

La producción de los actos asertivos y directivos durante la adquisición de una segunda lengua

*La contribución de un hablante nativo al proceso de
desarrollo en un entorno digital comparado con la
clase tradicional*

P.M.M. GOSEN (3448401)

MASTER SPAANSE TAAL EN CULTUUR
INTERCULTURELE COMMUNICATIE

Mayo 2011

UNIVERSITEIT UTRECHT

FACULTEIT GEESTESWETENSCHAPPEN
DEPARTEMENT MODERNE TALEN

dr. M.K. JAUREGI ONDARRA

La producción de los actos asertivos y directivos durante la adquisición de una segunda lengua

La contribución de un hablante nativo al proceso de desarrollo en un entorno digital comparado con la clase tradicional

RESUMEN

En un mundo globalizado en donde las posibilidades llegan a ser infinitas, es importante ser competente hablar una segunda lengua. Aprender hablar correctamente una segunda lengua forma el objetivo principal de la educación de las lenguas extranjeras. Las posibilidades de las TIC están cambiando este campo de la educación. Por los medios digitales hay la posibilidad de conversar con gente del otro lado del mundo. Eso amplía las oportunidades para mejorar la educación de las lenguas extranjeras y con eso la competencia intercultural de los aprendices.

Esta memoria del máster presenta el estudio de la producción de los actos de habla asertivos y directivos por parte de aprendices de una segunda lengua con el objetivo de probar la contribución de un hablante nativo y un entorno digital al proceso de adquisición de una segunda lengua. Forma parte del proyecto NIFLAR cuyo objetivo es incorporar entornos digitales de aprendizaje en la educación de las lenguas extranjeras para hacer la educación más auténtica, relevante y remuneradora. Esta investigación está dirigida a seis estudiantes holandeses de la Universidad de Utrecht que aprenden la lengua española a nivel B1 y realizan conversaciones dirigidas por tareas en dos entornos de aprendizaje: cuatro en la clase tradicional sin presencia de un hablante nativo y dos en el entorno digital de videoweb comunicación con presencia de un hablante nativo de la Universidad de Valencia. Se analiza el rol del hablante nativo y del entorno digital al proceso de desarrollo de la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes no-nativos. Además se analiza la influencia de la interculturalidad en cuanto a las reglas culturales de la cortesía a este proceso. Este análisis está relacionado con teorías del campo académico de la adquisición de las lenguas extranjeras.

Los resultados de esta investigación muestran que las diferencias culturales en cuanto a la cortesía influyen la forma en que los hablantes no-nativos producen los actos, mostrada por la mitigación de sus expresiones. Sin embargo eso no impide el proceso de desarrollo. Los resultados prueban que un entorno digital con presencia de un hablante nativo que es competente de desempeñar el rol de la profesora y garantiza un input auténtica, contribuye más al desarrollo de la producción de los actos asertivos que una clase tradicional sin la presencia de un hablante nativo. Debido a su rol directivo, el hablante nativo produce muchos actos directivos en forma de peticiones estimulando la producción de actos asertivos por los aprendices y además su retroalimentación amplía la confianza de los hablantes no-nativos para producir la lengua extranjera. Esta investigación no ha resultado en una conclusión similar en cuanto a la producción de los actos directivos, probablemente porque los hablantes no-nativos están menos estimulados a producir estos actos a causa del rol directivo del hablante nativo.

Palabras claves: Segunda lengua, educación, actos de habla, asertivos, directivos, español, conversación, hablante nativo, entorno digital, videoweb comunicación, interculturalidad.

ABSTRACT

In a globalizing world where possibilities are endless, it is important to be capable of speaking a second language. Learning to correctly speak a second language forms the main target of second language education. The possibilities of ICT now change this field of education. Digital media provide the possibility to converse with people all over the world. This increases the opportunities to improve second language education and with that the intercultural competence of the second language learners.

This master thesis is a study concerning the production of assertive and directive speech acts by second language learners with the goal to assess the contribution of a native speaker in a digital environment to the process of second language acquisition. It is part of the NIFLAR-project which aims at incorporating digital learning environments in second language education making it more authentic, relevant and rewarding. This investigation focuses on six Dutch students from Utrecht University who are learning Spanish on level B1 and realize conversations led by tasks in two learning environment: four in a traditional classroom without presence of a native speaker and two in the digital setting of video web communication with the presence of a native speaker from the University of Valencia. This investigation analyzes the role of a native speaker and of the digital environment on the development process of the production of assertive and directive speech acts by second language learners. Furthermore analyzes the influence of interculturality concerning the cultural rules of politeness on this process. This analysis is linked with existing academic theories of foreign language acquisition.

The results of this investigation demonstrate that cultural differences concerning politeness influence the way second language learners produce speech acts, as is shown by the mitigation of their expressions. Nevertheless, this will not have influence on the development process. The results prove that a digital environment with the presence of a native speaker who is capable of fulfilling the task of being a professor and guaranteeing an authentic input contributes more to the development of the production of assertive and directive speech acts than a traditional classroom without the presence of a native speaker. Due to the leading role of the native speaker he/she produces a lot of directives in the form of questions which stimulate the production of assertives by the language learners. Thereby his/her feedback to the students increases their confidence to produce the second language. This investigation has not resulted in a similar conclusion regarding the production of directive speech acts, probably because the second language learners are not stimulated to produce these speech acts due to the leading role of the native speaker.

Key words: Second language, education, speech acts, assertives, directives, native speaker, digital environment, Spanish, conversation, video web communication, interculturality.

ÍNDICE

<u>Introducción</u>	1
1. <u>Marco teórico</u>	2
1.1 La comunicación intercultural.....	2
1.1.1 La adquisición de una lengua extranjera.....	4
1.1.2 Las TIC en la educación de las lengua extranjeras.....	6
1.2 La pragmática.....	8
1.2.1 Los actos de habla.....	8
1.2.2 La cortesía en la comunicación verbal.....	9
1.2.3 El rol de la pragmática en la comunicación intercultural.....	12
1.2.4 La cortesía comunicativa en la lengua española y la holandesa.....	13
2. <u>El contexto de la investigación</u>	15
2.1 El proyecto NIFLAR.....	15
2.2 El caso español.....	16
3. <u>Marco metodológico</u>	18
3.1 El propósito.....	18
3.2 Las preguntas.....	18
3.3 La validez teórica.....	19
3.4 Las hipótesis.....	21
3.5 La selección de la muestra de los hablantes.....	21
3.6 Los métodos e instrumentos.....	22
3.7 El modelo conceptual.....	25
4. <u>El análisis</u>	27
4.1 La realización de los actos asertivos y directivos.....	27
4.1.1 ¿Qué actos directivos y asertivos se producen en cada una de las tareas?.....	27
4.1.2 ¿Quién los produce?.....	48
4.1.3 ¿Cómo los produce?.....	56
4.2 La contribución del hablante nativo y no-nativo.....	69
4.2.1 El hablante nativo.....	70
4.2.2 El hablante no-nativo.....	80
4.3 La contribución de los entornos de aprendizaje.....	85
4.3.1 La videoweb comunicación.....	85
4.3.2 El grupo de control.....	88
4.4 El desarrollo de la producción.....	90
5. <u>Los resultados</u>	101
5.1 La realización de los actos asertivos y directivos.....	101
5.2 El hablante nativo.....	102
5.3 El entorno de aprendizaje.....	104
5.4 El desarrollo de la producción.....	105
6. <u>Las conclusiones</u>	107
<u>Bibliografía</u>	109
<u>Anexos</u>	112
Presentaciones y transcripciones de las tareas 1, 3 y 5 del GC y VWC	

FIGURAS Y TABLAS

Figura 1 – Posibles estrategias para realizar ACIs.....	12
Figura 2 – Modelo conceptual.....	25
Figura 3 – El entorno digital de la videoweb comunicación.....	85
Figura 4 – Representación de la palabra ‘lotería’ con las manos.....	87
Figura 5 – La clase tradicional del grupo de control.....	88
Figura 6 – EU2 tranquiliza los hablantes EU1 y EU4.....	89
Tabla 1 – Factores que pueden influir la adquisición de una segunda lengua.....	5
Tabla 2 – Las cinco tareas.....	16
Tabla 3 – Teorías centrales para la investigación.....	19
Tabla 4 – Muestra de hablantes.....	22
Tabla 5 – Las fotos y escenas de las tareas 1, 3 y 5.....	23
Tabla 6 – Codificación de las categorías teóricas utilizadas en el análisis de las transcripciones.....	24
Tabla 7 – Las diferentes formas de los actos asertivos y los actos directivos.....	27
Tabla 8 – Formas de los actos por tema – Tarea 1 VWC.....	28
Tabla 9 – Formas de los actos por tema – Tarea 1 GC.....	32
Tabla 10 – Formas de los actos por tema – Tarea 3 VWC.....	37
Tabla 11 – Formas de los actos por tema – Tarea 3 GC.....	40
Tabla 12 – Formas de los actos por tema – Tarea 5 VWC.....	43
Tabla 13 – Formas de los actos por tema – Tarea 5 GC.....	45
Tabla 14 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante - Tarea 1 VWC.....	49
Tabla 15 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante - Tarea 1 GC.....	50
Tabla 16 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante - Tarea 3 VWC.....	51
Tabla 17 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante - Tarea 3 GC.....	53
Tabla 18 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante - Tarea 5 VWC.....	53
Tabla 19 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante - Tarea 5 GC.....	55
Tabla 20 – Actos directivos producidos por el hablante nativo durante la tarea 1.....	71
Tabla 21 – Actos directivos producidos por el hablante nativo durante la tarea 3.....	74
Tabla 22 – Actos directivos producidos por el hablante nativo de la VWC durante la tarea 5.....	76
Tabla 23 – Actos directivos producidos por el hablante nativo del GC durante la tarea 5.....	78
Tabla 24 – Actos directivos producidos por la hablante EU4 del GC durante la tarea 1.....	80
Tabla 25 – Cambios del tema por hablante en la tarea 1 del grupo de control.....	81
Tabla 26 – Actos directivos producidos por la hablante EU1 del GC durante la tarea 3.....	82
Tabla 27 – Actos directivos producidos por la hablante EU4 del GC durante la tarea 3.....	83
Tabla 28 – Cambios del tema por hablante en la tarea 3 del grupo de control.....	83
Tabla 29 – Actos directivos producidos por la hablante EU1 del VWC durante la tarea 5.....	84
Tabla 30 – Porcentaje del total de los actos asertivos y directivos producidos – VWC.....	91
Tabla 31 – La diversidad de las formas de los actos asertivos y directivos producidos por cada hablante no-nativo - VWC.....	91
Tabla 32 – Porcentaje del total de los actos asertivos y directivos producidos – VWC.....	94
Tabla 33 – La diversidad de las formas de los actos asertivos y directivos producidos por cada hablante no-nativo - GC.....	95

INTRODUCCIÓN

La educación está cambiando. Utilizamos cada vez más medios digitales y en las últimas décadas las posibilidades de las TIC en la educación han crecido tremendamente. También en la educación de lenguas extranjeras las TIC pueden facilitar y mejorar el proceso de la adquisición. El mundo es más accesible y por eso la oportunidad de comunicar con hablantes nativos es más grande. Los entornos digitales con presencia de hablantes nativos pueden tener un valor añadido en la adquisición de una lengua extranjera.

Al final del máster de Lenguas y culturas españolas / La comunicación intercultural se presenta en esta memoria del máster la investigación por los actos de habla asertivos y directivos producidos durante el proceso de la adquisición de una segunda lengua. Frecuentemente durante una conversación los participantes producen información y provocan reacciones del oyente, en otras palabras producen actos asertivos y directivos. Los aprendices de una lengua extranjera aprenden a producir estos actos en la nueva lengua. Dentro del proyecto NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*) esta investigación compara dos grupos holandeses de aprendices de la lengua española. Las conversaciones del primer grupo están realizadas en una clase tradicional. El otro grupo realiza sus conversaciones en un entorno digital con la presencia de un hablante nativo. El objetivo del proyecto NIFLAR es incorporar entornos digitales de aprendizaje en la educación de las lenguas extranjeras haciendo la educación más auténtica, relevante y remuneradora. En este contexto se investiga la contribución del entorno digital y del hablante nativo a la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes holandeses.

Primero se presenta un marco teórico en que se presentan las teorías relevantes en este campo académico. En el segundo capítulo se presenta el contexto de la investigación del proyecto NIFLAR. Después, en el marco metodológico, se exponen las preguntas y los métodos para realizar la investigación seguido por el análisis de los datos en el capítulo 4. Se finaliza la investigación respondiendo a las hipótesis y comparando las conclusiones en una discusión con las teorías presentadas en el primer capítulo, terminando con la conclusión final de la investigación.

Lieke Gosen
Mayo 2011

1 MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta la base teórica de la investigación presentada en esta tesis. La comunicación intercultural forma el punto de partida de este marco. Las conversaciones analizadas en esta investigación son ejemplos de comunicación intercultural. Los hablantes hablan desde diferentes marcos culturales lo cuál tiene un efecto en la comunicación, porque tienen otros costumbres que no siempre responden a las normas de la otra cultura. Para crear una imagen del proceso de la adquisición de una lengua extranjera, después se presenta la manera en que hablantes aprenden una segunda lengua y qué rol tienen las TIC en la educación de las lenguas extranjeras. Además la pragmática es un aspecto muy importante en el análisis de conversaciones tal como la cortesía. Finalmente se combina la teoría de la pragmática y de la comunicación intercultural para dejar claro las diferencias culturales entre España y Holanda que tiene su efecto en la comunicación.

1.1 LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La comunicación intercultural es un fenómeno que está en desarrollo. Cada vez más gente está en contacto con otras culturas. No sólo durante los viajes por el extranjero, sino también en su propio país a causa de la inmigración. Además hay más comercio internacional. Estos contactos internacionales enriquecen el mundo pero también causan problemas: problemas sociales, comunicativos y culturales. La pregunta es qué es exactamente una cultura. La palabra cultura está discutida muchísimo, puede referir a diversas expresiones del arte como la literatura, pintura, teatro y música. En esta investigación no nos referimos a esta CULTURA. La definición de cultura en el campo de la comunicación intercultural refiere a las normas, valores y costumbres compartidos por un grupo de gente (Verluyten, 2000: 23).

El campo científico de la comunicación intercultural investiga posibilidades para crear una comunicación más fácil entre personas de diversas culturas. Se investiga desde diferentes campos científicos como la sociología, la antropología cultural, la psicología, la lingüística y la comunicación en general. Ferraro (2006) examina el fenómeno de la comunicación intercultural desde una perspectiva lingüística-antropológica. Según la comunicación intercultural es 'la influencia mutua de cultura, ambiente, normas, valores y costumbres en la lengua hablada y comunicación de una nación determinada'. El vocabulario por ejemplo muestra claramente la relación entre la cultura y la lengua. Así, los Inuit conocen muchas diferentes palabras para la nieve en cambio los españoles conocen sólo una palabra (Ferraro, 2006: 54-6). La hipótesis de Sapir-Whorf (Ferraro, 2006: 56-8, Verluyten, 2000: 36-7) representa la relación entre la lengua y la cultura. Dice que la lengua usada representa y forma la manera en que vemos y clasificamos el mundo. Según esta hipótesis la lengua no es el medio para comunicar ideas, sino es el diseñador de estas ideas. A pesar de algunos aspectos lingüísticos en algunas lenguas que confirman esta hipótesis, no se puede probar. Sin embargo es evidente que los diversos grupos culturales no ven el mundo de la misma manera y que eso se deja entrever en el uso de la lengua (Ferraro, 2006: 56-8). Hay culturas distantes y culturas solidarias. En términos generales se puede decir que las culturas europeas del sur son solidarias y las culturas del norte son distantes (Haverkate, 2004: 56; Haverkate, 2006: 34-5). Este fenómeno tiene su efecto en el uso de la cortesía en la lengua. Probablemente la cultura da forma a las características lingüísticas y no al revés, como dice la hipótesis de Sapir-Whorf.

Dell Hymes y John Gumperz (1964, en: Houtkoop y Koole, 2000: 95-9) investigan la comunicación desde una perspectiva etnografía que implica la competencia comunicativa o las reglas que tiene que conocer y usar un hablante para comunicarse de una manera adaptada a la situación y a las costumbres en cierta sociedad cultural. En la mayoría de las culturas aparecen ciertas situaciones

comunicativas, como una reunión, un culto divino o una consulta médica. Sin embargo la manera en que se comunica en estas situaciones puede diferir mucho por culturas o por subculturas incluso la clase social. Cuando alguien no forma parte de una cultura, subcultura o clase social no se puede identificar con este grupo y es distinta a los otros. Un participante competente en una conversación intercultural tiene conocimientos de la lengua y de las características socioculturales de las culturas que participan en esta conversación (Op. Cit.: 97-108).

El riesgo de la comunicación intercultural son los malentendidos y la imagen estereotípica que tiene la gente de otra cultura. Todos conocemos otras culturas y todos pensamos que sabemos algo de estas culturas. Muchas de estas imágenes están basadas en reputaciones e imágenes estereotípicas. Es verdad que muchas imágenes estereotípicas se fundan en la verdad, pero uno tiene que ser escéptico cuando utiliza estas imágenes como punto de partida de una conversación, pues puede tener un efecto negativo. La identidad de una persona está fundada en estas imágenes pero también en hechos históricos y antropológicos y está continuamente expuesto a cambios a causa de cambios en la sociedad (Frijhoff, 2008; Leerssen, 2003; Stokvis). La identidad cultural influye también en el uso de la lengua.

En situaciones interculturales es más difícil entender el uso lingüístico refinado que puede llevar a malentendidos o incertidumbres (Houtkoop y Koole, 2000: 26-7). Una interpretación correcta es esencial en este caso. La manera apropiada para formular un enunciado determinado forma la regla regulativa. Esta regla se compone de normas sociales que afectan la manera en que se juega por ejemplo al ajedrez o en este caso cómo se crea y desarrolla una conversación (Houtkoop y Koole, 2000: 26-7; Searle, 1980: 42-51). Gumperz (1982 en: Houtkoop y Koole, 2000: 124) da un ejemplo de una situación en que la regla regulativa no se usa de la misma manera en lenguas diferentes:

‘En una cantina para los empleados de una empresa británica, los clientes creían que las empleadas de India y Pakistán eran distantes y no cooperativas. Esta interpretación estaba fundada en la entonación de la palabra ‘salsa’ para preguntar si el usuario quiere salsa con su comida. La entonación de las mujeres extranjeras era descendente, lo que es normal en India y Pakistán. Sin embargo, los hablantes británicos lo interpretaron como información en vez de una pregunta, porque una entonación descendente corresponde al acto de informar. Las mujeres se sentían discriminadas a causa de la reacción descortés de los británicos.’

Tal como se aprecia en el ejemplo anterior según Gumperz (1982 en: Houtkoop y Koole, 2000: 123-8) el concepto de la contextualización es la base de los malentendidos. El modo de interpretar el significado de un enunciado difiere por cultura. Cuando uno de los interlocutores de una conversación interpreta un enunciado de una manera diferente a la intención del hablante pueden surgir malentendidos. En muchos de esos casos los hablantes no saben cuál es la causa del malentendido y lo atribuye a la posición o las características sociales del otro. Los interlocutores comunican desde un marco lingüístico y cultural basado en sus experiencias anteriores, esperan que todos los interlocutores tengan las mismas experiencias y si no, puede ser una causa de malentendidos (Op. Cit.: 126).

Es muy importante ser consciente de las diferencias culturales. Hasta cierto nivel uno tiene que adaptarse a la cultura de la lengua hablada en una conversación. Sin embargo los hablantes nativos también tienen que adaptarse a la cultura de sus interlocutores (Byram, 1997). Partiendo de una relación y un nivel de adaptación equilibrada, la comunicación intercultural puede tener éxito. No obstante las características de un grupo cultural no son evidentemente aplicables a personas individuales. Hay muchos factores que influyen en una persona y por eso su modo de actuar puede diferir de su cultura en general. Ejemplos de estos factores pueden ser la clase social, el género, la edad, factores situacionales y aspectos individuales como el carácter (Verluyten, 2000: 37-8).

1.1.1 La adquisición de una lengua extranjera

Para llevar a cabo una comunicación efectiva entre interlocutores internacionales, uno tiene que aprender la lengua del otro o ambos interlocutores tienen que usar una lengua afín, una *lingua franca*, como el inglés. El proceso de la adquisición tiene un efecto considerable en el éxito de una conversación intercultural. La adquisición de una segunda lengua, es un proceso complejo. Es más que aprender el vocabulario y la gramática. Aunque se hable bien una segunda lengua, pueden surgir problemas. Cuando no sabe suficiente de la cultura, no puede adaptarse completamente a esta otra cultura (Verluyten, 2000: 95-6). Por eso en el proceso de la adquisición de una lengua se tiene que prestar atención al aspecto cultural.

Hay muchos psicólogos que investigaban la psicología evolutiva y la psicología de aprender. Uno de ellos es el ruso Lev Vygotsky. Él presentó la teoría sociocultural en la que describe que el contacto social y el contacto lingüístico (el simbólico) entre gente es muy importante para desarrollar la memoria y por eso también para aprender una lengua. Lo que se piensa, al principio, en voz alta o lo que se apunta, se memoriza durante el tiempo (van der Veen y van der Wal, 2003: 92-3). Vygotsky introduce el principio del habla privada, la meditación lingüística controlada por sí mismo que usa una persona para recordar y memorizar algo. Este principio es válido también en el proceso de la adquisición de una segunda lengua. El habla privada ayuda a la persona que aprende una nueva lengua a automatizar esa lengua. También el habla con gente nativa contribuye al proceso de la adquisición (Lantolf, 1994: 419).

Según Vygotsky la interacción contribuye a la adquisición de una segunda lengua. Como dice Vygotsky en 1978 (en: van der Veen y van der Wal, 2003: 92-3; Ellis, 1999: 19-20) alguien que aprende algo, por ejemplo una segunda lengua, tiene que ser desafiado. Por eso la zona del próximo desarrollo tiene mucha importancia. Eso implica que la persona no desarrolla sus competencias cuando el nivel del *input* es igual a su nivel. El *input* tiene que ser un poco más compleja (la zona del próximo desarrollo) de modo que esta persona empieza pensar y desarrollar su nivel. El *input* de un hablante nativo es muy importante en este concepto. La interacción contribuye a esta idea porque el *input* del hablante nativo puede ser bastante difícil para la persona que aprende la lengua. Cuando el nivel del *input* es suficiente complejo, el aprendice empieza de desarrollar y se afilia a un nivel más alto (Ellis, 1999). La interacción contribuye al proceso de aprendizaje en la zona del próximo desarrollo. Para llegar a la zona del próximo desarrollo el estudiante necesita apoyo. No puede llegar a un nivel más alto sin el apoyo de hablantes nativos u otros estudiantes con más conocimientos de la segunda lengua (Ellis, 1999: 25). Basado en la teoría de Vygotsky, Ellis (1999: 19-22) plantea la idea de que la interacción puede ser interpersonal o intrapersonal. La interacción interpersonal ocurre cuando una persona se comunica con otros aprendices o hablantes nativos. La intrapersonal es igual al habla privada presentado por Vygotsky.

Uno de los conceptos más importantes en el campo de investigación de interacción es la negociación del sentido. Se negocia la información de modo que es posible solucionar estancamientos que aparecen en una conversación. Esta negociación ayuda al proceso de adquisición porque contiene un momento en que se tiene que aclarar lo que se quiere decir. Hay muchos factores que influyen el *input* y su representación del hablante. Primeramente la manera de usar la lengua tiene influencia. Si una oración o una palabra es muy larga, es más difícil representarla para el hablante que aprende la segunda lengua. Con respecto a la adquisición de palabras de una segunda lengua, Ellis presenta una lista de factores del *input* que pueden influir en el proceso de la adquisición. Muchos de estos factores son también aplicables al *input* de oraciones:

Tabla 1 – Factores que pueden influir la adquisición de una segunda lengua (Ellis, 1999: 59)

Factores del <i>input</i>	Factores de interacción	Factores de la persona que aprende la segunda lengua
-frecuencia	-cantidad del <i>input</i>	-conocimiento previo de la segunda lengua
-notabilidad	-extensión del <i>input</i>	-cultura general
-presencia de indicaciones del contexto		-Se aprende más fácil palabras derivadas del contexto
-complejidad del <i>input</i>		-memoria fonológica inmediata
		-la lengua nativa de esta persona

El *output* que genera el *input* es también importante en el proceso de adquisición. La producción de la lengua ayuda a las personas que la aprenden desarrollar la automatización del proceso y con eso la facilidad de producir la nueva lengua (De Bot, 1996 en: Ellis, 1999: 12).

Ellis (1994: 300-1) dice que las teorías behavioristas suponen que los obstáculos más grandes para aprender algo son las interferencias de conocimientos anteriores. Tiene que des acostumbrarse a usar estas interferencias. Con respecto a su primera lengua uno no tiene que olvidar la lengua totalmente, pero tiene que ser consciente de las diferencias en la segunda lengua. Cuando dos lenguas pertenecen al mismo grupo lingüístico como las lenguas romanas, es más fácil aprender la segunda lengua por transferencia positiva o facilitación de la primera lengua, pero también puede causar errores por transferencia negativa, a causa de la confusión (Ellis, 1994).

Es evidente que el alumno tiene que aprender las formas lingüísticas, la gramática y el vocabulario para conversar en la nueva lengua, sin embargo también la competencia pragmática es de gran importancia para tener éxito en la comunicación intercultural. La pragmática es el campo de estudio lingüístico en que se investiga el uso e interpretación adecuada. Los aspectos lingüísticos se estudian en relación con los usuarios de la lengua y el contexto en el que se producen (Houtkoop y Koole, 2000: 14; Levinson 1983 en: Ellis, 1994: 159).

Cuando se aprende una lengua extranjera es importante comprender los valores socioculturales de una cultura. Diversas investigaciones (por ejemplo Byrd, 1986; Hughes, 1984 y Irving, 1984 en: Liu, 1995: 255) prueban que la conciencia de las diferencias culturales es crucial para el éxito de las clases en una lengua extranjera. Si un estudiante no es consciente de estas diferencias hay una gran posibilidad de que se entienden mal o ponen en conflicto entre él y el instructor y/o los otros estudiantes. En muchos casos los hablantes usan los actos de habla de una manera que es común en su propia lengua en vez de adaptarse a la lengua extranjera. Este principio se llama transferencia sociocultural y éste es uno de los problemas más grandes que encuentran los aprendices de una lengua extranjera y que entorpecen la comunicación intercultural (Beebe, 1988 en: Liu, 1995: 255). Aprender valores y reglas socioculturales no es una garantía para el uso de las mismas en la comunicación intercultural, porque el conocimiento de normas y valores no incluye cómo aplicarlas durante una conversación. Sin embargo la enseñanza de las características culturales puede ser útil en la adquisición de la competencia cultural (Liu, 1995: 263).

Según Fantini (1992 en: Liu, 1995: 254-5) alguien que aprende una nueva lengua tiene que cambiar su visión del mundo a la de la otra lengua. También Hymes (en: Byram, 1997: 7-8) dice que la conciencia de la relación entre la competencia lingüística y la sociocultural tiene que ser grande para que se pueda aprender una lengua extranjera. Sin embargo no todos los investigadores están totalmente de acuerdo con ellos. Byram (1997) plantea la idea de que tanto los hablantes extranjeros como los hablantes nativos tienen que adaptarse a la cultura del otro. Si no, el hablante no-nativo tiene que adoptar una identidad sociocultural totalmente nueva que es inconcebible y no indica una relación equivalente entre los interlocutores (Byram, 1997: 8-12). Byram describe el proceso de aprender la competencia de la comunicación intercultural como parte de la educación de una lengua extranjera. No sólo el bagaje sociocultural del hablante u oyente nativo es importante sino también el bagaje del hablante u oyente extranjero. Como se aprecia en la psicología infantil la comprensión de la identidad cultural empieza con la cultura propia y no con la cultura de otra persona. Para poder interpretar adecuadamente otras culturas y sociedades se tiene que desarrollar una posición crítica hacia sus costumbres, normas y valores. Es cuando se puede adaptar la manera de hablar a la cultura o sociedad determinada. Entonces según Byram los hablantes de la lengua materna no forman la norma para la comunicación intercultural. Sin embargo cuando la posición del hablante u oyente con respecto a la otra cultura es negativa o cuando hay impresiones estereotipadas o prejuicios, la interacción no puede estar coronada de éxito (Byram, 1997).

1.1.2 Las TIC en la educación de las lenguas extranjeras

Aunque la competencia pragmática e intercultural son indispensables en el campo de la educación de lenguas extranjeras, es imposible lograr una competencia avanzada sin buenos materiales educativos. Con el desarrollo de las TIC en las últimas décadas, las posibilidades de medios digitales en la educación de lenguas extranjeras están creciendo. El entorno de aprendizaje digital ofrece muchas posibilidades para enriquecer el proceso de adquisición de la lengua extranjera y hacerlo más auténtico. Como se ha visto en el párrafo 1.1.1 la interacción es un aspecto importante en el proceso de la adquisición de una segunda lengua. Las TIC pueden posibilitar la comunicación entre gente del todo el mundo. Sin embargo la pregunta es si los entornos digitales contribuyen directamente al proceso de adquisición. Es importante considerar si el material o el entorno tienen un valor añadido o no. Para tener valor añadido en la adquisición de una lengua extranjera el material tiene que contener uno de los cinco componentes abajo mencionados (Corda y Westhoff, 2010: 18-23):

1. Exponer a un nivel más fácil de la lengua – El *input* tiene que tener un nivel más alto que el nivel del alumno.
2. Prestar atención al sentido – Los alumnos tienen que reconocer el significado del *input*.
3. Prestar atención a la gramática o a la forma – Junto al *input*, la focalización en la forma en un contexto comunicativo contribuye a la adquisición de una lengua extranjera.
4. Producción de la lengua – No sólo tiene que aprender la lengua de forma receptiva, sino también activa para desarrollar la memoria operativa de la lengua.
5. Uso de estrategias de compensación – adquirir estrategias receptivas y estrategias productivas para eliminar los huecos en el dominio de la lengua extranjera y poder interpretar y transmitir mensajes.

Los componentes arriba mencionados aparecen en marcos realistas en donde los alumnos se ponen repetidamente y al mismo tiempo en contacto con características diferentes de la lengua como, por ejemplo, la lengua escrita y hablada. Estos marcos tienen que ser realistas, tendentes al contenido, eficientes, funcionales y atractivos (Op. Cit.: 24-31). No obstante es importante integrar las TIC en el currículum con cierto grado de prudencia (Hoven, 1999 en: Corder: 1).

Las TIC pueden ser un medio muy valioso en la adquisición de las competencias interculturales, porque en esta manera se hace posible estar en contacto con todo el mundo por medio del Internet en general, *blogs*, sitios comunes, You Tube, videoweb comunicación y entornos digitales como Second Life (Corder). No es cierto que todas diferentes herramientas sirvan al proceso de adquisición de una segunda lengua. Según Corder (Op. Cit.) los estudiantes que interactúan en un entorno digital tienen más responsabilidad por su proceso de adquisición probablemente porque los entornos de aprendizaje son más auténticos y la contribución de hablantes nativos facilita a la interacción.

Las TIC en la educación de las lenguas extranjeras pueden motivar los estudiantes sobre todo para practicar la lengua hablada en interacciones. Los estudiantes tienen que usar todas las opciones que hay para adquirir la lengua. Tareas productivas para comunicar en la lengua forman una opción buena para motivar a los estudiantes (Freiermuth y Jarrell, 2006: 190-91). La investigación de Freiermuth y Jarrell (2006) prueba que los estudiantes están más motivados en comunicarse por medio de *chat* porque es más divertido y más instructivo que las interacciones en clase. Un *chat* es un espacio en donde se puede interactuar (en voz alta o escrita) con personas nativas en Internet. Cuando los estudiantes usan el *chat* sienten menos la presión por conseguir resultados y por eso conversan de forma más natural y relajada, lo cual apoya el proceso de desarrollo de la competencia común en la lengua extranjera.

Otra investigadora que ha investigado el discurso interactivo por medio de un *chat* basado en la lengua escrita es Lina Lee (2009). Ella investigó el uso del *chat* por estudiantes de los Estados Unidos que aprenden el español y usan el CMC (*Computer Mediated Communication* o comunicación mediada por la computadora) en colaboración con estudiantes nativos de América Latina. Lee concluye que este entorno de aprendizaje pide por la negociación de sentido pero también el uso de actos de habla (como saludar) y marcadores discursivos (como “¿de verdad?”). Los interlocutores usaron símbolos digitales como ☺ y ☹ o mayúsculas para expresar elementos paralingüísticos que no se pueden escribir. A pesar de que esta investigación es pequeña y de corto plazo Lee supone que la interacción con hablantes nativos contribuye al desarrollo de la lengua extranjera en contextos sociales, debido a un desarrollo de las habilidades gramaticales y lexical. Las interacciones tendientes a tareas tienen un foco a negociar ideas, opinión e información y llevan a una participación activa de los estudiantes que aprenden la segunda lengua que contribuye a un desarrollo rápido de su nivel de segunda lengua (Lee, 2009: 145-6).

Sin embargo la investigación de Lee es incompleta porque los estudiantes en estos estudios de CMC no usan la lengua hablada, sino escrita, porque usan un *chat* en donde no se puede hablar. La pregunta es si las TIC ayudan también a la adquisición de la lengua extranjera cuando se usa un medio en donde se podría hablar con hablantes nativos. Sotillo (2009) ha investigado la comunicación por *chats* basados en textos escritos y hablados en voz alta. Ella también dice que las oportunidades de CMC son muy grandes y señala que los *chats* ayudan a la adquisición de una segunda lengua pero que las tareas forman un punto de partida crucial para la negociación de sentido exitosa. También la retroalimentación de los interlocutores nativos es crucial para el proceso de la adquisición. La retroalimentación incorrecta provoca un uso de la lengua incorrecta por parte de los estudiantes que aprenden la segunda lengua, por eso la calidad lingüística y los conocimientos de los interlocutores nativos es muy importante (Sotillo, 2009). Los hablantes nativos tienen que ser conscientes de los errores del hablante no-nativo y tienen que corregirlos en una manera correcta (Sotillo, 2009: 104-6).

Hampel y Baber (2003) describen las posibilidades de un entorno de CMC en donde se puede hablar y escribir, compartir documentos y usar una pizarra. Concluyen que las posibilidades de un entorno de CMC son las mismas que en la clase. Sin embargo hay más oportunidades y por eso también necesita más preparación. Las ventajas son que los estudiantes tienen más libertad de planear

sus clases, hay más oportunidad de comunicar en y sobre el mundo real en vez de hacer tareas que simbolizan este mundo. Además la motivación de los estudiantes es más alta por la frecuencia en que se puede estar en contacto con la lengua que están aprendiendo y hay menos temor de hacer errores, porque hay más distancia y no hay un grupo que está escuchando. No obstante como en la clase la presencia de un docente profesional forma una condición de gran importancia para pasar por un desarrollo positivo del nivel de la segunda lengua (Hampel y Baber, 2003: 186-9).

Wang (2004) evaluó diversos medios de CMC. Según él la ventaja más grande del uso de un entorno digital de la videoweb comunicación es que hay acceso a la lengua escrita, oral y oral-visual. Sin el componente visual, el entorno de aprendizaje digital no tiene nada que ver con la comunicación en la vida normal, por eso este elemento es esencial. Sin embargo si la calidad de los medios (por ejemplo la calidad del sonido) en el entorno no son suficientemente altos, una conversación nunca puede contribuir al proceso de adquisición de una segunda lengua. Por eso la seguridad de estos instrumentos que determinan la calidad es esencial, tal como el coste de usar este entorno.

1.2 LA PRAGMÁTICA

La pragmática es un aspecto esencial en los estudios lingüísticos de la comunicación. La pragmática investiga la influencia del contexto en la interpretación y producción adecuada de enunciados de la lengua. La pragmática intercultural, por su lado, se concentra en los contrastes existentes entre las reglas pragmáticas de dos lenguas. Parte de estas investigaciones son por ejemplo la realización de los actos de habla, la organización de una conversación o el tono en que se dice algo. Con respecto a los actos de habla se ha prestado atención a cuestiones relacionadas con la cortesía como puede ser el grado de distancia entre los hablantes en una conversación (Díaz Pérez, 2003: 29-31). Estos aspectos son cruciales en la adquisición de una segunda lengua.

1.2.1 Los actos de habla

Los actos de habla forman una parte importante en la investigación de la pragmática intercultural. Las teorías generales de los actos de habla más conocidas son las del filósofo inglés John Austin y su alumno estadounidense, el filósofo del lenguaje John. R. Searle. El punto de partida de la teoría de Austin es su convicción de que la lengua no se usa solamente para expresar la realidad o describir cosas, sino para realizar actos o hacer cosas. Ejemplos de estos actos pueden ser: prometer, preguntar, felicitar, argumentar, etc. Estos verbos o actos llevan el nombre de verbos performativos (Houtkoop y Koole, 2000: 19). Hay diversos tipos de actos de habla. Se pueden categorizar en actos de emisión o locutivos, o en otras palabras emitir palabras para decir algo o transmitir un mensaje, lo literal; los actos ilocucionarios o ilocutivos que son verbos como enunciar, preguntar, mandar, prometer etc. utilizados para realizar acciones por medio del uso de enunciados con el fin de recoger la intención comunicativa del hablante y los actos preposicionales o perlocutivos que se usan para referir y predicar y se refieren al efecto producido por los actos de emisión y/o por los actos ilocucionarios, lo que se dice produce un efecto en forma de sentimiento, pensamiento o acto. Estos actos se pueden usar individualmente, pero también en combinación (Díaz Pérez, 2003: 140-1; Geis, 1995: 3; Houtkoop y Koole, 2000: 22; Searle, 1980:32-4).

Para conseguir el buen uso de un acto de habla hay algunas reglas que determinan el éxito de la realización; Searle elaboró la teoría de Austin con las condiciones para lograr ese acierto. Hay cuatro tipos de condiciones; condiciones preparativas (p.e. el hablante y el oyente creen que el hablante puede hacer algo, pero no es seguro que lo haga), condiciones de sinceridad (p.e. el hablante y el oyente tienen que ser serios en el acto comunicativo, porque si por ejemplo un hablante es cínico, será más difícil confiar en su mensaje), condiciones de proposición (p.e. un acto del hablante con referencia al futuro) y condiciones esenciales (p.e. el hablante y el oyente tienen que tener un nivel

bastante alto de la lengua usada). Cuando el nivel del hablante o del oyente no es suficientemente alto, hay posibilidad de que se produzcan malentendidos (Geis, 1995: 6; Houtkoop y Koole, 2000: 23). La pregunta es cómo determinar si el nivel del hablante es bastante alto para entender los diversos actos de habla usados en una lengua extranjera. El acto de habla siempre tiene que tener concordancia con las reglas semánticas de una lengua. En otras palabras, el hablante u oyente extranjero tiene que tener algunos conocimientos de estas reglas.

Para realizar acciones por medio del uso de enunciados Searle clasificó los actos de habla ilocucionarios en cinco grupos (Houtkoop y Koole, 2000: 31):

- Actos asertivos o representativos (p.e. afirmar, concluir)
- Actos expresivos (p.e. agradecer, saludar)
- Actos directivos (p.e. pedir, preguntar)
- Actos compromisivos o encomendativos (p.e. prometer, garantizar)
- Actos declarativos (p.e. bautizar, despedir)

Los actos asertivos describen el mundo. Pueden expresar proposición y no preguntan por una nueva acción del hablante u oyente por eso no están restringidos. Los actos asertivos consisten de reacciones y respuestas a los otros actos, se dice algo sobre algo o alguien y forman un caso aislado. Se pueden juzgar los actos asertivos de acuerdo a la verdad, por eso el oyente tiene la oportunidad de no aceptar el acto asertivo del hablante y desmentir lo que ha dicho. Al contrario los actos directivos cambian el mundo. Siempre preguntan por una acción en el futuro. Los actos directivos influyen en la conducta del oyente en forma de peticiones u órdenes, pero también en forma de invitaciones, recomendaciones o consultas (Haverkate, 1984: 18-21, Houtkoop y Koole, 2000: 29-30). Para analizar los actos de habla directivos es importante investigar cómo realiza el hablante el acto. Por eso Mulder (1998: 264-65) clasifica los directivos de un modo más específico que Austin y Searle:

- “-Impositivo: desde la perspectiva del hablante, la acción que se expresa en el acto directivo beneficia al hablante mismo. (A)
Ej. ¿Tienes algo de beber?
- No impositivo: desde la perspectiva del hablante, la acción que se expresa en el directivo beneficia al oyente. (B)
Ej. Debería olvidarse de una vez de ese chico.
- Tanto impositivo como no impositivo: desde la perspectiva del hablante, la acción que se expresa en el directivo beneficia al hablante y la oyente. (+A+B)
Ej. ¿Cenamos juntos esta noche?
- Ni impositivo, ni no impositivo: desde la perspectiva del hablante, la acción que se expresa en el directivo beneficia a una tercera persona. (-A-B)
Ej. Por lo menos deja que sea ella quien decida...
- No se ajusta a ninguna de las categorías previas. En la práctica, esta categoría incluye casi únicamente ejemplos de casos dudosos entre A y B (¿?)
Ej. No seas tonto... Eres el único que quiero.”

1.2.2 La cortesía en la comunicación verbal

Otro investigador que desarrolló una alternativa para la teoría de los actos de habla de Austin y Searle es Geis (1995). En su libro *Speech acts and conversational interaction* desarrolla la teoría precedente y la completa con nuevas perspectivas. Su crítica más importante a la teoría de Searle es la estructura de las interacciones comunicativas, porque sus condiciones son solamente lingüísticas. Según Geis los actos son básicamente socio-culturales y por eso se tienen que ver como actos comunicativos o como actos de habla (Geis, 1995: 9-10). El significado social de un mensaje no tiene que ser olvidado. La percepción del hablante y el oyente y su relación tiene un rol importante en la conversación (Geis,

1995: 53). Según Geis el efecto de la conversación es más importante que lo que se dice literalmente, por eso las expresiones individuales no tienen ningún significado ilocutivo, sino que determinan su significado en el contexto de la conversación completa por donde se determina el efecto social de la conversación (Geis, 1995: 95-6).

Uno de los aspectos sociales que tiene efecto en el intercambio de información es la mitigación. Se usa esta estrategia discursiva para disminuir los efectos negativos de la negociación de los actos de habla, de modo que se transmite un mensaje a una manera más suave. Para usar y comprender una mitigación no se necesita solo un buen conocimiento de la gramática, sino también suficiente conocimiento de las formas lingüísticas por un lado y las costumbres y normas culturales por otro. Estos aspectos tienen mucho efecto en esta estrategia (Félix-Brasdefer, en: Bravo y Briz: 2004: 285-99). Félix-Brasdefer realizó una investigación de mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español americanos masculinos como lengua extranjera. El grupo L1 usaba más la mitigación en situaciones formales en cambio el grupo de L2, de los aprendices mostró un grado de mitigación similar en situaciones formales e informales. Este grupo de L2 tiene un nivel gramatical avanzado pero su competencia pragmática o el uso de la mitigación no está tan bueno desarrollado como el nivel gramatical. No se pueden generalizar estos resultados, pero resultó muy claro que no se puede comparar la competencia gramatical con la pragmática.

Otro aspecto que puede modificar una conversación son los intensificadores. Se usan para imponer o hacer más creíble lo dicho, para aclarar la intención de lo dicho. Se puede intensificar en diversos ámbitos como el ámbito del significado, de la expresión y de la modalidad, para provocar una reacción del interlocutor. Un intensificador no apoya la comprensión de una conversación, solo funciona como estrategia del hablante para intensificar y hacer más expresiva una conversación (van Vugt, 2009: 10-11).

El filósofo de la lengua Grice (1975 en: Houtkoop y Koole, 2000: 41-7) presenta el principio de la cooperación que forma la base de la interpretación de los enunciados. Diferentes culturas responden a diferentes usos, si los interlocutores no son cooperativos una conversación no puede ser un proceso racional y directo. Sin embargo los interlocutores de una conversación no sólo se orientan al aspecto informativo del uso de la lengua como refleja el principio de la cooperación, sino también al principio de cortesía. No siempre somos conscientes de la cortesía en la comunicación. Particularmente nos damos cuenta de este fenómeno cuando no somos tratados de una manera cortés. La cortesía no-verbal (como mantener abierta la puerta para alguien) es más evidente y medible que la cortesía verbal porque trata de comportamientos. Las investigaciones de cortesía en la comunicación verbal tienen dos perspectivas; la perspectiva lingüística que investiga la estructura de los actos de habla corteses y la perspectiva socio-psicológica que se dirige a fenómenos como la relación de los interlocutores y la relación de poder entre ellos. Las diferencias culturales tienen un rol en ambos terrenos de investigación (Haverkate, 2006: 13-15).

A diferencia de Austin, Searle y Grice, Leech y Geis dirigen sus teorías al coste de una conversación y al predicado psicológico. Entre otros la cortesía tiene un rol importante en sus categorizaciones. La cortesía es un aspecto esencial de la comunicación verbal, porque determina la relación entre los interlocutores. Leech (1983:80 en Díaz Pérez, 2003: 105-9) presenta el principio de cortesía como un complemento necesario del principio de cooperación de Grice. Leech clasificó el principio de cortesía en seis grupos de máximas (Díaz Pérez, 2003: 106):

-Máxima de tacto

-Indica que el hablante debe minimizar el coste que una acción determinada puede representar para otra persona y maximizar el beneficio.

-Máxima de generosidad

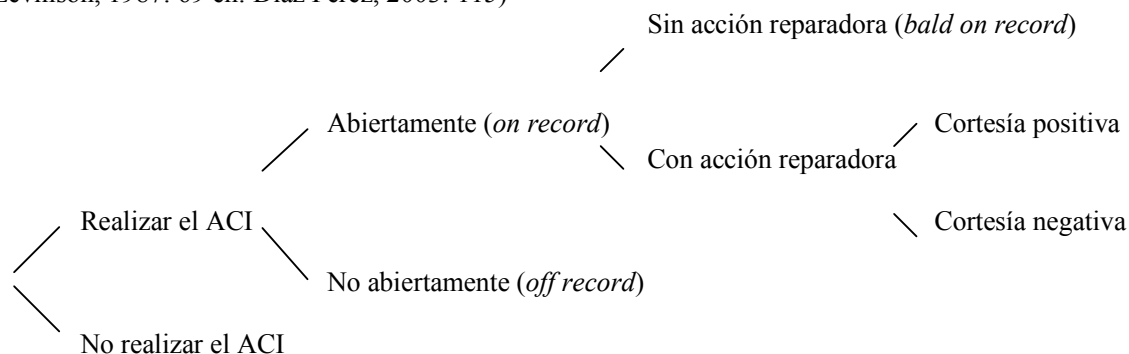
- Se minimiza el beneficio y maximiza el coste que una acción puede representar para uno mismo.
- Máxima de aprobación**
- Petición de un hablante que minimiza las críticas y maximiza los elogios hacia otra persona.
- Máxima de modestia**
- Lleva al hablante a minimizar las alabanzas y maximizar las críticas hacia sí mismo.
- Máxima de acuerdo**
- Se minimiza el desacuerdo y maximiza el acuerdo entre uno/a mismo/a y otra persona.
- Máxima de empatía**
- El hablante minimiza la aversión y maximiza la empatía entre él o ella y otra persona.

Según Leech no todas estas máximas tienen la misma importancia. La más importante es la máxima de tacto y la de aprobación porque el énfasis está en los otros y no en uno mismo. El énfasis en los otros acentúa la importancia del rol social de una conversación. Se pueden reagrupar estas seis máximas en tres grupos: tacto/generosidad, aprobación/modestia y acuerdo/empatía en que se insiste al hablante en las primeras máximas de las parejas y al oyente en las segundas.

Las máximas de tacto y de generosidad se representan en el principio de guardar la cara (*face-keeping*) de Goffman (1955 en: Houtkoop y Koole, 2000: 49-50). Este principio muestra la importancia de respetar a los interlocutores sin amenazar su cara. El término *face work* representa las acciones hechas por una persona para no perder su estima ni la del otro. No es posible decir todo lo que uno quiere sin perder la cara. Si se rompe la regla de preservar la cara tanto el oyente y el hablante pueden perder su cara. Al pedir información el hablante pide una respuesta del oyente, de esta manera se dirige la conducta del oyente. Pidiendo información la cara positiva del uno y la cara negativa del otro están en juego. Cuando el oyente acepta la infracción a su conducta hay un fracaso de su autonomía, si no la acepta, se pone en duda la competencia del hablante (Haverkate, 2006: 107).

Brown y Levinson (1987 en: Houtkoop y Koole, 2000: 50) elaboran la teoría de Goffman prestando la atención a la comunicación verbal. Los actos de habla pueden formar una amenaza a la cara del hablante y/o el oyente. Estos actos de amenaza para la cara se llaman *face-threatening acts* o actos en contra de la imagen (ACIs). Un ejemplo de un acto en contra del imagen puede ser la corrección a alguien. La gente tiene la necesidad de ser apreciado y de tener éxito social; por eso el concepto de la cara positiva tiene un rol importante en la teoría de Brown y Levinson. La cara positiva es el deseo de cada interlocutor de ser aceptado por otros. Durante un contacto normal el hablante y el oyente tratan de guardar sus respectivas caras y de mostrar acuerdo. Por el contrario la cara negativa es el deseo de cada interlocutor competente de que sus actos no se vean impedidos por los otros. Quiere evitar que su libre espacio de actuación sea reducido. Según Brown y Levinson la cara negativa o la cortesía negativa es más obvia porque coincide con la noción general que tiene la gente de la cortesía (Brown y Levinson, 1987 en: Díaz Pérez, 2003: 111-12, Haverkate, 2006: 19-35). En cualquier caso, que se preste mayor atención a la cara positiva o la negativa depende de cada cultura (Haverkate, 2006: 24-5). Brown y Levinson describen algunas estrategias para la realización de los actos en contra de la imagen :

Figura 1 – Posibles estrategias para realizar ACIs (*Face-threatening acts – FTAs*) - (cit. Brown y Levinson, 1987: 69 en: Díaz Pérez, 2003: 115)



La manera más descortés de realizar un ACI es realizarlo sin acción reparadora, de modo más directo y claro (*bald on record*) usando el imperativo, por ejemplo: “¡Déjame tu bici!”, más cortés es la estrategia de realizar el ACI de una manera menos directa pero prestando los motivos de un acto (*on record*), por ejemplo: ‘Oye, tengo que irme al médico, pero no tengo bici. ¿Puedo usar la tuya?’. Mucho más cortés es realizar un ACI de manera encubierta. No se puede estar seguro de que el oyente realice el acto pedido, sin embargo hay una intención para lograr el acto, por ejemplo: ‘No tengo bici, pero tengo que irme al médico’. Cuando el hablante teme amenazar la cara, no se puede realizar un ACI (Díaz Pérez, 2003: 115-18). Hay tres factores sociológicos que determinan el uso de la cortesía que son la autoridad relativa que tiene el hablante sobre el oyente o el estatus social de los interlocutores, la distancia social o el grado de intimidad que existe entre los interlocutores y, por último, el grado de imposición de un acto en una cultura específica (Mulder, 1991 en: Haverkate, Hengeveld, Mulder y Olbertz, 1991).

Spencer-Oatey (2000 en: Placencia y García, 2007: 13-15) no pone sólo la atención a la conservación de la cara, sino también a la construcción, al mantenimiento y la amenaza de relaciones sociales. Según ella la cortesía aparece en tres campos de la comunicación, es decir:

- El ámbito del discurso
- El ámbito de la participación
- El ámbito del estilo

También nombra el ámbito no-verbal como gestos y ríes, pero tiene menos sentido en el contexto de esta investigación, porque sólo se investiga la comunicación verbal. Aparte de los derechos sociales que tienen que ver con los aspectos de la equidad, consideración e inclusión o exclusión social y de la asociación y están vigentes para cada interlocutor en una conversación, la cualidad y la identidad de la cara tienen un valor importante. La cualidad de la cara representa el deseo de una persona de ser aceptado por sus propias cualidades y está conectada con la cara positiva de la teoría de Brown y Levinson. La identidad de la cara representa el deseo de cada persona de mantener su propia identidad.

1.2.3 El rol de la pragmática en la comunicación intercultural

En la comunicación intercultural los malentendidos suceden con bastante regularidad. En muchos casos están causados por problemas de contextualización. Los hablantes pueden usar señales de contextualización que no son reconocidos por los oyentes. En este caso el significado del mensaje es interpretado mal (Houtkoop y Koole, 2000: 123-4). Gumperz (1982, en: Houtkoop y Koole, 2000: 123-4) dice que en muchos de los casos los participantes de una conversación no reconocen el

malentendido y echan la culpa a las características personales del otro. En muchas investigaciones de comunicación intercultural los malentendidos constituyen el punto de partida del análisis.

Los actos de habla en sí causan también problemas comunicativos en la comunicación intercultural. Estos problemas provienen de las diferencias entre las normas lingüísticas en las diferentes culturas. No sólo la manera de realizar los actos son diferentes en cada cultura, sino también la frecuencia y la distribución difieren (Müller-Jacquier, 2000: 15-7). Las reglas lingüísticas culturales definen cuando y cómo se pueden usar los actos de habla en una cultura (Jacobson, 2001: 86). Por ejemplo las lenguas pueden ser en mayor o menor medida "directas", de modo que usan más actos directivos en lugar de representativos en la lengua (Jacobson, 2001: 86-7). Es muy difícil adaptar el uso de la lengua como hablante extranjero al oyente nativo tomando en cuenta estas normas lingüísticas. Por eso investigadores como Byram y Müller-Jacquier abogan en favor de enseñar competencias socioculturales en la educación de una lengua extranjera.

También con respecto al tema de la cortesía existen muchas diferencias culturales. El punto de partida de comparar el uso de la lengua y de la cortesía en una cultura es la clase social a la que pertenece el hablante. El sociólogo inglés Basil Bernstein (en: Haverkate, 2006: 34-5) explica este fenómeno por medio de dos códigos; el código elaborado y el código limitado. El código elaborado describe el uso de la lengua de la clase media y alta. El lenguaje variado, la complejidad sintáctica y la propia identidad, el 'yo' en vez de el 'nosotros' como punto central en la conversación caracteriza este código, hablamos en este caso de una cortesía distante. El código limitado pertenece a la clase baja de la sociedad. El léxico es restricto, no hay complejidad sintáctica y los hablantes usan frases simples y activas. Además la relación entre los interlocutores forma el punto central en la conversación. Insisten en el 'nosotros' y la cortesía solidaria. Podemos concluir que hay una discrepancia entre la cortesía solidaria y la cortesía distante. Esta discrepancia está determinada por la diferencia entre las clases sociales de una sociedad sino también por la cultura en general (Haverkate, 2006: 34-5).

Según Haverkate (2006) el grado de la atención por la cara positiva o por la negativa difiere por cultura. Hay una discrepancia entre la cortesía solidaria y la cortesía distante cuando se trata del comportamiento lingüístico de los hablantes individuales. Esta discrepancia no está solamente determinada por la oposición de clases sino también por las diferencias culturales. Hay culturas que son distantes y hay culturas solidarias. Las culturas solidarias se concentran en el 'nosotros' o la identidad común y las culturas distantes se concentran en 'el yo' o la identidad propia. En culturas solidarias el grado de la cortesía es mucho más bajo que en las culturas distantes porque el sentimiento de la solidaridad es más alto y por eso no hay necesidad de mostrar mucha cortesía. No obstante las diferencias son graduales, por ejemplo probablemente culturas diferentes no dan más importancia social a un mensaje o un saludo, pero sí difieren por la manera de expresarlos y mostrar la cortesía (Haverkate, 2006: 19-35).

1.2.4 La cortesía comunicativa en la lengua española y la holandesa

En su investigación 'El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española', Haverkate (2004) investiga si la cultura española pertenece a las culturas de la cortesía positiva. Compare la cultura española con la holandesa. Según él, los españoles quieren enfatizar la solidaridad entre los interlocutores. En cambio la cultura holandesa pertenece a las culturas de la cortesía negativa. Los holandeses conceden valor al distanciamiento social, para guardar su propio espacio (Op. Cit., 2004: 56).

La cortesía positiva en el castellano se caracteriza por el tuteo u otras formas íntimas que implican que los interlocutores tienen un estatus social igualitario. Los españoles usan muchas expresiones para hacer participar al oyente en la conversación en forma de preguntas cortas como *¿sabes?* y *¿no?*. No se usan muchas formas indirectas de enunciar un ruego, sin embargo una manera

convencional es: *¿por qué no...?* Esta forma se usa también de una manera directa para expresar un deseo. Para acentuar el acuerdo se usa mucho la repetición o la explicación. Una manera de minimizar una crítica es usar bromas (Mulder, 1991: 73-74 en: Haverkate, Hengeveld, Mulder y Olbertz, 1991).

Para expresar la cortesía negativa existen diversas estrategias comunes en la lengua española peninsular. Los españoles son más corteses cuando expresan la cortesía negativa de modo que usan más formas personales corteses como usted, señor o señora. Además crean una distancia con el uso de las formas condicionales, el imperfecto de subjuntivo y el pretérito imperfecto. También se usan mitigadores como *un poco*, *sólo* y atenuantes como *creo* y *me parece que* para minimizar la imposición del ACI. Para crear distancia se usa también la estrategia de la impersonalización o desfocalización que sirve para suprimir la identidad de los interlocutores. Finalmente ser autocrítico o disculpar se usan para no coaccionar al oyente (Mulder, 1991: 74-77 en: Haverkate, Hengeveld, Mulder y Olbertz, 1991).

Otro aspecto crucial en la comunicación intercultural entre españoles y holandeses es el uso del espacio. En culturas distantes el espacio entre los interlocutores es menos grande, de modo que es difícil determinar el límite para entrar en asuntos privados durante la negociación de información (Leech y Lakoff en: Díaz Pérez, 2003: 108). Leech (1983, en Díaz Pérez, 2003: 108-9) distingue la cortesía absoluta y la cortesía relativa. La cortesía relativa depende de la situación, el contexto y las culturas presentes en la conversación. La distancia social es un aspecto importante. En culturas distantes podrían usar más mitigadores por ejemplo en forma de diminutivos, de modo que suaviza lo que dice para no perder su propia cara. En cambio en culturas solidarias se usan más los intensificadores. No tienen miedo de perder su cara porque la relación entre los interlocutores es más fuerte y menos formal. Por eso pueden intensificar lo que dice para dar más fuerza a lo dicho y tener la atención del interlocutor. En conversaciones entre estas dos culturas, por ejemplo entre holandeses y españoles eso puede resultar en un conflicto de cortesía.

Haverkate (2004) introduce algunos aspectos lingüísticos para analizar la cortesía en la lengua española. Con respecto a la lengua hablada se analizan los actos de discurso a las que pertenecen los actos asertivos, los actos directivos y los actos expresivos. Haverkate (2004) presta atención a los actos directivos. Hay muchos actos de habla que pertenecen a los directivos como por ejemplo pedir y mandar. En muchas lenguas hay diversas posibilidades para pedir información, sin embargo hay muchas diferencias entre la lengua holandesa y la española (Haverkate, 2006: 27). En el holandés hay más posibilidades de matizar o debilitar las peticiones, por el uso de partículas como *'even'*, *'eens'* y *'maar'* que pueden mitigar el enunciado en el imperativo, de modo que no se interpreta como la orden y muestra cierto grado de cortesía. En el español no se pueden usar estas partículas en el imperativo debido a que hay menos estrategias de petición y se tiene que interpretar el contexto o la entonación para estar seguro si el enunciado es una petición o una orden. Esta diferencia proviene de la diferencia cultural. Debido a la distancia de la cultura holandesa los hablantes tienen que estar alerta de tratar la cara negativa de los interlocutores con cuidado de modo que no se viole su intimidad. Mientras que en España hay menos barreras para violar la intimidad del otro porque es una cultura solidaria (Op. Cit.: 27-29).

Podemos concluir que hay muchas diferencias pragmalingüísticas entre la lengua española y la holandesa debido a diferencias culturales. Eso puede dificultar la comunicación en español entre hablantes nativos y estudiantes holandeses.

2 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describe el contexto de la investigación. Esta investigación forma parte del proyecto NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*). Esta investigación se pone en el marco de este proyecto utilizando sus datos.

2.1 EL PROYECTO NIFLAR¹

NIFLAR² es un proyecto internacional que investiga el proceso de la adquisición de una segunda lengua en entornos digitales. El objetivo de NIFLAR es incorporar un entorno innovador de aprendizaje digital en la educación de las lenguas extranjeras para hacerla más auténtica e interactiva. Es una investigación de dos años que está financiada por la Comisión Europea.

El proyecto NIFLAR se inició en el año 2009. En él participan las universidades de Granada y Valencia en España, la universidad de Coimbra en Portugal, la universidad de Palacky en Olomouc en la República Checa y Tell Consult en Holanda. El proyecto está coordinado por la universidad de Utrecht en Holanda. Otras instituciones que participan son: el instituto Nevsky de San Petersburgo y la Universidad Técnica de Novosibirsk ambos en Rusia, la universidad de Concepción en Chile y tres escuelas de secundaria: la Comenius College en Hilversum, Holanda, el IES Alhambra en Granada e IES Clot de Sagunto, España. Las lenguas meta del proyecto son el holandés, el español, el portugués y el ruso. Hay dos grupos destinatarios que participan en el proyecto. El primer grupo son los estudiantes que aprenden una lengua extranjera³. El segundo grupo que participa se compone de estudiantes de formación de profesorado de las lenguas ruso, portugués, holandés y español.

Para adquirir una lengua extranjera es importante hacer un uso significativo de la lengua meta en procesos de interacción, preferiblemente con hablantes nativos, los ‘expertos’. Por ello NIFLAR pretende enriquecer los entornos de aprendizaje para crear posibilidades para los estudiantes de poder interactuar con hablantes nativos a través de entornos de aprendizaje innovadores como la videoweb comunicación y Second Life de acuerdo con tareas de interacción significativas. NIFLAR desarrolla tareas que provocan el intercambio de información y la concienciación intercultural de tal forma que las sesiones interactivas son significativas para todos los participantes. Por otro lado se pretende que la formación de profesorado de una lengua extranjera sea más auténtica, efectiva e innovadora haciendo partícipes a los profesores en formación en el proceso de preparación y análisis de tareas, participación, valoración y evaluación de sesiones de interacción.

Las sesiones de interacción se realizan en tres entornos de aprendizaje: la videoweb comunicación de Adobe Connect y Second Life y, tradicionalmente, en la clase. En los primeros dos entornos los estudiantes conversan con estudiantes nativos; en la clase tradicional no hay participación de estudiantes nativos. La videoweb comunicación y Second Life ofrecen otras posibilidades para

¹ Este párrafo viene particularmente del trabajo “Los actos de habla y las competencias interculturales en conversaciones entre hispanohablantes y estudiantes holandeses de español. Un estudio comparativo de los dos entornos de aprendizaje del proyecto NIFLAR; Second Life y Video-web comunicación.” por Lieke Gosen, 2010

² Más información en cuanto a este proyecto se puede encontrar en el sitio web: <http://www.niflar.eu>

³ Ellos interactúan con otros estudiantes secundarios que aprenden una lengua extranjera. Hay estudiantes de una escuela secundaria en Holanda que interactúan con estudiantes de una escuela secundaria en Granada o en Sagunto. Las conversaciones son en español y en inglés.

llevar a cabo una conversación con estudiantes extranjeros. En el entorno de la videoweb comunicación los participantes se pueden ver y hablan directamente entre ellos; además tienen la posibilidad de compartir documentos, de usar el *chat* y de escribir mensajes. El otro entorno, Second Life, es un mundo virtual, en que se puede crear un carácter digital para representarse a sí mismo e interactuar con gente de todo el mundo. También hay posibilidad de hablar directamente con otros y de escribir mensajes usando el *chat*. Se simulan lugares reales como países o sitios en donde uno puede moverse simulando la realidad.

2.2 EL CASO ESPAÑOL

Desde febrero hasta abril de 2010 41 estudiantes del curso 3 (nivel B1 según el Marco de Referencia Europeo) de español de la Universidad de Utrecht participaron en el proyecto realizando cinco tareas de interacción en tres grupos de investigación: un grupo que participaba en Second Life (SL), uno en videoweb comunicación (VWC) de Adobe Connect y un grupo de control (GC) que hizo las tareas en clase. Los grupos de SL y VWC han realizado sus tareas en colaboración con estudiantes de formación de profesorado de la Universidad de Valencia. Hicieron sus tareas en grupos de tres estudiantes, dos de Utrecht y uno de Valencia. Todas las sesiones fueron grabadas. Después de cada sesión los participantes completaron una encuesta de reflexión. Además los estudiantes de formación de profesorado, hicieron una valoración de la capacidad comunicativa de sus estudiantes.

Después de las cinco sesiones los investigadores analizan las grabaciones, valoraciones y reflexiones para investigar el rol que desempeñan Second Life y/o la videoweb comunicación en combinación con propuestas pedagógicas adecuadas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Las cinco tareas se describen en el esquema siguiente:

Tabla 2 - Las cinco tareas

Nombre	Contenido en general	Objetivos comunicativos	Objetivos culturales
1. Gente genial	Hablar de gustos y cultura por medio de fotos	-Describir espacios para vivir -Presentar brevemente una variedad de aspectos culturales -Expresar opiniones y argumentarlas. -Presentar información sobre personajes históricos, de cine o pintores de cada país. -Valorar acciones, logros y cualidades. -Expresar gustos y preferencias.	-Explicar y reconocer situaciones típicas de la cultura propia y de la de la lengua meta. -Conocer personas importantes en los campos del cine, la pintura y la historia de los dos países.
2. Gente y aventura	Hablar de la preferencia de viajes, problemas de viajes y experiencias propias	-Describir espacios naturales y condiciones climáticas. -Hablar de planes. -Expresar gustos y preferencias. -Argumentar opiniones y convencer a otros.	-Explicar hábitos relacionados con los viajes en la cultura propia y conocer los de la lengua meta.

		-Relatar sucesos.	
3. Gente de cine	Hacer una escenificación de una película sobre un intercambio universitario entre estudiantes españoles y holandeses. Describir las diferencias culturales.	-Describir escenarios. -Modos de realizar acciones. -Dar instrucciones. -Referir palabras de otro. -Describir cambios: de actitud, comportamiento, posición.	-Explicar y reconocer el comportamiento habitual de la cultura propia en diversos contextos sociales. -Reconocer las diferentes formas de actuar ante una misma situación por parte de los hablantes de la lengua meta. -Comprender ciertos comportamientos de la otra cultura para intentar evitar malentendidos culturales.
4. Gente con corazón	Describir los diferentes grupos sociales de las dos sociedades. Hablar de relaciones por medio de fotos.	-Describir caracteres, actitudes y sentimientos. -Relatar y valorar situaciones y sucesos pasados. -Hablar de hábitos y costumbres. -Justificar y criticar comportamientos.	-Explicar hábitos relacionados con la familia, amigos, relaciones, etc. de la propia cultura y compararlos con los de la lengua meta.
5. Gente y culturas	Hablar de los conocimientos culturales de gastronomía, política, celebraciones, vivienda, vida estudiantil, tiempo libre, trabajo y tradiciones por las dos culturales.	-Hablar de hábitos y costumbres. -Presentar brevemente una variedad de aspectos culturales	-Describir hábitos de la propia cultura y compararlos con los de la lengua meta. -Explicar y reconocer situaciones típicas de la cultura propia y de la de la lengua meta. -Comprender ciertos comportamientos de la otra cultura para intentar evitar malentendidos culturales.

3 MARCO METODOLÓGICO

En esta parte se describe la manera en que se va a tratar la investigación. Se exponen las preguntas de investigación, la validez de esta investigación y los aspectos y métodos utilizados para el análisis de los datos. Todo con el objetivo de mostrar la importancia del entorno de aprendizaje con la presencia de un hablante nativo para la producción de los actos asertivos y directivos durante la adquisición de una segunda lengua.

3.1 EL PROPÓSITO

En esta memoria del máster se desarrolla el trabajo del mismo autor sobre los actos de habla y las competencias interculturales⁴. La conclusión de este trabajo es que los entornos de aprendizaje digital contribuyen al proceso de la adquisición de una segunda lengua y la competencia intercultural. El entorno de la videoweb comunicación (VWC) reproduce mejor un entorno natural de aprendizaje que el entorno de Second Life (SL) porque se puede ver a las personas reales en vez de personas digitales. En la VWC, con la presencia de un hablante nativo, se puede hablar, escribir, se pueden subir documentos en el mismo entorno de forma sincrónica.

Según este estudio, en que se investiga la tarea 4 del proyecto NIFLAR de la lengua española, los actos de habla que aparecen más frecuentemente en las conversaciones entre estudiantes holandeses que aprenden el español y hablantes nativos son los actos asertivos y directivos. No se investiga el modo en que se producen estos actos o que provoca los hablantes no-nativos al producir estos actos. Por eso en esta investigación se investiga el rol del entorno de aprendizaje y la presencia de un hablante nativo en la producción de los actos asertivos y directivos durante la adquisición de una segunda lengua.

3.2 LAS PREGUNTAS

Esta investigación está dirigida a los actos asertivos y directivos que producen los hablantes no-nativos durante el proceso de adquisición de una segunda lengua. El objetivo de este estudio es investigar la contribución de un entorno digital y un hablante nativo al proceso de adquisición de una segunda lengua. Para investigar este objetivo se trata de responder a una pregunta central; la siguiente:

¿De qué forma contribuye el hablante nativo en un entorno de aprendizaje digital a la producción de los actos asertivos y directivos en el aprendizaje de una segunda lengua comparado con la clase tradicional?

Para responder a esta pregunta es importante dividirla en algunas categorías de análisis. Primero el análisis de los actos asertivos y directivos producidos, segundo el análisis del rol de los hablantes nativos y no-nativos, tercero el análisis de los entornos de aprendizaje y cuarto el desarrollo.

La primera categoría representa el núcleo de esta investigación; la producción de los actos asertivos y directivos tomando en cuenta las reglas de la cortesía que difieren por cultura. La segunda categoría determina el rol de los hablantes y cómo colaboran en la producción de estos actos. En la tercera categoría se trata de analizar la influencia del entorno de aprendizaje a esta producción, y por último se analiza el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la producción de los actos asertivos y

⁴ Gosen, L. (2010) Los actos de habla y las competencias interculturales en conversaciones entre hispanohablantes y estudiantes holandeses de español.

directivos por los hablantes no-nativos. Las categorías contestan a la pregunta central según las subpreguntas siguientes:

1. ¿Cómo se revela el uso de los actos directivos y asertivos durante las diferentes tareas tomando en cuenta la cortesía?

¿Qué actos directivos y asertivos se producen en cada una de las tareas?

¿Quién los produce?

¿Cómo los produce?

2. ¿De qué forma contribuye el hablante nativo y el no-nativo a la producción de los actos directivos y asertivos?

¿Cuál es el rol del hablante nativo en la producción de los actos directivos y asertivos de los aprendices?

¿Cuál es el rol del hablante no-nativo en la producción de los actos directivos y asertivos?

3. ¿De qué forma contribuye la telecolaboración por Videoweb comunicación al uso de los actos directivos y asertivos comparado con el aula tradicional?

4. ¿Hay desarrollo en la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes no-nativos comparando la tarea 1 con la tarea 5?

3.3 LA VALIDÉZ TEÓRICA

En el marco teórico se presentan teorías generales en el campo de esta investigación. En este párrafo se resumen las teorías que tienen validez específica para el análisis de las conversaciones seleccionadas en esta investigación. Se ha dividido estas en cuatro categorías:

-La adquisición de una lengua extranjera

-La pragmática

-El entorno de aprendizaje

-Los aspectos socioculturales

Tabla 3 – Teorías centrales para la investigación

Autor(es)	Teorías
La adquisición de una lengua extranjera	
Vygotsky (1978)	-La zona del próximo desarrollo -La importancia de la interacción
Ellis (1994)	-Interferencias de conocimientos anteriores -La interacción interpersonal e intrapersonal (habla privada) contribuyen al proceso de adquisición -Influencia del <i>input</i>
La pragmática	
Searle	-Los actos de habla: actos ilocutivos: actos directivos (p.e. pedir, preguntar)
Mulder (1998)	-Clasificación y realización de los actos directivos (impositivo / no impositivo)
El entorno de aprendizaje	

Corda y Westhoff (2010)	-Componentes importantes del material educativo
Lee (2009)	-Habla ntes nativos contribuyen al proceso de adquisición de una segunda lengua -CMC pide por el uso de actos de habla -Participación activa en un entorno de CMC
Sotillo (2009)	-Los habla ntes nativos contribuyen al proceso de adquisición de una segunda lengua
Hampel y Baber (2003)	-Habla ntes nativos contribuyen al proceso de adquisición de una segunda lengua -Participación activa en un entorno de CMC
Wang (2004)	-Influencia del entorno de aprendizaje
La cortesía	
Beebe (1988)	-La transferencia sociocultural: El uso de los valores socioculturales de la lengua propia en una segunda lengua
Leech (1983)	-Los actos competitivos (Acciones que entran en conflicto con la cortesía: pedir, preguntar...) -Las máximas: una clasificación de la cortesía
Grice (1975)	-El principio de cooperación: una conversación solo es un proceso racional y directo cuando los interlocutores son cooperativos
Félix-Brasdefer (2004)	-Mitigación: disminuir los efectos negativos de la negociación de los actos de habla; transmitir un mensaje a una manera más suave
Van Vugt (2009)	-Intensificación: imponer o hacer más creíble lo dicho
Brown y Levinson (1987)	-ACIs: El habla nte trata de cuidar su cara positiva y negativa mientras que trata de evitar que su espacio libre de actuación sea reducido (actos directivos)
Haverkate (2004 y 2006)	-Cortesía distante vs. cortesía solidaria -Cortesía positiva vs. cortesía negativa -Cortesía absoluta vs. cortesía relativa

Las teorías presentadas en la categoría de la adquisición de la lengua extranjera tienen validez para la investigación porque forman la base de las conversaciones analizadas. Los estudiantes holandeses que participan en estas conversaciones están aprendiendo la lengua española de modo que no conocen todas las reglas lingüísticas y socioculturales de esta lengua. La manera en que aprenden la nueva lengua es esencial para sus conocimientos de esta lengua al final del proceso de la adquisición.

En la categoría de la pragmática se presenta la teoría de los actos de habla de Searle y la categorización de los actos directivos de Mulder (1999). La teoría de Searle, tratando los actos asertivos y directivos, forma la base de esta investigación. Su descripción de estos actos se utiliza como punto de partida para analizar y localizar los actos producidos en las conversaciones. Las teorías presentadas en la categoría del entorno de aprendizaje son importantes para el análisis de la influencia de la presencia de los habla ntes nativos y el entorno de aprendizaje digital en las conversaciones. Por último la categoría de la cortesía apoya al análisis del aspecto sociocultural de la cortesía que tiene un rol en la producción de los actos asertivos y directivos por los estudiantes holandeses. En el párrafo ‘Métodos e instrumentos de la investigación’ se expone cómo exactamente se utilizan las teorías presentadas en el análisis de esta investigación.

3.4 LAS HIPÓTESIS

Esta investigación es un estudio de caso. La muestra de hablantes, sus características y desarrollo personal, las tareas y sesiones seleccionadas determinan las hipótesis. Se compara la producción de los actos asertivos y directivos en un entorno digital, la videoweb comunicación (VWC) con el apoyo de un estudiante nativo y un grupo de control (GC) que realiza las conversaciones en una clase, casi sin apoyo de un hablante nativo.

Se cree que los estudiantes holandeses en el entorno de VWC reciben más apoyo y por eso están estimulados de producir actos asertivos y directivos. Por otro lado los hablantes no-nativos en la clase tradicional tienen que mantener en marcha una conversación en una segunda lengua sin apoyo. Se preve que la producción de actos asertivos sea más profundo en el entorno de VWC debido al *input* y la dirección por el hablante nativo. Además el entorno de VWC ofrece posibilidades técnicas, como el *chat*, que pueden colaborar a la producción de los actos asertivos y directivos. Este supuesto se traduce en las siguientes hipótesis:

1. La producción de los actos asertivos por los hablantes no-nativos es más grande en el entorno de VWC. A causa de su cultura más directa el hablante nativo produce más actos directivos durante las conversaciones de modo que los estudiantes holandeses tienen más estimulación de responder produciendo los actos asertivos.
2. Los hablantes no-nativos en la clase tradicional producen más actos directivos que en el entorno de VWC, porque tienen que mantener la continuación de la conversación.
3. La cortesía dificulta el proceso de la adquisición de los actos asertivos y directivos en el entorno de VWC porque la diferencia entre las reglas de cortesía de las dos culturas puede causar malentendidos que rompen la comunicación y a largo plazo limitan el proceso de adquisición.
4. El entorno de aprendizaje de VWC contribuye al proceso de la producción de los actos asertivos y directivos, porque hay más posibilidades que estimulan los hablantes no-nativos de producir la segunda lengua.

Las hipótesis 1 y 3 contradicen la contribución positiva del hablante nativo. Por un lado el hablante nativo contribuye porque se utilizan más los actos directivos de modo que se provoca la producción de los actos asertivos por los hablantes holandeses. Por otro lado la cortesía difiere por cultura y debido al rol directivo del hablante nativo los hablantes holandeses, que están acostumbrados a una cultura más distante y menos directiva, pueden estar asustados por el hablante nativo de modo que no van a producir los actos.

Probablemente la producción de los actos directivos es más grande en la clase tradicional porque no hay nadie que dirige la conversación debido a que los hablantes no-nativos están estimulados de producir estos actos sí mismos.

No se dirige esta investigación a la producción correcta de la lengua. No obstante es de esperar que la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes no-nativos se desarrolle más y sea más profunda en un entorno con la presencia de un hablante nativo por causa de su *input*.

3.5 LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE LOS HABLANTES

Para investigar la negociación de información se utilizan grabaciones del proyecto NIFLAR del caso español. Los hablantes que participan en la investigación son todos estudiantes de la Universidad de Utrecht (Holanda) o de la Universidad de Valencia (España). Los estudiantes de Holanda (EU) tienen el holandés como primera lengua, están en el primer año de su carrera y han tenido clases durante seis

meses antes de participar en el proyecto que fue integrado en el curso 3 de español de nivel B1 de la Universidad. La estudiante de Valencia (EV) está en el programa de formación de profesorado. Por otro lado participa una docente de la Universidad de Utrecht (EUD) que es española en una de las tareas de la clase tradicional. En totalidad participan ocho participantes en esta investigación. Todos los participantes de las conversaciones analizadas son de género femenino y tienen una edad comprendida entre los 18 y 35 años. Los estudiantes participan en grupos de tres (VWC) o de cuatro o cinco (GC), divididos en dos grupos; un grupo de videoweb comunicación y un grupo de control. El grupo de VWC consiste de dos estudiantes holandeses que aprenden el español y una estudiante de Valencia que sigue la formación de profesorado. En el grupo de control participan cuatro estudiantes holandeses y durante la tarea 5 también interviene una profesora nativa (EUD).

Tabla 4 – Muestra de hablantes

Participante	Género	Edad	Nacionalidad	Nivel	Experiencia
VWC:					
EV1	Mujer	28	Española	nativa	Antes de participar en el proyecto no tenía ningún tipo de experiencia previa como profesora de español.
EU1	Mujer	24	Holandesa	B1	Lleva seis meses estudiando español sin conocimientos previos.
EU2	Mujer	18	Holandesa	B1	Lleva seis meses estudiando español apenas tiene conocimientos previos.
GC:					
EU1	Mujer	18	Holandesa	B1	Lleva seis meses estudiando español sin conocimientos previos.
EU2	Mujer	18	Holandesa	B1	Lleva seis meses estudiando español sin conocimientos previos.
EU3	Mujer	20	Holandesa	B1	Lleva seis meses estudiando español apenas tiene conocimientos previos.
EU4	Mujer	20	Holandesa	B1	Lleva seis meses estudiando español sin conocimientos previos.
EUD	Mujer	?	Española	nativa	Profesora en la Universidad de Utrecht

(EV1 - Español Universidad de Valencia participante 1, EUD – Docente de la Universidad de Utrecht, EU1 – Español Universidad de Utrecht participante 1, EU2 - Español Universidad de Utrecht participante 2 etc.)

3.6 LOS MÉTODOS E INSTRUMENTOS

Se trata de una investigación aplicada, cualitativa de corto plazo. Investigando el desarrollo del uso de los actos directivos por estudiantes holandeses, se hará un estudio de caso comparativo en el ámbito del proyecto NIFLAR. La investigación es una comparación entre un grupo que conversa con el apoyo de un hablante nativo en el entorno digital de VWC y un grupo de control que hace sus tareas en la clase tradicional. Los dos grupos reciben una serie de tareas que debe apoyar al proceso de adquisición de la lengua española. Investigando la producción de los actos asertivos y directivos, se analizan las tareas 1, 3 y 5, todas mostradas en la tabla 2. Para el análisis se ha seleccionado un fragmento de 15 a 20 minutos de cada tarea. Estos fragmentos están seleccionados por actividad de los participantes y contenido. Son fragmentos en que aparecen muchos actos asertivos y directivos pero

además forman un ejemplo del resto de la conversación. Durante la tarea 1 hablan sobre diversas fotos con situaciones o lugares típicos de las dos culturas, se hablan de gustos y cultura por medio de fotos con el objetivo central de compartir y contrastar espacios y situaciones culturales. La tarea 3 tiene el objetivo de describir y dar instrucciones haciendo una escenificación, además se discuten cómo se tienen que comportar en diversas situaciones en las dos diferentes culturas. La tarea 5 pone la atención a la descripción de hábitos y costumbres en la cultura propia. La tabla 6 representa las fotos que se comentan durante las tareas 1 y 5, y las escenas que llevan a cabo durante la tarea 3. Las presentaciones de las tareas están añadidos en los anexos.

Tabla 5 – Las fotos y escenas de las tareas 1, 3 y 5

Tarea y entorno	Foto / Escena	Aspecto cultural
1 GC - VWC	Una cafetera	Comer
1 GC - VWC	Comer pan en el tren	Comer
1 GC - VWC	Vendedores en la calle	Comercio
1 GC - VWC	Un barco-vivienda	Maneras de vivir
1 GC - VWC	Una bandeja con Coca Cola y pipas	Comida
1 GC - VWC	El arengue	Comida
1 VWC	Hacer cola para comprar lotería	Tradiciones
1 GC - VWC	Tapas	Comida
1 GC - VWC	Día de la reina	Tradiciones
1 GC	San Nicolás	Tradiciones
1 GC	La bicicleta	Transporte
1 GC	Una maquina con dulces	Comer
3 GC	Organizar una fiesta	Organización/ Tiempo/ Tradiciones /Uso de la lengua
3 GC	Regalar / abrir regalos	Tradiciones
3 GC	Uso de la lengua	Uso de la lengua
3 GC - VWC	Llegar tarde	Tiempo
3 GC - VWC	Comprar un regalo por una boda	Tradiciones
5 VWC	Una tarta de cumpleaños	Tradiciones
5 VWC	Una señora en una bicicleta con un burka	Reglas y leyes del estado
5 VWC	Estudiantes	La vida estudiantil
5 VWC	Una bandera con una mochila colgando del mástil	Tradiciones
5 VWC	Personas en una bar	De bares
5 VWC	Estudiantes en un comedor	Comer
5 GC	Anuncios	Trabajo
5 GC	Niños jugando en pijama	Horarios
5 GC	Tres políticos	Política
5 GC	Un fuego grande	Tradiciones
5 GC	Lista de precios	De bares
5 GC	Tapas	De bares
5 GC	Un grupo de personas	Uso de la lengua

Para investigar la producción de los actos asertivos y directivos por estudiantes holandeses se utilizan diferentes instrumentos. En primer lugar es importante tener una buena comprensión de las

conversaciones grabadas y del contenido de las tareas realizadas en las conversaciones de estas grabaciones. Después se analizan estas tareas grabadas y transcritas respondiendo a las preguntas de la investigación presentadas en el párrafo 3.2. Para analizar estos datos se utilizan las teorías presentadas en el párrafo 3.3. La manera en que se analizan los datos respondiendo a la teoría y cómo se notan estos aspectos en el análisis de las transcripciones está presentada en la tabla siguiente:

Tabla 6 - Codificación de las categorías teóricas utilizadas en el análisis de las transcripciones

Aspecto	Código	Importancia
Actos Directivos	AD	Uso de un acto directivo en forma de una pregunta que rige un acto asertivo del oyente.
Actos Asertivos	AA	Uso de un acto asertivo que responde al acto directivo.
Acto directivo impositivo	A	La pregunta se beneficia al hablante mismo.
Acto directivo no impositivo	B	La pregunta se beneficia al oyente.
Acto directivo tanto impositivo como no impositivo	+A+B	La pregunta se beneficia al hablante y al oyente.
Acto directivo ni impositivo ni no impositivo	-A-B	La pregunta se beneficia a una tercera persona.
Acto directivo que no se ajusta	¿?	Situación dudosa entre el hablante y el oyente.
ACTOS ASERTIVOS		
Opinión	OP	El hablante da su opinión y muestra acuerdo o desacuerdo
Explicación	EXPL	El hablante explica la situación o su opinión
Conclusión	CON	El hablante extrae una conclusión de lo que se ha dicho antes
Afirmación	AF	El hablante afirma lo que ha dicho el oyente
Predicción	PRE	El hablante predice algo que va a pasar en el futuro
Repetición	REP	El oyente repite lo que dice el hablante
Expresión de gusto	G	El hablante expresa que le gusta
ACTOS DIRECTIVOS		
Petición de explicación	PR. EXPL.	El hablante pide una explicación de lo que el oyente ha dicho antes
Petición de información	PR. I.	El hablante pide nueva información
Petición de repetición	PR. REP.	El hablante no ha oído bien lo que ha dicho el oyente y pide una repetición
Petición de afirmación	PR. AF.	El hablante pide una afirmación del oyente
Orden	O	El hablante da órdenes al oyente
Invitación	INV	El hablante invita a alguien
Corrección	CR	El hablante corrige lo que ha dicho el oyente
Recomendación	REC	El hablante recomienda algo
Instrucción	INSTR	El hablante explica una tarea

Como mostrado en la tabla 6 los actos asertivos y directivos tienen diversas formas. Se registra estas formas en las transcripciones y explica la realización de ellas en el análisis. Para registrar las formas en las transcripciones se ha juzgado cada turno aparte. Se cuentan los actos que aparecen por turno. En un turno pueden aparecer diferentes actos. A veces la producción de un acto está interrumpido por un otro hablante y se continúe la realización de este acto después del turno del otro. Igual en este caso se cuenta la realización de este acto como dos turnos y por eso como dos actos producidos.

Después de analizar el contenido de las conversaciones se presenta en los capítulos siguientes los resultados de este análisis. Se hace una comparación entre los dos entornos de aprendizaje para tener una visión clara y concluir con las ventajas de la presencia de un entorno de aprendizaje digital y el apoyo de un hablante nativo para la producción de los actos asertivos y directivos durante la comunicación en una segunda lengua en el contexto del proyecto NIFLAR.

3.7 EL MODELO CONCEPTUAL

El modelo representado en la figura 2 refleja el proceso de la investigación.

Figura 2 – Modelo conceptual



La producción de los actos asertivos y directivos forma el punto de partida de esta investigación. Se investiga la producción de estos actos por los estudiantes holandeses durante diversas tareas. Para investigar eso es importante saber cómo se aprende una segunda lengua. Hay que investigar que actos se producen, cómo se producen y quién los producen. La cortesía tiene un rol importante en la manera en que se producen los actos asertivos y directivos. Además se investiga la influencia de la presencia de un hablante nativo y del entorno de aprendizaje en la producción de estos actos.

La producción de los actos asertivos y directivos durante la adquisición de una segunda lengua

Analizando estos tres aspectos en el transcurso de 5 semanas entre la realización de la tarea 1 y 5 se puede concluir cómo en este caso contribuyen el hablante nativo y el entorno digital a la producción de los actos asertivos y directivos por hablantes no-nativos en una segunda lengua y cómo está desarrollado esta producción durante este transcurso.

4 EL ANÁLISIS

En esta parte se analiza las transcripciones de las tareas seleccionadas. Tratando de responder a la pregunta central, se analizan los datos por tarea y según el tema específica empezando con la realización de los actos asertivos y directivos. Después se analiza el rol de la contribución del hablante nativo y no-nativo y las diferencias entre ellos, seguido por el análisis de los dos entornos de aprendizaje; la videoweb comunicación (VWC) y el grupo de control (GC). Terminando se analiza el desarrollo de la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes no-nativos comparando la tarea 1 y 5.

4.1 LA REALIZACIÓN DE LOS ACTOS ASERTIVOS Y DIRECTIVOS

En este párrafo se trata de investigar cómo los aprendices de la lengua española se realiza los actos asertivos y directivos durante las tres tareas. La cortesía constituye un aspecto importante en este análisis, porque hay muchas diferencias entre la cortesía holandesa y la cortesía española. Muy probablemente eso tiene su influencia en la producción de los actos asertivos y directivos. Primero se localizan los actos asertivos y directivos que producen los hablantes durante las tareas. Después se analiza quién los produce y cómo los produce. El rol de la cortesía se analiza en esta última parte.

4.1.1 ¿Qué actos asertivos y directivos se producen en cada una de las tareas?

Se presentan los actos asertivos y directivos en el marco teórico. En los actos directivos se pide más información, de manera cortés o descortés, pero siempre tendente al recibir respuestas claras. Los actos asertivos responden a los actos directivos en forma de afirmaciones, conclusiones o explicaciones. En todas las tareas analizadas aparecen los actos asertivos y directivos, pero el objetivo de las tareas difiere y por eso también difieren los tipos de actos producidos en cada una de las tareas.

Actos asertivos y directivos pueden aparecer en diferentes formas. Véase la tabla 7:

Tabla 7 – Las diferentes formas de los actos asertivos y los actos directivos

(A- beneficia al hablante, B- beneficia al oyente, +A+B - beneficia al hablante y al oyente, AM- actos que pueden ser amenazantes)

ACTOS ASERTIVOS	
Opinión	El hablante da su opinión y muestra acuerdo o desacuerdo (AM)
Explicación	El hablante explica la situación o su opinión
Conclusión	El hablante extrae una conclusión de lo que se ha dicho antes
Afirmación	El hablante afirma lo que ha dicho el oyente
Predicción	El hablante predice algo que va a pasar en el futuro
Repetición	El oyente repite lo que dice el hablante
Expresión de gusto	El hablante expresa que le gusta (AM)
ACTOS DIRECTIVOS	
Petición de explicación	El hablante pide una explicación de lo que el oyente ha dicho antes (A)
Petición de información	El hablante pide nueva información (A, +A+B)
Petición de repetición	El hablante no ha oído bien lo que ha dicho el oyente y pide una repetición (A)

Petición de afirmación	El hablante pide una afirmación del oyente (A)
Orden	El hablante da órdenes al oyente (A) (AM)
Invitación	El hablante invita a alguien (B)
Corrección	El hablante corrige lo que ha dicho el oyente (B) (AM)
Recomendación	El hablante recomienda algo (B)
Instrucción	El hablante explica una tarea (B)

Utilizando este esquema se analiza los actos asertivos y directivos que aparecen en las tres tareas.

Tarea 1

Durante la tarea 1 los participantes tienen que hablar de gustos y cultura por medio de fotos. Son fotos de situaciones y tradiciones culturales que difieren por la cultura holandesa y la española, por ejemplo la comida (el arengue) y el comercio (vendedores en la calle). Los objetivos de esta tarea son aprender describir espacios, presentar información, dar opiniones, expresar gustos y valorar acciones. Tanto describir y presentar información como dar opinión forman parte de los actos asertivos. Por eso se preve que hay una gran producción de actos asertivos durante esta tarea. Además los participantes tienen que pedir información y la opinión del otro, por lo cual hay producción de actos directivos durante esta tarea.

Analizando la tarea 1 en los dos entornos de aprendizaje, se nota que aparecen más actos asertivos que actos directivos. Los participantes dan mucha información de modo que los actos asertivos más producidos son las explicaciones, afirmaciones y opiniones sobre las fotos mostradas en la presentación. Por entorno de aprendizaje se analiza qué actos se producen y qué son las funciones de los actos producidos.

VWC

Las diferentes formas de los actos asertivos y directivos que aparecen en el entorno de VWC difieren por tema. En la tabla 8 se presenta las diferentes temas y los actos producidos:

Tabla 8 – Formas de los actos por tema – Tarea 1 VWC
(AA= Actos Asertivos / AD = Actos Directivos)

Tema	Forma	Cantidad	Ejemplo
Una cafetera	AA: Explicación	22	34. EU2: Uh es uhm automático y uh hace café con uh / con un <i>pad</i>
	Afirmación	16	41. EV1: Sí
	Opinión	1	16. EU1: pero creo que mucha gente
	AD: Petición de información	6	57. EV1: ...y se tome mucho café allí // ¿Más que un más que té?
	Petición de explicación	9	27. EV1: ¿Cómo es?
	Corrección	2	48. EV1: Ah una almohadilla
Comer pan en el tren	AA: Explicación	9	85. EU1: No como un poco creo de cereales
	Afirmación	7	72. EU2: Sí muy rápida

	AD:		
	Petición de información	4	76. EV1: ¿Nadie come en casa?
	Petición de explicación	3	64. EV1: Y explicarme un poco ¿qué haces? ¿está comiendo?
	Petición de afirmación	2	70. EV1: O sea allí la gente la comida le hace muy rápida?
Vendedores en la calle	AA:		
	Explicación	15	112. EU2: Y es en París también
	Afirmación	8	96. EU1: Sí
	Opinión	5	97. EV1: ...No lo sé so es en Valencia yo creo que no
	Repetición	1	109. EU1: top manta
	AD:		
	Petición de información	4	120. EV1: ¿En Holanda no hay?
	Petición de explicación	2	
	Petición de afirmación	1	115. EU1: ...¿Sadé?
	Orden	1	89. EV1: ...Pasamos a la siguiente foto
Una bandeja con Coca Cola y pipas	AA:		
	Explicación	7	139. EU2: Yeso no está bueno
	Afirmación	5	129. EU1: Sí
	AD:		
	Petición de afirmación	2	137. EU1: ¿Qué es ensucia?
Un barco-vivienda	AA:		
	Explicación	7	167. EU2: Y por esta razón es caro
	Afirmación	11	163. EV1: Ah vale
	Opinión	3	146. EV1: Lo que me me da igual lo que queréis o habláis de dos a las dos
	AD:		
	Petición de información	7	145. EU1: ¿Qué hacemos? ¿María?
	Petición de explicación	3	150. EV1: ¿Pero es gente pobre?
	Petición de afirmación	2	140. EV1: ...y las otras dos fotos creo que son vuestras?
	Orden	3	146. EV1: ...hablan las dos a las dos una cosa cada una
	Corrección	4	148. EU1: ¡Rosalinde!
El arengue	AA:		
	Explicación	4	192. EU1: Y se come crudo porque
	Afirmación	8	182. EV1: Sí un arengue
	Expresión de gusto	6	186. EU2: ...pero no me gusta mucho uh el arengue
	AD:		
	Petición de información	2	188. EV1: ¿Entonces es típico? ¿Y la gente lo come por la calle?
	Petición de afirmación	2	193. EV1: ...¿crudo?
	Corrección	1	185. EV1: Con las manos

Hacer cola para comprar lotería	AA:		
	Explicación	8	19. EV1: Entonces en navidad todo el mundo compra
	Afirmación	7	204. EU1: Ah sí
	AD:		
	Petición de explicación	2	209. EU1: ¿Sí qué es?
	Petición de afirmación	1	207. EV1: ¿En la foto nueve?
	Orden	1	203. EV1: Pasamos a la siguiente
Tapas	AA:		
	Explicación	3	226. EU1: ...Para comer pizza
	Afirmación	1	226. EU1: Ah sí...
	AD:		
	Petición de explicación	1	224 EU1: Pero tod o todas las tardes o especial?
Día de la reina	AA:		
	Explicación	8	241. EU2: Uuhm la gente venden sus cosas viejas
	Afirmación	6	229. EU1: Síí es claro
	Repetición	1	239. EU2: Ah el treinta de abril
	AD:		
	Petición de información	4	242. EV1: ...Por mucho dinero o barato?
	Petición de explicación	2	240. EV1: ¿Y qué se hacen en la calle?
	Corrección	2	237. EV1: El 30 de abril
Orden	3	232. EV1: Venga Sadé	

Como se muestra en la tabla no hay mucha variación entre las formas de los actos producidos durante los diferentes temas. Los actos asertivos en forma de explicaciones son los más producidos seguido por las afirmaciones. Durante diversas temas, como el de los vendedores en la calle, las explicaciones y afirmaciones se repiten:

Fragmento 1 – VWC Tarea 1

102. EV1	No, no, aquí es muy normal / en las zonas del centro de la ciudad	Acto asertivo - explicación
103. EU1	Ah sí	Acto asertivo - afirmación
104. EV1	o de las zonas turísticas que haya muchas tenderetas así	Acto asertivo - explicación
105. EU1	sí pero	Acto asertivo - afirmación
106. EV1	sobre todo de la gente inmigandre inmigrante y se pone a vender pues bolsoooo, gafas de soooool / oooo	Acto asertivo - explicación

En este fragmento el hablante nativo explica lo que ven los hablantes en la foto. La afirmación utilizada por la hablante EU1 funciona para mostrar la comprensión. En este tema se hablan de una situación española. Durante los temas que tratan de situaciones holandeses son los hablantes no-

nativos que explican la situación. En estos casos las explicaciones no están solo contestados con afirmaciones sino también con actos directivos que dirigen la conversación en forma de peticiones de información y explicación, como mostrada en el fragmento 2.

Fragmento 2 – VWC Tarea 1

181. EU2	Uh es una mujer que uh come un uh pescada una arenque [creo que es la palabra]	Acto asertivo - explicación
182. EV1	[Sí un arenque]	Acto asertivo - afirmación
183. EU2	Uh es un uhh un pescado muy famosa en Holanda mucha gente uh comen eso / uh yyy come eso [con los manos]	Acto asertivo - explicación
184. EU1	[[((sí como la chica))]]	Acto asertivo - afirmación
185. EV1	[Con las manos]	Acto directivo – corrección
186. EU2	Sí, pero no me gusta mucho uh el arenque	Acto asertivo – afirmación / expresión de gusto
187. EU1	A mí tampoco	Acto asertivo – afirmación
188. EV1	¿Entonces es típico? [/] ¿Y la gente lo come por la calle?	Acto directivo – Petición de información
189. EU2	[sí]	Acto asertivo – afirmación

Los actos asertivos producidos en el fragmento 2 son explicaciones, una expresión de gusto ('pero no me gusta mucho uh el arenque') y afirmaciones ('Sí un arenque', 'sí como la chica'). La petición de información en el turno 188 está producido por el hablante nativo. Ella solicita de especificar las explicaciones ('¿Entonces es típico? [/] ¿Y la gente lo come por la calle?'), con la función de que los hablantes puedan continuar la conversación. Los actos directivos en forma de peticiones son muy importantes para la continuación y profundización de los temas.

Los actos directivos que aparecen en la tarea 1 de VWC son actos directivos impositivos que benefician al hablante. No aparecen muchas órdenes. No se producen actos directivos no-impositivos que benefician al oyente como invitaciones o recomendaciones. Se producen muchas peticiones de información y de explicación, como las siguientes:

Fragmento 3 – VWC tarea 1

18. EV1	¿Qué crees que mucha gente...?	Acto directivo – petición de explicación
33. EV1	¿Y cómo es?	Acto directivo – petición de explicación
64. EV1	Y explicarme un poco ¿qué haces? ¿está comiendo?	Acto directivo – petición de explicación

Teóricamente estas preguntas se benefician al hablante de modo que ella recibe más información. Sin embargo estas preguntas funcionan también para provocar que el oyente produzca actos asertivos en forma de explicaciones. Todas las respuestas a los actos directivos arriba mencionadas son actos asertivos de explicación:

Fragmento 4 – VWC tarea 1

19. EU1	Uhh / uhm tiene una cafetera en los Países Bajos también lo mismo o la misma	Acto asertivo –explicación
34. EU2	Uh es uhm automático y uh hace café con eh / con un <i>pad</i>	Acto asertivo –explicación
65. EU2	Uhh mucha gente uh va uhm en el tren a su trabajo a o a uh el lugar donde estudian // y uh viajen con el tren	Acto asertivo –explicación

Los actos directivos producidos no siempre tienen el efecto esperado. Frecuentemente el hablante tiene que solicitar mayor especificación. Recibe afirmaciones pero no recibe explicaciones, como aquí:

Fragmento 5 – VWC tarea 1

70. EV1	[O sea] allí la gente la comida la hace muy rápida	Acto directivo –petición de afirmación
71. EU1	Sí	Acto asertivo –afirmación
72. EU2	Sí muy rápida	Acto asertivo –afirmación
73. EV1	¿Y comen sándwich? ¿O bocadillo / de queso?	Acto directivo – petición de información
74. EU2	Sí	Acto asertivo –afirmación
75. EU1:	Sí	Acto asertivo –afirmación
76. EV1	¿Nadie come en casa? Vosotras coméis en casa?	Acto directivo – petición de información

En este caso el hablante nativo sigue produciendo peticiones de información como en el turno 73 y peticiones de explicación (turno 76) para garantizar la continuación de la conversación y la producción de lengua por los hablantes nativos. Al final el nativo logra su objetivo; en el turno 77 la hablante EU2 produce una afirmación seguido por una nueva explicación: ‘Sí mucha gente comen en casa, pero eh la gente no tiene el tiempo para desayunar’. Con eso EU2 presenta una nueva dirección para la continuación de la conversación.

GC

También en el grupo de control los actos más producidos son los actos asertivos, pero hay algunas diferencias en comparación con la videoweb comunicación. Véase la tabla 9:

Tabla 9 – Formas de los actos por tema – Tarea 1 GC

Tema	Función	Cantidad	Ejemplo
Una cafetera	AA:		
	Explicación	4	1.EU3: Es una cafetera
	Afirmación	13	12. EU2: Sí
	Opinión	1	11. EU1: ...y creo que los holandeses beben mucho mucho café
	Expresión de gusto	2	19. EU1: Me gusta el café por la noche solamente
	AD:		
	Petición de afirmación	2	5.EU4: ¿Sí?
Corrección	1	8. EU3: No en no en no en España	
Comer pan en	AA:		

el tren	Explicación	14	26. EU4: Come come y pan con queso / Es muy típico
	Afirmación	12	54. EU4: Sí sí vale
	Opinión	1	53. EU2: Es raro
	AD:		
	Petición de información	2	47. EU3: Y y una mujer también?
	Petición de afirmación	3	40. EU2: gratis?
	Instrucción	1	27. EU4: Pero creo que tenemos que hablar sobre el hombre que come en el tren y no sobre el queso
Vendedores en la calle	AA:		
	Explicación	12	77. EU1: ...yy eh y hacen muchas cosas de mano
	Afirmación	12	82. EU4: Aah vale
	Opinión	2	74. EU2: Sí eh creo que hay mercados de para mm
	AD:		
	Petición de información	1	58. EU1: El tres?
	Petición de afirmación	1	60. EU2: Un mercado?
Un barco- vivienda	AA:		
	Explicación	7	103. EU3: Todo el día no
	Afirmación	8	97. EU2: Hundirse sí
	Expresión de gusto	3	93. EU2: No me da miedo
	AD:		
	Petición de información	2	84. EU4: ...yy el barco? El barco sí el barco de vivir
	Petición de explicación	2	86. EU4: Por qué?
Petición de afirmación	1	96. EU1: Hundirse?	
Una bandeja con Coca Cola y pipas	AA:		
	Explicación	5	117. EU2: Yo doy las las pepitas a mi hámster...
	Afirmación	4	119. EU1: Sí
	Expresión de gusto	6	120. EU4: Creo que es comer para animal no me gusta
	Repetición	1	109. EU3: Pepitas de deee qué es//con sal
	AD:		
	Petición de información	3	111. EU3: Te gusta?
Petición de afirmación	1	108. EU4: pepitas	
El arengue	AA:		
	Explicación	8	155. EU1: Y hay días especiales en quee que comen mucho días especiales
	Afirmación	10	144. EU3: Yo tampoco
	Expresión de gusto	3	132. EU2: Pero a ti no te gusta el pescado

	Repetición	2	129. EU3: arengue
	Opinión	2	151. EU2: Pero no estoy seguro
	AD:		
	Petición de información	1	146. EU4: Y donde comer arengua mucho?
	Petición de explicación	1	156. EU2: ¿Días especiales?
	Petición de afirmación	1	136. EU2: ¿Se come de manera especial no?
	Corrección	1	128. EU1: Aah es eh arengue
	Instrucción	1	126. EU2: yyy la foto seis
Tapas	AA:		
	Explicación	12	170. EU2: Pero en Holanda pueden comer tapas también
	Afirmación	10	176. EU2: Sí
	Expresión de gusto	4	169. EU3: Me gustan tapas
	Opinión	4	177. EU4: No no estoy de acuerdo contigo
	AD:		
	Petición de información	2	193. EU2: Sí de manera diferente?
	Petición de explicación	5	166. EU4: Tapas?
	Corrección	1	163. EU4: Algo más?
Día de la reina	AA:		
	Explicación	24	225. EU4: Un accidente muy mal
	Afirmación	22	222. EU4: Apeldoorn sí...
	Expresión de gusto	2	240. EU4: ...es un poco aburrido
	Repetición	1	230. EU4: Por qué?...
	AD:		
	Petición de información	2	226. EU1: Yy qué pasó?
	Petición de explicación	1	221. EU1: Apeldoorn?
	Petición de afirmación	2	244. EU1: Sí?
	Corrección	1	200. EU4: ...YY foto ocho el día
Hacer cola para comprar lotería	AA:		
	Explicación	5	254. EU2: Un restaurante
	Afirmación	1	259. EU3: Sí....
	AD:		
	Petición de explicación	3	251: EU4: Qué es?
San Nicolás	AA:		
	Explicación	8	268. EU1: Y también reciben regalos al día siguiente
	Afirmación	7	269. EU3: Sí
La bicicleta	AA:		
	Explicación	10	293. EU2: Porque cojo en el ((...)) del bici
	Afirmación	7	290. EU1: Sí
	Opinión	2	296. EU3: Es muy mal
	AD:		

	Petición de explicación	1	292. EU1: Por qué?
	Petición de afirmación	2	274. EU4: Seguimos con las fotos?
Una maquina con dulces	AA: Explicación	14	303. EU1: Con comida quee que hay en las escuelas
	Afirmación	16	313. EU4: Sí casi todos...
	Opinión	2	310. EU3: No lo sé
	AD: Petición de información	1	297. EU4: Eh foto once?

El fragmento analizado compone de actos asertivos con la función de explicar situaciones y afirmar las explicaciones. Esta estructura lingüística de explicar y afirmar aparece mucho más en el entorno del grupo de control que en la videoweb comunicación. Casi todas las explicaciones están seguidas por afirmaciones. Por ejemplo durante el tema de San Nicolás solo aparecen actos asertivos en forma de explicaciones y afirmaciones y no aparecen directivos:

Fragmento 6 – GC Tarea 1

261. EU3	El cinco de diciembre es un eh grande día para los niños	Acto asertivo-explicación
262. EU4	Sí	Acto asertivo-afirmación
263. EU3	De Holanda porque a la noche los niños reciben regalos	Acto asertivo-explicación
264. EU4	Contando que es el vecino toca al puerta y pone regalos por delante la puerta	Acto asertivo-explicación
265. EU3	Sí	Acto asertivo-afirmación
266. EU1	Sí / También ponen sus zapatos enfrente de la chimenea	Acto asertivo-afirmación / explicación
267. EU4	Sí	Acto asertivo-afirmación
268. EU1	Y también reciben regalos al día siguiente	Acto asertivo-explicación

En este fragmento el hablante EU4 casi siempre afirma lo que dicen las hablantes EU3 y EU1. La afirmación funciona en este fragmento como muestra de comprensión, pero también estimula los hablantes de seguir explicando.

Tanto durante el tema de San Nicolás, como durante los otros temas del GC las hablantes dan información y se describen situaciones en forma de explicaciones pero no hacen mucho caso de lo que dice el otro. Después de afirmar, directamente dan su descripción del tema y no piden al otro más explicación. Eso resulta en conversaciones muy breves sobre un tema pasando rápidamente al otro, como se puede ver en este fragmento del tema de la bicicleta:

Fragmento 7 – GC Tarea 1

276. EU4	La bicicleta	Acto asertivo-explicación
277. EU3	Es típico holandés	Acto asertivo-explicación
278. EU1	Sí	Acto asertivo-afirmación
279. EU2	Sí paraa viajar al trabajo o a escuela también	Acto asertivo-afirmación / explicación
280. EU3	La uni[versidad]	Acto asertivo-explicación
281. EU4	[Universi]dad sí mucha gente no	Acto asertivo- explicación

282. EU1	Pero en Holanda eh todo el mundo va en bicicleta	Acto asertivo-explicación
283. EU2	Pero en España no	Acto asertivo-explicación

De este ejemplo sigue muy claro que las hablantes casi no utilizan actos directivos para dirigir la conversación. La conversación está dirigido por afirmaciones como mostrada en el fragmento 6. La producción de peticiones de información o explicación es muy pequeño. En el caso que hay producción de peticiones, funcionan para profundizar y continuar la conversación, sin embargo esta estrategia lingüística está utilizada mucho menos que en el entorno de VWC de modo que los temas no están muy profundizados. Las hablantes cuentan todo lo que saben sobre un tema y pasan al otro, no hay la presencia de un experto. Resulta que, en general, los temas que tratan de situaciones holandeses son más profundizados que los temas españoles, porque hay menos conocimiento de estos temas.

Porque la conversación no está dirigido con peticiones y el conocimiento sobre ciertos temas no es muy grande, los actos asertivos en forma de expresiones de gusto y de opiniones están producidos mucho más en el entorno de GC. Sobre todo en caso de situaciones españoles las hablantes producen muchas expresiones de gusto. Si no saben mucho de un tema, es más fácil dar su opinión o expresar su gusto que explicar lo que ven en la foto. Los participantes hablan sobre aspectos culturales que no conocen y por eso expresan sus gustos explicando sus ideas sobre las características de las fotos. Eso resulta muy claro durante el tema de la bandeja con Coca Cola y pipas:

Fragmento 8 – Tarea 1 GC

111. EU3	Te gusta?	Acto directivo – Petición de expresión de gusto
112. EU1	Hmm yo con un a veces ((...)) pero no me gusta mucho [creo en H]olanda	Acto asertivo – Expresión de gusto
113. EU2	[yo tampoco]	Acto asertivo - afirmación
114. EU4	No se come mucho quizá en España sí	Acto asertivo - explicación
115. EU3	sí	Acto asertivo - afirmación
116. EU1	Sí en España	Acto asertivo - afirmación
117. EU2	Yoo doy las las pepitas a mi hámster (ríe) // Creo que	Acto asertivo - explicación
118. EU3	Sobre sal	Acto asertivo - explicación
119. EU1	Sí	Acto asertivo - afirmación
120. EU4	Creo que es comer para animal no me gusta ((...))	Acto asertivo – opinión/expresión de gusto
121. EU1	A mi si que me gusta pero	Acto asertivo – Expresión de gusto
122. EU2	No es mi comida favorita	Acto asertivo – Expresión de gusto
123. EU3	No	Acto asertivo – afirmación
124. EU4	¿Yy coca cola?	Acto directivo – Petición de expresión de gusto

Después de que los hablantes hablan del tema de la foto, la hablante EU3 pide en el turno siete por una expresión de gusto seguido por una expresión de gusto de la hablante EU4 cual está afirmado por la hablante EU2. En el turno 114 la EU4 trata de introducir nueva información pero sólo está afirmado por las hablantes EU3 y EU1, no explican más y sigue la explicación del EU4. Después, en el turno 117, la hablante EU2 trata de profundizar el tema hablando sobre su hámster. Sin embargo otra vez

sólo está afirmado, después de que la hablante EU4 da su opinión y expresa su gusto, seguido por el gusto de los otros participantes. Es fácil expresar un gusto, pero un gusto no ofrece mucho más material para profundizar la conversación. Por eso la hablante EU4 pide (‘¿Yy coca cola?’) por la expresión de un nuevo gusto. Este fragmento muestra que la expresión de gustos funciona más para rellenar la conversación porque hay una falta de conocimientos para profundizar la conversación, que es una necesidad surgiendo del tema.

Concluyendo se puede decir que los actos asertivos en forma de explicaciones y afirmaciones son los actos más producidos en la tarea 1, seguido por los actos directivos impositivos en forma de peticiones de explicación e información. En el entorno de VWC hay más uso de peticiones para profundizar la conversación. En el GC los actos asertivos funcionan para profundizar la conversación, no solo en forma de explicaciones, sino también en forma de opiniones y expresiones de gusto.

Tarea 3

La tarea 3 es una escenificación de una película sobre un intercambio universitario entre estudiantes españoles y holandeses. Para hacer una escenificación es importante dar instrucciones muy claras y pedir información, por eso se espera más uso de los actos directivos en esta tarea. Además la descripción de los escenarios, de las situaciones y de las costumbres culturales elicitó mayor producción de actos asertivos.

VWC

La tabla 10 muestra los actos producidos por tema durante la tarea 3:

Tabla 10 – Formas de los actos por tema – Tarea 3 VWC

Tema	Función	Cantidad	Ejemplo
Llegar tarde	AA: Explicación	33	95. EV1: es que he perdido el autobuuus otra veeez
	Afirmación	37	96. EU1: eh oké
	AD: Petición de información	8	17. EU1: Es verdad?
	Petición de explicación	6	49. EV1: pero soléis ser puntuales?
	Petición de afirmación	2	44. EU1: Diez minutos?
	Orden	2	4.EV1: Pues a ver eh eh Sadé lees tú vale?...
	Corrección	1	59. EV1: llamas por teléfono
	Instrucción	4	6.EV1: Me estáis esperando a mi / me estáis esperando en el bar
Comprar un regalo por una boda	AA: Explicación	22	128. EU1: ...Es también porque eh ehm somos un poco eh eh juvenes entonces ehm la bodo es cuando ehm tenemos eh veintiocho treinta años
	Afirmación	28	158. EV1: Ya es es es dinero sí
	Repetición	2	148. EV1: La vajilla
	Opinión	9	151. EU2: Pero creo que aquí eh la

		gente ehm ehe da eh dar el dinero también
AD:		
Petición de información	8	113. EV1: qué regalos puede ser?
Petición de explicación	3	123. EV1: Allí la gente se suele casar? O no? O no mucho?
Petición de afirmación	7	114. EU1: ah un regalo de boda no?...
Instrucción	1	107. EV1: Bueno vamos a hablar del regalo
Corrección	1	179. EV1: baratos baratos

No hay mucha diferencia con la tarea 1 en el patrón de las formas de los actos asertivos y directivos producidos. Se producen muchos actos asertivos y menos actos directivos y los actos asertivos funcionan en la mayoría de los casos para explicar algo. Durante ambos temas se afirman más que en la tarea 1. Los actos asertivos en forma de afirmaciones siguen en general a los actos asertivos en forma de explicaciones, pero también a los directivos en forma de instrucciones. Combinaciones de asertivos y directivos como la de instrucción – afirmación aparecen mucho durante la tarea 3.

Fragmento 9 – Tarea 3 VWC

66. EV1	sí pero primero	Acto asertivo – afirmación / Acto directivo - instrucción
67. EU2	sí	Acto asertivo – afirmación
68. EV1	Hablar de que yo aún no ha llegado que me estáis esperando vale y ahora llega yo	Acto directivo - instrucción
69. EU1	sí	Acto asertivo – afirmación

Este fragmento muestra que los hablantes no-nativos afirman la instrucción del nativo que empieza en el turno 66 y termina en el turno 68. Esta afirmación funciona como muestra de la comprensión. Las oyentes confirman las instrucciones con afirmaciones de modo que la hablante está seguro de que las oyentes se han comprendido y pueden seguir con la tarea, como muestra también el próximo ejemplo:

Fragmento 10 – Tarea 3 VWC

6. EV1	Me estáis esperando a mí / me estáis esperando en [el bar]	Acto directivo - instrucción
7. EU1	[qué?]	Acto directivo – petición de explicación
8. EV1	Vale porque yo llego tarde	Acto asertivo - explicación
9. EU2	Sí	Acto asertivo - afirmación
10. EV1	Cómo [siempre]	Acto asertivo - explicación
11. EU1	[sí] (ríe)	Acto asertivo - afirmación
12. EV1	y entonces	Acto asertivo - explicación
13. EU1	estás esperando	Acto asertivo - explicación

En el turno 6 la hablante EV1 instruye sus oyentes. Esta instrucción está seguida por una petición de explicación de la hablante EU1. Esta petición forma una habla simultánea con la última parte de la instrucción de modo que de la hablante EV1 probablemente no oye esta pregunta y sigue con la explicación de su instrucción en el turno 8 y en el turno 10. La EU2 afirma estas explicaciones en el

turno 9 y la hablante EU1 en el turno 11. En el turno 12 la EV1 continúe otra vez su explicación. Esta explicación está complementado por el hablante EU1, eso muestra que ahora ha comprendido la instrucción.

Otra combinación de un acto asertivo y un acto directivo que aparece durante la tarea 3 es la de la petición-explicación. Durante esta tarea los participantes tienen que organizar una fiesta de modo que tienen que hablar de diferentes costumbres y reglas para comprender las ideas del otro durante la organización. Las peticiones en el fragmento analizado funcionan para descubrir estas costumbres. Véase el fragmento 11:

Fragmento 11 – Tarea 3 VWC

43. EV1	Y vosotros allí si alguien si quedéis con los amigos y alguien llega diez minutos tarde / Es muy tarde?	Acto directivo – Petición de información
44. EU1	Diez minutos?	Acto directivo – petición de afirmación
45. EU2	Eh noo	Acto directivo – negación
46. EU1	Un poco	Acto asertivo - explicación
47. EU2	[no es muy tarde]	Acto asertivo - explicación
48. EU1	[pero no es muy tarde]	Acto asertivo - explicación
49. EV1	[pero soléis] ser puntuales	Acto asertivo - conclusión
50. EU2	[pero] la mayoría de la gente // la mayoría de la gente es puntual	Acto asertivo - explicación
51. EV1	a las [seis] en punto?	Acto directivo – petición de información
52. EU1	[Sí] sí sí no eh dice a las seis ehm o un poco más tarde (ríe) como dice	Acto asertivo – afirmación / explicación

Después de la petición de información de la hablante EV1 en el turno 43, la EU1 pide afirmación pensando sobre la respuesta. Durante los turnos 45 hasta 48 las hablantes EU1 y EU2 explican en una habla simultánea la petición de la hablante EV1. En el turno 49 ella concluye de eso que suele ser puntual, sin embargo en el turno 50 EU2 sigue explicando que resulta en una petición de más explicación de la hablante EV1 en el turno 51. La hablante EU1 afirma esta petición explicando las reglas holandeses. Con este intercambio de información dirigido por peticiones los participantes han formado una base para la realización de la escena que trata de una persona que llega tarde.

Además aparece durante el segundo tema la combinación petición-opinión.

Fragmento 12 – Tarea 3 VWC

162. EV1	Y que podríamos hacer?	Acto directivo – petición de información
163. EU1	eh eh creo que es mejor eh ehm comprar eh ehm un regalo porque no tenemos mucho dinero	Acto asertivo - Opinión

Es este fragmento la opinión que da la hablante EU1 está provocado por la petición de la EV1. Pidiendo por opiniones la hablante utiliza una otra estrategia lingüística para conocer los costumbres del otro país, en este caso preguntando por la opinión de los oyentes en cuanto a un regalo para una boda. La función de pedir se utiliza mucho en la tarea 1 de la VWC pero durante la tarea 3 se producen menos peticiones para dirigir la conversación. Es más una conversación en que cada una da su

explicación u opinión sobre la situación. Por eso, aparte de las órdenes e instrucciones y las peticiones que son necesarias para profundizar o dirigir la discusión, hay más producción de actos asertivos.

Los actos asertivos no siempre aparecen en combinación de un acto directivo. Los actos asertivos provocan también la producción de otros actos asertivos. En casi todos estos casos se trata de explicaciones y afirmaciones, como en este ejemplo:

Fragmento 13 – Tarea 3 VWC

39. EV1	si llegas más tarde de las seis y diez ya es que llegas tarde / pero [porque] ((allí)) porque ((entre)) eso también entre amigos que no pasa nada si has quedado para hablar con un profesor o a una clase pues eres puntual //	Acto asertivo - explicación
40. EU1	[ah oké] ah sí porque tú eh eres puntual con nosotras también	Acto asertivo – afirmación / explicación (conclusión)
41. EV1	Sí (ríe) yo soy bastante puntual siempre	Acto asertivo – afirmación / explicación

Las afirmaciones en esta combinación tienen como función continuar la conversación y profundizarla complementando la explicación del otro.

GC

Tabla 11 – Formas de los actos por tema – Tarea 3 GC

Tema	Función	Cantidad	Ejemplo	
Organizar una fiesta	AA: Explicación	17	47. EU4: Eh sí he dige eso y eh mi hermana traie los	
	Afirmación	14	27. EU1: claro	
	Repetición	1	17. EU1: ¿Tonterías?...	
	Opinión	5	17. EU1:...la unica que hace tonterías aquí eres tú	
	AD: Petición de información	5	45. EU4: ¿Qué tenemos que hacernos?	
	Petición de explicación	6	23. EU1: Sí por favor por ejemplo?	
	Petición de afirmación	1	26. EU4: ¿Quieres animarlas o no?	
	Orden	7	28. EU4: Sí no machate	
	Regalar / abrir regalos	AA: Explicación	6	64. EU4: Que lo abra no abriré
		Afirmación	6	74. EU4: Sí listo
Opinión		3	61. EU4: Creo que Frederiek es un poco asocial porque eh no lo hare y eh creo que no está contenta con el regalo	
AD: Petición de información		4	63. EU1: Oiga eh como que asuse?	
Petición de explicación		4	67. EU2: Abré el regalo?	
Petición de afirmación		1	53. EU2: ¿Para mi?	
Uso de la lengua	AA: Explicación	21	99. EU1: No lo pongo en otro en la mesa o	

	Afirmación	20	105. EU2: Sí
	Opinión	2	97. EU1: creo pero cuando me regalé regalan algo yo lo abro en diez momento mo momento
	AD:		
	Petición de información	1	111. EU3: algo más o?
	Petición de explicación	1	98. EU4: Sí porque?
Llegar tarde	AA:		
	Explicación	24	156. EU1: Ey todavía no está ehm Lisa
	Afirmación	12	181. EU4: Vale
	Repetición	2	162. EU3: ...seis
	Opinión	2	179. EU1: Tú entiendes nada
	AD:		
	Petición de información	4	160. EU1: Pero a qué hora iba venir?
	Petición de explicación	4	157. EU2: No por qué no?
	Petición de afirmación	1	182. EU1: Entiendes?
	Instrucción	1	116. EU1: ...estamos en el bar y
Comprar un regalo por una boda	AA:		
	Explicación	10	142. EU4: Yyy eh digo que quiere quiero castar veinte euros y
	Afirmación	12	135. EU3: Sí
	Opinión	1	143. EU1: Y a mi me parece demasiado
	AD:		
	Petición de información	1	152. EU4: Sí?

En el entorno de GC la producción de los actos directivos es mucho más alto que durante la tarea 1. Haciendo una escenificación es necesario hablar de los escenarios para lograr un acuerdo. Pidiendo información, explicación y afirmación las ideas del otro en cuanto a la organización de la fiesta siguen más claro. Los actos directivos producidos en esta tarea consisten de actos impositivos en forma de peticiones que se beneficia al hablante mismo, pero también en forma de órdenes. Para producir órdenes se utiliza el imperativo:

Fragmento 14 – Tarea 3 GC

5.EU4	Y pone las cosas en el cuarto de tu hermano	Acto directivo - orden
-------	--	------------------------

Al organizar algo o tomar decisiones es importante que haya alguien que dirige la conversación. Dar órdenes es una manera de dirigir la conversación y partir las tareas que hay para hacer organizando una fiesta. Los actos directivos impositivos se producen de esta forma durante la tarea 3. Además se dirige la conversación formulando peticiones:

Fragmento 15 – Tarea 3 GC

45. EU4	¿Qué tenemos que hacernos?	Acto directivo – Petición de información
---------	----------------------------	--

Aunque las hablantes producen más actos directivos con la función de dirigir la conversación como en el ejemplo del fragmento 15, los actos asertivos en forma de explicaciones y afirmaciones siguen

siendo los más producidos. Sin embargo la función de estos actos asertivos y la estrategia lingüística es diferente a la tarea 1.

La tarea 1 es un intercambio de conocimientos, pero la tarea 3 es una escenificación, por eso pide por una otra estrategia lingüística. Esta estructura cambia algunas veces durante la conversación. No difiere mucha por tema pero por parte de la realización del tema. Las hablantes primeramente diseñan la escenificación y después la realizan. Durante la planificación de una escena producen más actos asertivos que en la tarea 1. Es un intercambio de explicaciones y afirmaciones:

Fragmento 16 – Tarea 3 GC

139. EU2	los holandeses ehm quieren quieren comprar una un regalo como eh eh eh aparatos eléctrico domésticos y no quieren eh quieren eh quieren dar un eh solamente dinero	Acto asertivo - explicación
140. EU1	Sí porque no ((...))	Acto asertivo – afirmación / explicación
141. EU2	Sí //	Acto asertivo – afirmación
142. EU4	Yyy eh yo digo que quiere quiero eh castar veinte euros y	Acto asertivo - explicación
143. EU1	Y a mi me parece demasiado	Acto asertivo – explicación/opinión
144. EU4	Sí (ríe)	Acto asertivo – afirmación

Esta fragmento es un ejemplo muy claro de la estructura explicación-afirmación que aparece también durante la tarea 1. Esta estructura cambia cuando se realiza la escena:

Fragmento 17 – Tarea 3 GC

172. EU4	¿Qué has queee eh hecho mal otra vez?	Acto directivo – petición de información
173. EU1	Que siempre llegas tarde y yo tengo una cita después de esta y no tengo tiempo para esperarte	Acto asertivo - explicación
174. EU4	¿Pero que es la diferencia entre las seis y las seis y cuarto?	Acto directivo – petición de explicación
175. EU1	¿No entiendes la diferencia? [que son] quince minutos que estamos que ya estamos una media hora esperandote	Acto directivo – petición de afirmación / acto asertivo - explicación
176. EU4	[no]	Acto asertivo - afirmación
177. EU2	m mmm	
178. EU4	No te entiendo	Acto asertivo - opinión
179. EU1	Tú entiendes nada (niega con la cabeza)	Acto asertivo - opinión

Como muestra este fragmento la estructura de una escena ruega más formas lingüísticas. Aparecen más actos directivos en forma de peticiones (turno 172, 174 y 175). La petición en el turno 175 tiene una otra función que las de 172 y 174 que piden información y explicación. La petición en el turno 175 es una pregunta recíproca que expresa incredulidad. La hablante EU1 no puede creer que EU4 no entiende la diferencia. Además aparecen más opiniones como en los últimos dos turnos. Como en el entorno de VWC las opiniones en el GC funcionan para describir las ideas de las hablantes en cuanto a los costumbres culturales o expresas sentimientos como en este caso.

Resulta que durante las escenificaciones de la tarea 3 no es necesario producir peticiones para intercambiar información, pero la realización de las escenas ruega otras formas lingüísticas de los actos asertivos y directivos. Los actos asertivos como las explicaciones, opiniones y afirmaciones y los actos directivos de órdenes e instrucciones se producen más durante esta tarea. La diferencia entre la escenificación y la realización es más grande en el entorno de GC.

Tarea 5

En la tarea 5 se hablan de los conocimientos culturales de la sociedad, como por ejemplo la gastronomía, la política, celebraciones y tradiciones. La presentación e intercambio de información forman el punto central de esta tarea. Cada vez se presenta una situación cultural con tres soluciones, el oyente del otro país tiene que elegir la solución correcta. Es una competición entre el nativo y los no-nativos (VWC) o entre dos grupos de no-nativos (GC). Se producen actos asertivos y directivos como un juego de preguntas y respuestas para tener una visión clara de la cultura del otro.

VWC

Tabla 12 – Formas de los actos por tema – Tarea 5 VWC

Tema	Función	Cantidad	Ejemplo
Una tarta de cumpleaños	AA: Explicación	10	10.EU2: a mi casa pero es expresamente cuando era niño niña
	Afirmación	7	15. EU1: sí sí sí es normal sí sí
	Opinión	2	3. EU1: creo que Sadé y yo no somos de acuerdo yo creo también que es la C
	AD: Petición de información	4	17. EU1: ¿En España no se hace?
	Petición de explicación	2	14. EV1: ¿y eso es algo habitual allí? ¿eeh? ¿hay mucha gente que lo hace?
	Petición de afirmación	1	7.EV1: ¿Sí?
	Corrección	2	5.EV1: empiezan a una hora y terminan a otra
	Instrucción	1	
	Una señora en una bicicleta con un burka	AA: Explicación	6
Afirmación		5	
Opinión		1	43. EU1: ok 26. EV1 yo creo que la B yo creo que la B
AD: Petición de información		2	32. EU1: ¿Puedes hablar en Valenciano un poco?
Petición de afirmación		2	28. EU1: ...¿Estás de acuerdo / ¿no? ¿sí?
Instrucción		1	
Estudiantes		AA: Explicación	4

	Afirmación	4	beca entonces aa...
	Opinión	1	46. EU2: Sí yo creo también pero
	AD:		45. EV1: yo creo que en Holanda la respuesta correcta es A
	Petición de explicación	2	52. EV1: ajam ¿todos?
	Instrucción	1	
	Corrección	1	56. EV1: la beca
Una bandera con una mochila colgando del mástil	AA:		
	Explicación	8	60. EV1: es una mochilaa / colgada en una bandera
	Afirmación	5	65. EU1: un poco sí
	Opinión	2	58. EV1: ¡uh! Pues no tengo ni idea
	AD:		
	Petición de información	3	62. EV1: ¿Se hace algún día en especial o...?
	Petición de explicación	3	59. EU1: ¿Y quee / que veas?
	Petición de afirmación	1	69. EV1: ¿ah sí?
	Corrección	2	71. EV1: que ha aprobado...
Personas en una bar	AA:		
	Explicación	9	99. Sadé creo que no nos oye...
	Afirmación	6	84. EU1: sí/ seguramente
	Opinión	2	83. EV1: ...yo creo que la C
	AD:		
	Petición de información	9	80. EU1: María / ¿qué haces?
	Petición de explicación	1	87. EV1: ¿en todos o en casi todos?
	Petición de afirmación	1	90. EU1: ¿Ah sí?
	Instrucción	1	
Estudiantes en un comedor	AA:		
	Explicación	4	122. EU2: ...tengo hambre muy pronto en la clase y por eso es útil
	Afirmación	8	113. EU1: Sí en Holanda
	Opinión	2	114. EV1: yo creo que es la A
	Expresión de gusto	1	116. EV1: eso me encanta ¿eh?
	AD:		
	Petición de explicación	2	120. EV1: ¿Soléis comer mucho en clase?
	Petición de afirmación	1	119. EU1: ahh ¿sí?...
	Instrucción	1	

En esta tarea la diferencia entre la producción de los actos asertivos y directivos es menos grande que en las tareas anteriores. La estructura lingüística de todos los temas analizados de la tarea 5 es más complejo que durante las tareas anteriores. Los actos asertivos y directivos producidos tienen más diferentes formas y no aparecen en combinaciones fijas. Los hablantes no-nativos producen más peticiones de explicación provocando una explicación del hablante nativo. El nativo pide más afirmación para estar segura de su respuesta y explicación correcta. La mayoría de las veces produce estas peticiones en forma de '¿sí?' o '¿no?', por lo cual el hablante no-nativo explica más o afirma lo

que ha dicho antes. Además se producen algunas peticiones de información que profundizan la conversación:

Fragmento 18 – Tarea 5 VWC

9. EV1	... ¿tú qué haces en una fiesta? ¿invitas a tu casa o te vas a algún lado?	Acto directivo – petición de información
17. EU1	¿en España no se hace?	Acto directivo – petición de información
39. EU2	¿e ti aprendes a la escuela?	Acto directivo – petición de información

Por medio de estas preguntas se puede lograr que haya más producción de actos asertivos en forma de explicaciones.

Hábitos y costumbres culturales son situaciones subjetivas. Cada uno tiene sus propios sentimientos, vivencias e interpretaciones de un hábito o costumbre y cada uno lo maneja de otra manera. Por eso los participantes producen muchas opiniones durante esta tarea ('creo que'). Sin embargo no siempre producen opiniones muy concretas. Muchas veces dan su opinión pero en forma de una explicación como 'es verdad'. Por eso frecuentemente los actos asertivos producidos por el hablante no están aceptados por los oyentes y se los contradicen:

Fragmento 19 – Tarea 5 VWC

6. EU2	sí / y eem yo digo a mis amigos y a mi familia cuándo la fiesta empieza y termina	Acto asertivo – afirmación / explicación
7. EV1	¿sí?	Acto directivo – petición de afirmación
8. EU1	noo/ no es normal / yo no veo nunca sí cuándo empieza pero no /eem indico cuando se acaba la fiesta	Acto asertivo - explicación

La hablante EU2 produce un acto asertivo en forma de una explicación. La EV1 produce un acto directivo pidiendo afirmación. Sin embargo no sigue una afirmación, pero una contradicción de la hablante EU1. La explicación de la hablante EU1 es una opinión. Dice 'yo no veo nunca', que implica que no está segura que es la verdad. Sin embargo no formula como una opinión sino como una explicación. Resulta que la función de los actos asertivos durante esta tarea no sea siempre claro. Este fenómeno aparece más cuando los hablantes hablan de su propia cultura.

GC

Tabla 13 – Formas de los actos por tema – Tarea 5 GC

Tema	Función	Cantidad	Ejemplo
Anuncios	AA:		
	Explicación	13	26. EU1: Qu-quieren ver tu curriculum y también si si tienes que hacer un examen o algo
	Afirmación	5	20. EU2: Sí
	Opinión	7	15. EU4: No creo que tienes que mandar tu curriculum
	AD:		

	Petición de información	1	10. EUD: ...Vosotras tenéis una idea?
	Petición de explicación	1	4.EU2: ¿Y por qué?
	Petición de afirmación	3	19. EU4: ¿Sí?
	Instrucción	1	
Niños jugando en pijama	AA:		
	Explicación	8	40. EU1: Las nueve y media pero sea entre las nueve y las once o sea
	Afirmación	3	41. EU4: Sí creo que tienes razón
	Opinión	2	
	AD:		
	Petición de información	3	34. EU1: Creo que es B
	Petición de afirmación	1	39. EU4: ¿Yy las nueve y media no es un poco tarde?
	Instrucción	1	42. EU1: Noo?
Tres políticos	AA:		
	Explicación	1	58. EU3: ...C es Juan Carlo el primer y B es Zapatero y A...
	Afirmación	4	55. EU1: sí
	AD:		
	Petición de información	1	
	Instrucción	1	53. EUD: Para vosotras no?
Un fuego grande	AA:		
	Explicación	7	78. EU1: Donde yo vivo si es no no sé otro día
	Afirmación	5	77. EU1: Sí
	Opinión	2	61. EU1: ... pero no sé porque
	AD:		
	Petición de información	1	73. EUS: Aquí aparte deee quemar los árboles de navidad hay algún otro momento en el que se haga?
	Petición de explicación	3	66. EU4: Qué?
	Petición de afirmación	1	76. EU4: El once de noviembre?
	Instrucción	1	
Lista de precios	AA:		
	Explicación	14	103. EU3: Es cerveza con rosé
	Afirmación	14	98. EU2: Sí muchos
	Opinión	2	95. EU2: ...me parece un poco raro tal vez
	Expresión de gusto	1	94. EUD: A mí me gustó hace mucho que lo bebo pero antes bebía y me gustó
	AD:		
	Petición de información	4	82. EU2: Eh no es B?
	Petición de afirmación	3	88. EU4: A?
	Instrucción	1	
	Orden	1	96. EUD: No tiene que probarlo

Tapas	AA:		
	Explicación	6	129. EU2: porque no es normal tirar algo en el suelo
	Afirmación	9	132. EUD: Sí de verdad...
	Opinión	4	124. EU2: No porque creo que es el A también
	AD:		
	Petición de información	3	123. EUD:...vosotras tenéis otra respuesta?
	Petición de afirmación	2	131. EU3: la verdad?
	Instrucción	1	
	Corrección	1	125. EUD: pero no lo es
Un grupo de personas	AA:		
	Explicación	6	153. EUD: Vosotras sois guiris
	Afirmación	4	150. EU4: No
	Opinión	3	146. EU4: C creo que es C
	AD:		
	Petición de información	2	145. EUD: Y vuestra respuesta?
	Petición de explicación	1	147. EUD: Por qué?
	Petición de afirmación	1	142. EU2: ...B?
Instrucción	1		

En el entorno de GC, igual como en la VWC, la producción de los actos es más diversa. Hay más producción de directivos y también las formas de los actos producidos son más diversas. Aunque los hablantes no-nativos siguen afirmando las explicaciones de sus compañeras, no aparecen muchas otras combinaciones fijas y la estructura del intercambio explicación-afirmación está roto por, sobre todo, la producción de más actos directivos y opiniones:

Fragmento 20 – Tarea GC

85. EU2	Porque vino tinto	Acto asertivo - explicación
86. EU1	Sí	Acto asertivo - afirmación
87. EU2	Sí creo que es el nombre de dee bebida y si	Acto asertivo – afirmación / explicación
88. EU4	((...)) A?	Acto directivo – petición de afirmación
89. EU2	((...)) Sí// A eh porque es un nombre muy extraña y creo que (ríe)	Acto asertivo – afirmación / explicación
90. EUD	Y vino tinto y Coca Cola es ((...))	Acto asertivo - explicación
91. EU2	Sí ((...)) pero cuando mezclan vino tinto y coca cola y se produce este nombre	Acto asertivo – afirmación / explicación
92. EUD	Pues sí esa [el] calimocho es vino tinto y coca cola es una bebida muy típica entre los jóvenes	Acto asertivo – afirmación / explicación
93. EU2	[sí?] Yyy es eh es rica?	Acto directivo – petición de afirmación y información
94. EUD	A mí me gustó hace mucho que lo bebo pero antes bebía y me gustó	Acto asertivo – expresión de gusto / explicación

Al principio, en el turno 86, la hablante EU1 afirma la explicación de la EU2. Sin embargo inmediatamente la EU4 pide por afirmación en el turno 88. Después el hablante EU2 afirma la explicación de la docente, pero después de la nueva explicación de ella en el turno 92, EU2 no afirma pero pide afirmación seguido por una petición de expresión de gusto producida por la docente en el turno 94. Este fragmento muestra que la estructura de la tarea 5 en el GC es más complejo y hay uso de más funciones lingüísticas.

Como mostrado en la explicación de la tarea 5 en la VWC las opiniones producidas no siempre son reales. En el entorno de GC se habla sobre la cultura española. Cuando se habla de la cultura del otro aparecen más opiniones reales, como en esta situación:

Fragmento 21 – Tarea 5 GC

10. EUD	Bueno // Vosotras tenéis una idea?	Acto directivo – petición de información
11. EU4	Creo que es C pero no lo sé porque ((...)) creo que la gente en España cree que es normal para llamar un empleo y preguntar algo	Acto asertivo – opinión/explicación
12. EU1	Creo ehm quiere saber que esperan de ti entonces cuando llamas lo sabes y después puedes solicitar creo que es ((...))	Acto asertivo - explicación

Sigue claro que las hablantes EU4 y EU1 muestran su incertidumbre formulando explicaciones en forma de opiniones sobre las temas culturales, en este caso el trabajo (anuncios).

Resulta que hay más diversidad en esta tarea. Se utilizan diversas formas de los actos explicando las situaciones culturales. En caso de opiniones de la propia cultura (VWC) no es siempre claro si es una explicación que explica un hecho o si es una opinión. En caso de situaciones de la otra cultura, como en el entorno del GC, se formulan las opiniones con más precisión. El elemento competitivo de esta tarea no tiene efecto a los actos producidos.

4.1.2 ¿Quién los produce?

En el párrafo anterior se ha analizado qué actos asertivos y directivos se producen en las tres tareas y que forma y función tienen. Resultó que la función de los actos producidos no difiere mucho, pero depende de la tarea. Es interesante ver quién produce estos diferentes actos, por lo cual se puede analizar el efecto de esta división al proceso de desarrollo de la producción de los actos asertivos y directivos por los estudiantes holandeses. En este párrafo se trata de responder a la pregunta ¿Quién produce los diferentes actos asertivos y directivos en cada una de las tareas?

Tarea 1

VWC

En la tarea 1 de la VWC no hay una división muy clara de turnos. Los participantes tienen que hablar de fotos de las dos culturas y eso no pide necesariamente por la división pregunta-respuesta, en que la petición se beneficia al participante de la cultura mostrada en la foto y la respuesta al participante de la otra cultura, como en este ejemplo:

Fragmento 22 – Tarea 1 VWC

91. EV1	Uy a ver esto qué es?	Acto directivo – petición de
---------	-----------------------	------------------------------

		información
92. EU1	Creo que es en España	Acto asertivo – explicación

En la conversación de la videoweb comunicación los estudiantes holandeses producen principalmente actos asertivos. La mayoría de los actos directivos producidos en este entorno están producidos por el hablante nativo, como se puede ver en la tabla 14:

Tabla 14 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante - Tarea 1 VWC

Hablante	Actos directivos	Actos Asertivos
EU1	10	63
EU2	6	54
EV1	55	44

Los actos asertivos producidos por los hablantes holandeses tienen sobre todo la función de explicar:

Fragmento 23 – Tarea 1 VWC

26. EU2	Creo que no mucha gente tiene / estaa	Acto asertivo - explicación
27. EV1	¿Cómo es? //	Acto directivo – petición de explicación
28. EU2	Mucha gente tiene un aparato de senseo (ríe)	Acto asertivo - explicación
29. EU1	(ríe) también (ríe)	Acto asertivo - explicación
30. EV1	¿de qué, de qué? (sonríe)	Acto directivo – petición de explicación
31. EU1	Es un [aparato con <i>pads</i>]	Acto asertivo - explicación
32. EU2	[es para hacer cafés]	Acto asertivo - explicación

La función de estas explicaciones es informar los oyentes sobre sus ideas y conocimientos en cuanto a la foto mostrada en la pantalla.

Lo que llama la atención es que los hablantes holandeses producen pocos actos directivos comparado con el hablante nativo que produce más actos directivos que asertivos. La mayoría de los actos directivos producidos por el nativo son peticiones de explicación (‘¿Cómo es?’) o información (‘¿Y la segunda foto qué vemos?’). Estas peticiones funcionan para estimular los estudiantes no-nativos de producir más lengua y profundizar el tema de la foto. Con esta estimulación los hablantes no-nativos están obligados de pensar como se pueden producir explicaciones de modo que desarrollan su uso de la lengua, sobre todo con las peticiones de explicación que piden por una profundización de lo que han dicho antes:

Fragmento 24 – Tarea 1 VWC

76. EV1	¿Nadie come en casa? [¿Vosotras coméis en casa?]	Acto directivo – Petición de información
77. EU2	[Sí mucha gente] comen en casa / pero uh la gente no tiene el tiempo para [desayunar]	Acto asertivo - explicación
78. EV1	[¿En dónde?]	Acto directivo – Petición de explicación
79. EU1	[Cuando trabajo] come uh uhm todos los días uhm en trabajo con con el	Acto asertivo - explicación

	pan pero nosotros no tenemos muchas clases entonces pueden uhm podemos comer en la casa	
--	---	--

Este fragmento muestra la división entre los actos producidos. Los hablantes no-nativos producen los actos asertivos, y el nativo los directivos. Las peticiones de explicaciones en el turno 76 y 78 provocan una explicación de los hablantes no-nativos en los turnos 77 y 79. El turno 79 muestra muy claramente que la hablante EU1 está buscando palabras para expresar lo que quiere decir. Utiliza el tiempo verbal del presente y busca por las formas correctas del verbo ('pueden podemos'). De tal manera aprende cada vez mejor como puede expresarse en la segunda lengua.

Además el hablante nativo produce algunas órdenes ('hablan las dos a las dos una cosa cada una'). Las órdenes funcionan también como medio para asegurar la producción de la lengua por los hablantes holandeses. Después de una orden están obligados de decir algo. Se afirman las órdenes o se explican una situación. Sin embargo las órdenes producidas durante la tarea 1 son muy pocas.

GC

Tabla 15 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante en la tarea 1 - GC

Hablante	Actos directivos	Actos Asertivos
EU1	12	51
EU2	12	66
EU3	10	63
EU4	16	76

En el GC sólo hay participantes presentes de una cultura. No hay nadie que tiene la experiencia de la cultura mostrada en las fotos, por lo cual no piden por información o explicación pero hablan de lo que se muestran en las fotos:

Fragmento 25 – Tarea 1 GC

24. EU4	El hombre en el tren	Acto asertivo - explicación
25. EU3	ehm	
26. EU4	Como come y pan con queso / Es muy típico	Acto asertivo - explicación
27 EU3	Sí	Acto asertivo - afirmación

En este ejemplo se puede ver que los hablantes utilizan los actos asertivos en forma de explicaciones para hablar sobre la foto en que se ven un chico que come un sándwich en el tren. La EU4 complementa la explicación del turno 24 en el turno 26. Esta explicación está afirmado en el turno 27. La mayoría de los actos asertivos producidos por cada uno de las hablantes en el GC son afirmaciones. Son respuestas a un acto directivo o asertivo producidas por las oyentes:

Fragmento 26 – Tarea 1 GC

11. EU1	Siempre y creo que los holandeses beben mucho mucho café	Acto asertivo - explicación
12. EU2	sí	Acto asertivo - afirmación
13. EU3	sí	Acto asertivo - afirmación
14. EU2	Peroo e yo eh yo p- prefiero eh ehm beber ehm el té es para	Acto asertivo – expresión de gusto
15. EU4	sí	Acto asertivo - afirmación

La estructura lingüística de este fragmento se representa así: Explicación – Afirmación – Explicación – Afirmación. En este caso la segunda explicación tiene la función de una expresión de gusto. La función de la afirmación de los turnos 12 y 13 es mostrar comprensión y confirmar la explicación de la hablante EU1. En el turno 14 la hablante EU2 reacciona a la expresión de la hablante EU1 del turno 11. La EU2 primeramente afirma esta explicación pero luego la complementa con una expresión de su gusto que se afirma la hablante EU4 en el turno 15.

Esta estructura sigue existiendo durante toda la conversación. La hablante EU4 produce más actos tanto asertivos como directivos que el resto de los hablantes. La cantidad de los actos producidos por las otras hablantes es más o menos igual.

La calidad de los actos producidos difiere mucho por hablante. En muchos casos se ve que las hablantes están buscando las palabras correctas y producen mucho la palabra ‘eh’ que muestra un momento de pensar. Lingüísticamente las frases no siempre son correctas y completas, como en el turno 14 del fragmento 25. La hablante EU4 dice: EU2: ‘Peroo e yo eh yo p- prefiero eh ehm beber ehm el té es para desayunar’. Lo que quiere decir ella es que prefieras beber té en el desayuno.

Tarea 3

VWC

En la tabla 16 se puede ver quién produce los actos directivos y los asertivos durante la tarea 3.

Tabla 16 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante en la tarea 3 - VWC

Hablante	Actos directivos	Actos Asertivos
EU1	11	48
EU2	3	31
EV1	26	40

Lo que llama la atención en esta tabla es que la hablante EU1 produce más actos directivos que en la tarea 1 y la hablante EU2 menos. La diferencia no es muy grande y puede ser por casualidad. No obstante en general la contribución a la conversación es más grande por la EU1 en esta tarea. Otro punto de atención es que el hablante nativo produce menos actos directivos en esta tarea que en la tarea 1, pero más asertivos. Resulta que en esta tarea hay una división más equilibrada entre el nativo y los no-nativos. No es siempre la española la que dirige la conversación y las holandesas las que explican e informan, la escenificación parece más acorde con una conversación natural. Queda claro que la tarea depende la producción de los actos asertivos y directivos. En este caso los hablantes tuvieron que actuar, por eso la conversación es más realista y natural como muestra el fragmento 27:

Fragmento 27 – Tarea 3 VWC

82. EV1	Oye que ya voy [/] que he perdido el auto [bus / y se me] ha hecho tarde [/] pero ya estoy [llegando]	Acto asertivo – explicación
83. EU1	[sí] [(ríe) sí] [ah] [sí eh] sabes a qué hora?	Acto asertivo – afirmación Acto directivo – petición de información
84. EV1	Dentro de dos minutos estoy	Acto asertivo – explicación
85. EU1	Ah	Acto asertivo – afirmación
86. EV1	Vale adiós	Acto asertivo – afirmación

		Acto expresivo – saludar
87. EU1	Muy bien ehm entonces adiós	Acto expresivo
88. EU2	¿Qué ha dicho?	Acto directivo – petición de información
89. EU1	Eh que eh el bus eh llega he ehm ha perdido el bus y que llega un poco más tarde / dentro dos [minutos]	Acto asertivo – explicación
90. EU2	[ah] siempre es su excusa (ríe)	Acto asertivo – afirmación / explicación

Se ve que la diversidad de los actos producidos es grande. Hay producción de asertivos y directivos, pero también de expresivos, por ejemplo con la función de saludar. En este fragmento son los hablantes no-nativos que producen los actos directivos en los turnos 83 y 88. La hablante EU1 muestra que su uso de la lengua es diverso. Ella utiliza todos los tres actos que aparecen en este fragmento y con diversas formas como explicar y afirmar, pedir información y saludar. De las afirmaciones en el turno 83 queda claro que la EU1 escucha muy bien a la EV1 y utiliza la afirmación para mostrar su atención y confirmar su comprensión. También la hablante EU2 utiliza diversas formas de los actos asertivos (afirmar y explicar) y produce un acto directivo en forma de una petición. En este fragmento la hablante EV1 no produce actos directivos.

En los fragmentos en que los participantes preparan las escenas, la división de los actos producidos es diferente. Véase el fragmento 28:

Fragmento 28 – Tarea 3 VWC

152. EV1	¿Y cuánto dinero más o menos suele costar un regalo de boda tenéis una idea oooo? //	Acto directivo – Petición de información
153. EU1	Yo no tengo tengo eh mucho dinero pero	Acto asertivo - explicación
154. EU2	Ah	Acto asertivo - afirmación
155. EU1	No sé que es normal	Acto asertivo - opinión
156. EV1	Pues hombre depe depende mucho pero normalmente la gente cuando va a una boda siii es una persona que conoces pero que no conoces mucho / pueees a lo mejor cincuenta euros / ooo por allí cincuenta euros sesenta euros depende	Acto asertivo - explicación
157. EU1	Ah es mucho dinero (ríe)	Acto asertivo - opinión
158. EV1	Ya es dinero sí	Acto asertivo - afirmación
159. EU1	Sí [((...))]	Acto asertivo - afirmación

En este fragmento hay una producción muy grande de actos asertivos. El único acto directivo producido, produce el hablante nativo. Los hablantes no-nativos solo afirman lo que dice ella o dan su opinión sobre el tema. Cuando se hace una escenificación hablando sobre un regalo es normal que aparecen más opiniones porque todo la gente tiene otra idea. Sin embargo los hablantes no-nativos no explican sus opiniones durante este fragmento. Resulta que el uso de la lengua de la EU1 y EU2 es menos diversa y la división de los actos producidos es menos equilibrada durante las escenificaciones que durante las realizaciones de la tarea 3.

GC**Tabla 17** – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante en la tarea 3 - GC

Hablante	Actos directivos	Actos Asertivos
EU1	20	47
EU2	4	31
EU3	3	14
EU4	18	49

Durante esta tarea hay más producción de actos directivos por los hablantes no-nativos que en la tarea 1, pero no por todos. En caso del GC hay dos participantes que dominan la conversación, EU1 y EU4. Durante la realización de la escenificación discuten el uso de imperativos (actos directivos) por la hablante EU4. EU1 no le gusta eso y por eso está enfadada y pregunta cuál es la razón de producir tantos imperativos. Sigue un intercambio de preguntas (directivos) y respuestas (asertivos):

Fragmento 29 – Tarea 3 GC

26. EU4	Quieres animarlas o no?	Acto directivo – Petición de afirmación
27. EU1	Claro	Acto asertivo - afirmación
28. EU4	Si no machate	Acto directivo - orden
29. EU1	márchate tú / que todos somos iguales y no tienes que usar imperativo	Acto directivo – orden / Acto asertivo - explicación

Primeramente EU4 pide una afirmación y la recibe de la EU1. A continuación utiliza un imperativo para dar fuerza a lo que dice. Sin embargo no tiene el efecto que quiere, porque EU1 responde también con un acto directivo en forma de una orden. Después se explica que es el problema de la situación. Mientras tanto las otras dos hablantes no influyen la conversación. Más tarde ellas tratan de explicar las diferencias culturales, utilizando más actos asertivos que actos directivos. La producción de las afirmaciones sigue siendo grande, pero menos grande que en la tarea 1.

Resulta claro que la función de los actos directivos producidos es más diversa que durante la tarea 1, porque hay producción de órdenes. Los actos asertivos producidos no difieren mucho en función en comparación con la tarea 3. El rol de la hablante EU3 es más pequeño durante la tarea 3, probablemente debido a la dominación de la conversación de las hablantes EU1 y EU4. También la hablante EU2 tiene un rol menos grande, eso resulta de sus actos directivos producidos que solo son 4. Ella sí explica y afirma los actos producidos por las hablantes EU1 y EU4.

Tarea 5**VWC**

En la tarea 5 la producción de los actos asertivos y directivos por los diferentes hablantes es diferente a las tareas anteriores, como se muestra en la tabla 10:

Tabla 18 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante en la tarea 5 - VWC

Hablante	Actos directivos	Actos Asertivos
EU1	15	37
EU2	7	14

EV1	21	42
-----	----	----

En la VWC se hablan de situaciones culturales en Holanda y por eso los hablantes holandeses presentan los problemas produciendo actos directivos en forma de instrucciones. Sin embargo solo leen las instrucciones desde la pantalla entonces no las producen ellas mismas, por lo cual en realidad la hablante EU1 solo produce catorce actos directivos y la EU2 solo cuatro. Lo que llama la atención es la producción de la lengua por la hablante EU2 durante la tarea 5. Ella produce mucho menos actos que en las tareas anteriores. Resulta que la EU1 toma el mando explicando las situaciones holandesas:

Fragmento 30 – Tarea 5 VWC

51. EU1	pero también tenemos una beca entonces aa...	Acto asertivo - explicación
52. EV1	ajam ¿todos?	Acto directivo – petición de explicación
53. EU1	Todos los estudiantes sí/los	Acto asertivo - afirmación
54. EV1	que viven fuera?	Acto directivo – petición de explicación
55. EU1	también cuando viven a la casa de los padres pero eeh ¿el beca o la beca? El beco [es más eeh cuanto] vives fuera	Acto asertivo - explicación
56. EV1	[la beca]	Acto directivo - corrección
57. EU1	(()) <i>si ves estas imágenes por la calle ¿qué piensas que ha pasado?</i>	Acto directivo - instrucción

Este fragmento muestra que la hablante EU1 explica la situación holandesa en cuanto a las becas para estudiantes. La EV1 pide más explicación y la EU1 responde a sus peticiones explicando. Más tarde, en el turno 57, introduce un nuevo tema leyendo la instrucción. La EU2 no colabora en este fragmento, es un diálogo entre la hablante EU1 y EV1. Puede ser a causa de la actitud dominante de la EU1 y la posición menos fuerte de la EV1. La EV1 no conoce las situaciones holandesas y por eso tiene una actitud menos directiva durante la tarea 5. Dirige menos la producción de la lengua de las hablantes no-nativos. Puede ser que la hablante EU2 es más dependiente de una persona que instruye a ella que la hablante EU1. Al contrario la hablante EU1 produce casi tantos actos asertivos y directivos como el hablante nativo.

La producción de los actos asertivos y directivos por la hablante EU1 puede ser grande porque habla sobre su propia cultura y por eso tiene más conocimiento. El hablante nativo no conoce las situaciones holandesas y por eso la tarea de explicarlas corresponde a los holandeses. La EU1 realiza esta tarea y por eso produce más lengua:

Fragmento 31 – Tarea 5 VWC

119. EU1	ahh ¿sí? // con nosotros está prohibido comer cuando estás al lado de un eeh ordenador pero esto es todo	Acto directivo – petición de afirmación / acto asertivo - explicación
----------	--	---

A pesar de su rol menos dominante del hablante nativo, ella sigue produciendo muchos actos directivos. Estos actos directivos funcionan sobre todo para pedir más información o explicación como

se puede ver en el fragmento 29. Las peticiones del hablante nativo en este fragmento ('todos?' y 'que viven fuera?') se benefician al hablante mismo con la función de recibir más información. Al mismo tiempo provocan la producción de la lengua del hablante no-nativo, pero este objetivo parece menos importante que durante las tareas 1 y 3.

GC

Tabla 19 – Producción de los actos asertivos y directivos por cada hablante en la tarea 5 - GC

Hablante	Actos directivos	Actos Asertivos
EU1	1	32
EU2	4	28
EU3	1	17
EU4	6	24
EUD	23	19

En el entorno del GC la producción de actos directivos por los hablantes no-nativos es menos grande que durante las tareas anteriores. En comparación a las otras tareas del GC el docente nativo tiene un rol grande durante esta tarea. Ella presenta las situaciones culturales produciendo actos directivos. La tarea trata de situaciones culturales españolas. Además la profesora sigue preguntando de modo que los estudiantes holandeses explican más. Resulta que los estudiantes holandeses casi no piden información o explicación ni dan instrucciones ni producen otros actos directivos. La única que produce actos directivos en forma de peticiones tanto de afirmación como de explicación es la hablante EU4. En cada tarea ella tiene un rol grande y produce mucha lengua. En esta tarea ella provoca a los otros hablantes de explicar más o de afirmar lo que han dicho antes:

Fragmento 32 – Tarea 5 GC

75. EU1	Sí el once de noviembre pero no sé qué quema/ [oh el once qué] Sí hmm s- no q-quema nada pero sí creo que hay un fuego también	Acto asertivo – afirmación / explicación
76. EU4	[el once de noviembre?] sí?	Acto directivo – petición de afirmación
77. EU1	sí	Acto asertivo - afirmación

En esta situación la EU4 pide dos veces afirmación pero con la intención de tener más información sobre la fiesta de que habla la EU1. La EU1 da un poco más de información: 'no q-quema nada pero sí creo que hay un fuego también'. No obstante en la mayoría de los actos asertivos producidos en el GC es la docente que pide más información, como en el fragmento 33:

Fragmento 33 – Tarea 5 GC

147. EU4	C creo que es C	Acto asertivo - opinión
148. EUD	Porqué?	Acto directivo – petición de explicación
149. EU4	Eh tío significa eh lo mismo como amigo o hombre o yy no lo sé qué guiri significa	Acto asertivo - explicación

Los actos asertivos producidos por los estudiantes son más largos que en las otras tareas, porque ellas tienen que explicar las situaciones españoles. Necesitan más estimulación de la docente que en la VWC antes de producir explicaciones más largas, cómo se puede ver en el ejemplo del turno 147.

Probablemente la causa de esta diferencia es la tarea. Los hablantes del GC hablan menos sobre su propia cultura que en la VWC. Aunque todos los participantes comparten la lengua holandesa, también la docente, y conocen la cultura holandesa eso no facilita mucho a la comunicación. Hablan de situaciones españolas que no son conocidas por los hablantes holandeses y ellas tienen que explicarlas. Eso es más difícil que explicar situaciones de su propia cultura como en la VWC. Además hay más estimulación de explicar algo cuando sabes que el oyente no conoce la situación. Sin embargo la docente sigue pidiendo por la situación en Holanda.

La cantidad de los asertivos producidos no difiere mucho por estudiante holandés. Sólo la participación de la hablante EU3 es un poco menos grande igual que en la tarea 3. Durante la tarea 5 no hay una causa demostrable para esta diferencia, por eso se parece algo personal.

La diferencia entre la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes nativos en los dos entornos procede porque la tarea se realiza al revés. El hablante nativo en la VWC tiene que explicar porque piensa que su respuesta sea correcta y además explica la situación en España con respecto al tema discutido. El hablante nativo en el entorno de GC no da respuestas sólo explica la situación en España y pide la situación en Holanda. Resulta que la producción de los actos asertivos del hablante nativo en la VWC es mucho más grande que en el GC.

4.1.3 ¿Cómo los produce?

Aparte de investigar qué actos producen los hablantes y quién produce exactamente estos actos, es importante analizar cómo se producen estos actos para saber si los estudiantes holandeses se desarrollan la manera en que producen los actos asertivos y directivos. En este párrafo se pone atención a esta parte del análisis.

La realización de los actos de habla es más exitosa cuando el oyente comprende el objetivo comunicativo del hablante y da una reacción cooperativa a este objetivo. En el caso de un acto asertivo el oyente tiene que considerar lo que ha dicho el hablante y reaccionar aceptando o refutando el acto asertivo. Se provoca un cambio mental del oyente. Un directivo, además de un cambio mental, provoca una acción del oyente. Los estudiantes usan estrategias lingüísticas para realizar sus actos de habla. Primero es importante elegir lo que vas a decir y lo que omites decir. Además hay que elegir en qué manera vas a decir algo y en qué momento. A veces se dice algo automáticamente pero hay también situaciones en que los hablantes formulan sus palabras con mucho cuidado (Haverkate, 1984: 37-9). Depende de la forma de la realización del acto, cómo se interprete el oyente. En otras palabras este párrafo contesta a la pregunta: ¿Qué estrategias lingüísticas utilizan los hablantes para ser exitosa en la producción de sus actos asertivos y directivos durante las tres tareas?

Cuando se analizan las estrategias lingüísticas utilizadas para la realización de un acto asertivo o directivo aparecen diferencias culturales entre los estudiantes. La manera en que se dice algo difiere por hablante, debido a sus conocimientos y sus cualidades de carácter, pero también a la tarea y a los costumbres culturales. Por eso la cortesía tiene un rol en este análisis. No sabe qué piensan los hablantes y los oyentes sobre la realización de los actos. La única información utilizada en esta investigación son las tareas transcritas. Por eso las preguntas importantes para analizar la influencia de la cortesía cultural a la manera de producir los actos asertivos y directivos y para ver cómo reaccionan los hablantes a estas diferencias son: ¿Aparece mitigación en la producción de los actos asertivos y directivos? y ¿Aparece intensificación en la producción de estos actos?

Tarea 1**VWC**

Los hablantes no-nativos principalmente producen los actos asertivos durante la tarea 1. Responden a las instrucciones de la tarea y del hablante nativo que dirige la conversación. La conversación en la VWC es una alternancia de preguntas y respuestas. Cada foto presentada en la tarea presenta un tema que es típico por Holanda o por España. El hablante nativo introduce las fotos en forma de peticiones (turno 61 ‘¿y y la segunda foto que vemos?’) en forma de órdenes (89. ‘...pasamos a la siguiente foto’) o directamente empieza a explicar la foto (123. ‘Y luego la foto de abajo es que una de de las cosas bastante típicas es comer pipas’). Si las fotos no están introducidos por el hablante nativo, ella pide la primera petición de información o explicación de cada foto. Estas peticiones funcionan para que los hablantes no-nativos expliquen la foto.

Fragmento 34 – Tarea 1 VWC

10. EU1	Pero la foto una [[[...]]]	Acto asertivo - explicación
11. EU2	[Sí y la primera es de] España	Acto asertivo – afirmación / explicación
12. EV1	La primera es de España. ¿Sabéis qué es?	Acto asertivo – afirmación / acto directivo – petición de información

El primer tema de la tarea 1, la cafetera, está introducido por la EU1, como muestra el fragmento 33. La EU2 le corta a la EU1 diciendo que la primera foto es de España. Después, en el turno 12, el hablante nativo afirma la EU2 y pide información. Con esta petición empieza la explicación de la primera foto.

En el momento en que el hablante no-nativo no explica suficiente con respecto a la foto, el hablante nativo pide más información. A petición del hablante nativo luego el no-nativo produce una explicación:

Fragmento 35 – Tarea 1 VWC

149. EU1	Uhm creo que el barco en el canal es más típico para los países países bajos porque en las ciudades viajas hay canales en centro en el centro y allí no puede navegar los grandes barcos para el comercia y entonces puede utilizar el espacio para vivir pues aquí vemos un barco uhm en el que uh vivan [vive gente]	Acto asertivo -explicación
150. EV1	[¿pero] es gente pobre?	Acto directivo – petición de información
151. EU2	[no] (ríe)	Acto asertivo – negación
152. EU1	[no] uh es un poco cara	Acto asertivo - explicación
153. EV1	¿Sí?	Acto directivo – petición de afirmación
154. EU1	Vivir en un barco [/] sí	Acto asertivo - afirmación
155. EU2	[sí]	Acto asertivo - afirmación

Hay dos momentos en este fragmento en que el hablante nativo produce un acto directivo en forma de peticiones de explicación (turno 150 y 153) después de que la hablante EU1 o EU2 produce un acto asertivo en forma de una explicación. En este caso las explicaciones que siguen a una pregunta son breves. En la mayoría de los casos, los actos asertivos producidos después de un directivo no son muy amplios o los hablantes no-nativos solo afirman la petición. Véase los fragmentos:

Fragmento 36 – Tarea 1 VWC

166. EV1	[¿Es caro?]	Acto directivo – Petición de explicación
167. EU2	[Y por esta razón es caro]	Acto asertivo - explicación
168. EU2	sí	Acto asertivo - afirmación
169. EU1	sí	Acto asertivo - afirmación

Fragmento 37 – Tarea 1 VWC

188. EV1	¿Entonces es típico? [/] ¿Y la gente lo come por la calle?	Acto directivo – petición de información
189. EU2	[sí]	Acto asertivo - afirmación
190. EU1	sí	Acto asertivo - afirmación
191. EU2	sí	Acto asertivo - afirmación

En el caso que hay una pregunta muy tendente a una explicación los hablantes no-nativos tratan de producir más lengua:

Fragmento 38 – Tarea 1 VWC

73. EV1	¿Y comen sándwich? ¿O bocadillo / de queso?	Acto directivo – petición de información
74. EU2	sí	Acto asertivo - afirmación
75. EU1	sí	Acto asertivo - afirmación
76. EV1	Nadie come en casa? [¿Vosotras coméis en casa?]	Acto directivo – petición de información
77. EU2	[Sí mucha gente] comen en casa / pero uh la gente no tiene el tiempo para desayunar	Acto asertivo – afirmación / explicación

Es más difícil para los hablante no-nativos producir una explicación correcta que afirmar algo, probablemente eligen la estrategia lingüística de afirmar porque es más fácil para ellos. Sólo en el momento en que el hablante nativo sigue pidiendo explicaciones, como se muestra en el fragmento 38, el no-nativo no afirma la petición pero da una explicación. El hablante nativo afirma menos y explica más. Cuando afirma algo, no utiliza mucho la palabra 'sí' como hacen los no-nativos. Utiliza la palabra 'vale' o a menudo repite lo que dice el no-nativo afirmando lo que dice ella, como en el turno 12 del fragmento 34.

Cuando el hablante no-nativo comete un error en su explicación, a veces sigue un acto directivo producido por el hablante nativo en forma de una corrección. Las correcciones son repeticiones de la palabra o dicho mal formulado en una forma buena. Los hablantes reaccionan a las correcciones en forma de una afirmación ('Sí ah') a veces repitiendo la palabra producida en la corrección. Por ejemplo:

Fragmento 39 – Tarea 1 VWC

44. EU1	[tiene] que uh tener un uh <i>pad</i> y le <i>pad</i> es uh como un <i>kussen</i> un ¿ <i>cousan</i> ? No conoces aaah	Acto asertivo – explicación / acto directivo – petición de información
45. EU2	[Ah sí] // una cose para dormir (ríe)	Acto asertivo – afirmación / explicación
46. EV1	¿Una almohada?	Acto directivo – petición de afirmación
47. EU1	Sí / Sí es un alomedilla con café y pone [((te pone))]	Acto asertivo – afirmación / explicación
48. EV1	[ah una] almohadilla	Acto directivo - corrección
49. EU1	Sí ah	Acto asertivo - afirmación

En este fragmento la EU1 no conoce la palabra ‘almohada’. Primeramente produce la palabra en holandés de modo que el hablante EU2 puede apoyar a ella. La EU2 tampoco conoce la palabra y por eso utiliza la estrategia de la negociación del sentido para explicar en español el sentido de la palabra holandesa ‘*kussen*’. La negociación del sentido es una estrategia que se utiliza para complementar el dicho del otro o para explicar algo. La negociación del sentido da significado a la conversación y apoya a un nivel más alto del *input*. Con este *input* complejo los oyentes desarrollan su nivel de la lengua. En este caso la EV1 comprende la explicación y pide por una afirmación produciendo la palabra correcta (‘¿una almohada?’). EU1 afirma esta palabra, sin embargo a continuación disminuye esta palabra (alomedilla). Por eso sigue una corrección del hablante nativo (almohadilla) que se acepta con una afirmación por parte de la hablante EU1. En el momento de la afirmación la EU1 aprende una nueva palabra y con eso desarrolla su nivel de la lengua. Sin embargo durante el resto de la conversación no produce más esta palabra, de modo que no puede saber si está registrado en la memoria de la hablante EU1.

Con respecto a los actos directivos producidos por los hablantes no-nativos se puede decir que son más casuales que estratégicos. En la mayoría de los casos que las hablantes producen actos directivos durante la tarea 1, producen peticiones de repetición o de explicación porque no comprenden lo que ha dicho o lo que ha explicado el hablante. En estos casos piden por una negociación del sentido:

Fragmento 40 – Tarea 1 VWC

170. EV1	¿Y también pasan barcos?	Acto directivo – petición de información
171. EU1	¿Qué?	Acto directivo – petición de explicación
172. EV1	¿Qué también pasan barcos po allí? ¿Barcos pequeños? ¿O no?	Acto directivo – petición de información

En este caso la EU1 no comprende la petición del hablante nativo y por eso pide explicación. La EV1 explica su petición negociando el sentido de esta petición (¿barcos pequeños?) . Es más la hablante EU1 que pide por negociaciones del sentido o por afirmación del hablante nativo. La hablante EU2 también trata de utilizar los actos directivos para dar órdenes al otro hablante no-nativo. En la

situación de abajo EU1 ruega que la EU2 elige una foto, sin embargo no tiene suficiente conocimiento de la lengua para producir su petición con fuerza por lo cual pide apoyo del hablante nativo. Al final la hablante EU2 retorna el turno a la EU1 utilizando una orden, resultando en un efecto contrario a lo que era la intención de la EU1:

Fragmento 41 – Tarea 1 VWC

140. EV1	... y las otras dos fotos creo que son vuestras?	Acto directivo – petición de información
141. EU1	Sí [/] pero Sadé quiere quieres uhm de hablar de la foto uh una o dos?	Acto asertivo – afirmación / acto directivo - orden
142. EU2	[sí] // uhm uhhh no sé	Acto asertivo – afirmación / opinión
143. EU1	El barco o la chica?	Acto directivo – petición de información
144. EU2	No sé uh tú uh	Acto asertivo - opinión
145. EU1	¿Qué hacemos? (ríe) [¿María?]	Acto directivo – petición de información
146. EV1	[Lo que] me me da igual lo que queréis o habláis de dos a las dos [/] hablan las dos una cosa cada una	Acto asertivo – opinión / acto directivo - orden
147. EU2	Sí Rosalinda [/] empiezas (ríe)	Acto directivo - orden

En esta conversación no aparecen desacuerdos y los participantes casi no mitigan o intensifican sus dichos. Es una conversación directa y clara pero no es amenazadora.

GC

Durante la tarea 1 del GC aparece una sucesión de reacciones a lo que dice el otro. La estrategia lingüística que utilizan los hablantes durante esta tarea es la de afirmar y complementar lo que dice el otro, por ejemplo:

Fragmento 42 – Tarea 1 GC

73. EU4	Pero creo que hay otras mercados en España no sola por para las gafas	Acto asertivo - explicación
74. EU2	Sí eh creo que hay mercados de para mm	Acto asertivo – afirmación / explicación
75. EU1	Alimentaria	Acto asertivo - explicación
76. EU4	((...)) venden comida / Estos don los vendedores de la calle	Acto asertivo - explicación
77. EU1	Sí yy eh y hacen muchas cosas de mano	Acto asertivo – afirmación / explicación

En este ejemplo todos los hablantes producen actos asertivos en forma de explicaciones. Los oyentes complementan lo que ha dicho el hablante. El *input* en forma de las complementaciones apoyan a los oyentes de desarrollar su nivel de la lengua. Mirando a los actos asertivos en forma de afirmaciones y explicaciones producidos durante la tarea 1 se puede constatar que los hablantes se acomodan muchísimo a los otros participantes. Casi siempre tratan de conservar la cara del otro y de ella misma

durante la conversación, también en este fragmento. Para no amenazar los oyentes mitigan sus afirmaciones usando la construcción ‘creo que’, para decir que no están seguros de lo que dicen.

Además en el GC se afirman lo que dice el otro, mostrando su comprensión de la explicación de su compañera:

Fragmento 43 – Tarea 1 GC

138. EU1	Se mete en eeh cebolla cort- cortido sí y entonces lo comen / empiezen a comer en la parte arriba la cabeza de del pescado	Acto asertivo - explicación
139. EU2	sí	Acto asertivo - afirmación
140. EU1	sí	Acto asertivo - afirmación

Fragmento 44 – Tarea 1 GC

264. EU4	Contando que es el vecino toca al puerta y pone regalos por delante la puerta	Acto asertivo – explicación
265. EU3	sí	Acto asertivo - afirmación
266. EU1	sí / También ponen sus zapatos enfrente de la chimenea	Acto asertivo – afirmación / explicación
267. EU4	sí	Acto asertivo - afirmación

Ambos fragmentos muestran la producción grande de afirmaciones por las hablantes en el entorno del GC. Afirmando las explicaciones de la hablante, las oyentes muestran su comprensión y además muestran su acuerdo con la hablante.

Sin embargo los participantes no siempre están de acuerdo y a veces también corrigen lo que dice el otro. En el GC se repite más las correcciones que en el entorno de la VWC. La estrategia de repetir las correcciones tiene como función almacenar las palabras correctas en la memoria, de modo que se pueden reproducir las palabras durante la conversación:

Fragmento 45 – Tarea 1 GC

127. EU3	Es <i>haring</i>	Acto asertivo - explicación
128. EU1	Aah es eh arengue	Acto asertivo - explicación
129. EU3	Arengue	Acto asertivo - repetición
130. EU2	Arengue	Acto asertivo - repetición
131. EU3	Esto es muy típico en Holanda pero no me gusta arengue	Acto asertivo - explicación
...	...	
141. EU2	Pero yo no he comida nunca la arengue	Acto asertivo - explicación

En este ejemplo se puede ver que la corrección de la EU1 es indirecta. Ella no corrige directamente la palabra ‘haring’ de la EU3, pero produce la palabra correcta en su explicación. Las hablantes EU2 y EU3 registran esta corrección y reproducen la palabra correcta. La EU2 reproduce la palabra otra vez unos turnos más tarde de modo que se puede concluir que está almacenada en su memoria.

En el GC se puede ver que es la EU4 la que produce en los más casos los actos directivos. Ella los utiliza con la función de introducir nuevos temas de modo que la conversación puede continuar. Por ejemplo en la situación abajo mencionada. Las hablantes hablan sobre el arengue. En un momento dado no hay más materia de hablar. En este momento la EU4 utiliza la estrategia lingüística de pedir explicación de modo que pueden seguir con la conversación:

Fragmento 46 – Tarea 1 GC

143. EU2	Entonces no sé que eh si yo eh si me gusta	Acto asertivo - explicación
144. EU3	Yo tampoco	Acto asertivo - afirmación
145. EU1	Yo tampoco	Acto asertivo - afirmación
146. EU4	Y dónde comer arengua mucho?	Acto directivo – petición de información

Los otros hablantes utilizan los actos directivos pidiendo repetición o explicación negociando el sentido de lo que dice el otro, porque no comprenden algo o para pedir la introducción de una nueva foto (‘seguimos?’). Aceptan lo que dice el otro de modo que no hay necesidad de mitigar o intensificar la lengua. En el caso de un desacuerdo en que el acto asertivo producido por la hablante EU4 no está aceptado, aparecen más actos directivos en forma de peticiones de explicación producidos por otros hablantes:

Fragmento 47 – Tarea 1 GC

177. EU4	No no estoy de acuerdo contigo	Acto asertivo - opinión
178. EU1	[Porque?]	Acto directivo – petición de explicación
179. EU3	[Por]que esto soy vegetariana también	Acto asertivo - explicación
180. EU1	Y?	Acto directivo – petición de explicación
181. EU4	Y creo que puede eh comer eh verduras qu- queso hoesos y patatas y es posible cuando comer tapas también	Acto asertivo - explicación
182. EU1	pero no es muy variada	Acto asertivo - opinión
183. EU2	Hmm / Para mí es siempre ((...))	Acto asertivo - opinión
184. EU1	Vale	Acto asertivo - afirmación

Este fragmento es un ejemplo muy claro de una situación amenazadora. La EU4 produce un desacuerdo muy directa, no intensifica su dicho, pero dice muy clara, sin explicación o acción reparadora, lo que piensa (‘No estoy de acuerdo contigo’) y con eso amenaza la cara de la EU1. Para no perder su cara la EU1 tiene que responder a esta ACI. Ella no responde ofensivamente pero pide explicación, sin embargo no acepta la explicación de la hablante EU3 porque pide explicación de la EU4. Por eso pide otra vez explicación en el turno 180. A esta petición responde la hablante EU4. Ella mitiga su opinión con las palabras ‘creo que’, para no perder su cara. Explica porque no está de acuerdo. Recién la EU1 da su opinión diciendo que no es muy variada. En este momento la EU2 se mete otra vez en la discusión intensificando su opinión con la palabra ‘siempre’. La hablante EU1 acepta esta opinión con una afirmación. En esta manera no pierde su propia cara y evita una discusión más grande en que más personas pueden perder. Con eso cierra la discusión.

Tarea 3**VWC**

El holandés es una lengua distante al contrario del español que es solidaria. Durante la tarea 3 de la VWC el hablante nativo puede intensificar lo que dice, no tiene miedo de perder su cara, porque no es parte de su cultura. Los hablantes holandeses cuidan más su propia cara y por eso mitigan sus actos asertivos:

Fragmento 48 – Tarea 3 VWC

162. EU1	eh eh creo que es mejor eh ehm comprar eh ehm un regalo porque no tenemos mucho dinero	Acto asertivo- opinión
163. EV1	claro	Acto asertivo - afirmación
164. EU1	entonces la intención es más importante (ríe)	Acto asertivo - explicación
165. EV1	(ríe) sí	Acto asertivo - afirmación
166. EU1	pero no sé ...	Acto asertivo- opinión

Aunque la hablante EU1 afirma las opiniones de la EU1, ella sigue mitigando sus opiniones de modo que no pierde su cara. La hablante EV1 casi no intensifica sus dichos. Produce lengua directa pero no amenazadora como en la tarea 1. En un momento trata de provocar que los hablantes no-nativos expresan críticas sobre su conducta, pero no lo hacen:

Fragmento 49 – VWC Tarea 3

95. EV1	[es que he perdido] el autobuuus otra veeeez	Acto asertivo - explicación
96. EU1	(ríe) eh oké	Acto asertivo - afirmación
97. EU2	aaaah	Acto asertivo - afirmación
98. EV1	Es siempre me pasa igual eh	Acto asertivo - explicación
99. EU1	¿Cómo es posible pe eh perder el autobus?	Acto directivo – Petición de explicación
100. EV1	Pues porque eh me ((entre tengo)) mucho [//]	Acto asertivo – explicación
101. EU1	[sí]	Acto asertivo – afirmación
102. EV1	Y me estaba me estaba arreglando yyy llegaba tarde ya [/] y he corrido he corrido para ver si llegaba pero ya ya no he llegado	Acto asertivo – explicación
103. EU1	[ah] (ríe)	Acto asertivo – afirmación
104. EU2	Pero está es aquí ahora	Acto asertivo - explicación

En este fragmento la hablante EV1 intensifica mucho. En el turno 95 explica con las palabras 'otra vez' que no es la primera vez que llega tarde. Las hablantes EU1 y EU2 aceptan que EV1 llega tarde afirmando su excusa. Cuando la hablante EV1 concreta la implicación de sus palabras 'otra vez' en el turno 98 con la intensificación 'siempre', la hablante EU1 comprende la señal de la EV1 y pide una explicación. Aunque el hablante nativo intensifica su dicho otra vez, la EU1 acepta su explicación

afirmándola. La EV1 sigue explicando y esta explicación otra vez está aceptado. Aunque la hablante EU2 dice en el turno 90 'siempre es su excusa' ahora justifica la conducta de la hablante EV1. Los hablantes holandeses tienen miedo perder su cara y por eso tienen cuidado pidiendo el hablante nativo más explicación o dirigirse una palabra negativa a la EV1. Resulta que no aparecen desacuerdos en la tarea 3.

Las estrategias lingüísticas utilizadas en la tarea 3 en el entorno de la VWC casi no difieren con la tarea 1. Sigue existiendo el modelo de preguntar y contestar de la tarea 1 con la única diferencia que hay más explicación. Probablemente porque la tarea pide explicaciones de hábitos culturales y hay más de hablar que en el caso de las fotos de la tarea 1. En la tarea 1 los hablantes sólo pueden explicar lo que ven, en caso de los hábitos de la tarea 3 pueden hablar de las diferencias. Resulta que en la tarea 3 hay menos producción de afirmaciones y más de explicaciones:

Fragmento 50 – VWC Tarea 3

145. EU1	Sí / creo que aquí también ehm ofrecen dinero pero también ehm regalos ehm para la casa como eh ehm una pintura o ehm como se llama eh todas los platos y <i>het servies?</i>	Acto asertivo – afirmación / explicación Acto directivo – petición de información
146. EV1	¿La vajilla?	Acto directivo – petición de afirmación
147. EU1	La vajilla sí	Acto asertivo – repetición / afirmación
148. EV1	La vajilla	Acto asertivo - repetición
149. EU1	Sí pero normalmente eh las dos personas eh que se casan eh viven eh ya junto entonces eh no necesitan muchas cosas	Acto asertivo – afirmación / explicación
150. EV1	[mmm]	Acto asertivo - afirmación
151. EU2	[pero creo que] aquí eh la gente ehm ehe da eh dar el dinero también	Acto asertivo - explicación

En este fragmento aparece una negociación del sentido interesante. La hablante EU1 habla sobre un regalo tradicional para una boda en Holanda. Quiere dar un ejemplo pero no conoce la palabra 'la vajilla', por eso pide primera la palabra dando un ejemplo ('los platos') y después diciendo la palabra en holandés ('*het servies*'). Aunque el hablante nativo no comprende el holandés, comprende el ejemplo de la EU1 y pide afirmación produciendo la palabra correcta. Probablemente la EU1 reconoce esta palabra porque inmediatamente afirma la palabra. La EV1 repite la palabra otra vez afirmando a la EU1 que es la palabra correcta. Durante este fragmento eso no es el único obstáculo en la formulación de las explicaciones. Las hablantes EU1 y EU2 producen mucho la muletilla 'eh', expresando un momento de pensar. En estos momentos buscan por las palabras correctas, en muchos casos los verbos. Además la EU2 mitiga su explicación con las palabras 'creo que' porque no está segura de lo que se dice. Expresando su incertidumbre con una mitigación puede guardar su propia cara.

En la VWC los hablantes holandeses no cambian de roles culturales y por eso no aparece producción de órdenes por los no-nativos en este entorno. Las órdenes producidos por el hablante nativo funcionan para la continuación de la conversación y se producen sin el peligro de romper la cara de los hablantes no-nativos.

GC

Comparando el párrafo 4.1.1 con el 4.1.2 se puede leer que hay más producción de los actos directivos durante la tarea 3. La tarea 3 pide el uso de otras estrategias lingüísticas que la tarea 1, porque es una escenificación en que los hablantes son actores que imitan una situación. La imitación de una situación apoya a la producción de la lengua. Niños que están desarrollando su lengua, produce una lengua más completa cuando están jugando. Las estructuras lingüísticas más complejas aparecen más antes durante momentos de jugar que durante momentos de hablar. Juegos en que los participantes desempeñan un papel estimulan la producción correcta de la lengua y apoyan a dar significado a la lengua (Van der Aalsvoort et. al., 2006:16-17). Este fenómeno aparece en la conversación de la tarea 3 del GC. Aparte de la producción de los actos directivos con más formas, como dar órdenes, instruir y pedir información, explicación y afirmación, la producción de los actos asertivos es más compleja. Afirman menos y explican más:

Fragmento 51 – Tarea 3 GC

80. EU1	Quieres que hacer algo eh no ((les)) pides imperativo	Acto asertivo - explicación
81. EU4	Sí y en España es normal porque eh la gente sabe que es con buena intención y por eso no dice ((gracias))	Acto asertivo – afirmación / explicación
82. EU1	Sííí	Acto asertivo – afirmación
83. EU4	[((o muy poco))]	Acto asertivo - explicación
84. EU3	[y en Esp]aña los niños utilizan el imperativo / sí también eso es normal toda toda la gente utilizan el imperativo	Acto asertivo - explicación
85. EU1	Sí quizás es normal sí pero en en holandés podría pensar queee eh que eres muy muy bruto	Acto asertivo – afirmación / explicación

Aparecen algunas afirmaciones en este ejemplo, pero casi todas están explicadas. Cuando se explica una afirmación hay más comprensión resultando en que los hablantes pueden conversar sin perder su cara. No obstante hay mucha pérdida de cara durante la realización de las escenificaciones en el entorno del GC:

Fragmento 52 – Tarea 3 GC

16. EU4	Vale / pero no tenemos tiempo para tus tonterías	Acto asertivo – afirmación / explicación
17. EU1	Tonterías? La única que hace tonterías aquí eres tú	Acto asertivo – repetición / opinión
18. EU4	(ríe) yo digo nada tonterías (ríe) ehm tenemos que organizar esta fiesta y tú hablas so de cosas no soy importante para este fiesta	Acto asertivo – explicación/opinión
19. EU1	Qué? Noo	Acto directivo – petición de explicación / Acto directivo – negación
20. EU4	Y por eso tú dices tonterías	Acto asertivo - explicación
21. EU1	Estoy haciendo cosas y tú todo el día estás usando imperativo y eso no es normal	Acto asertivo – explicación / opinión

Las hablantes EU4 y EU1 están en conflicto. En el turno 16 la EU4 amenaza la cara de la EU1 utilizando un ACI diciendo muy directamente sin acción reparadora que no hay tiempo para las tonterías de la hablante EU1. Como expresión de sorpresa la EU1 repite la palabra ‘tonterías’ y devuelve el dicho a la EU4 intensificándolo con las palabras ‘la única’. La EU4 produce como reacción actos asertivos en forma de una explicación (‘tenemos que organizar esta fiesta’) y opiniones (‘yo digo **nada** tonterías’ y ‘tú hablas so de cosas no soy importante para este fiesta’). La primera opinión se intensifica utilizando la palabra ‘nada’, y la segunda opinión reconviene a la EU1 que habla de cosas no importantes. Eso es otra vez un ACI dirigido a la EU1. La EU1 pide una explicación de este reproche y al mismo momento lo niega. La EU4 sigue amenazando la hablante EU1 en el turno 20. En el turno 21 la EU1 trata de explicar su opinión amenazando a la EU4 intensificando el acto amenazante ‘tú **todo** el día estás usando imperativo y eso no es normal’.

En el fragmento 52 las hablantes intensifican lo que dicen para ratificarlo con el peligro de romper la cara del otro. Resulta que el otro defiende su opinión para guardar su propia cara. Se solucionan estas situaciones durante las explicaciones de las diferencias culturales como en el ejemplo 80 arriba mencionado. Durante estas explicaciones aparecen muchas mitigaciones, cómo el ‘quizás’ que utiliza la hablante EU1 en el turno 85 del fragmento 51. Otros ejemplos de palabras producidas para mitigar durante las explicaciones son ‘creo que’ y ‘un poco’. En general los hablantes holandeses son más alertos de no romper la cara del oyente, porque están acostumbradas de hablar con cuidado debido a su cultura distante. Sin embargo es más difícil producir lengua indirecta en una segunda lengua, porque pide por estructuras lingüísticas y tiempos verbales que todavía no dominan. Por eso la producción de la lengua de los hablantes no-nativos en el GC es directa. Resulta que hay más peligro de producir actos amenazantes.

En el GC hay dos hablantes que fingen ser españoles. Ellas producen más intensificadores e imperativos. En la cultura solidaria de España es más aceptado utilizar estos tipos de actos directivos que en la cultura holandesa. El contraste entre la producción de los actos directivos durante la realización de las escenificaciones y durante la explicación de ellas es muy grande en el GC. Al contrario a las realizaciones, durante las explicaciones casi no utilizan los actos directivos y recurren al intercambio de información como durante la tarea 1.

Tarea 5

VWC

Durante la tarea 5 los participantes tratan de solucionar algunas problemas de la otra cultura en una competición. A causa de la falta del conocimiento sobre la cultura holandesa del hablante nativo, ella produce sus opiniones y explicaciones con cierto grado de incertidumbre mitigando sus dichos. La mitigación es más un fenómeno holandés porque en una cultura distante los hablantes tienen más miedo de perder su cara, sin embargo durante esta tarea no es algo muy cultural, pero más una estrategia para mostrar la incertidumbre. Véase el fragmento 53:

Fragmento 53 – Tarea 5 VWC

45. EV1	yo creo que en Holanda / la respuesta correcta es A	Acto asertivo - opinión
---------	---	-------------------------

En este fragmento la EV1 formula su respuesta en una manera muy prudente. Mitiga su respuesta con las palabras ‘yo creo que’. Con la expresión de la palabra ‘yo’, que no es necesario en español, asume la responsabilidad de su respuesta. Con la expresión ‘creo que’ expresa su incertidumbre. Aunque la prudencia con que la EV1 formula sus opiniones y explicaciones durante la tarea 5 no es normal en la lengua española sí tiene que ver con las reglas de cortesía. Intensificando una respuesta puede ofender

los participantes de la otra cultura. Los hablantes no-nativos mitigan también su respuesta a la opinión del turno 45:

Fragmento 54 – Tarea 5 VWC

46. EU2	Sí yo creo también pero	Acto asertivo – afirmación
47. EU1	Sí yo creo que es la verdad	Acto asertivo – afirmación

Se adaptan su uso de la lengua al hablante nativo y hablan con cierto grado de prudencia para no amenazar la EV1. También puede ser que no están seguras de la respuesta correcta. En un momento aparece una situación en que los dos hablantes no-nativos no están de acuerdo. La hablante EU1 intensifica su opinión ('nunca') amenazando la cara de la EU2 de modo que ella tiene que defender su opinión con más fuerza y dar más argumentos:

Fragmento 55 – Tarea 5 VWC

6.EU2	sí / y eem yo digo a mis amigos y a mi familia cuándo la fiesta empieza y termina	Acto asertivo – afirmación / explicación
7.EV1	¿Sí?	Acto directivo – petición de afirmación
8.EU1	noo / no es normal / yo no veo nunca sí cuándo empieza pero no / eem indico cuando se acaba la fiesta	Acto directivo – negación / Acto asertivo - explicación
9.EV1	pero / Sadé /una cosa / tú por ejemplo dices empieza a una hora y acaba a otra hora pero / por ejemplo / ¿tú qué haces en una fiesta? / ¿invitas a tu casa o te vas a algún lado?	Acto directivo – petición de información
10. EU2	a mi casa pero es es expresamente cuando era niño niña	Acto asertivo – explicación
11. EU1	sí para las fiestas de niños sí /porque los padres	Acto asertivo – afirmación/explicación

Con el apoyo del hablante nativo la hablante EU2 puede explicar su opinión. Con esta argumentación la EU1 comprende lo que quiere decir la EU2 de modo que pueden seguir la conversación sin perder sus caras. Un poco más tarde aparece un momento de duda. Después de su propia afirmación y la afirmación de la EU2, la EU1 no está segura que la respuesta de la EV1 es correcta:

Fragmento 56 – Tarea 5 VWC

28. EU1	No sé Sadé ¿Estás de acuerdo? / no? ¿sí?	Acto directivo – petición de afirmación
---------	--	---

Nadie responde a este momento de duda en que la EU1 pide afirmación. Tal vez porque parte de este turno es una habla simultánea con la afirmación de la EU2 en el turno 27, o quizás no quieren amenazar sus caras otra vez. Porque se hace esperar la respuesta no surge un desacuerdo de esta petición.

Los actos directivos producidos en esta tarea son peticiones de afirmación o por más explicación después de la explicación de la respuesta. En la mayoría de los casos los hablantes utilizan la estrategia de reflejar la situación descrita a la cultura del otro de modo que sigue más producción de los actos asertivos en forma de explicaciones:

Fragmento 57 – Tarea 5 VWC

17. EU1	¿En España no se hace?	Acto directivo – Petición de información
18. EV1	no // en España se haría un poco un poco la B //	Acto asertivo - explicación

Las situaciones descritas en esta tarea piden la explicación de una cultura, sin embargo es un paso muy lógico de reflejarlas también a la otra cultura. Las hablantes tienen que explicar más y tienen que utilizar la estrategia lingüística de traducir la situación a su propia cultura que resulta en una producción de la lengua más desarrollada.

La estructura de la conversación en el entorno de la VWC no es muy diferente a las tareas anteriores. Otra vez es un intercambio de preguntas y respuestas. En esta tarea los hablantes no-nativos tienen un rol más directivo. Esbozan situaciones culturales holandesas de que el hablante nativo no sabe nada, por eso los hablantes no-nativos tienen la oportunidad de dirigir la conversación produciendo actos directivos. EU1 toma esta oportunidad, mostrada en el turno 17 del fragmento 57.

GC

En esta tarea los actos asertivos en forma de opiniones tienen mucho sentido. Hay cierto grado de incertidumbre que se puede reconocer en la formulación de los actos asertivos producidos ('creo que', 'me parece'). Probablemente trata otra vez de una realización de la cortesía según las reglas holandesas en forma de mitigaciones por los hablantes no-nativos:

Fragmento 58 – Tarea 5 GC

10. EUD	Bueno // Vosotras tenéis una idea?	Acto directivo – petición de información
11. EU4	Creo que es C pero no lo sé porque (...) creo que la gente en España cree que es normal para llamar un empleo y preguntar algo	Acto asertivo – opinión/explicación
12. EU1	Creo ehm quiere saber que esperan de ti entonces cuando llamas lo sabes y después solicitar creo que es (...)	Acto asertivo -explicación

Las hablantes tienen que elegir una solución de tres con respecto a una descripción de una situación española. El grado de incertidumbre es alto porque no conocen las situaciones. Por eso en este caso el uso de la formulación 'creo que' no solo funciona para no perder la propia cara, pero también para mostrar que las hablantes no están seguras de lo que dicen por lo cual otra hablante que conoce la situación puede explicarla. En otras palabras la tarea pide una mitigación porque la posibilidad de que los oyentes no conocen la solución es grande y por eso van a adivinar la respuesta. Durante las tareas anteriores los hablantes aprendían unas diferencias culturales entre España y Holanda. Hablaron sobre lo que está aceptado en una otra cultura y lo que no está aceptado, como el uso del imperativo. Durante la tarea 5 aprenden a no romper la cara del otro y guardar su propia cara utilizando formulaciones que expresan incertidumbre y mitigan. Resulta que casi no aparece intensificación durante esta tarea.

Las situaciones piden explicaciones complejas porque no se puede explicar su opinión sobre una solución de una situación cultural en una frase como es posible cuando se describe una foto. Una opinión es algo más complicada que una explicación de un hecho. Cuando quiere mostrar algo con hechos es importante dar argumentos muy claros por lo cual los oyentes pueden comprender lo que

quiere decir. Por eso durante la tarea 5 los participantes producen construcciones más complejas explicando su opinión sobre las situaciones:

Fragmento 59 – Tarea 5 GC

6.EU2	Es es eh muy útil para eh mandar eh mandar tu curriculum por la jefe para ver tu experiencia si eh tienes peroo creo que es puedes ser C porque cuando uno porque cuando no no / porque cuando yo eh // quiero saber queee que es el trabajo pero	Acto asertivo – explicación / opinión
-------	--	---------------------------------------

Para expresar una opinión correcta se necesita utilizar otras estrategias lingüísticas que para una explicación. La hablante EU2 primeramente trata de explicar su opinión usando la palabra ‘para’. Cuando llega el momento de su opinión, la introduce con la palabra ‘pero’ seguido por ‘creo que’ que indica que la hablante no está segura de su opinión y la mitiga. Explicando su opinión utiliza diferentes veces la palabra ‘porque’. Sin embargo sigue siendo difícil para expresar su opinión, por eso otra hablante apoya la EU2 explicando su opinión y mientras tanto ejercitando su poder de producir opiniones:

Fragmento 60 – Tarea 5 GC

7.EU3	Cuando quiero buscando trabajo y yo no tiene no experiencia yo creo que C es una opción llamas por teléfono es	Acto asertivo – explicación / opinión
-------	---	---------------------------------------

La EU3 utiliza también la palabra ‘creo’, pero no utiliza una conjunción como ‘porque’ para explicar su opinión.

La tarea 5 en el GC está dirigida por una persona, la docente, de modo que los hablantes no-nativos contestan más a sus preguntas y casi no producen actos directivos. Resulta que al contrario a las otras tareas en que aparecía una sucesión de actos asertivos, la estructura de esta conversación es por la primera vez en el grupo de control un intercambio de preguntas y respuestas.

Resulta que en la tarea 5 como en las otras tareas, los ejercicios piden ciertas estrategias lingüísticas para producir los actos asertivos y directivos como en este caso producir opiniones y argumentarlas.

4.2 LA CONTRIBUCIÓN DEL HABLANTE NATIVO Y NO-NATIVO A LA PRODUCCIÓN DE LOS ACTOS ASERTIVOS Y DIRECTIVOS

La producción de los actos asertivos y directivos durante una conversación depende de la tarea, de los hablantes y de la cultura. Además el rol de la contribución del hablante nativo a los aprendices de la segunda lengua puede ser esencial. En el entorno de la videoweb comunicación siempre está presente un hablante nativo en contraste al grupo de control donde el hablante nativo, la docente de la universidad, sólo tiene un rol durante la tarea 5.

En este párrafo se analiza la contribución del hablante nativo y su influencia al proceso de desarrollo de la producción de los actos asertivos y directivos. Para tener una visión clara de las diferencias entre la producción de estos actos en un entorno donde siempre hay la presencia de un nativo y donde (casi) no hay esta presencia, también se analiza la contribución del hablante no-nativo a este proceso. Se analiza la fuente del *input* de la lengua, el rol de la realimentación y la estimulación a la conversación en general. Esperando que, después de esa análisis, se puede responder a la pregunta si

la presencia de un hablante nativo es esencial para el desarrollo de la producción de los actos asertivos y directivos.

4.2.1 El hablante nativo

En este párrafo se analiza la contribución del hablante nativo poniendo la atención al entorno de videoweb comunicación porque siempre hay la presencia de un nativo en este entorno. La pregunta central para el análisis de este párrafo es: ¿Provoca el hablante nativo el uso de los actos asertivos y directivos por los hablantes no-nativos?

Tarea 1

El *input* en una conversación contribuye al proceso de la adquisición de una segunda lengua. En la tabla 1 Ellis (1999) presenta los factores del *input* que pueden influir la adquisición de la lengua. Primeramente presenta el factor de la frecuencia. La cantidad del *input* del hablante nativo puede estimular un proceso de desarrollo. Durante la tarea 1 la participación del hablante nativo es grande, según la tabla 14 produce menos actos asertivos que los hablantes no-nativo pero en total produce la mayoría de los actos asertivos y directivos (99 por la EV1 , 73 - EU1, 60 - EU2) y por eso es la fuente mayor del *input*. Además la presencia de indicaciones del contexto tienen un rol. Estas indicaciones apoyan a la aprendizaje de palabras. Aprendices de una segunda lengua aprenden más fácil palabras derivadas del contexto. La tarea tienen un rol importante en la presentación de estas indicaciones, pero el hablante nativo apoya a esta presentación con su *input* de las palabras relevantes. La complejidad del *input* es otro factor importante. El *input* de un nivel un poco más alto que el nivel de la segunda lengua de los aprendices (zona del próximo desarrollo) contribuye al desarrollo de la lengua de los hablantes no-nativos. Es lógico que el hablante nativo en el entorno de la VWC domine la conversación, por su dominio de la lengua y su rol de profesora. La pregunta es si y cómo su *input* contribuye al *output* en forma de los actos asertivos y directivos de los hablantes no-nativos. Para investigar eso se analiza la dirección de la tarea, la producción de los actos directivos por el hablante nativo y el rol de la retroalimentación durante esta tarea.

La persona que dirige el proceso de una conversación puede dirigir también el contenido de la conversación. Esta persona introduce los temas y garantiza los cambios de tema. En la tarea 1 los cambios de tema son muy claros porque aparece una nueva foto. La primera foto está introducida por la hablante EU1 seguido por la hablante EU2. Sin embargo el hablante nativo asume la dirección directamente afirmando la hablante EU2 y pidiendo por una explicación empezando una conversación sobre esta foto:

Fragmento 61 – Tarea 1 VWC

10. EU1	Pero la foto una [(...)]	Acto asertivo - explicación
11. EU2	[Sí y la primera es de] España	Acto asertivo – afirmación / explicación
12. EV1	La primera es de España. ¿Sabéis qué es?	Acto asertivo – afirmación / acto directivo – petición de explicación

Esta petición tiene la función de provocar una explicación de los hablantes no-nativos. En este caso el *input* del nativo no pide una respuesta muy elaborada. Se responde a esta petición con una afirmación y una explicación breve (EU1: 'Sí una cafetera'). Eso es también el caso con la petición del hablante nativo que introduce la segunda foto, en este caso trata de una petición de información:

Fragmento 62 – Tarea 1 VWC

61. EV1	¿y y la segunda foto que vemos?	Acto directivo – petición de información
62. EU1	Es un chico uh holandés [ow uh] en un tren	Acto asertivo – explicación
63. EU2	[uhh]	

Se continúe esta estrategia en el turno 89/91. En el turno 123 la foto está introducido también por el hablante nativo, pero con un acto asertivo explicando lo que ve en la foto:

Fragmento 63 – Tarea 1 VWC

123. EV1	Y luego la foto de abajo es que una de de las cosas bastante típicas es comer pipas	Acto asertivo - explicación
----------	---	-----------------------------

Este acto no provoca necesariamente la producción de lengua por los hablantes no-nativos porque es una explicación que no pide una respuesta. La única reacción a este acto viene de la hablante EU1 en forma de una afirmación 'aah'. Resulta que esta introducción del tema no provoca la producción de la lengua por los hablantes no-nativos. En el turno 140 el hablante nativo produce un acto directivo para pedir afirmación motivando a los estudiantes no-nativos a explicar las fotos:

Fragmento 64 – Tarea 1 VWC

140. EV1	Noo (ríe) y las otras dos fotos creo que son vuestras?	Acto directivo – petición de afirmación
----------	--	---

Tanto como en los fragmentos 61 y 62 esta petición tampoco necesita una respuesta elaborada, solo pide una afirmación que es fácil para producir. Sin embargo lo que sigue claro de estos ejemplos es que el hablante nativo dirige los cambios del tema. Con sus peticiones provoca explicaciones de los hablantes nativos y con la dirección en sus manos puede dirigir la continuación del tema. Los ejemplos 61 hasta 64 muestran que los actos directivos provocan más reacciones que los actos asertivos, por eso es interesante analizar la producción de los actos directivos por el hablante nativo.

De la tabla 14 resulta que el hablante nativo produce más o menos tantos actos asertivos como actos directivos, no obstante produce mucho más actos directivos que los hablantes no-nativos. Dependiente de la forma de este *input*, los actos directivos pueden contribuir al *output* de los hablantes no-nativos. Véase la tabla 20:

Tabla 20 – Actos directivos producidos por el hablante nativo durante la tarea 1

Actos directivos	Cantidad	Ejemplos por turno
Petición de información	21	12. ¿Sabéis qué es? 95. ¿Qué vemos?
Petición de explicación	15	18. ¿Qué crees que mucha gente...? 33. ¿Y cómo es?
Petición de afirmación	11	1. ¿Pasamos a la siguiente parte? 70. ¿O sea allí la gente la comida le hace muy rápida?
Orden	5	89. Pasamos a la siguiente foto

		146. Hablan las dos a las dos una cosa cada una
Corrección	2	237. El treinta de abril
Instrucción	1	7. Tenemos que comentar cada foto

Los actos directivos más producidos por el hablante nativo son las peticiones de información seguidos por las peticiones de explicación. Aunque estas peticiones normalmente se benefician al hablante mismo porque quiere saber más o necesita explicación, en el caso de la tarea 1 forman una fuente del *input* que funciona para estimular la producción de la lengua de los oyentes. Cuando echa una mirada a las preguntas hechas por el hablante nativo, puede ver que el efecto de estas preguntas es la producción de los actos asertivos por los hablantes no-nativos. Por ejemplo en el caso de la pregunta ‘¿Sabéis qué es?’ en el turno 12 del fragmento 61, la hablante EU1 contesta con una afirmación y explicación ‘Sí una cafetera’. Da la información que pide el nativo produciendo actos asertivos. Lo mismo ocurre después de la petición de explicación en el turno 33 de la tarea 1 ‘¿Y cómo es?’. La hablante EU2 explica cómo es el aparato para hacer café de que están hablando en los turnos anteriores: ‘Uh es uhm automático y uh hace café con uh / con un *pad*’. Otra vez el nativo recibe la información que ha pedido por lo cual el no-nativo practica la producción de una explicación. La estrategia que utiliza el hablante produciendo actos directivos es provocar reacciones. Formula sus actos directivos en la mayoría de los casos en forma de peticiones de explicación o información por lo cual una respuesta no se puede hacer esperar. Una petición de afirmación no pide formulaciones elaboradas de los oyentes, en cambio las peticiones de información y explicación que provocan respuestas más complejas. Con estas peticiones y respuestas se amplian la conversación.

Cada vez que una nueva foto está introducida por el hablante nativo, aparecen cambios de tema durante las explicaciones de las fotos. No solo hablan sobre lo que ven, también explican las costumbres mostradas en las fotos. Peticiones de explicación o información se utilizan para ampliar el tema. En casi todos los casos también es el hablante nativo que hace estas preguntas. Por ejemplo:

Fragmento 65 – Tarea 1 VWC

57. EV1	Vale (ríe) y se tome mucho café allí? // ¿Más que un más que té?	Acto directivo – petición de información
---------	--	--

Los participantes holandeses han explicado que tipo de aparato para hacer café es común en Holanda. Para continuar el tema el hablante nativo pide un otro costumbre en Holanda, resultando en una nueva explicación producida por los hablantes holandeses:

Fragmento 66 – Tarea 1 VWC

58. EU2	Sí mucho // Sí creo que sí pero no me gustaaa el café	Acto asertivo – afirmación / expresión de gusto
59. EU1	(ríe) ah mi tampoco no bebo café bebo mucha mucho té	Acto asertivo – afirmación / explicación
60. EU2	(ríe) pero mucha gente uh bebe uh café	Acto asertivo - explicación

En este caso la EU2 contesta a la petición afirmando y además introduce una expresión de gusto. La hablante EU1 contesta a esta expresión pero se base su formulación en la petición del hablante nativo hablando sobre el té. En el turno 60 la hablante EU2 vuelve a la petición del EV1 formulando una explicación diciendo que aunque ella no le gusta el café mucha gente en Holanda sí lo tome.

No solo los actos directivos producidos por el hablante nativo provocan la producción de la lengua por los hablantes no-nativos, también los actos asertivos contribuyen al desarrollo de la lengua y finalmente al *output* de los aprendices. En sus explicaciones el hablante nativo no utiliza proverbios u otros dichos característicos por la lengua española que pueden ser difíciles de comprender para los no-nativos. Además adapta su lengua al nivel de los hablantes no-nativos formulando los actos sin utilizar formas de verbos complicados y formulando frases breves que se pronuncia lentamente. Su uso verbal no es menos amplio, de modo que los oyentes aprenden palabras. Si piensa que no comprenden una palabra, pide por una afirmación o explicación y si es necesario explica la palabra, como en el fragmento 67:

Fragmento 67 – Tarea 1 VWC

210. EV1	Sí sí / pues no se ve muy bien / pero es la gente / que hace cola / para comprar lotería	Acto asertivo – afirmación / explicación
211. EU1	Aaah	Acto asertivo - afirmación
212. EV1	¿Sabéis lo que es lotería?	Acto directivo – petición de explicación
213. EU2	No	Acto directivo - negación
214. EU1	Para ganar dinero	Acto asertivo - explicación
215. EV1	Sí uh uh compran unos números / y luego se hacen un sorteo y a quien le toca el número le dan mucho dinero	Acto asertivo – afirmación / explicación

En este caso el *input* es muy importante para el desarrollo de la lengua de los hablantes no-nativos. En el turno 214 la EU1 trata de explicar la palabra lotería. En el turno 215 la hablante nativo afirma la explicación de la EU1 y explica un poco más. La afirmación que da al hablante no-nativo es una forma de la retroalimentación. Formulando actos asertivos, como la afirmación en el turno 215, el hablante nativo somete a los actos producidos por los hablantes no-nativos. La retroalimentación es muy importante para los no-nativos. Afirmaciones dan la confianza a los hablantes no-nativos de producir más lengua, pero también correcciones apoyan a su *output*. El hablante nativo no corrige en una manera negativa a los no-nativos de modo que mantienen su confianza. Ella repite la frase incorrecta de una manera correcta, como en el fragmento 68:

Fragmento 68 – Tarea 1 VWC

79. EU1	Cuando trabajo come uh uhm todos los días uhm en trabajo con come el pan pero nosotros no tenemos muchas clases entonces pueden ehm podemos comer en la casa	Acto asertivo - explicación
80. EV1	Podéis comer en casa // ¿y desayunáis? / ¿Hacéis mucho desayuno o no?	Acto directivo – corrección / petición de información

Esta estrategia de corregir apoya a un *output* más elaborado de los actos asertivos por los hablantes no-nativos.

Con estos datos podemos concluir que el hablante nativo contribuye a la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes no-nativos durante la tarea 1. Su manera de introducir temas hace participar a los no-nativos. La producción de peticiones desafía los hablantes no-nativos de

producir explicaciones. Además la retroalimentación del hablante nativo da confianza a los hablantes no-nativos de producir lengua.

Tarea 3

Durante la tarea 3 en el entorno de la VWC es otra vez el hablante nativo el que produce la mayoría de los actos directivos, expresados en las siguientes formas:

Tabla 21 - Actos directivos producidos por el hablante nativo durante la tarea 3

Actos directivos	Cantidad	Ejemplos por turno
Petición de información	8	43. ...Es muy tarde? 110. ¿Qué habéis pensado que podríamos regalarle?
Petición de explicación	6	127. ..porqué?
Órden	4	3. A ver Rosalinde // ((de)) lee el contexto 107. Bueno vamos a hablar del regalo
Instrucción	4	6. Me estáis esperando a mi / me estáis esperando en el bar
Corrección	2	59. Llamas por teléfono
Petición de afirmación	2	139. Sabéis lo que es un sobre un sobre de cartas?

La forma en que se producen los actos directivos es diversa y es diferente a la tarea 1. La cantidad de órdenes es relativamente más alto que en la tarea 1, pero hay menos producción de peticiones de afirmación. Las peticiones de información y explicación siguen siendo los directivos más producidos, pero la pregunta es si tienen el mismo rol que durante la tarea 1; provocar la producción de los asertivos.

Primeramente se analiza el cambio de los temas en la tarea 3 para ver si el hablante nativo también dirige esta conversación. Resulta que el cambio de los temas es menos claro en esta conversación porque trata de una escenificación en que los temas se suceden rápidamente. Por eso la producción de los actos asertivos en forma de explicaciones es grande. El hablante nativo explica mucho, pero ¿reaccionen los hablantes no-nativos a sus explicaciones o es una conversación en que todos tienen un rol equivalente? No tienen un rol equivalente porque el hablante nativo da las órdenes, como en el turno 3 mostrado en la tabla 21. Sin embargo no dirige la conversación todo el tiempo. Reaccionando a las situaciones culturales que explica la española, las holandesas piden más explicación de modo que en estos momentos ellas determinan la continuación de la conversación:

Fragmento 69 – Tarea 3 VWC

20. EV1	Sí yo eh / bueno yo tengo una amiga que siempre que quedamos con ella media hora tarde / siempre sieeeeempre	Acto asertivo – afirmación / explicación
21. EU1	Ya pero que que haces cuando eh tú estás en un bar y espero durante un media hora?	Acto directivo - petición de explicación
22. EV1	Pues llamarla mucho al mobil y enfadar y enfadarme mucho con ella	Acto asertivo - explicación
...	...	
24. EU2	pero no viene?	Acto directivo – petición

		de información
25. EU1	pero	
26. EV1	sí sí llega media hora [tarde] yyy no sé porque porque está muy rrr[aaa]	Acto asertivo – afirmación / explicación
27. EU1	[pero] el ambiente es bueno?	Acto directivo – petición de información
28. EV1	sí sí	Acto asertivo - afirmación

Aunque durante siete turnos los hablantes no-nativos dirigen la conversación, la producción de sus peticiones están provocados por el hablante nativo. Ella esboza una situación que estimula a los hablantes no-nativos de pedir por explicación. Utiliza la estrategia de describir una situación intensificándola. En este caso intensifica su explicación diciendo ‘siempre sieeeeempre’. Eso lleva a la curiosidad de los hablantes no-nativos que piden por explicación. Aparecen más turnos como estos en la tarea 3, no obstante cada vez que lo ocurre finalmente retorna la dirección al hablante nativo que introduce una nueva situación o explicación. Después del fragmento de arriba ella se lo haga así:

Fragmento 70 – Tarea 3 VWC

35. EV1	Es que eh normalmente / cuando aquí en España se queda si quedas a las seis por ejemplo pues si quedas a las seis en un bar pues ya sabes que es más o menos a las seis pero puede ser a las seis o a las seis y cinco	Acto asertivo - explicación
---------	---	-----------------------------

La formulación ‘es que’ indica que sigue una explicación. Explicando, el hablante nativo introduce el tema y explica la situación en España de modo que crea un marco a que los hablantes no-nativos pueden recurrir. Enseguida pide una explicación de la situación en Holanda:

Fragmento 71 – Tarea 3 VWC

43. EV1	Y vosotros allí si alguien si quedéis con los amigos y alguien y alguien llega diez minutos tarde / Es muy tarde?	Acto directivo – petición de información
---------	---	--

Porque el nativo ha creado un marco se hace más fácil de responder a la petición. Con esta estrategia de reflejar una situación a la situación de la otra cultura el hablante nativo hace participar los no-nativos y se facilita su producción de los actos asertivos en forma de explicaciones. Como se puede ver en el fragmento 70 y 71 el *input* del nativo explicando los hábitos culturales españoles presentando indicaciones del contexto desafía los no-nativos de explicar su interpretación cultural de estas situaciones. Las peticiones de información del nativo contribuyen a este efecto y sus indicaciones del contexto facilita al *output* de los aprendices. La producción de peticiones también estimula la curiosidad de los hablantes no-nativos de modo que van a pedir más información o explicar su propia situación. Resulta que la dirección de la conversación por el hablante nativo tal vez es menos clara en esta tarea porque a veces la pierde, pero dirige la conversación introduciendo nuevas temas y pidiendo información provocando reacciones de los hablantes no-nativos.

La retroalimentación tiene también un rol durante la tarea 3. Tanto como en la tarea 1 afirma las explicaciones de los hablantes no-nativos y les corrige repitiendo en una forma correcta lo que dicen. En esta manera muestra que confía en la dominación de la lengua de los hablantes no-nativos.

Es cierto que el *input* del hablante nativo provoca la producción de los actos asertivos en forma de explicaciones u opiniones de los hablantes no-nativos, pero también estimula los hablantes nativos de producir actos directivos provocando su curiosidad con sus explicaciones.

Tarea 5

En la tarea 5 hay contribución de un hablante nativo en ambos entornos. En la videoweb comunicación sigue contribuyendo la estudiante de la Universidad de Valencia. En la clase tradicional hay contribución de una española que es la profesora de esta clase en la Universidad de Utrecht. Para ver como contribuyen estas españolas a la producción de los hablantes holandeses se analiza ambos entornos.

VWC

Igual a las otras tareas los actos directivos más producidos por el hablante nativo en el entorno de la VWC son las peticiones de información, en este caso seguido por las peticiones de afirmación. Con las peticiones de información los hablantes no-nativos están otra vez provocados de producir actos asertivos en forma de explicaciones. Con eso se garantiza la continuación de la conversación como resulta también de la tarea 1 y 3. Véase la tabla 22:

Tabla 22 - Actos directivos producidos por el hablante nativo de la VWC durante la tarea 5

Actos directivos	Cantidad	Ejemplos por turno
Petición de información	10	9. ¿tú qué haces en una fiesta? ¿invitas a tu casa o te vas a algún lado?
Petición de afirmación	5	7. ¿Sí?
Petición de explicación	4	14. ¿y es algo habitual allí? ¿eeh? ¿hay mucha gente que lo hace?
Corrección	2	5. empiezan a una hora y terminan a otra

La producción de las peticiones de afirmación por el hablante nativo es más notable. Cuando alguien dirige la conversación no necesita mucha afirmación. Puede ser que tiene su plan de la marcha de la conversación y utiliza una petición de afirmación causando que los oyentes sigan su plan como pasa durante la tarea 1 con, por ejemplo, la pregunta ‘pasamos a la siguiente’. El hablante nativo ya tiene la idea de seguir con la próxima foto pero necesita la colaboración de los otros participantes y por eso pide afirmación. Sin embargo durante la tarea 5 utiliza las peticiones de afirmación con otro motivo. Los hablantes no-nativos leen las instrucciones, resultando que el nativo no tiene la oportunidad de instruir los no-nativos durante esta tarea. Las situaciones descritas en las instrucciones pertenecen a la cultura holandesa por la cual hay más conocimiento de los no-nativos. Resulta en una posición más insegura del nativo. Ella no conoce las situaciones y tiene que adivinar, argumentar y explicar la respuesta correcta. Produce peticiones de afirmación porque no está segura de su respuesta:

Fragmento 72 – Tarea 5 VWC

2. EV1	Pues // no sé // yo creo que la B no es / voy a arriesgarme / voy a decir es la C // ¿es la A?	Acto asertivo – opinión / Acto directivo – petición de afirmación
--------	--	--

Con este *input* inseguro el hablante nativo desafía los hablantes no-nativos de producir actos asertivos afirmando y explicando su respuesta o actos directivos pidiendo explicación de la elección del

hablante nativo. Los holandeses juzgan estas elecciones y si no son correctas describen y explican la respuesta correcta:

Fragmento 73 – Tarea 5 VWC

3. EU1	creo que Sadé y yo somos de acuerdo / yo creo también que es la C	Acto asertivo - opinión
4. EU2	yo creo que es la A porque muchas fiestas aquí / eem ¿cómo se dice? // eem acaba a un tiempo y termina termine ((...))	Acto asertivo – opinión / explicación / Acto directivo – petición de información
5. EV1	empiezan a una hora y terminan a otra	Acto directivo - corrección
6. EU2	sí / y eem yo digo a mis amigos y a mi familia cuándo la fiesta empieza y termina	Acto asertivo – afirmación / explicación
7. EV1	¿sí?	Acto directivo – petición de afirmación

Después de la explicación de los holandeses, la española pide en el turno 7 otra vez una afirmación. No conoce la costumbre explicada por la EU2 y probablemente por eso quiere saber con seguridad si es verdad. En estas situaciones el nativo no es la persona que dirige la conversación. Debido a sus conocimientos del contenido de la conversación el rol de los hablantes no-nativos es más grande en esta tarea. Sin embargo con su *input* de explicaciones de situaciones españoles (por ejemplo en el turno 31 en que se habla sobre el Valenciano después de que la EU1 pide un ejemplo de esta lengua) y de peticiones, el hablante nativo sigue estimulando la producción de la lengua de los hablantes no-nativos.

Aun así en el último ejemplo aparece otro fenómeno lingüístico que indica la dirección del hablante nativo; la corrección. Como en las tareas anteriores el hablante nativo estimula la producción de la lengua de los hablantes no-nativos repitiendo correctamente sus formulaciones incorrectas. Con respecto a los aspectos técnicos de la lengua el nativo sigue dirigiendo la conversación porque es su lengua materna. Resulta que la dirección de esta tarea se comparte entre los hablantes. Eso puede ser un estrategia del hablante nativo, pero también puede ser el efecto de la tarea. La pregunta es si esta estrategia o efecto pide más producción de los actos directivos que en las tareas anteriores por parte de los hablantes no-nativos. Esta pregunta se analiza en el párrafo 4.2.2.

GC

La frecuencia del *input* del hablante nativo durante la tarea 5 es grande. Ella produce 42 actos asertivos y directivos para con más o menos treinta por cada hablante nativo. Con esa producción domina la conversación. De la tabla 23 resulta que también dirige la conversación con su producción de los actos directivos:

Tabla 23 - Actos directivos producidos por el hablante nativo del GC durante la tarea 5

Actos directivos	Cantidad	Ejemplos por turno
Petición de información	11	10. // Vosotras tenéis una idea? 47. ...y en Holanda que tal con los niños?
Instrucción	6	<i>Las descripciones de las situaciones. El nativo lee estas.</i>
Petición de explicación	3	68. Y la A por qué no? 147. Por qué?
Petición de afirmación	3	23. ¿La entrevista y el examen? 53. Para vosotras no?

Como en el entorno de VWC la producción de las peticiones de información es la más grande de los actos directivos producidos. Después siguen las instrucciones, pero forman parte de la tarea antes preparada y el nativo solo las lee en voz alta durante esta conversación. La producción de las peticiones de explicación y afirmación es muy pequeño. Las instrucciones determinan la dirección de la conversación pero no es necesario que el hablante nativo lee estas instrucciones. Sin embargo el momento en que se elige a leer la instrucción indica un rol directivo. La profesora cada vez determina cuándo un tema está finalizado y cuándo se introduce una nueva situación. Durante la discusión sobre la situación dirige la conversación con peticiones de información:

Fragmento 74 – Tarea 5 GC

10. EUD	Bueno // Vosotras tenéis una idea?	Acto directivo – petición de información
---------	------------------------------------	--

Parece que los participantes antes han determinado que hay dos grupos de no-nativos y que cada grupo responde por turno a la situación. En este caso el hablante nativo provoca que ambos grupos tengan la oportunidad de producir actos asertivos. Ella estimula a los dos grupos de producir lengua usando la estrategia de pedir información como mostrada en el fragmento 74.

Durante la tarea 5 del GC las situaciones descritas tratan de la cultura española. Los hablantes no-nativos no saben suficiente de la cultura para adoptar un rol dirigido, por eso el nativo cada vez pide las expectativas de los hablantes no-nativos y después explica las situaciones:

Fragmento 75 – Tarea 5 GC

81. EUD	De bares sales a tomar algo con unos amigos y te preguntan si quieres calimocho pero ¿qué es el calimocho? A mezcla de vino tinto y coca cola B bebida de vino tinto caliente que se toma en el invierno C mucha cerveza un litro aproximadamente en un recipiente grande	Acto directivo - instrucción
82. EU2	Eh no es B? [(ríe)]	Acto directivo – petición de información
83. EU3	[(ríe)] Creo	Acto asertivo - opinión
84. EUD	Bueno quizás sabes algo más	Acto directivo - orden
85. EU2	Porque vino tinto	Acto asertivo - explicación
86. EU1	Sí	Acto asertivo - afirmación
87. EU2	Sí creo que es el nombre de dee bebida y si	Acto asertivo – afirmación

		/ explicación
88. EU4	((...)) A?	Acto directivo – petición de afirmación
89. EU2	((...)) Sí// A eh porque es un nombre muy extraña y creo que [(ríe)]	Acto asertivo – afirmación / explicación
90. EUD	Y vino tinto y Coca Cola es ((...))	Acto asertivo - explicación
91. EU2	Sí ((...)) pero cuando mezclan vino tinto y coca cola y se produce este nombre	Acto asertivo – afirmación / explicación
92. EUD	Pues si esa [el] calimocho es vino tinto y coca cola es una bebida muy típica entre los jóvenes	Acto asertivo – afirmación / explicación
93. EU2	[¿sí?] ¿Yyy es eh es rica?	Acto directivo – petición de afirmación / petición de información

Después de instruir a los hablantes no-nativos, cada vez el nativo los provoca a producir más información y de explicar su respuesta, como en el turno 84 y 90 de ejemplo de arriba. En el turno 84 no da exactamente una orden es más que expresa sus expectativas y con este *input* muestra que confía en la EU2 por lo cual desafía a ella de explicar más. En el turno 90 el nativo usa la estrategia de complementar. Complementando la explicación de la EU2 provoca a ella de afirmar esta complementación y explicar más si es necesario. Este fragmento muestra también que la retroalimentación del hablante nativo es importante. En el turno 92 la EUD da retroalimentación a la EU2 afirmando su explicación. La reacción de la EU2 a esta afirmación es una expresión de sorpresa, pidiendo afirmación otra vez. En la grabación de la conversación se puede ver que la EU2 es muy contenta. Eso estimula a ella de producir una petición, porque tiene confianza en su dominación de la lengua.

También dentro de una situación el hablante nativo introduce nuevos temas o refleja a la situación de la cultura holandesa, como por ejemplo en la situación donde se habla sobre la quema de los árboles de navidad en España:

Fragmento 76 – Tarea 5 GC

73. EUD	¿Aquí aparte deee quemar los árboles de navidad hay algún otro momento en el que se haga?	Acto directivo – petición de información
---------	---	--

Con estas peticiones sigue marchando la conversación y se provoca los hablantes no-nativos de producir actos asertivos igual como en el entorno de la videoweb comunicación.

Hay menos producción de los actos directivos por los hablantes no-nativos en la tarea 5 que en las tareas anteriores. Debido a la dirección de la tarea 5 por la profesora hay menos necesidad de producir actos directivos por los no-nativos. Los actos directivos funcionan durante estas tareas en primera instancia para el progreso de la conversación. Durante esta tarea el nativo guarda este progreso y ella produce las peticiones de información que son necesarias para el progreso. En cambio a las otras tareas, durante esta tarea hay más estructura en la conversación. Hay un intercambio de preguntas y respuestas provocadas por la profesora. Con esta dirección estricta los hablantes no-nativos no están necesariamente provocados de producir actos directivos.

4.2.2 El hablante no-nativo

Aunque el último párrafo muestra que la contribución del hablante nativo a la producción de los actos asertivos es grande, el hablante no-nativo tiene un rol en este proceso también. En este párrafo se analiza este rol comparando la colaboración de los hablantes no-nativos focalizando al grupo de control. En este entorno no hay presencia de un hablante nativo. El análisis del rol del hablante nativo en el entorno de VWC comprueba su rol decisivo en la producción de los actos asertivos y directivos durante las tareas 1 y 3. Por eso solo se analiza el rol de los hablantes no-nativos en el entorno de la VWC durante la tarea 5.

Tarea 1

Cuando no hay presencia de un hablante nativo que dirige la conversación hay que estar dominación de uno de los hablantes no-nativos o hay equivalencia entre todos los hablantes. Una división igual de los turnos es casi imposible. Siempre hay participantes más dominantes quienes a causa de su carácter o dominación de la lengua tiene una contribución más grande al desarrollo de la conversación. Eso resulta de la tabla 15 en caso del grupo de control. La hablante EU4 domina la conversación. La frecuencia de su *input* de los actos directivos y asertivos es la más grande, pero la pregunta es si ella dirige la tarea también y con esta dirección provoca la producción de los actos asertivos y directivos de los otros participantes de la conversación. Para analizar eso es importante saber en qué forma produce los actos directivos:

Tabla 24 - Actos directivos producidos por la hablante EU4 del GC durante la tarea 1

Actos directivos	Cantidad	Ejemplos por turno
Petición de información	6	94. Te da miedo vivir a al agua?
Petición de explicación	6	86. por qué?
Petición de afirmación	3	5. ¿Sí? 274. Seguimos con las fotos?
Instrucción	1	28. Pero creo que tenemos hablar sobre el hombre que come en el tren y no sobre el queso

Igual a los hablantes nativos discutidos en el párrafo anterior, la mayoría de los actos directivos producidos por la hablante EU4 son peticiones de información y de explicación. De las peticiones de explicación hay que esperar que esta hablante que no tiene mucha experiencia en la lengua española pide explicaciones porque no comprende la situación, no obstante lo contrario es la verdad. En todos los seis casos la EU4 está interesada en más información sobre un aspecto discutido anteriormente y por eso pide explicaciones, como en este ejemplo:

Fragmento 77 – Tarea 1 GC

85. EU3	...yo creo que es típico para Holanda Holand[a]	Acto asertivo - opinión
86. EU4	[Por]qué?	Acto directivo – petición de explicación
87. EU3	Porque ehm en otros países no eh tienen barcos para vivir no	Acto asertivo - explicación

En este caso sigue claro que la explicación producida por la hablante EU3 en el turno 87 está provocada por la EU4. Ella produce una petición y con este *input* estimula el *output* de la EU3. Con

estas peticiones provoca la producción de los actos asertivos en forma de explicaciones de los otros hablantes. Al igual en el fragmento 78:

Fragmento 78 – Tarea 1 GC

92. EU4	¿Te gusta?	Acto directivo – petición de información
93. EU2	No me da miedo (ríe)	Acto asertivo - explicación
94. EU4	¿Te da miedo vivir a al agua?	Acto directivo – petición de explicación
95. EU2	No eh se puede u-u-unn- cómo hundo no puedes	Acto asertivo - explicación

En este caso la EU4 produce una petición como reacción a la explicación de la hablante EU2. Otra vez utiliza la estrategia de pedir para provocar una reacción. La reacción de la EU2 pide una petición de explicación formulado otra vez por la EU4 por lo cual la EU2 produce otra vez un acto asertivo en forma de una explicación.

La producción de los actos asertivos por la hablante EU4 es mucho más grande que la producción de los actos directivos. ¿Dirige la conversación también utilizando asertivos? Una manera de dirigir la conversación utilizando asertivos es introducir nuevos temas. En casi todos los casos en que hay un cambio del tema la hablante EU4 los introduce, como resulta de esta tabla:

Tabla 25 – Cambios del tema por hablante en la tarea 1 del grupo de control

Turno	Hablante	Contenido del turno
23.	EU2	Vale y eeh // qué más la eh el hombre
44.	EU4	Alguna eh vez sentarme en el tren y un hombre eh sentar ehh ha sentado a mi lado y me contó que tenía un amante
55.	EU2	Seguimos?
73.	EU4	Pero creo que hay otras otros mercados en España no sola por para las gafas
84.	EU4	Sí entiendo yy el barco? El barco sí el barco de vivir
98.	EU4	Vivo en Woerden y eh hay una restaurante ehm en un barco y eh es muy divertido eh comer aquí
105.	EU3	Cinco
114.	EU4	No se come mucho quizá en España sí
124.	EU4	Yy coca cola?
126.	EU2	Yyy la foto seis?
136.	EU2	Se come de manera especial no?
146.	EU4	Y donde comer arengua mucho?
155.	EU1	Y hay días especiales en quee que comen mucho días especiales
161.	EU3	Otro más?
200.	EU4	YY foto ocho el día
236.	EU4	Sí y en mi pueblo se organizara muchos juegos para los habitantes...
250.	EU1	Yy e foto nueve?
259.	EU3	... y la foto diez
274.	EU4	Seguimos con las fotos?

286.	EU2	... conozco un eh un eh chico de España de una intercambio con Barcelona de eh él no sé
297.	EU4	Eh foto once?
321.	EU2	Yy la siguiente foto?

De los 22 cambios grandes de tema la mitad está causada por la hablante EU4. Utiliza diferentes estrategias como peticiones de afirmación ('Eh foto once?'), la introducción de una experiencia propia en forma de una explicación (turno 44, 98 y 236) y peticiones de información ('Yy coca cola?'). Con todas estas estrategias logra que los otros hablantes producen actos asertivos o directivos. Producen actos asertivos en forma de explicaciones cuando el EU4 pide información y explicación y producen actos directivos cuando la EU4 describe sus experiencias, porque el *input* de estas experiencias causa que los otros hablantes están curiosos y van a pedir más explicación como en el caso del turno 44. La hablante EU3 pide en el turno 46 una explicación ('Y y una mujer también?'), seguido por la hablante EU1 que pide afirmación en el turno 49 ('Lo contó a ti? Lo conté a ti que tenía un amante?') y 51 ('Y no te conocías?'). Además la hablante EU4 produce muchas afirmaciones por lo cual se puede aceptar los actos producidos por los otros hablantes, funciona como estrategia de retroalimentación de modo que los hablantes tienen confianza de producir lengua y la conversación sigue marchando.

EU4 no es la única participante en el GC que provoca la producción de los actos asertivos y directivos. Los otros hablantes producen también peticiones de información o explicación, afirman y cambian de tema, pero no utilizan estrategias muy claras como la hablante EU4 que produce los actos directivos y asertivos estratégicamente motivando la producción de los actos asertivos y directivos durante esta tarea.

Queda un punto de atención; no hay nadie presente en la clase tradicional que da el buen ejemplo o corrige los hablantes no-nativos cuando hacen errores. Aunque, en este caso, la hablante EU4 dirige la conversación y provoca la producción de los actos asertivos y de actos directivos de los otros hablantes, la producción correcta de la lengua, la presencia de indicaciones del contexto y la complejidad del *input* no están garantizadas.

Tarea 3

Viendo a la cantidad del *input* mostrada en la tabla 17 la producción de los actos asertivos y directivos de la hablante EU1 y EU4 durante la tarea 3 es igual (67 turnos en que se producen actos asertivos o directivos). Ambas hablantes dominan la conversación. Sin embargo la hablante EU1 produce más actos directivos de lo cual se puede concluir que ella dirige la conversación. Los actos directivos producidos por los hablantes EU1 y EU4 son las siguientes:

Tabla 26 - Actos directivos producidos por la hablante EU1 del GC durante la tarea 3

Actos directivos	Cantidad	Ejemplos por turno
Petición de afirmación	7	14. Cuelgo ((las ganadas)) dice?
Petición de explicación	6	23. Sí por favor por ejemplo?
Petición de información	4	160. Pero a que hora iba venir ((que hora))?
Orden	2	29. márchate tú...
Instrucción	1	116. ...estamos en el bar y

Tabla 27 - Actos directivos producidos por la hablante EU4 del GC durante la tarea 3

Actos directivos	Cantidad	Ejemplos por turno
Petición de explicación	6	30. Qué es el problema?
Orden	6	5. Y pone las cosas en el cuarto de tu hermano
Petición de información	4	26. Quieres animarlas o no?
Petición de afirmación	2	152. Sí?

La tarea 3 es en gran parte una escena. Durante esta escena la hablante EU4 lleva la batuta mandando órdenes a irritación de la EU1. Por eso la EU1 pide mucho afirmación de la hablante EU4. No acepta lo que dice ella y por eso devuelve las órdenes o explicaciones en forma de peticiones de afirmación al hablante EU4. En esta manera expresa su irritación ('Cuelgo ((las ganadas)) dice?'). Además pide mucho explicación de la conducta de la hablante EU4 ('Oiga eh como que ((asuse))?). La hablante EU4 no siempre comprende la irritación de la hablante EU1 y por eso pide explicaciones ('Qué es el problema?'). A causa de este intercambio de preguntas y respuestas es imposible decir quién dirige la conversación durante las escenas. Resulta claro que estos dos hablantes se provocan para producir actos asertivos y directivos para resolver el conflicto.

En las partes en que se hacen las escenificaciones y las explican domina la hablante EU1 con sus explicaciones. Produce muchos actos asertivos con la función de explicar los hábitos culturales. La hablante EU4 trata de tomar el mando afirmando y completando las afirmaciones de la hablante EU1 pero no logra. Es un intercambio de explicaciones en que también los otros dos hablantes EU2 y EU3 explican las situaciones culturales.

El cambio de tema durante esta tarea está provocado cada vez por otro hablante.

Tabla 28 – Cambios del tema por hablante en la tarea 3 del grupo de control

Turno	Hablante	Contenido del turno
76.	EU4	Fase / tres sí
111.	EU3	Algo más o?
153.	EU1	Sí empezamos entonces

Esta tabla muestra que no hay una persona que dirige la conversación. Resulta que la producción de los actos directivos y asertivos está provocada por el intercambio de información de todos los hablantes en que los hablantes EU1 y EU4 dominan. No obstante no se utilizan estrategias claras para contribuir a la producción de los actos asertivos y directivos de sus interlocutores.

Tarea 5

En esta parte se analiza al lado del grupo de control, el entorno de videoweb comunicación porque del párrafo 4.2.1 resulta que hay un rol más grande por los hablantes no-nativos durante esta tarea.

VWC

La tarea 5 no está únicamente dirigida por el hablante nativo, pero la dirección de esta tarea está compartida entre los hablantes que podría llevar a la producción de más actos directivos por los hablantes no-nativos. Mirando a las tablas 14, 16 y 18 se ve que la hablante EU1 de la VWC produce cada tarea más actos directivos. Esto al contrario al hablante EU2 que es más inestable en su producción de los actos directivos y no tiene una gran participación en la conversación de la tarea 5. Se desprende de la tabla 20 en que forma la hablante EU1 produce los actos directivos durante la tarea 5:

Tabla 29 - Actos directivos producidos por la hablante EU1 de la VWC durante la tarea 5

Actos directivos	Cantidad	Ejemplos por turno
Pide afirmación	5	28. ...¿estás de acuerdo? ¿No? ¿Sí?
Pide información	4	17. ¿En España no se hace?
Pide explicación	3	32. ¿puedes hablar en Valenciano un poco?
Instrucción	3	<i>Las descripciones de las situaciones. Se lee estas.</i>

Esta tabla no prueba un rol directivo de la hablante EU1. Las peticiones de afirmación no son preguntas que funcionan para provocar reacciones pero más como estrategia para recibir retroalimentación, porque no conoce las situaciones españoles y necesita afirmación para estar segura de la verdad de su explicación anterior:

Fragmento 79 – Tarea 5 VWC

89. EV1	en España sí que hay muchas zonas reservadas para fumadores	Acto asertivo - explicación
90. EU1	¿ah sí?	Acto directivo – petición de afirmación

En las peticiones de información sí toma el mando, pero está limitado a 4 turnos. Estos turnos provocan la producción de actos asertivos pero no por parte del otro hablante no-nativo, pero por parte del hablante nativo como en el turno 17 mostrada en la tabla 20. Lo mismo pasa con la expresión de las peticiones de explicación. De esto se puede concluir que el rol directivo del hablante no-nativo en la tarea 5 es pequeño.

Es cierto que la producción de los actos directivos por parte de la EU1 provoca la producción de actos asertivos de sus interlocutores, pero no contribuye al proceso de desarrollo de la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes no-nativos. La frecuencia de su *input* no es suficiente grande para influir la producción de la EU2 y no hay muchas indicaciones del contexto presente en sus indicaciones que pueden apoyar al *output* de la EU2. Además su *input* no es suficiente complejo para contribuir al proceso de desarrollo de la EU2.

GC

Aunque en el entorno de GC hay la presencia de la docente como se presenta en el párrafo anterior, los hablantes no-nativos siguen siendo activos durante esta tarea. En la tabla 19 se puede ver que no hay mucha diferencia en la cantidad de los actos asertivos y directivos producidos por los participantes. Las hablantes EU2 y EU4 producen la mayoría de los actos directivos producidos por los no-nativos, sin embargo solo son cuatro y seis actos. En general estos actos son peticiones de explicación:

Fragmento 80 – Tarea 5 GC

4.EU2	Y por qué?	Acto directivo – petición de explicación
39. EU4	Yy las nueve y media no es un poco tarde?	Acto directivo – petición de explicación

Las hablantes piden sus oyentes de contestar, por eso en estos momentos dirigen la conversación. Lamentablemente estos momentos aparecen mucho menos que en las tareas anteriores, probablemente

a causa de la presencia del hablante nativo. Ella dirige la conversación y por eso los hablantes no-nativos no están motivados para desafiar los otros para producir actos directivos.

Mirando a los actos asertivos podemos concluir que, en comparación con las otras tareas, los no-nativos no producen más asertivos durante la tarea 5. Producen menos afirmaciones y más explicaciones, pero tampoco desafían a la producción de los actos asertivos. Sin embargo los actos asertivos producidos son más extensos y correctos. Podemos concluir que la profesora profundiza la conversación. Su frecuencia grande y complejidad del *input* facilita la derivación de la lengua del contexto por los hablantes no-nativos, pero impide la contribución de los hablantes no-nativos mismos a la producción de sus compañera durante esta tarea.

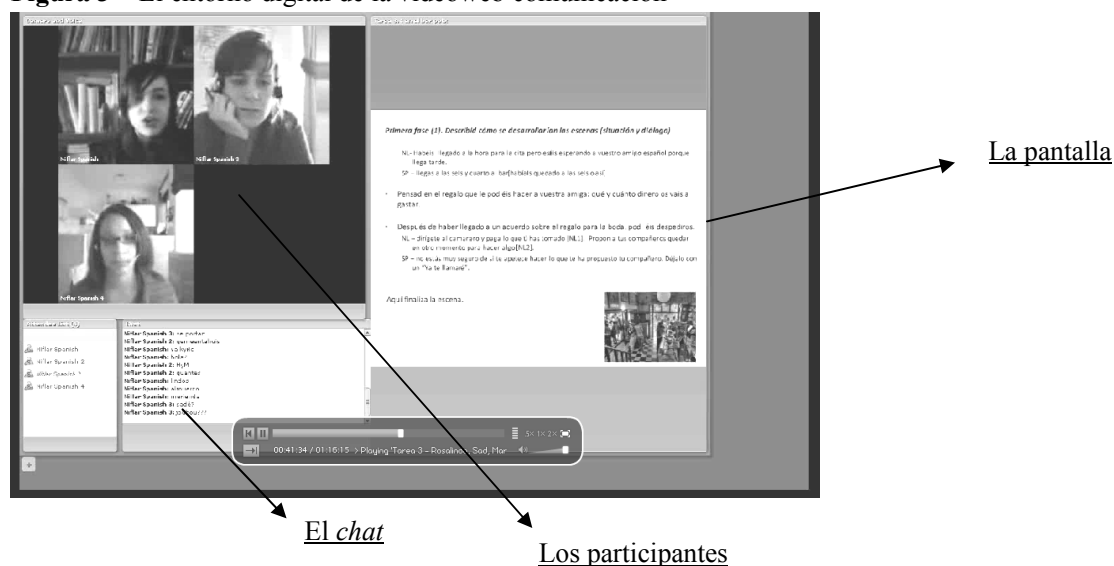
4.3 LA CONTRIBUCIÓN DE LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE

Aparte de la realización de los actos asertivos y directivos y la contribución de los hablantes nativos y no-nativos a este proceso, puede ser que los dos diferentes entornos de aprendizaje tienen un rol en la producción de estos actos. En este párrafo se compara la contribución del entorno de la videoweb comunicación con el entorno del grupo de control; la clase tradicional. Se comparan los dos entornos por medio de algunos factores importantes que influyen la manera de conversar como el uso de gestos, el *chat* y los documentos compartidos.

4.3.1 La videoweb comunicación

El entorno digital de la videoweb comunicación de Adobe Connect ofrece la oportunidad de hablar con otros por medio de Internet con cámara web y micrófono. Además ofrece la posibilidad de chatear y de subir documentos como fotos y presentaciones que se muestran en la pantalla.

Figura 3 – El entorno digital de la videoweb comunicación



Este párrafo trata de la influencia de estos recursos a la producción de los actos asertivos y directivos. Lee (2009) concluye en su investigación que en un entorno digital de aprendizaje los participantes sienten menos la presión por conseguir resultados. En las tareas analizadas de VWC se puede ver que la disposición de hablar es grande. Los hablantes hablan de una manera natural y en la mayoría de los turnos de manera relajada que puede apoyar el proceso de desarrollo de la segunda lengua.

Gestos

La producción de gestos puede contribuir a la adquisición del léxico y al dominio y la comprensión del idioma. En el entorno de la VWC se utilizan un cámara web para poder ver a los otros interlocutores. La oportunidad de ver a los otros lleva a una mejor comprensión de la lengua, porque se puede ver las emociones del otro, se puede inclinar y negar con la cabeza para esforzar lo que dice y se puede representar y explicar situaciones y palabras con las manos. Se utilizan todas estas oportunidades en las tres tareas analizadas, pero la pregunta es cómo contribuyen a la producción de los actos asertivos.

La emoción mostrada más durante las tres tareas es reír. Reír puede tener diferentes funciones. Primero es una expresión de alegría. Como en el turno 111 de la tarea 1 en que la hablante EU1 ríe a causa de la explicación de la hablante EU1, también explica porque ríe ('Me da risa un poco a las cuerdas'). Además puede ser una expresión de nerviosidad. Varias veces cuando uno de los hablantes no-nativos no sabe cómo se puede explicar algo ríe. En este momento está claro por otro hablante que necesita apoyo, de modo que pueden seguir expresando un acto asertivo en forma de una explicación, como se muestra en el ejemplo de abajo:

Fragmento 81 – Tarea 1 VWC

92. EU1	Creo que es en España (ríe)	Acto asertivo - explicación
93. EU2	Esta es de España	Acto asertivo - afirmación
94. EU1	Sí (ríe)	Acto asertivo - afirmación

En este caso la hablante EU1 muestra su incertidumbre de dos maneras, primero verbal 'Creo que' y segundo no-verbal riendo. Directamente la hablante EU2 confirma la hablante EU1. Su respuesta es una confirmación y se ríe otra vez, pero esta vez porque está aliviada que su expresión es verdad. Nunca sabe exactamente el objetivo que tiene un hablante cuando ríe. Sin embargo el poder de ver las emociones de los otros contribuye a la comprensión de la lengua y por eso puede ser una estimulación para producir actos asertivos. Eso no resulta muy claro de las tareas analizadas, porque no hay una comparación con una situación en donde no se ven las emociones de los otros participantes.

Inclinar y negar con la cabeza es una manera no-verbal para confirmar o negar algo. Sobre todo está utilizado durante las tres tareas para esforzar las confirmaciones o negociaciones verbales. Una confirmación estimula la hablante de expresar otra vez su información u opinión o explicar lo dicho anteriormente. Cuando esta confirmación está esforzada forma más estimulación para producir los actos, sobre todo los actos asertivos. Sin embargo en el entorno de la videoweb comunicación no se encuentra este efecto. Parece más un gesto automatizado cuando se dice la palabra 'sí' o 'no' que un gesto producido con un objetivo fijo.

Las representaciones con las manos contribuyen muy claramente a la comprensión de la lengua durante las tres tareas analizadas de la VWC. Las representaciones apoyan la explicación y simplifican la producción de los actos asertivos por lo cual hay menos resistencia para producir actos asertivos y directivos. Cuando se puede explicar algo con sus manos la probabilidad es más grande que los oyentes comprendan el mensaje. Los hablantes no-nativos no utilizan estas representaciones menos que el hablante nativo. Ella utiliza esta estrategia en cada tarea, como en el ejemplo de la figura 4. En este ejemplo no hay reproducción de la palabra lotería. Los hablantes no-nativas afirman que comprenden la palabra pero no producen actos asertivos o directivos con motivo de esta representación. Lo mismo pasa en la tarea 3 cuando la hablante EU1 pregunta en el turno 139 que es un sobre y representa un sobre con sus manos. Otro ejemplo de una representación del hablante nativo que contribuye a la comprensión de la lengua es el turno 22 en la tarea 3. Se representa la palabra 'llamar'. Los no-nativos no reaccionan a este gesto. En el turno 57 la hablante EU2 reproduce la

palabra ‘Y cuando viene más tarde **llame**’ seguido por una corrección del hablante nativo ‘**llamas** por teléfono’. No es cierto que la reproducción de esta palabra proceda del gesto del hablante nativo en el turno 139 o que la hablante EU2 ya conocía esta palabra.

Figura 4 – Representación de la palabra ‘lotería’ con las manos – hablante EV1 – Tarea 1VWC



Lamentablemente la distancia entre los hablantes en el entorno de VWC es muy grande. No están juntos en un lugar. Además un entorno digital puede tener problemas técnicos como en la tarea 5 en que los hablante no-nativos no pueden ver al nativo y uno de los hablantes no-nativos desaparece por un momento. Es imaginable que los participantes no miran todo el tiempo a la pantalla de su ordenador, por lo cual no ven todos los gestos. Por ello la contribución de los gestos a la producción de los actos asertivos y directivos durante las tareas analizadas no es un factor decisivo.

El chat

El *chat* es un recurso que complementa la lengua hablada en el entorno de aprendizaje de VWC. El objetivo de las tareas es desarrollar la lengua hablada de los hablantes no-nativos, por eso el *chat* tiene menos importancia durante las tres tareas. Lee (2009) y Sotillo (2009) concluyen en sus investigaciones que el *chat* contribuye a un desarrollo rápido del nivel de la segunda lengua. Sin embargo en sus investigaciones los participantes no tienen la oportunidad de hablar por micrófono de modo que es el único medio para conversar. En este caso no es el único medio y por causa de la oportunidad de hablar los participantes casi no utilizan el *chat*.

En los fragmentos analizados de las tres tareas sólo se utilizan el *chat* una vez. En la tarea 1 la hablante EU1 escribe la palabra ‘top manta’. Es una palabra desconocida. La hablante EU1 utiliza esta palabra y la hablante EU1 la reproduce a lo que la hablante EU1 escribe la palabra:

Fragmento 82 – Tarea 1 VWC

106. EV1	sobre todo de la gente inmigrante inmigrante y se pone a vender pues bolsosooo, gafas de soooool / oooo	Acto asertivo - explicación
107. EU1	póster	Acto asertivo - explicación
108. EV1	cds de músicas / o películas y se llama top manta	Acto asertivo - explicación
109. EU1	[top manta]	Acto asertivo - repetición
110. EV1	[os lo escri] sí os lo escribe eso quiere decir manta es que es lo blanca que veéis de abajo donde hay puestas las cosas y por eso se llama así....	Acto asertivo – afirmación / explicación

En este caso se utiliza el *chat* para estar segura de que los hablantes no-nativos retienen la palabra correcta. Se puede concluir que el chat no contribuye a la producción de actos asertivos o directivos por los hablantes no-nativos en los casos analizados.

Documentos

Los documentos utilizados en los fragmentos analizados son las presentaciones de las tareas y las fotos que forman parte de las tareas. En el entorno de VWC hay la oportunidad de subir otros documentos, que puede provocar más producción de actos asertivos y directivos, porque un nuevo documento puede introducir un nuevo tema. Durante los fragmentos analizados la tarea no pide por el uso de esta oportunidad y no aparece una situación en que es útil utilizarla, de modo que no se suben otros documentos.

Las presentaciones forman el punto de partida de las tareas. Determinan la marcha de las conversaciones. Explican el objetivo de la tarea y ofrecen la materia de que hablan los participantes. En la tarea 1 las fotos dirigen los temas de la conversación, en la tarea 3 las escenas y en la tarea 5 las problemas. Estas presentaciones son esenciales para la producción de los actos asertivos y directivos. Sin tarea y sin las fotos no hay temas de conversar y no hay producción de actos asertivos y directivos. Además la tarea depende las estrategias lingüísticas que tienen que utilizar los hablantes durante la tarea, por ejemplo en el caso de la tarea 3 dar órdenes y en el caso de la tarea 5 opinar.

4.3.2 El grupo de control

En el grupo de control los estudiantes trabajan en grupos de cuatro. En las clases de la lengua española de la Universidad de Utrecht, los estudiantes en grupos preparan y presentan una tarea. La profesora siempre está presente. Los estudiantes tienen una pantalla disponible para mostrar la presentación. Además no tienen otros recursos.

Figura 5 – La clase tradicional del grupo de control



Los estudiantes están todos juntos en la clase y la docente está presente de modo que tienen que conseguir resultados y hay más presión que en el entorno digital. Unas veces las hablantes miran en dirección de la docente, pero ella no contesta. Ella sólo contribuye a la conversación de la tarea 5. Además no hay nadie presente que no comprende la primera lengua y por eso el uso de la segunda lengua para conversar no es natural.

Gestos

Los participantes del GC producen más gestos que los de la VWC. La emoción más mostrada en la clase tradicional es también reír. En general reír en caso de incertidumbre no lleva a la producción de afirmaciones por los oyentes en el entorno de GC. Probablemente porque para todas es difícil producir actos correctos. Las emociones no contribuyen a la producción de los actos asertivos y directivos. Sin embargo durante la tarea 3, en que se hacen una escenificación y actúan las emociones provocan mucha producción de actos asertivos y directivos. Véase el fragmento siguiente:

Fragmento 83 – Tarea 3 GC

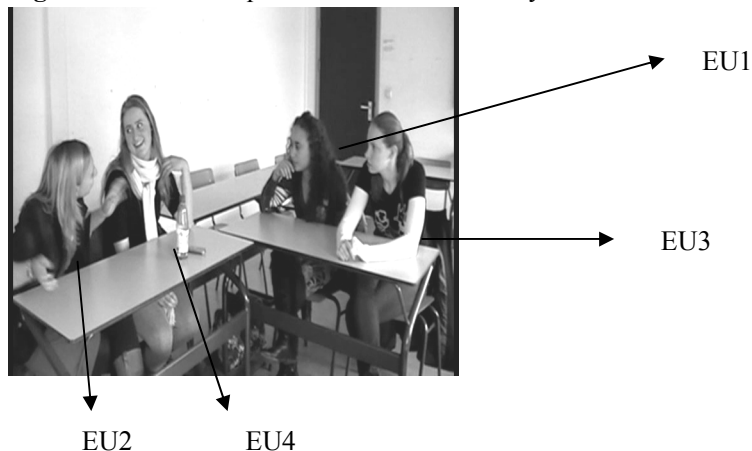
23. EU1	(en voz furiosa) Sí por favor por ejemplo?	Acto directivo – petición de explicación
24. EU4	Mi corazón / eh tienes que organizar esta fiesta y será la fiesta mejor de el mundo / y	Acto asertivo - explicación

La hablante EU1 está furiosa y pide una explicación. Primero la hablante EU4 trata de tranquilizar la EU1 ('Mi corazón'), después produce un acto asertivo en forma de una explicación respondiendo a la petición de la EU1. En este caso se muestran sus emociones mediante la entonación de su lengua en vez de mediante un gesto. No hay distancia en la clase, por eso la entonación tiene un rol mucho más grande que en el entorno digital. Cuando un hablante está furioso no se puede negar. Los oyentes tienen que responder a la emoción del hablante produciendo un acto de habla. Puede ser un acto asertivo con la función de explicar la emoción o un directivo para pedir explicación. Resulta que las emociones en el GC contribuyen a la producción de los actos asertivos y directivos como se muestra en el ejemplo de arriba.

Los estudiantes no inclinan o niegan mucho con la cabeza en el entorno de la clase tradicional. Tal vez se utiliza este gesto menos que en el entorno de VWC porque no hay distancia y están más seguras que hay comprensión.

En lo relativo a las representaciones con las manos se puede decir que la dominación de la lengua de los estudiantes no es muy grande, porque tienen que utilizar más gestos para explicar lo que quieren decir. Los gestos se contribuyen a ellos para producir los actos asertivos o directivos, mostrado en el ejemplo de la figura 6 en que la hablante EU2 trata de tranquilizar los hablantes EU1 y EU4. Utiliza sus manos para esforzar lo que dice: 'Tranquila tranquila chicas no no es normal en Holanda para ((hablar en)) imperativo y para holandeses es normal para para decir algo un poco más ((decente))'.

Figura 6 - EU2 tranquiliza los hablantes EU1 y EU4 – Tarea 3 GC



Estas representaciones contribuyen a los hablantes mismos en su producción de la lengua pero no tienen mucho efecto en los otros hablantes y su producción.

El efecto de los gestos utilizados en la clase tradicional es lo mismo que en el entorno de la VWC, no obstante es más fuerte en la clase porque los hablantes están juntos y pueden 'sentir' los gestos de los otros. En este entorno los gestos forman una estrategia de compensación de la falta de la dominación de la lengua. Resulta que los gestos contribuyen más a la producción de los actos asertivos y directivos en el GC, probablemente porque no hay distancia y los gestos casi siempre están observados.

El chat

No hay la posibilidad de chatear en la clase tradicional. No obstante siempre es posible tomar papel y bolígrafo y escribir algo, por ejemplo para explicar lo que quiere decir o para controlar cómo se escribe una palabra. No se utiliza esta posibilidad durante las tres tareas analizadas y por eso este recurso no contribuye a la producción de los actos asertivos y directivos en este entorno.

Documentos

Como en el entorno de la VWC igual en GC se utiliza una presentación digital como manual de la tarea. En la clase se utiliza una pantalla real grande para mostrar las fotos y las presentaciones. Es más complicado compartir documentos digitales en este entorno de aprendizaje. Hay menos flexibilidad añadir material, porque tiene que buscar y llevar estos materiales antes de la sesión. Normalmente se preparan la tarea, pero en los fragmentos analizados no se comparten documentos propios, por lo cual se puede concluir que no hay necesidad de subir documentos en estas partes de las tareas. Igual al entorno de la VWC la presentación dirige la conversación y contribuye a la producción de los actos asertivos y directivos. Sin embargo no se puede ver la pantalla en la grabación y por eso no se puede profundizar su rol en la conversación.

4.4 EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN

Después de analizar el proceso de la realización de los actos asertivos y directivos y la contribución del hablante nativo, los no-nativos y el entorno de aprendizaje a este proceso, en esta parte se analiza el desarrollo de la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes no-nativos.

Para analizar el desarrollo primeramente se analiza por cada hablante no-nativo la diferencia entre la cantidad y calidad de los actos asertivos y directivos producidos en la primera y última tarea (5). Entre la tarea 1 y 5 se han realizados tres tareas más en que se podrían desarrollar su dominación de la lengua. Indicadores cualitativos para analizar el desarrollo de la producción de los actos asertivos y directivos son la forma de los actos, su función, la extensión, la elección léxica, la estructura lingüística, la mitigación o intensificación de un acto y el grado de la independencia con que se produce un acto (¿necesita el hablante estimulación para producir un acto o apoyo durante la producción de un acto?). Se analiza estos aspectos por una selección arbitraria de actos producidos por cada hablante no-nativo durante la tarea 1 y 5. Se hace una comparación de estos aspectos por cada entorno. La forma en que aparece los actos y la función de estos actos dice más sobre la diversidad de la producción y por eso sobre la dominación. Cuanto más diversidad de la lengua, cuanto más la dominación, porque se conocen más estructuras lingüísticas y el vocabulario es más grande.

VWC

La totalidad de los actos producidos difiere por tarea, por eso se muestra el porcentaje de los actos producidos por cada hablante no-nativo.

Tabla 30 – Porcentaje del total de los actos asertivos y directivos producidos - VWC

Hablante	Tarea 1	Tarea 5
	ACTOS ASERTIVOS	ACTOS ASERTIVOS
EU1	39%	40%
EU2	34%	15%
	ACTOS DIRECTIVOS	ACTOS DIRECTIVOS
EU1	14%	35%
EU2	9%	16%

La cantidad de la producción de los actos directivos ha crecido más que la producción de los actos asertivos. Sin embargo aparte de la producción de los actos asertivos por la hablante EU2 la cantidad de los actos producidos durante la tarea 5 es más grande que durante la tarea 1. Eso puede indicar un desarrollo en la facilidad con que los hablante nativos producen los actos. No obstante la cantidad de los actos producidos no dice nada sobre la cualidad de estos actos.

Los actos producidos aparecen en diversas formas. Véase la tabla 31:

Tabla 31 – La diversidad de las formas de los actos asertivos y directivos producidos por cada hablante no-nativo – VWC

Forma del acto	Tarea 1		Tarea 5	
	EU1	EU2	EU1	EU2
ACTOS ASERTIVOS				
Opinión	x	x	x	x
Explicación	x	x	x	x
Conclusión				
Afirmación			x	x
Predicción		x		
Repetición	x			
Expresión de gusto	x	x		
ACTOS DIRECTIVOS				
Petición de explicación	x	x	x	
Petición de información	x	x	x	x
Petición de afirmación	x		x	
Orden	x	x	x	
Invitación				
Corrección	x	x		
Recomendación				
Instrucción			x	x

Esta tabla muestra la diversidad de los actos producidos. Si por ejemplo uno de los hablantes no produce una orden durante la tarea 1 y 5, no quiere decir que no sabe producir órdenes, porque tal vez produce órdenes durante una de las otras tareas. Esta tabla sólo muestra si la diversidad de las formas en que se producen los actos está crecido. Se puede ver que la diversidad de las formas en que los hablantes no-nativos en el entorno de VWC pueden producir actos asertivos y directivos no ha crecido. Menciona que muy probablemente no hay desarrollo en las formas en que se producen los actos asertivos y directivos entre la tarea 1 y 5.

El acto asertivo más producido por los hablantes no-nativos en el entorno de la VWC es la explicación. En general la función de estas explicaciones es explicar una situación cultural holandesa o española. Se analiza la producción de los actos asertivos en forma de explicaciones por cada hablante no-nativo. La hablante EU1 produce casi la mitad de los actos asertivos producidos en los fragmentos analizados de la tarea 1 y 5. Durante la tarea 1 explica las situaciones holandesas y trata de explicar las españolas. En la tarea 5 explica a la española las costumbres holandesas y reacciona a las explicaciones de ella de las costumbres de la cultura española. Todas estas explicaciones tienen como función contribuir a la conversación y profundizar los temas. La extensión de las explicaciones de la EU1 difiere mucho, pero en general se puede decir que las explicaciones de la tarea 5 son más largas y existen de más que una frase. En general las explicaciones de la tarea 1 son explicaciones con una extensión de una frase, tres veces son más extensas. La elección léxica y la estructura lingüística difiere también. Se comparan dos explicaciones comparables analizando las diferencias. Una viene de la tarea 1, otra de la tarea 5:

Fragmento 84 – Tarea 1 VWC

89. EU1	Cuando trabajo come uh uhm todos los días uhm en trabajo come el pan pero nosotros no tenemos muchas clases entonces uhm podemos comer en la casa	Acto asertivo - explicación
---------	---	-----------------------------

Fragmento 85 – Tarea 5 VWC

119. EU1	... con nosotros está prohibido comer cuando estás al lado de un eeh ordenador pero esto es todo	Acto asertivo - explicación
----------	--	-----------------------------

En la explicación del fragmento 84 la EU1 reacciona a una petición de la EV1 ‘¿En dónde?’. Explica en dónde almuerza en la vida cotidiana. Utiliza una diversidad de palabras, pero no es consecuente en la forma verbal que utiliza. Utiliza la presente pero en diversas formas personales. Además utiliza conjunciones como ‘pero’ y ‘entonces’. Aparecen cuatro expresiones de pensar ‘uhm’, pero no produce mitigaciones de modo que probablemente no duda de su explicación. La explicación del fragmento 85 es una reacción a una explicación de la EV1 sobre el tema de comer en la universidad. Explica la situación holandesa con respecto a este tema. Utiliza diversos tiempos verbales y habla en la forma personal de ‘nosotros’. Utiliza una conjunción ‘pero’ y sólo aparece una expresión de pensar. Tampoco aparece mitigación en este fragmento. El uso de la lengua en el fragmento 85 es más constante, menos insegura (momentos de pensar) y más compleja. Analizando dos explicaciones de una foto, se puede ver que el uso de la lengua de la EU1 en la tarea 5 es más constante, porque piensa menos durante la explicación del fragmento 87:

Fragmento 86 – Tarea 1 VWC

62. EU1	Es un chico uh holandés ow uh en un tren	Acto asertivo - explicación
---------	--	-----------------------------

Fragmento 87 – Tarea 5 VWC

67. EU1	Es un día especial para los estudiantes	Acto asertivo - explicación
---------	---	-----------------------------

Además afirma menos las peticiones de la EV1 durante la tarea 5 y explica más. Con estos datos se puede concluir que la producción de los actos asertivos en forma de explicaciones de la EU1 se ha desarrollado.

La cantidad de la producción de las explicaciones por la EU2 no ha crecido. Sin embargo las explicaciones que produce durante la tarea 5 son más extensas y más complejas. Durante la tarea 1 responde a las peticiones del hablante nativo, durante la tarea 5 produce más explicaciones independientemente sin la estimulación del hablante nativo o la EU1. Se comparan dos explicaciones comparables de la hablante EU2:

Fragmento 88 – Tarea 1 VWC

65. EU2	Uhh mucha gente uh va ehm en el tren a su trabajo a o a uh el lugar donde estudian // y uh viajen con el tren	Acto asertivo - explicación
---------	---	-----------------------------

Fragmento 89 – Tarea 5 VWC

68. EU2	Eso significa que un estudiante ha aprobado su diploma para laa //	Acto asertivo - explicación
69. EV1	¿ah sí?	Acto directivo – petición de afirmación
70. EU2	Para la secundaria o	

En el fragmento 88 la EU2 produce su explicación después de una petición de explicación del hablante nativo (‘¿qué haces? ¿está comiendo?’). Tiene que pensar para formular su expresión, cuatro veces produce la expresión ‘ehm’. Utiliza el tiempo verbal del presente. No hay concordancia en la forma personal que utiliza (‘la gente va, estudian, viajen’). No mitiga su expresión pero de los momentos de pensar resulta que no formula su expresión con mucha seguridad. En el fragmento 89 explica independientemente que significa la foto de una bandera con una mochila colgado de un mástil. No ha finalizado su explicación cuando la EV1 pide afirmación, no obstante finaliza su explicación tranquilamente en el turno 70. Utiliza diferentes tiempos verbales y hay concordancia. Utiliza palabras como ‘eso’ para referir a lo que se han dicho anteriormente. No aparece momentos de pensar. Resulta que la EU2 produce sus actos asertivos en forma de peticiones con más seguridad, más independencia y las explicaciones son más complejas. Hay desarrollo en su producción de los actos asertivos en forma de explicaciones entre la tarea 1 y la tarea 5.

Las funciones de las formas en que aparecen los actos directivos difieren. Un acto directivo en forma de una petición de información puede tener la función de pedir una negociación del sentido, pero también de estimular un otro hablante producir más información. La petición de información y de explicación son los actos directivos más producidos por los hablantes no-nativos, por eso se analiza esta forma. Viendo a unos fragmentos que forman el ejemplo del resto de la producción de las peticiones de los dos hablantes no-nativos en el entorno de la VWC durante la tarea 1 y tarea 5, se puede ver que la función de estas peticiones difiere por tarea:

Fragmento 90 – Tarea 1 VWC

145. EU1	¿Qué hacemos?	Acto directivo – petición de información
6. EU1	¿Qué?	
156. EU1	¿Cómo?	Acto directivo – petición de explicación
209. EU1	¿Sí que es?	
119. EU2	¿Hay muchas gentes como esto?	Acto directivo – petición de información
17. EU2	¿para hacer café?	Acto directivo – petición de explicación

Fragmento 91 – Tarea 5 VWC

17. EU1	¿en España no se hace?	Acto directivo – petición de información
32. EU1	¿Puedes hablar en Valenciano un poco?	Acto directivo – petición de explicación
59. EU1	¿Y quee / que veas?	Acto directivo – petición de información
39. EU2	¿e ti aprendes a la escuela?	Acto directivo – petición de información
72. EU2	¿Cómo se dice? ¿bondega?	Acto directivo – petición de información

La hablante EU1 produce peticiones muy breves durante la tarea 1. La función de casi todas estas peticiones es pedir información o explicación del uso de la lengua o de la tarea, pero no del contenido de la conversación. No se concentra mucha a la manera cómo se dice algo, pero más qué se dice para lograr su objetivo. Sus peticiones existen de una, dos o tres palabras y siempre contiene una palabra de petición como ‘cómo’ o ‘qué’. En la tarea 5 produce peticiones más complejas. La función de estas peticiones es pedir más información sobre el tema de la conversación estimulando los otros participantes de contestar. La producción de los actos directivos en forma de peticiones de la hablante EU1 es considerable y ha crecido mucho. La forma en que se produce sus peticiones y la función con que se las produce ha desarrollado. La extensión de las peticiones es más larga, la elección léxica es más elaborada y la estructura lingüística ha cambiado de una petición de una palabra a frases completas sin el uso necesario de una palabra de petición. Se puede concluir que hay un desarrollo demostrable en los actos directivos producidos por la EU1.

La hablante EU2 no produce muchas peticiones. Las peticiones que se produce tiene diferentes funciones. Durante la tarea 1 pide en el turno 17 ‘¿Para hacer café?’. No comprende la explicación del hablante nativo en el turno 15 (‘Es una cafetera para hacer café’) y por eso repite la última parte de la frase pidiendo por más explicación. Esta petición tiene como función pedir por una negociación del sentido tanto como la petición del turno 72 de la tarea 5. No conoce la palabra y por eso pide una explicación. Al contrario, las peticiones del turno 119 de la tarea 1 y del turno 39 de la tarea 5 tienen como función pedir más información del hablante para saber más sobre el tema. La EU2 no produce muchas peticiones, pero desde el principio las utiliza con diferentes funciones. La extensión y la estructura no difiere mucho. Utiliza una diversidad de palabras y produce frases sencillas pero completas. Resulta que no produce muchos actos directivos tampoco en forma de peticiones y la manera en que se formula estos actos no se ha desarrollado mucho entre la tarea 1 y la tarea 5.

GC

Tabla 32 – Porcentaje del total de los actos asertivos y directivos producidos – GC

Hablante	Tarea 1	Tarea 5
	ACTOS ASERTIVOS	ACTOS ASERTIVOS
EU1	20%	27%
EU2	26%	23%
EU3	25%	14%
EU4	29%	20%
	ACTOS DIRECTIVOS	ACTOS DIRECTIVOS
EU1	24%	3%
EU2	24%	11%
EU3	20%	3%
EU4	32%	17%

La cantidad de la producción de los actos asertivos y directivos en el entorno de GC no ha crecido después de cinco sesiones. Hay un motivo muy claro por este decaimiento en la producción; la presencia del hablante nativo. A causa de la dominación de la conversación por la profesora, la producción de los hablantes no-nativos decae. Sin embargo tanto como en el entorno de la VWC eso no muestra que los hablantes no-nativos no se han desarrollado su producción de los actos asertivos y directivos.

Tabla 33 – La diversidad de las formas de los actos asertivos y directivos producidos por cada hablante no-nativo – GC

Forma del acto	Tarea 1				Tarea 5			
	EU1	EU2	EU3	EU4	EU1	EU2	EU3	EU4
ACTOS ASERTIVOS								
Opinión	x	x	x	x	x	x	x	x
Explicación	x	x	x	x	x	x	x	x
Conclusión								
Afirmación	x	x	x	x	x	x	x	x
Predicción								
Repetición		x	x	x				
Expresión de gusto	x	x	x	x				
ACTOS DIRECTIVOS								
Petición de explicación	x	x	x	x		x		x
Petición de información	x	x	x	x		x		x
Petición de afirmación	x	x	x	x	x	x	x	x
Orden								
Invitación								
Corrección	x		x	x				
Recomendación								
Instrucción		x		x				

Esta tabla muestra que la diversidad de las formas es más grande durante la tarea 1. Probablemente a causa de la tarea o la presencia del hablante nativo. Muestra que no hay desarrollo en la forma en que aparecen los actos asertivos y directivos en el entorno del GC.

Los actos asertivos en forma de explicaciones producidos por los hablantes no-nativos en el entorno del GC forman el eje de las conversaciones. Con las explicaciones profundizan los temas y elaboran la conversación. Tal como en el análisis de la VWC se analiza las explicaciones producidas por cada hablante no-nativo. La hablante EU1 es la única de los hablantes no-nativos que ha desarrollado su cantidad de la producción de los actos asertivos entre la tarea 1 y la tarea 5. La pregunta es si ha desarrollado también su producción cualitativa. La extensión de las explicaciones no es más grande durante la tarea 5. La función tampoco ha cambiado. Utiliza las explicaciones para describir situaciones culturales. En ambas tareas mitiga regularmente sus explicaciones con las palabras ‘no sé’ o ‘creo que’. Estas mitigaciones pueden expresar inseguridad pero también puede ser una estrategia para guardar su cara. Se comparan dos explicaciones de la EU1 que vienen de las dos tareas:

Fragmento 92 – Tarea 1 GC

138. EU1	Se mete en eeh cebolla cort- cortido sí y entonces lo comen / empiezan a comer en la parte arriba la cabeza de del pescado	Acto asertivo - explicación
----------	--	-----------------------------

Fragmento 93 – Tarea 5 GC

75. EU1	Sí el once de noviembre pero no sé qué quema / oh el once qué Sí hmm s- no q- quema nada pero sí creo que hay un fuego también	Acto asertivo - explicación
---------	--	-----------------------------

En ambas explicaciones la EU1 se afirma varias veces con la palabra ‘sí’. Eso puede mostrar incertidumbre. También mitiga su expresión del fragmento 93 diciendo ‘no sé’ y ‘creo que’, mostrando su incertidumbre. La estructura de las dos expresiones es incoherente. Trata de formular frases correctas y su elección léxica y gramatical no es fácil, pero no logra de formular una explicación coherente. Eso no es solo el caso en los fragmentos 92 y 93, pero en la mayoría de sus explicaciones. Resulta que no ha desarrollado su producción de los actos asertivos en forma de explicaciones.

La EU2 produce durante la tarea 1 explicaciones de que la estructura es incoherente. Son explicaciones muy breves con una léxica pobre, como en el fragmento 94:

Fragmento 94 – Tarea 1 GC

209. EU2	Y en la gente / y la gente eh venden eeh las cosas de sus casas // que son viejos en	Acto asertivo - explicación
----------	--	-----------------------------

Piensa mucho y no sabe la palabra ‘cosas de segunda mano’, por eso describe lo que vende la gente. También durante la tarea 5 se enreda:

Fragmento 95 – Tarea 5 GC

49. EU2	Porque comen más eh y antes yy ehm los niños son muy eh eh son muy//cuando son eh los niños ((...))	Acto asertivo - explicación
---------	---	-----------------------------

No puede explicar lo que quiere decir. Piensa mucho, pero no logra de producir una explicación correcta. Falta estructura y falta vocabulario. Aunque el vocabulario de la EU2 no es grande, en la mayoría de los casos sabe de explicar lo que quiere decir, también sin el apoyo de los otros participantes. Su vocabulario crece, pero sigue siendo pensando mucho cuando expresa sus actos asertivos. La estructura de sus explicaciones es incoherente y no cambia durante las cinco tareas. Eso muestra que el desarrollo de la producción de los actos asertivos por la EU2 se desarrollo muy poco.

La participación de la EU3 durante todos los fragmentos de las tareas analizadas es pequeña, puede ser a causa de su carácter, pero también a causa de su dominación de la segunda lengua. Viendo a las explicaciones producidas por la EU3 durante la tarea 1, resulta que sólo produce explicaciones breves que consisten de unas palabras. Produce muy pocas frases completas. Siempre son reacciones a actos producidos por los otros participantes. Véase el fragmento 96:

Fragmento 96 – Tarea 1 GC

206. EU3	Muchas gente // mucha gente adonde beber mucho alcohol no	Acto asertivo - explicación
----------	---	-----------------------------

En el turno 206 de la tarea 1 produce una explicación como reacción a la explicación del fenómeno ‘día de la reina’ por la hablante EU1. Complementa esta explicación, explicando sus conocimientos referente al día de la reina en Holanda. Trata de explicar que mucha gente toma bebidas alcohólicas en este día, pero se enreda. Falta una estructura lingüística en esta explicación; es una mezcla de palabras. Corrige el error ‘muchas gente’ correctamente, pero después se pierde la lógica de su explicación. Aunque su elección léxica es correcta, no sabe de formular una explicación correcta. Eso pasa también en otras explicaciones durante la tarea 1. Durante la tarea 5 las explicaciones de la hablante EU3 siguen siendo breves, pero más correctas y más completas. Su producción de los actos asertivos en forma de explicaciones parece más segura. Sigue reaccionando a los otros, pero con más confianza y más entusiasmo. Por ejemplo en el turno 58 responde espontáneamente a la tarea de la profesora, porque sabe la respuesta a su petición. Produce una explicación correcta:

Fragmento 97 – Tarea 5 GC

56. EUD	Política / Sabrías identificar estas tres personas	Acto directivo - instrucción
57. EU2	No	Acto directivo - negación
58. EU3	Sí sí sí C es Juan Carlos el primer y B es Zapatero y A ((...))	Acto asertivo - explicación

También en el turno 64 produce una explicación correcta, con la función de contribuir a la explicación del tema:

Fragmento 98 – Tarea 5 GC

64. EU3	Sí quizás es normal en España para quemar algo	Acto asertivo - explicación
---------	--	-----------------------------

Se ha desarrollado la estructura lingüística de los actos asertivos en forma de explicaciones producidos por la EU3.

La EU4 contribuye mucho al contenido de la conversación con sus explicaciones extensas. La extensión de sus explicaciones varía, pero desde el fragmento analizado de la tarea 1 produce explicaciones breves y largas dependiente de lo que quiere decir. Siempre trata de explicar y no se aguanta porque no conoce las palabras o estructuras correctas. Por lo tanto produce, durante la tarea 1, explicaciones correctas:

Fragmento 99 – Tarea 1 GC

222. EU4	Apeldoorn sí y ocurrió un accidente con un coche	Acto asertivo - explicación
----------	--	-----------------------------

Aunque hace algunos errores del género la estructura de esta explicación es correcta. Su vocabulario es grande y por eso logra de explicar todo lo que quiere, sin embargo el intento de producir actos asertivos correctos falla regularmente a causa de la estructura lingüística y la dominación de los verbos. Utiliza muchos tiempos verbales, pero no siempre son correctos. Véase el fragmento 100:

Fragmento 100 – Tarea 1 GC

44. EU4	Alguna eh vez sentarme en el tren y un hombre eh sentar eh ha sentado a mi lado y me contó que tenía un amante (ríe)	Acto asertivo - explicación
---------	--	-----------------------------

La hablante EU4 ríe mucho y produce muchas veces la expresión 'eh' que indica que tiene que pensar sobre lo que quiere decir. Además corrige su formulación del verbo ('sentar eh ha sentado'). Durante la tarea 5 las explicaciones producidas por la EU4 no son más coherentes. Sus problemas con el orden de la sucesión de las palabras y la estructura de la frase sigue existiendo:

Fragmento 101 – Tarea 5 GC

32. EU4	No he oído esto nunca un eh un eh eh test	Acto asertivo - explicación
---------	---	-----------------------------

Sigue pensando mucho durante la expresión de sus explicaciones. Resulta que aunque la EU4 tiene un vocabulario grande que utiliza correctamente durante las tareas, no hay progreso en la producción de los actos asertivos en forma de las explicaciones. Pone más atención en qué se dice como en cómo se dice algo.

Los actos directivos que se producen más en el entorno del GC son las peticiones de explicación e información. Tal cual en el entorno de la VWC las funciones de las peticiones producidas difieren por hablante y por tarea. Se muestra unos ejemplos principales de peticiones producidas por cada hablante durante los fragmentos analizados de la tarea 1 y 5. Véase los fragmentos 102 y 103:

Fragmento 102 – Tarea 1 GC

58. EU1	¿El tres?	Acto directivo – petición de información
178. EU1 180. EU1	¿Por qué? ¿Y?	Acto directivo – petición de explicación
55. EU2 193. EU2	¿Seguimos? ¿Sí de manera diferente?	Acto directivo – petición de información
252. EU2	¿Qué es?	Acto directivo – petición de explicación
47. EU3 111. EU3 161. EU3	¿Y y una mujer también? ¿Te gusta? ¿Otra más?	Acto directivo – petición de información
229. EU3	¿Por qué?	Acto directivo – petición de explicación
84. EU4 92. EU4 146. EU4	...yy el barco? ¿Te gusta? ¿Y dónde comer arengua mucho?	Acto directivo – petición de información
35. EU4 86. EU4 94. EU4	¿En Holanda? ¿Por qué? ¿Te da miedo vivir a al agua?	Acto directivo – petición de explicación

Fragmento 103 – Tarea 5 GC

EU1	/	Acto directivo – petición de información
EU1	/	Acto directivo – petición de explicación
82. EU2 93. EU2	¿Eh no es B? ¿Yyy es eh es rica?	Acto directivo – petición de información
4.EU2	¿Y por qué?	Acto directivo – petición de explicación
EU3	/	Acto directivo – petición de información
EU3	/	Acto directivo – petición de explicación
39. EU4	¿Yy las nueve y media no es un poco tarde?	Acto directivo – petición de información
66. EU4	¿Qué?	Acto directivo – petición de explicación

La producción de los actos directivos es más alto durante la tarea 1, pero eso no muestra que los hablantes no-nativos no han desarrollado su producción de los actos directivos. A causa de la producción baja de los actos directivos durante la tarea 5, se muestra también algunos ejemplos de la tarea 3:

Fragmento 104 – Tarea 3 GC

46. EU1	¿Hmm ya has / has pedido al eh a los vecinos si podemos prestar las las sillas?	Acto directivo – petición de información
48. EU1	¿O también es normal en una fiesta en España?	
12. EU1 14. EU1 39. EU1	¿No hago nada? ¿Qué? ¿Qué hago nada? ¿Cuelgo las ganadas dice? ¿Por qué no lo haré cuando me preguntas?	Acto directivo – petición de explicación
EU2	/	Acto directivo – petición de información
67. EU2 157. EU2	¿Abré el regalo? ¿No por qué no?	Acto directivo – petición de explicación
111. EU3	¿Algo más o?	Acto directivo – petición de información
57. EU3	¿No tengo tiempo?	Acto directivo – petición de explicación
26. EU4 45. EU4	¿Quieres animarlas o no? ¿Qué tenemos que hacernos?	Acto directivo – petición de información
30. EU4 98. EU4 174. EU4	¿Qué es el problema? ¿Sí por qué? ¿Pero qué es la diferencia entre las seis y las seis y cuarto?	Acto directivo – petición de explicación

Los fragmentos 102, 103 y 104 muestran que hay mucha diversidad en la función de las peticiones producidas. La hablante EU1 produce durante la tarea 1 peticiones muy breves con la función de pedir

explicaciones o información de sus interlocutores. Las peticiones siempre tienen que ver con el contenido de la tarea y están producidas porque la EU1 necesita más explicación estimulando a los otros hablantes para explicar más sus actos producidos. Las peticiones casi no tienen una estructura lingüística porque existen de solo una o dos palabras y no son frases completas. Durante la tarea 5 la EU1 no produce actos directivos, probablemente a causa de la presencia de la profesora y el contenido de la tarea. Sin embargo durante la tarea 3 produce diversas peticiones. Tanto como en la tarea 1 la función de estas peticiones es saber más de su interlocutor estimulando a ella de producir explicaciones. Estas peticiones son más elaboradas. Son frases completas en vez de palabras y no utiliza necesariamente palabras de petición. No utiliza solo verbos en la presente, sino también trata de utilizar otros tiempos verbales. Parece un desarrollo muy grande entre la primera y la tercera sesión. Eso puede ser a causa de la tarea en que se realizan escenas y en que la conversación es más natural.

La hablante EU2 produce durante la tarea 1 y 5 peticiones muy breves con una estructura incompleta. Durante la tarea 3 trata de producir formulaciones más complejas, pero sigue produciendo peticiones breves. La léxica utilizada en sus peticiones no es muy diversa. Formula sus peticiones con palabras de petición. La función de las peticiones en la tarea 1 es pedir más información para comprender la tarea. Durante las tareas 3 y 5 las peticiones tratan del contenido de la conversación. Aunque la función de las peticiones ha cambiado, relativo al contenido casi no hay desarrollo en la manera de producir los actos directivos en forma de peticiones de la hablante EU2.

La hablante EU3 no produce muchas peticiones. Su participación en general a los fragmentos analizados de las tres tareas no es muy grande. Generalmente, sus peticiones producidas durante la tarea 1 tienen como función provocar reacciones de los hablantes y saber más de ellos. Esta función no cambia durante la tarea 3. Durante la tarea 5 la EU3 no produce peticiones. Sus peticiones siempre son breves pero difieren de estructura lingüística. No siempre contienen un verbo y muchas veces tiene que derivar el significado del contexto. Menciona que la mayoría de las veces no produce peticiones completas y eso no cambia durante la tarea 3. Porque no hay producción de las peticiones durante la tarea 5 es difícil demostrar un desarrollo en la producción de los actos directivos en forma de peticiones de la hablante EU3.

La EU4 produce las más peticiones de todos los hablantes no-nativos. En los fragmentos 102, 103 y 104 se puede ver que hay mucha diferencia entre las peticiones producidas durante los fragmentos de las tres tareas analizadas. La función de la mayoría de las peticiones hechas es enterarse más información de sus interlocutores estimulándose de producir actos asertivos. Sin embargo la extensión y estructura de estas peticiones cambia durante las sesiones. En la tarea 1 produce peticiones breves pero también un poco más extensas. Casi siempre contienen palabras de petición y la estructura de las frases no siempre es lógica. Cambia el orden de las palabras como en la petición '¿Y dónde comer arengua mucho?', que tampoco es completa. Las peticiones producidas durante la tarea 5 son más complejas en cuanto a la estructura lingüística. También contienen palabras de petición pero la elección léxica es más variada. Además trata de utilizar otros tiempos verbales que el presente. Resulta que se puede concluir que la producción de los actos directivos en forma de peticiones de la hablante EU4 se ha desarrollado.

5 LOS RESULTADOS

En la última parte de esta investigación se trata de responder a la pregunta central:

¿De qué forma contribuye el hablante nativo en un entorno de aprendizaje digital a la producción de los actos asertivos y directivos en el aprendizaje de una segunda lengua comparado con la clase tradicional?

La presencia de un hablante nativo y el tipo del entorno de aprendizaje forman factores que pueden contribuir a la producción de los actos asertivos y directivos por los aprendices de una segunda lengua. En este capítulo se presentan los resultados relativos a la contribución de estos dos factores. Se comparan los datos del análisis y discuten en comparación con la teoría presentada en el marco teórico. En los resultados relativos al hablante nativo se toma en cuenta la influencia de la cortesía en la producción de los actos asertivos y directivos y en cuanto al entorno de aprendizaje la influencia de las tareas será considerada.

Primero se resume en breve los resultados de la realización de los actos asertivos y directivos durante las tres tareas analizadas en esta investigación, seguido por los resultados con respecto a la contribución del hablante nativo, del entorno de aprendizaje y en cuanto al desarrollo, terminando con la conclusión final.

5.1 LA REALIZACIÓN DE LOS ACTOS ASERTIVOS Y DIRECTIVOS

La forma en que están expresados los actos asertivos y directivos no difiere mucho por tarea y por grupo. En la tarea 1 la producción de los actos asertivos en forma de explicaciones y afirmaciones es grande, describiendo las fotos presentadas en esta tarea. Los actos directivos que aparecen en esta tarea son impositivos en forma de peticiones que benefician al hablante como peticiones de explicación e información. En el entorno de la VWC estas peticiones profundizan la conversación. En el GC son las explicaciones, opiniones y expresiones de gusto las que profundizan la conversación. Debido a la tarea la producción de los actos asertivos es más grande durante la tarea 3. La escenificación ruega otras formas lingüísticas. Los actos asertivos producidos son explicaciones, opiniones y afirmaciones y los actos directivos aparecen en forma de órdenes e instrucciones. La diferencia entre las formas de los actos producidos en la escenificación y en la realización de la escena es más grande en el entorno del GC. En la tarea 5 no aparecen muchas afirmaciones pero igual a la tarea 1 y 3 explicaciones y opiniones. Además se producen actos directivos en forma de peticiones de afirmación, explicación e información. La estructura de la conversación es más compleja y por eso hay más diversidad en la producción de los actos.

Durante las tres tareas analizadas los actos asertivos son los actos más producidos por los hablantes no-nativos. El hablante nativo del entorno de VWC produce más actos directivos en la tarea 1, en las otras dos tareas produce más asertivos. El hablante nativo de GC, que solo está presente en la tarea 5, produce más actos directivos. En general se puede decir que el hablante nativo produce los actos directivos estimulando los hablantes no-nativos de producir los actos asertivos. Durante la tarea 3 hay una división más equilibrada de la producción de los actos asertivos y directivos a causa de la tarea de escenificar una situación que ruega por una conversación más realista. La cantidad y la calidad de los actos producidos difiere por hablante.

Cómo se producen los actos asertivos y directivos durante las tres tareas difiere mucho por entorno de aprendizaje. Durante la tarea 1 en la VWC la estructura de la conversación es más una sucesión de peticiones y respuestas en contraste con el GC donde las conversaciones son

amontonamientos de información. En otras palabras en la VWC los actos asertivos y directivos se precipitaron. La negociación del sentido es una estrategia utilizada para explicar significados de palabras. Eso contribuye al proceso de desarrollo. Casi no aparece mitigación o intensificación. En el GC hay mucho más producción de los actos asertivos que de los actos directivos. Muchos actos asertivos están producidos en forma de afirmaciones a explicaciones o a peticiones. Funcionan para mostrar comprensión y acuerdo. Además se complementan mucho las expresiones de otros. Este *input* contribuye al proceso de desarrollo. Aparece mucha mitigación; los participantes se adaptan a los otros mitigando sus expresiones para guardar su cara. En situaciones de desacuerdo también intensifican sus expresiones para dar fuerza. La estructura lingüística de dar órdenes y pedir información se relaciona con la escenificación de la tarea 3. Describiendo las situaciones culturales, aparecen muchos actos asertivos en forma de explicaciones durante esta tarea. Resulta que la estructura de pedir-responder está presente en los dos entornos. Durante la realización de las escenas aparece mucha mitigación e intensificación en el entorno de GC. La estructura de pedir y responder aparece también en la tarea 5. Las hablantes tienen que producir opiniones y argumentarlas. Las situaciones culturales esbozadas en esta tarea piden explicaciones muy claras de modo que las explicaciones producidas son más complejas que en la tarea 1. En el entorno de la VWC hay generalmente menos producción de los actos directivos por los hablantes no-nativos que en el entorno del GC, causado por el rol del hablante nativo discutido en el próximo párrafo. Aparece mitigación en ambos entornos. Se explican situaciones culturales de la otra cultura y por eso no quieren amenazar los participantes de esta cultura. Mitigando sus actos guardan su propia cara y la cara del otro. No aparece intensificación.

Resulta que las tareas piden ciertas estrategias lingüísticas. La mitigación aparece más en el entorno del GC debido a la cultura distante de los participantes holandeses.

5.2 EL HABLANTE NATIVO

Según la teoría presentada en el párrafo 1.1.1 la conversación contribuye mucho a la adquisición de una segunda lengua. La pregunta es si la presencia de un hablante nativo en estas conversaciones amplía la contribución al proceso de desarrollo. Vygotsky presenta la teoría de la zona del próximo desarrollo. Naturalmente el nivel del hablante nativo en las tareas analizadas es más alto que el nivel de los hablantes holandeses, por lo cual la zona del próximo desarrollo está garantizado en las conversaciones de la VWC. ¿Implica eso que el hablante nativo contribuye automáticamente a la producción de los actos asertivos y directivos? En el análisis se pone la atención en la cortesía, en la dirección de las conversaciones y en la retroalimentación que aparece en estas conversaciones. Con estos datos se puede analizar el rol del hablante nativo y su contribución a la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes no-nativos.

Con referencia a la cortesía se puede concluir que hay diferencias culturales que influyen la comunicación, también durante las tareas analizadas en esta investigación. Según la teoría de Haverkate (2004) es muy holandés mitigar los actos producidos a causa de la cultura distante. Se mitigan los actos con el objetivo de no perder la cara. Eso aparece muchísimo durante la tarea 1 en el GC. Los hablantes holandeses suavizan sus actos asertivos con palabras como ‘creo que’ para estar segura de una equivalencia en la conversación. En la tarea 3, en donde dos de los hablantes tienen que comportarse como españoles se puede ver que aparece menos mitigación. También en las tareas en que hay la presencia de un hablante nativo la producción de mitigadores es menos grande. Sin embargo llama la atención que los hablantes holandeses que están acostumbrados a una cultura distante producen más mitigadores para guardar su propia cara que los españoles que vienen de una cultura solidaria. Además los españoles están en una situación cómoda porque hablan en su propia lengua. Mitigando, los hablantes expresan también incertidumbre. Los hablantes nativos no intensifican mucho sus actos. En esta manera se crean un entorno seguro en que los hablantes no-

nativos se ven estimulados a producir lengua. Las correcciones siempre están recibidos sin problemas de pérdida de la cara. En unos casos contribuyen a la producción correcta de los actos asertivos y directivos, pero los hablante no-nativos no siempre repiten la palabra correcta por lo cual no se puede concluir que la corrección del hablante nativo contribuye a la producción de los actos asertivos y directivos por los hablantes no-nativos.

En el entorno de la VWC la corrección funciona también como forma de retroalimentación. Con la repetición correcta de errores hechos por los hablantes no-nativos, el nativo corrige sus errores en una manera positiva y con eso muestra su confianza en los aprendices. En este manera la corrección puede contribuir a un *output* correcto de los hablantes no-nativos. La repetición no siempre es una corrección, también puede ser una afirmación que estimula el hablante de producir más explicaciones. Otra forma de retroalimentación utilizada por los hablantes nativos y también por la hablante EU4 durante la tarea 1 del GC es la afirmación. Afirmando las explicaciones de los aprendices de la segunda lengua, se da la confianza de producir más lengua.

La dirección de las conversaciones con presencia de un hablante nativo está en las manos del nativo. La manera en que la española en el entorno de VWC formula sus actos directivos es muy española según Mulder (1991) y Haverkate (et. al.: 1991). La cortesía positiva de la cultura solidaria en que los interlocutores tienen un estatus social igualitario contribuye a la producción de los actos directivos. El nativo no utiliza órdenes para provocar la producción de los actos asertivos pero formula peticiones que estimulan los oyentes a producir lengua, como ‘¿no?’ e ‘y cómo es?’. Estas peticiones de información y explicación se benefician a sí mismo. Ella quiere saber cómo es, pero mientras tanto hace participar a los oyentes y causa el *output* de actos asertivos en forma de explicaciones de los hablantes no-nativos.

El nativo hablante nativo del entorno de la VWC utiliza más estrategias para provocar la producción de la lengua por los hablantes no-nativos. Adapta su uso de la lengua a los hablantes no-nativos. No utiliza construcciones lingüísticas muy complejas, pero trata de introducir muchas palabras por lo cual los estudiantes holandeses pueden derivar su elección léxica del *input* del hablante nativo. Además refleja su cultura a la cultura del otro provocando explicaciones sobre la cultura holandesa de los hablantes no-nativos. El *input* de explicaciones por parte del hablante nativo provoca curiosidad en los hablantes no-nativos de modo que van a producir actos directivos en forma de peticiones para saber más del hablante nativo. Por último, en la tarea 5, utiliza la estrategia de mitigar para mostrar incertidumbre con respecto a las situaciones holandesas que tiene que explicar. Mitigando sus expresiones provoca los hablantes holandeses de explicar estas situaciones como forma de retroalimentación al hablante nativo.

Igual el docente que contribuye a la tarea 5 del GC utiliza peticiones para estimular los hablantes no-nativos a producir actos asertivos. En las tareas dirigidas por un nativo hay una estructura muy clara de un intercambio de preguntas y respuestas. El nativo dirige la conversación con actos directivos en general en forma de peticiones y con actos asertivos en forma de explicaciones y afirmaciones. Los no-nativos contestan a estas preguntas. A causa de esta dirección estricta los hablantes no-nativos no están estimuladas por los nativos para producir actos directivos.

Sin dirección de una persona es difícil contextualizar la tarea. La introducción de los nuevos temas por los hablantes nativos hace participar a los hablantes no-nativos. Cuando no hay la presencia de un hablante nativo, los hablantes no-nativos tienen que producir actos directivos para contextualizar la tarea y con eso guardar la continuación de la conversación. Durante la tarea 1 del GC la hablante EU4 dirige la conversación. Ella introduce los temas y con eso hace participar los otros hablantes. Utiliza la misma estrategia que los hablantes nativos para provocar la producción de los actos asertivos de sus oyentes. Hace peticiones de explicación por lo cual sus oyentes explican las situaciones. Además introduce los temas, explica experiencias y dirige la conversación afirmando los actos

producidos por los otros participantes. Aunque esta conversación es más un amontonamiento de actos asertivos los hablantes tienen que producir actos directivos para asegurar la continuación de la conversación. En la tarea 3 no hay un hablante que dirige la conversación, por lo cual la producción de los actos asertivos y directivos está provocada por la forma de la tarea.

El *input* correcto de la lengua, la presencia de indicaciones del contexto y la complejidad del *input* están garantizadas en un entorno donde hay la presencia de un hablante nativo. Además contribuye mucho a la producción de los actos asertivos. De los fragmentos analizados resulta que la contribución del hablante nativo a la producción de los actos directivos por los hablantes no-nativos es menos grande, probablemente a causa del rol dirigido de los hablantes nativos.

5.3 EL ENTORNO DE APRENDIZAJE

En esta investigación se analiza la contribución de un entorno digital, en este caso la videoweb comunicación, a la producción de los actos asertivos y directivos por aprendices de una segunda lengua. Un grupo de dos estudiantes holandeses conversan por medio de tareas con un hablante español. Se compara la comunicación en este entorno con un grupo de control que hace las mismas tareas en una clase tradicional. Un entorno digital cuyo objetivo es facilitar oportunidades para la adquisición de una segunda lengua tiene que ser realista, tendente al contenido, eficiente, funcional y atractivo. El entorno de la VWC corresponde a todas estas cualidades. Además el *input* de la lengua en este entorno es más alto que el nivel de los hablantes no-nativos, hay atención al sentido, a la gramática y a la forma y hay suficiente producción de la lengua. Sin embargo estas cualidades están aseguradas por la presencia de un hablante nativo. La pregunta es cómo contribuye el entorno digital, aparte del hablante nativo, a la producción de los actos asertivos y directivos en comparación con la clase tradicional.

Según la teoría un entorno digital es más atractiva, interesante y motivador a los aprendices de una segunda lengua. En el análisis de la VWC en comparación del GC no llama la atención una diferencia grande entre la motivación o entusiasmo de los estudiantes. No se ha entrevistado los hablantes para sacar en claro este aspecto.

Wang (2004) supone que el componente visual es esencial para representar la comunicación en el mundo real en un entorno digital. La videoweb comunicación ofrece esta oportunidad en forma de la cámara web. Del análisis resulta que la oportunidad de ver los gestos de los otros hablantes contribuye a la comprensión de la lengua. Las emociones y las representaciones manuales amplían la comprensión pero no amplían la producción de la lengua por los hablantes no-nativos. En la clase tradicional las emociones sí provocan la producción de los actos asertivos y directivos, pero más en forma de entonación que en forma de gestos. Los gestos contribuyen, igual al entorno digital, a la comprensión de la lengua. La posibilidad de mostrar gestos además facilita las explicaciones hechas por los hablantes nativos en la clase tradicional. Resulta que la visión contribuye al proceso de adquisición y por eso es indispensable en los entornos aprendizaje.

Las presentaciones de las tareas, que están mostradas en una pantalla en ambos entornos, son iguales. No hay diferencias esenciales entre las presentaciones que influyen al entorno. No hay uso de otros documentos en los dos entornos. La contribución, de las tareas presentadas en las presentaciones, a la producción de los actos asertivos y directivos es decisiva. Las tareas determinan la producción de la lengua durante las conversaciones analizadas. Son productivas y corresponden a la teoría de Freiermuth y Jarrell (2006) que dicen que tareas productivas forman una opción buena para motivar a los estudiantes. También en este caso los estudiantes están motivados de producir lengua por la tarea. El contenido de la tarea determina de qué forma se produce la lengua; que actos se utilizan y que tipos de actos están producidos. Resulta que se puede demostrar la opinión de Sotillo (2009) que dice que las tareas forman un punto de partida crucial para la negociación de sentido exitosa.

Según Hampel y Baber (2003) en un entorno digital hay más libertad de planear las clases y hay más oportunidad de comunicar sobre el mundo real durante la tarea porque las clases son menos estrictas y además se puede utilizar el entorno con más frecuencia. Esta suposición no se puede demostrar ni desaprobar con los datos coleccionados en esta investigación. No hay prueba de diferencias esenciales entre los dos entornos. No hay uso óptimo de las oportunidades extras que ofrece el entorno digital. Los participantes no utilizan el *chat* y tampoco suben documentos propios porque no era parte de estas tareas por lo cual las posibilidades en los dos entornos son iguales.

Concluyendo se puede decir que en ambos entornos la tarea y la presencia de la visión a los otros participantes contribuyen a la producción de los actos asertivos y directivos por los estudiantes holandeses.

5.4 EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN

En los párrafos anteriores se puede leer los resultados con respecto a la realización de los actos asertivos y directivos y la contribución del hablante nativo y el entorno de aprendizaje a esta realización. En esta parte se presenta los resultados de la evolución cuantitativa y cualitativa entre la realización de la tarea 1 y de la tarea 5 en cuanto a la producción de los actos asertivos y directivos por los hablante no-nativos en el entorno de la videoweb comunicación y en el grupo de control.

Hay más progreso en cuanto a la cantidad de los actos asertivos y directivos producidos por los hablantes no-nativos en el entorno de la VWC que del GC. La dominación de la tarea 5 por el hablante nativo en contraste con las otras tareas donde los hablantes no-nativos del GC pueden dominar la conversación, puede ser una causa de esta diferencia. No obstante, mirando al desarrollo cualitativo, también se puede ver diferencias entre los dos entornos. En el párrafo 4.4 se ha analizado diferentes aspectos de la producción cualitativa. Se presenta, por aspecto, los resultados de este análisis comparando el entorno de la VWC con el GC.

No hay progreso en la forma en que aparecen los actos asertivos y los actos directivos en ambos entornos. Desde el principio utilizan una diversidad de formas para producir sus actos debido a la tarea que pide por el uso de esta variedad de formas. Los actos asertivos producidos más son las explicaciones y de los actos directivos las peticiones de información y explicación. Eso no difiere por persona o entorno de aprendizaje.

Con respecto a la función de los actos producidos se puede decir que hay mucha diferencia entre los entornos y entre los hablantes. En general se puede concluir que los actos asertivos producidos por los hablantes no-nativos en los dos entornos no han cambiado de función. Desde el principio funcionan para explicar situaciones culturales y con eso contribuir a la conversación y profundizar los temas. La función de los actos directivos sí ha cambiado. Durante la primera tarea en la VWC los actos directivos funcionan para pedir explicación de la tarea, durante la última tarea los hablantes piden más explicación del contenido de la conversación. En el grupo de control desde el principio la mayoría de los hablantes holandeses producen los actos directivos para enterarse más información de sus oyentes.

La evolución de la extensión de los actos asertivos y directivos producidos en ambos entornos difiere. En el entorno de la VWC los actos asertivos producidos durante la tarea 5 son más extensos que los de la tarea 1. Al contrario la extensión de los actos directivos sólo ha crecido en la producción de la hablante EU1. La EU2 sigue produciendo peticiones breves. En el entorno de GC la extensión de ambos tipos de actos no ha cambiado mucho entre la tarea 1 y 5.

En cuanto a la elección léxica y la estructura lingüística se puede decir que generalmente el progreso de la producción de los actos asertivos es más grande en el entorno de la VWC. Durante la tarea 1 no había concordancia en la estructura lingüística de las explicaciones producidas. En la tarea 5 la producción es más constante, la elección léxica es más variada y los participantes utilizan diferentes

tiempos verbales. Aparte de la hablante EU3, en el entorno del GC no hay mucho progreso en la formulación de los actos asertivos. Desde el principio la EU1 y EU4 tienen un vocabulario considerable, sin embargo no crece. El vocabulario de la EU2 es menos grande, pero tampoco desarrolla. Estas tres hablantes tienen problemas con la estructura de las frases y el orden de la sucesión de las palabras. Eso no cambia durante las sesiones. En cuanto a los actos directivos hay mucha diferencia entre los hablantes. La EU1 de la VWC produce peticiones más complejas, pero la formulación de las peticiones por la EU2 no cambia. En el entorno de GC la EU1 y EU4, que producen la mayoría de los actos directivos, no desarrollan sus actos directivos comparando la tarea 1 y 5. Sí hay progreso entre la tarea 1 y 3, probablemente a causa de la escenificación de la tarea que pide por la producción de los actos directivos. Durante la tarea 3 sus actos directivos producidos son más completos y la elección léxica es más variada. También hay más diversidad en el uso de los tiempos verbales. La EU2 y EU3 no desarrollan su producción de los actos directivos en cuanto a la elección léxica y la estructura lingüística.

La autoestima de los hablantes no-nativos en cuanto a la dominación de la lengua y el grado de independencia con que se produce la lengua son aspectos muy personales. El análisis prueba que los aprendices en el entorno de la VWC necesitan menos estimulación del hablante nativo durante la última tarea y en comparación con los aprendices del entorno del GC mitigan menos y expresan menos momentos de pensar. Eso puede demostrar un progreso más grande de los hablantes no-nativos del entorno de la VWC, probablemente a causa de la retroalimentación del hablante nativo que hace que los aprendices tienen más confianza de producir la segunda lengua.

Estos datos prueban que los hablantes no-nativos de la VWC han desarrollado su producción de los actos asertivos más que los hablantes del entorno del GC. En cuanto al progreso de los actos directivos producidos durante las sesiones se puede concluir que hay estudiantes en ambos entornos que han desarrollado su producción, pero también hay estudiantes que (casi) no evolucionan su producción.

6 LAS CONCLUSIONES

Esta investigación es un estudio de caso. Investiga dos grupos de estudiantes aprendiendo una segunda lengua utilizando tareas para conversar en un entorno digital o en la clase tradicional con o sin la presencia de un hablante nativo. Las conversaciones analizadas son instantáneas. Son conversaciones limitadas por tiempo y por una tarea fija. Es una exposición reducida por lo cuál los resultados tienen valor para este contexto de la investigación y presentan cómo los aprendices de una segunda lengua en este contexto desarrollan su producción de los actos asertivos y directivos.

Ser una no iniciada analizando conversaciones de otros tiene ventajas y desventajas. La ventaja es que tiene una vista neutral de los participantes y del contenido de las conversaciones, por lo cual puede analizarlas sin prejuicios. No obstante, no se han analizado los datos de los factores que están de la base de estas conversaciones como el carácter de los hablantes, sus motivos para aprender la lengua, su estado de ánimo en el momento de la grabación y sus sentimientos durante y después de la conversación. Estos sentimientos están registrados en pre- y postcuestionarios pero no se han analizado estas encuestas, por lo cual se excluye los datos personales y se concentra a la conclusión de los resultados conseguidos de los fragmentos analizados en esta investigación.

Este estudio de caso pone la atención a los actos asertivos y directivos producidos por los participantes. Estos actos dominan las conservaciones analizadas, casi no hay producción de otros tipos de actos. En el marco metodológico se presenta cuatro hipótesis que se tratan de probar en esta conclusión.

Según la primera hipótesis la producción de los actos asertivos por los hablantes no-nativos es más grande en el entorno de la VWC. No se puede probar eso. La cantidad de producción de los actos asertivos difiere mucho por tarea y por hablante. En general la producción de los actos asertivos por hablantes holandeses es más o menos igual. La verdad es que los hablantes nativos producen más actos directivos. No solo a causa de su cultura solidaria en que no hay miedo de romper la cara del otro mostrando su autoridad, sino también a causa de su rol directivo en la conversación por lo cual los hablantes nativos tienen que hacer participar los otros participantes pidiendo explicación o información o produciendo órdenes. Sobre todo los actos directivos están formulados en forma de peticiones de información o explicación por lo cual las estimulan los estudiantes no-nativos a producir actos asertivos respondiendo a estas peticiones. Los actos asertivos producidos por los hablantes no-nativos en el entorno de la VWC pasan por un progreso cualitativo en cuanto a la función, la extensión, la elección léxica y la estructura lingüística debido al *input* correcta y retroalimentación del hablante nativo. No se puede probar un desarrollo de los actos asertivos producidos por los aprendices en el entorno del GC. En cuanto a los actos asertivos producidos por los hablantes no-nativos en el GC ellos ponen más atención a qué se dice como a cómo se dice algo.

La segunda hipótesis supone que los hablantes no-nativos en el GC producen más actos directivos que en el entorno de la VWC, porque tienen que mantener la continuación de la conversación. Según los datos analizados esta hipótesis refleja los resultados conseguidos. La producción de los actos directivos es más grande en el entorno del GC cuando no hay presencia de un hablante nativo. Los actos directivos funcionan para la continuación de la conversación. Peticiones, órdenes y otras formas de actos directivos producidos dirigen la conversación por lo cual provocan reacciones de los oyentes que seguidamente contestan en forma de actos asertivos, de modo que sigue la conversación. Debido al rol directivo de los hablantes nativos en el entorno de la VWC y durante la tarea 5 del GC, no es necesario para los hablantes no-nativos en este entorno y durante esta tarea

producir actos directivos por lo cual no se puede probar un desarrollo de la producción de los actos directivos en los dos entornos de aprendizaje.

La cortesía está presentada en la tercera hipótesis. Supone que dificulta el proceso de la adquisición de los actos asertivos y directivos en el entorno de la VWC porque la presencia de diferentes reglas culturales de las dos culturas puede causar malentendidos que forman a largo plazo un estorbo para el proceso de la adquisición. No se puede probar esta proposición. Aunque en una cultura solidaria como la española es normal intensificar sus expresiones, los hablantes nativos casi no lo hacen durante las sesiones analizadas. En esta manera crean un entorno seguro para aprender una segunda lengua. Aunque el entorno es seguro, a causa de la prudencia holandesa para no romper la cara del otro y guardar su propia cara, los hablantes holandeses mitigan mucho sus expresiones. Eso tiene efecto a la formulación de los actos asertivos y directivos, porque, mitigando sus actos, muestran menos confianza en su dominación de la lengua y por eso la producción de los actos es menos constante. Aparecen unos momentos en que los participantes producen actos amenazantes que pueden romper la cara del otro, pero en el entorno de la VWC la conversación nunca está rompido a causa de un malentendido cultural. Resulta que la diferencia de cortesía si tiene efecto en la manera en que los hablantes formulan sus actos, pero no al proceso de la adquisición de los actos asertivos y directivos.

Finalmente la cuarta hipótesis es comprobable. El entorno de la videoweb comunicación ofrece más estimulación que el entorno del grupo de control. Esta diferencia no está causado por el entorno en sí, porque los hablantes utilizan los mismos medios en ambos entornos por lo cual no hay diferencias decisivas entre los dos entornos analizados. No obstante el entorno digital de la videoweb comunicación siempre ofrece la posibilidad de conversar con gente del otro lado del mundo y por eso permite la comunicación frecuente con un hablante nativo. A causa de su *input* que es de un nivel más alto que el nivel de los estudiantes holandeses, su atención al sentido y a la forma, sus estrategias de compensación y retroalimentación y su estimulación de la producción de la lengua auténtica, el hablante nativo en el entorno de la VWC contribuye a una conversación más auténtica, más relevante y más remuneradora. Este hablante puede desempeñar el rol de la profesora que es necesario para la continuación de la conversación y la estimulación de los aprendices.

Contestando a la pregunta central se puede decir que las tareas productivas realizadas en ambos entornos de aprendizaje estimulan la producción de los actos asertivos y directivos. No obstante la presencia de un hablante nativo que genera las condiciones requeridas para aprender una segunda lengua, causa más progreso en la producción de los actos asertivos. El análisis muestra que el desarrollo de los actos asertivos producidos por los aprendices es más grande en el entorno de la VWC a causa del *input* del hablante nativo. La contribución del hablante nativo a la producción de los actos directivos por los hablantes no-nativos no es comprobable, porque el progreso de la producción de los actos directivos no es más grande en el entorno de VWC y tampoco durante la tarea 5 del GC, además, difiere mucho por hablante. Probablemente los no-nativos están menos estimulados a producir actos directivos a causa del rol directivo del hablante nativo.

Al final se puede concluir que según esta investigación un entorno de aprendizaje digital con la presencia de un hablante nativo que es competente de desempeñar el rol de la profesora y garantiza un *input* auténtica, contribuye más al desarrollo de la producción de los actos asertivos que una clase tradicional sin la presencia de un hablante nativo. Esta investigación no ha resultado en una conclusión similar en cuanto a la producción de los actos directivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aalsvoort, van der, D., Kwakkel-Scheffer, N., Vries, de, A.** (2006) *Puur plezier: spelsuggesties voor de basisschool*. Leuven: ACCO.
- Byram, M.** (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Corda, A., Westhoff, G.** (2010) *Wat weten we over ict en.. het leren van moderne vreemde talen. Hoe beoordeel je de meerwaarde van digitaal leermateriaal in het moderne vreemdetalenonderwijs?* Zoetermeer: Kennisnet.
- Corder, D.** (*desconocido*) 'Integration of ICT for Effective Learning, Teaching and Assesment'. Auckland: University of Technology.
- Díaz Pérez, F.J.** (2003) *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*. Universidad de Jaén.
- Ellis, R.** (1994) *The Study of Second Language acquisition*. Great Brittain: St Edmundsbury Press Ltd.
- _____ (1999) *Learning a second language through interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Félix-Brasdefer, J.C.** (2004) 'La mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera'. Publicado en: Bravo, D., Briz, A. (eds.) (2004) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Editorial Ariel, 285-99.
- Ferraro, G.P.** (2006) *The Cultural Dimension of International Business*. Upper Saddle River: Pearson, 6-13, 47-75.
- Freiermuth, M., Jarrell, D.** (2006) 'Willingness to communicate: can online chat help?'. *International Journal of Applied Linguistics*: 16 (2).
- Frijhoff, W.** (2008) 'De Nederlandse identiteit: feit of fictie?'. *Johan de Wittezing*, 9-10-2008.
- Geis, M.L.** (1995) *Speech acts and controversial interaction*. Cambridge University Press.
- Gosen, L.** (2010) *Los actos de habla y las competencias interculturales en conversaciones entre hispanohablantes y estudiantes holandeses de español. Un estudio comparativo de los dos entornos de aprendizaje del proyecto NIFLAR; Second Life y Video-web comunicación*. Universiteit Utrecht.
- Hampel, R., Baber, E.** (2003) 'Using internet-based audio-graphic and video conferencing for language teaching and learning'. Publicado en: Felix, U. (ed.) *Language learning online: towards best practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 171-91.
- Haverkate, H.** (1984) *Speech acts, speakers and hearers*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- _____ (2004) 'El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española'. Publicado en: Bravo, D., Briz, A. (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. España: Editorial Ariel, 55-64.

_____ (2006) *Zou ik misschien toch nog eventjes een klein vraagje mogen stellen? Nederlandse omgangsvormen in intercultureel perspectief. De rol van beleving in onze taal en cultuur*. Amsterdam: Rozenberg.

Houtkoop, H., Koole, T. (2000) *Taal in actie. Hoe mensen communiceren met taal*. Bussum: Coutinho.

Jacobson, H. (2001) 'Lo que crees que has dicho no es lo que creen que has dicho. Los efectos de los actos de habla en la comunicación transcultural'. *Panace@*: 2 (6), 85-8.

Lantolf, J.P. (1994) 'Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue'. *The Modern Language Journal*: 78 (4), 418-20.

Lee, L. (2009) 'Exploring native and nonnative interactive discourse in text-based chat beyond classroom settings'. Publicado en: Abraham, L.B., Williams, L.F. (eds.) *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 127-50.

Leech, G.N. (1983) *Principles of Pragmatics*. London, New York: Longman.

Leerssen, J. (2003) 'Images-information-national identity and national stereotype'. Encontrado en el Internet, 24-06-2010: <http://cf.hum.uva.nl/images/info/leers.html>.

Liu, D. (1995) 'Sociocultural transfer and its effect on second language speakers' communication'. *Int. J. Intercultural Rel.*: 19 (2): 253-65.

Mulder, G. (1991) 'Aproximarse y evitar: estrategias de cortesía en castellano'. Publicado en: Haverkate, H., Hengeveld, K., Mulder, G., Olbertz, H. (eds.) *Exploraciones semánticas y pragmáticas del español*. Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi.

_____ (1998) 'Un estudio empírico de los actos de habla directivos en español'. Publicado en: Haverkate, H., Mulder, G., Fraile Maldonado, C. (eds.) *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*. Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi.

Müller-Jacquier, B. (2000) 'Linguistic Awareness of Cultures. Principles of a Training Module'. Publicado en: Bolten, J. (ed.) *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, 20-49.

Placencia, M.E., García, C. (2007) 'Introduction: Models for the Study of (Linguistic) (Im)politeness'. Publicado en: Placencia, M.E., García, C. (eds.) *Research on Politeness in the Spanish Speaking World*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-20.

Searle, J. (1980) *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Catedra.

Sotillo, S.M. (2009) 'Learner noticing, negative feedback, and uptake in synchronous computer-mediated environments'. Publicado en: Abraham, L.B., Williams, L.F. (eds.) *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 87-110.

Stokvis, P. (*desconocido*) 'Nationale identiteit, beeldvorming, stereotypen en karakteristieken'. Encontrado en el Internet: http://www.let.uu.nl/~MarieChristine.KokEscalle/personal/sites/competence_mediation/cursusdocumenten/Nationale%20identiteit,%20beeldvorming,%20stereotypen%20en%20karakteristieken.doc.

Veen, van der, T., Wal, van der, J. (2003) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen/Houten: Wolters-Nordhoff.

Verluyten, S.P. (2000) *Intercultural Communication in Business and Organisations. An Introduction*. Leuven/Voorburg: Acco.

Vugt, van, J. (2009) *El desarrollo de la competencia pragmática sin instrucción explícita, por medio de la videocomunicación con estudiantes nativos*. Memoria del máster, Universiteit Utrecht.

Wang, Y. (2004) 'Distance Language Learning: Interactivity and Fourth-generation Internet-based Videoconferencing'. *Calico Journal*, 21 (2): 373-95.

A NEXOS

- Presentaciones de las tareas analizadas (1, 3 y 5)
- Transcripciones de los fragmentos de las tareas analizadas (1, 3 y 5)

Tarea 1 Gente genial

1. Imaginad que vais a compartir piso y que estas son las fotos (5) de la casa en la que os vais a quedar durante vuestra estancia en España. Echadlas un vistazo, ¿qué os parece? ¿os hace falta algo? ¿qué cosas os gustaría tener para sentirnos más cómodos? Comentadlo y pensad en las cosas que tendréis que pedirle al dueño de la casa.





Paso 2
→

2. Ya que vais a compartir piso, no estaría mal saber un poquito más de la cultura de vuestros compañeros. Aquí tenéis 14 imágenes típicas de vuestras culturas. Por turnos, comentadlas explicando a vuestros compañeros a qué aspectos culturales se refieren de vuestra cultura e identificad las que podáis de las que os ha mandado vuestro compañero español.



Foto 1



Foto 2





Foto 3



Foto 4



Foto 7



Foto 8



Foto 5



Foto 6



Foto 9



Foto 10





Foto 11



Foto 12



Foto 13



Foto 14

Paso 3 →

Tarea 3.1: cumpleaños

Gente de cine

CONTEXTO: Sois compañeros de piso y hoy celebráis el cumpleaños de uno de los compañeros holandeses. Pero no es solo una fiesta de cumpleaños, también es una fiesta para celebrar que vuestro compañero español ha aprobado todos los exámenes de su último año de carrera en la universidad. Una fiesta doble.

Primera fase (1). Describid cómo se desarrollarían las escenas

Esto es lo que aparece en el guión: “Ya han llegado algunas personas, pero no tenéis todo preparado” Fijaos en las fotos: ¿está todo ordenado? ¿tenéis suficiente bebida? ¿cosas para picar? ¿os falta algo? Describid la situación e imaginad cómo será el diálogo.



Primera fase (2). Describid cómo se desarrollarían las escenas

El siguiente fragmento en el guión dice: “Se está haciendo un poco tarde: distribuid quién va a hacer qué. Actúa con confianza en el uso de la lengua, sois compañeros de piso y ya os conocéis”. Imaginaos el diálogo.

SP – utiliza el imperativo en la distribución de quién hace qué.

NL - fijaos en cómo os pide el interlocutor español que hagáis las cosas. ¿Te parece normal? Reacciona.



Primera fase (3). Describid cómo se desarrollarían las escenas

En el siguiente fragmento del guión el compañero español le va a dar el regalo a uno de los compañeros holandeses, que no lo abre. Describid la situación e imaginaos el diálogo.

Segunda fase: ¡acción! Escenificad las escenas que habéis descrito



Tercera fase: Reflexión de la situación.

Entre todos hablad de:

- ¿Qué fórmulas ha utilizado vuestro compañero para pedir os que hicierais algo: imperativo, “por favor”, condicional, ...? ¿cómo os habéis sentido cuando vuestro compañero os ha pedido que hicierais cosas usando el imperativo o con estructuras más directas que las usadas en vuestra lengua? ¿os ha sorprendido? ¿lo harías tú también?
- La persona que ha recibido el regalo, ¿ha dicho algo, nada, qué ha dicho? ¿Qué haces cuando alguien te da un regalo? ¿lo abres inmediatamente? ¿qué dices al recibirlo? ¿qué dices cuando te da las gracias la persona que lo recibe?

Fin de la escena cumpleaños.

CONTEXTO: Habéis quedado en un bar para hablar del regalo que vais a comprar juntos a una amiga vuestra que se casa.

Tarea 3.4: En el bar

Gente de cine



Primera fase (1). Describid cómo se desarrollarían las escenas (situación y diálogo)

NL- Habéis llegado a la hora para la cita pero estáis esperando a vuestro amigo español porque llega tarde.

SP – Llegas a las seis y cuarto al bar [habéis quedado a las seis o así]

- Pensad en el regalo que le podéis hacer a vuestra amiga: qué y cuánto dinero os vais a gastar.
- Después de haber llegado a un acuerdo sobre el regalo para la boda, podéis despediros.
NL – dirígete al camarero y paga lo que tú has tomado [NL1]. Propón a tus compañeros quedar en otro momento para hacer algo [NL2].
SP – no estás muy seguro de si te apetece hacer lo que te ha propuesto tu compañero. Déjalo con un “Ya te llamaré”.

Aquí finaliza la escena.



Segunda fase: ¡acción! Escenificad la escena que habéis descrito

Tercera fase: reflexión de la situación:

- La puntualidad para llegar a las citas: ¿llegas tarde a las citas? ¿qué piensan las personas con las que has quedado si llegas tarde: 5 minutos tarde, 10 minutos tarde, 15 minutos tarde, media hora tarde? ¿es de mala educación?
- regalos: ¿qué tipos de regalos sueles hacer cuando vas de invitado a una boda? ¿Qué pensarán los novios si sus amigos les regalan un mantel con las servilletas a juego?
- ¿Cómo te sientes cuando alguien te toca mientras estáis hablando? ¿Lo harías tú?
- Cuando estás en un bar tomando algo con un par de amigos y llega la hora de pagar : ¿pagas solamente tu consumición, pagas la de todos? ¿Qué haces si alguien insiste en pagar tu consumición? ¿Cómo te sientes si alguien paga solamente lo que él ha bebido?
- Después de una cita con un amigo, se despide con un “Ya te llamaré”. Esperas, esperas y esperas a que tu amigo te llame: él dijo “te llamaré”. ¿Qué pasa si pasa un tiempo y no te llama? ¿Utilizarías esta expresión tú?

Fin de la tarea.



TAREA 5 - FRAGMENTO DE LA VWC

olimpiada cultural



Un cumpleaños [7]

Vas a celebrar tu cumpleaños con tu familia, amigos y algunos vecinos:

- envías una invitación e indicas la hora a la que empieza y termina la fiesta, por ejemplo de 4 a 5:30
- les llamas por teléfono y les dices que vengan cuando quieran
- cuando llegan los invitados, felicitan también a tus padres



Inburgering [8]

Los extranjeros que no tengan pasaporte europeo y que quieran quedarse a vivir y trabajar en Holanda tienen que hacer un examen de:

- a) idioma
- b) idioma, sociedad y cultura
- c) no tienen que hacer ningún examen



Estudiantes y trabajo [9]

¿Cuál es el porcentaje aproximado de estudiantes universitarios que trabaja además de estudiar?

- a) 70%
- b) 40%
- c) 20%



Si ves estas imágenes por la calle, ¿qué piensas que ha pasado? [10]



De bares [11]

Entras en un bar y te apetece fumar. ¿Qué haces?

- a) enciendes un cigarrillo, después de todo estás en un bar
- b) vas a la zona reservada para fumadores y fumas allí
- c) sales a fumar a la calle, te sientas en una de las sillas del bar y te tapas con una manta porque fuera hace frío



En clase [12]

Son las dos de la tarde, estás en clase y tienes hambre. ¿Qué haces?

- a) te sacas el sándwich, el plátano, las galletas o lo que te hayas traído en la bolsa y te lo comes mientras el profesor da la clase
- b) te tomas solo el café de la máquina porque vas a cenar pronto, a las cinco o así
- c) no comes ni bebes nada porque no está permitido



TAREA 5 – FRAGMENTO DEL GC

olimpiada cultural



Trabajo [6]

Estás buscando un trabajo a tiempo parcial para tener un poco más de dinero durante tu estancia en España. Ves este anuncio en el periódico:

CONVOCATORIA OPOSICIONES - ADMINISTRATIVO - 35 PLAZAS

- a) mandas tu CV [tienes experiencia porque has trabajado de secretario/a en tu país]
- b) no puedes mandar tu CV porque para conseguir el trabajo hay que hacer un examen con los otros candidatos
- c) llamas por teléfono para saber un poco más sobre el puesto antes de solicitarlo

68 Plazas convocadas por el Principado de Asturias <small>(en BOFA TU/11/2009)</small>
▶35 Cuerpo de Administrativos
▶33 Cuerpo de Auxiliares Administrativos
<small>Fin de plazo para presentación de instancias 4/12/2009 Acércate a nuestro centro y recoge extracto de bases y programas</small>
<small>Información gratuita para el usuario</small>
centro de estudios COVADONGA <small>Fundado en 1985</small>
<small>¡Los éxitos nos avalan!</small>
<small>Matrícula y temario gratis.</small>
<small>C/ Quintana, 13, 1º T. 985 207 056 985 229 608</small>
<small>C/ Pueta Abrego Corral, 1 ESPESDE PLAZA (Pueblo E.C. San Pelayo) T. 985 990 899</small>

Horarios [7]

Estás cenando en casa de tu amigo español que tiene niños pequeños. Son las nueve y media de la noche y los niños todavía no se han ido a dormir.

- a) están levantados porque es una ocasión especial [has ido tú a cenar]
- b) es su horario normal de irse a dormir
- c) probablemente mañana no tiene colegio y por eso se acuestan tan tarde.



Política [8]

¿Sabrías identificar a estas tres personas?



1. Franco
2. Juan Carlos I [rey]
3. José Luis Rodríguez Zapatero [presidente del gobierno]

Tradiciones [9]

Una noche, cuando vuelves a casa, ves estas hogueras por la calle.

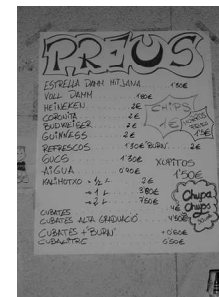


- a) están quemando los árboles de navidad después de las fiestas navideñas
- b) es la noche del 23 al 24 de junio y celebran así la llegada del verano y el día más largo del año
- c) algunas personas se van a mudar de casa y están quemando los muebles viejos al tiempo que celebran una fiesta

De bares [10]

Sales a tomar algo con unos amigos y te preguntan si quieres calimocho. Pero, ¿qué es el calimocho?

- a) mezcla de vino tinto y coca-cola
- b) bebida de vino tinto caliente que se toma en el invierno
- c) mucha cerveza [un litro aproximadamente] en un recipiente grande



De bares [11]

Estás tomando unas tapas con unos amigos en un bar. ¿Qué haces con los palillos y las servilletas de papel que has usado?

- a) como no hay ceniceros en el mostrador le pides uno al camarero
- b) los guardas en el bolsillo y a la salida buscas una papelera para tirarlos
- c) los tiras al suelo en el bar



Uso de la lengua [12]

Llega una persona al grupo con el que estás hablando. Se acerca a otro de los miembros del grupo y escuchas que le pregunta algo sobre ti.

“Oye tío, ¿este es guiri?”

- a) te sorprende que tu amigo sea su tío, pero no conoces a su familia.
- b) como no has hablado mucho crees que “guiri” es una palabra para escribir tu carácter
- c) ni “tío” es tío ni “guiri” describe tu carácter. ¿Qué quieren decir estas dos palabras?



Transcripción VWC1 Nivel B1 - Tarea 1

Enlace a la grabación: <https://connect.surfgroepen.nl/p66844615/>

Participantes: EU2 – Español Universidad de Utrecht participante 1, EU1 - Español Universidad de Utrecht participante, EV1 - Español Universidad de Valencia participante 1

Códigos:

Turnos	Transcripción	Código	Uso del chat	Gestos	Uso de una otra aplicación
19.54					
1. EV1	¿Pasamos a la siguiente parte?	(AD – PR. AF. +A+B)			
EU2	Ah Sí	(AA – AF)			
EU1	Sí // uhh	(AA-AF)			
EU2	Creo que tenemos uh uhm //	(AA-PRE)			
5. EV1	Dice // ¿Sí?	(AD – PR. I ¿?)		Sonríe	Aparecen dos fotos una de una cafetera y una de un hombre que come un bocadillo en el tren
EU1	¿Qué?	(AD – PR. I – B)			
EV1	Tenemos tenemos que comentar [/] cada foto [es una es de España y otra es más típica de Holanda].	(AD-INSTR +A+B)			
EU1	[las fotos] [Sí / sí]	(AA – AF)			
EV1	A ver				

10.	EU1	Pero la foto una [...]	(AA)		
	EU2	[Sí y la primera es de] España	(AA – AF/EXPL)		
	EV1	La primera es de España. ¿Sabéis qué es?	(AA-AF / AD-PR. I)	Ríe	
	EU1	Sí una cafetera	(AA – AF/EXPL)		
	EU2	Es una cosa [paraaa ah]	(AA – EXPL)		
15.	EV1	[Es una cafetara] (ríe) para hacer ca[fé]	(AA-EXPL)	Ríe e inclina la cabeza EU1 y EU2 ríen también	
	EU1	[que mucha gente] [pero] pero creo	(AA – OP)		
	EU2	[¿para hacer] café?	(AD – PR. EXPL. B)		
	EV1	Sí / ¿Qué crees que mucha gente...?	(AA – AF / AD – PR. EXPL. B)		
	EU1	Uhh / uhm tiene una cafetiera en los países bajos también lo mismo [o la misma]	(AA – EXPL)		
20.	EV1	[¿Igual?] ¿sí?	(AD – PR. EXPL. B)		
	EU1	Pe[roo uh uhh]	(AA)		

	EV1	[También hay otr / tam] ¿Qué? ¿es diferente? [¿es?]	(AA – EXPL. / AD – PR. EXPL. B)		
	EU1	[uhm]			Representa con su mano
	EV1	¿Es que es que (se) enchufa? / ¿a la electricidad? ¿Es que hay otras	(AD – PR. EXPL. B)		
25.	EU1	Uhm			
	EU2	Creo que no mucha gente tiene / uh estaaa	(AA – OP)		EU2 ríe también
	EV1	¿Cómo es? //	(AD – PR. EXPL. B)		
	EU2	Mucha gente tiene un aparato de senseo (ríe)	(AA – EXPL.)		
	EU1	(ríe) también sí (ríe)	(AA – AF.)		
30.	EV1	¿de qué, de qué? (sonríe)	(AA – PR. EXPL. B)		
	EU1	Es un [aparato con pads]	(AA – EXPL.)		
	EU2	[es para hacer cafés]	(AA – EXPL.)		Representa con su mano
	EV1	¿Y cómo es?	(AD – PR. EXPL. B)		
	EU2	Uh es uhm automático y uh hace café con uh / con un <i>pad</i>	(AA – EXPL.)		Representa con su mano como es un filtro
35.	EU1	<i>pads</i> (ríe)	(AD – CR A)		
	EV1	¿Con un filtro?	(AD – EXPL.)		Niega con la

		B)		cabeza	
	EU1	No	(AA)	Representa con su mano como es una jarra	
	EV1	¿Con una jarra?	(AD – PR. I B)		
	EU1	¿Jarra? No conoces, pero [uh uhm] ¿conoces los aparatos en los bares?	(AD – PR. EXPL. / AA /AD – PR. I A)		
40.	EU2	[Uuhm]			
	EV1	Sí	(AA – AF)		
	EU1	Es un poco como uhm los aparatos / es automático	(AA – EXPL.)		
	EV1	Ah Vale	(AA – AF)		
	EU1	[tiene] que uh tener un uh <i>pad</i> y le <i>pad</i> es uh como un <i>kussen un ¿cousan?</i> No conoces aaah	(AA – EXPL. / AD –I B)		
45.	EU2	[Ah sí] Una cose para dormir (ríe)	(AA – EXPL.)		
	EV1	¿Una almohada?	(AD – PR. A. A)		
	EU1	Sí / Sí es un alomedilla con café y pone [(te pone)]	(AA – AF/EXPL)		
	EV1	[Ah una] almohadilla	(AD- CR)	Representa con su mano como es una	
	EU1	Sí ah	(AA – AF)		

50. EV1	Sí una bolsita / con café y se pone (...)	(AA – AF/EXPL.)	almohadilla	
EU1	Sí sí	(AA – AF.)		
EV1	Vale ya entiendo	(AA – AF.)		
EU2	Ah // Sí y hace con aqua	(AA – EXPL.)		
EV1	Cómo un espresso	(AA – EXPL.)		
55. EU2	Sí (ríe)	(AA – AF)		
EU1	Sí / cómo la publicidad (ríe)	(AA – AF / EXPL.)		
EV1	Vale (ríe) y se tome mucho café allí? // ¿Más que un más que té?	(AD – PR. I. B)		
EU2	Sí mucho Sí creo que sí pero no me gustaaa el café	(AA - EXPL.)		
EU1	(ríe) ah mí tampoco no bebo café bebo mucha mucho té	(AA – EXPL. / G)		
60. EU2	(ríe) Pero mucha gente uh bebe uh [café]	(AA – EXPL.)		
EV1	[¿y y la] segunda foto que vemos?	(AD – PR. I +A+B)		
EU1	Es un chico uh holandés [ow uh] en un tren	(AA –EXPL.)		

EU2	[uhh]				
EV1	Y explicarme eh un poco ¿qué haces? [¿está comiendo?]	(AD – PR. EXPL. B)			
65. EU2	[Uhh mucha] gente uh va uhm en el tren a su trabajo a o a uh el lugar donde estudian // y uh [viajen con el tren]	(AA – EXPL.)			
EV1	[¿Viajan con el tren?]	(AD – PR. AF. B)			
EU1	Sí	(AA – AF.)			
EU2	Eh sí	(AA- AF.)		EU1 ríe también	
EU1	Y comen también muchas veces en tren porque las cómodas no son como en españa. Es muy rápido y uhm aquí uhm el chico come uh uhm de pan con queso probablemente (ríe) y es es todo que uh come para [comida]	(AA – EXPL.)			
70. EV1	[O sea] allí la gente la comida le hace muy rápida?	(AD – PR. AF. B)			
EU1	Sí	(AA – AF.)			
EU2	Sí muy rápida	(AA- AF.)			
EV1	¿Y comen sandwich? ¿O bocadillo / de queso?	(AD. PR. I B)			
EU2	Sí	(AA – AF.)			
75. EU1	Sí	(AA – AF.)			

EV1	¿Nadie come en casa? [¿Vosotras coméis en casa?]	(AD – PR. I / EXPL. B)		
EU2	[Sí mucha gente] comen en casa/ pero uh la gente no tiene el tiempo para [desayunar]	(AA – EXPL.)		
EV1	[¿En dónde?]	(AD- PR. EXPL. B)		
EU1	[cuando trabajo] come uh uhm todos los días uhm en trabajo con come el pan pero nosotros no tenemos muchas clases entonces pueden uhm podemos comer en la casa	(AA – EXPL.)		
80. EV1	Podéis comer en casa // ¿yyy desayunáis? / ¿Hacéis mucho desayuno o no?	(AD – PR. I B)		
EU2	[Uuuhm]			
EU1	[mucho] uh yo [come]	(AA – EXPL.)		
EV1	[aquí] hay mucha gente que sólo desayune un café	(AA – EXPL.)		
EU2	Aaah [no creo que sí]	(AA – AF.)		
85. EU1	[No, como un poco creo de cereales]	(AA – EXPL.)		Inclina la cabeza hacia delante
EV1	Cereales			
EU1	Ooo du pan sí frutaaa	(AA – EXPL.)		
EV1	M mm muy bien // pasamos a la siguiente foto [¿vale?]	(AD – O		

EV1	o de las zonas turísticas que haya muchas tenderetas así /	(AA – EXPL.)			
105. EU1	sí [pero]	(AA – AF.)			
EV1	[sobre] todo de la gente inmigrante y se pone a vender pues bolsoooo, gafas de soooool / oooo	(AA – EXPL.)			
EU1	póster	(AA. EXPL.)	EV1 : top manta	EU1 y EU2 ríen	
EV1	cds de músicas / o películas y se llama top manta	(AA. EXPL.)			
EU1	[top manta]	(REP.)			
110. EV1	[os lo escri] sí os lo escribe eso quiere decir manta es que es lo blanca que véis de abajo dónde hay puestas las cosas y por eso se llama así / pero es ilegal y muchas veces cuandoo vaya la policía tiene que recogerlo todo el mundo corriendo y se y se van corriendo para no se les (pillen)	(AA. EXPL.)		EU1 ríe	
EU1	(ríe) Me da ríe un poco a las cuerdas	(AA – OP.)			
EU2	Y es en París también	(AA. EXPL.)			
EV1	No lo sééé no sé si en otros sitios del mundo [hay / En España hay mucho]	(AA. OP./EXPL.)			
EU2	[...] A los[lugares]	(AA. EXPL.)			
115. EU1	[He vicho en Paris también] A los gares du Nord / Gare du	(AA. EXPL. /			

	Nord / ¿Sadé?	AD – PR. AF. B)		
EV1	[Sííí]	(AA - AF.)		
EU2	A los lugares turíticos	(AA. EXPL.)		
EV1	Creo que en la [foto]	(AA. OP.)		
EU2	[hay muchas] gentes como esto?	(AD. – PR. I B.)		
120. EV1	¿En Holanda no hay?	(AD – PR. I B)		Niega con la cabeza
EU2	Mmm no	(AA – AF)		
EU1	creo que no / no	(AA – AF)		
EV1	Y luego la foto de abajo es que una de de las cosas bastante típicas es comer pipas	(AA – EXPL.)		
EU1	Aah	(AA – AF.)		EU2 ríe EV1 indica que pequeñas son las pipas
125. EV1 (29.54)	¿Allí se comen pipas? / Son las las [/ semillas del girasol]	(AD – PR. I B / AA – EXPL.)		
EU2	[Uh uh he comido uh estos]	(AA – EXPL.)		
EU1	M mm			EU1 inclina la cabeza hacia abajo
EV1	¿Sabéis lo que es el girasol?	(AD – PR. EXPL.)		
EU1	Sí	(AA – AF.)		Dibuja una flor con sus

130.EU2	Sí	(AA- AF.)		manos	
EV1	La flor de esa amarilla grande / pues venden mucho y la gente jóven pues comen muchas pipas por la calle	(AA – EXPL.)			
EU2	Aah ha (ríe)	(AA – AF.)			
EV1	Yyy también hay mu hay veces que está mal hecho porque tiran las cáscaras al suelo / entonces a veces se ensucian la calle	(AA. EXPL.)			
EU2	Ah				
135. EU1	Ah / es bueno [creo /no conozco]	(AA – AF.)			
EV1	[Está] bueno está bueno pero hay veces que ensucia	(AA – EXPL.)			
EU1	[¿Qué es ensucia?]	(AD – EXPL. B)			
EU2	[Yeso es no esta] bueno (ríe)	(AA – EXPL.)			
140. EV1	Noo (ríe) y las otras dos fotos creo que son vuestras?	(AD – PR. AF. B)			
EU1	Sí [/] pero Sadé quiere quieres uhm de hablar de la foto uh una o dos	(AA – AF/ AD-O)			
EU2	[Sí] Uhm uh hh no sé	(AA – AF.)			
EU1	El barco o la chica	(AD -PR. I. A)		Todas ríen	
EU2	No sé uh tú uh	(AA)			

145. EU1	¿Qué hacemos? (ríe) [¿María?]	(AD – PR. I +A+B)			
EV1	[Lo que] Me me da igual lo que queréis o habláis de dos de las dos [/] hablan las dos de las dos una cosa cada una	(AA – OP. / AD – O)			
EU2	Sí Rosalinda [//] empiezas (ríe)	(AD – O)			
EU1	[(ríe) ¡Rosalinde!]	(AD – CR.)			
EU1	Uhm creo que el barco en el canal es más típico para los países países bajos porque en las ciudades viajas hay canales en centro en el centro y allí no puede navegar los grandes barcos para el comercio y entonces puede utilizar el espacio para vivir pues aquí vemos un barco uhm en el que uh vivan [vive gente]	(AA. EXPL.)			
150. EV1	[¿Pero] es gente pobre?	(AD – PR. EXPL. B)			
EU2	[No] (ríe)				
EU1	[No] uh es un poco cara	(AA – AF.)			
EV1	¿Sí?	(AD- PR. AF B)			
EU1	Vivir en un barco [/] sí	(AA – AF.)			
155. EU2	[Sí]	(AA-AF.)			
EU1	Porque tiene que uh // ¿cómo?	(AD – PR. EXPL.)			
EV1	¿Pagar?	(AD – PR. I.)			

EU1	Kopen	(AD - CR.)			
EU2	Comprar	(AD - CR.)			
160. EU1	Uh Comprar / tiene que comprar un barco y uh además tiene también uh alquilar el espacio	(AA - EXPL.)			
EV1	¿Tienen que alquilar el espacio por estar allí cerca del canal?	(AD - PR. I B)			
EU1	Sí	(AA - AF.)			
EV1	Ah vale	(AA - AF.)			
EU1	[Sí entonces]				
165. EU2	[pero creo que] es en el centro	(AA - O.)			
EV1	[¿Es caro?]	(AD - PR. I)			
EU2	[Y por esta razón es poco caro]	(AA - EXPL.)			
EU2	Sí	(AA - AF.)			
EU1	Sí	(AA - AF.)			
170. EV1	¿Y también pasan barcos?	(AD - PR. I B)			
EU1	¿Qué?	(AD - PR. EXPL.)			

EV1	¿Qué también pasan barcos po allí? ¿Barcos pequeños? ¿O no?	(AD – PR. I)		
EU1	No no no / tiene un jardin[/] jardín enton sí uh es al lado de la calle	(AA – EXPL.)		
EV1	[Jardín] Mm//	(AD – CR.)		
175. EU1	¿Has visto barcos en Holanda o en España? No [/] no creo que tiene no	(AD – PR. I B)		
EV1	[No] En España no hay no hay canales	(AA – EXPL.)		
EU2	Es muy cómodo en Ámsterdam	(AA – EXPL.)		
EU1	Sí	(AA -AF.)		
EU2	Hay muchos uh barcos [de esos]	(AA – EXPL.)		
180. EV1 (34.06)	[¿y la foto] de abajo?	(AD – PR. I)		
EU2	Uh es una mujer que uh come un uh pescada una arenque [creo que es la palabra]	(AA. EXPL.)		
EV1	[Sí un arenque]	(AA. AF.)		
EU2	Uh Es un uhh un pescado muy famosa en Holanda mucha gente uh comen eso / uh yyy come eso [con los manos]	(AA – EXPL.)		
EU1	[[sí como la chica]]	(AA – EXPL.)		
185. EV1	[Con las manos]	(AD – CR.)		

EU2	Sí, pero no me gusta mucho uh el arenque	(AA –G)			
EU1	A mí tampoco	(AA – AF)			
EV1	¿Entonces es típico? [/] ¿Y la gente lo come por la calle?	(AD – PR. I B)			
EU2	[Sí]	(AA – AF.)			
190. EU1	Sí	(AA – AF.)			
EU2	Sí	(AA – AF.)			
EU1	Sí y se [come crudo porque]	(AA – EXPL.)			
EV1	[((... necesitas y la gen))] ¿crudo?	(AD – PR. AF.)			
EU1	crudo sí / con much	(AA – AF.)			
195. EV1	[Ah] //				
EU1	A mí no me gusta (ríe)	(AA – G)			
EU2	No a mí tampoco	(AA – AF)			
EV1	Bueno				
EU1	Pero mi abuelo a él le gusto mucho	(AA – G)			
200. EU2	y mi madre también (ríe)	(AA-G)			Aparecen

EU1	¿Sí?	(AD – PR. AF. B)			cuatro fotos con dos cosas típicas de España y dos de Holanda
EU2	Sí (ríe)	(AA – AF.)			
EV1	Pasamos a la siguiente /	(AD – O)			
EU1	Ah sí //	(AA – AF.)			
205. EU2	Sí /	(AA. AF.)			
EU1	No sé que que podemos ver en la foto nueve /				
EV1	¿En la foto nueve?	(AD – PR. AF)			
EU2	Sí es de España creo	(AA – EXPL.)			
EU1	¿Sí qué es?	(AD – PR. EXPL.)			
210. EV1	Sí sí / pues no se ve muy bien / pero es la gente / que hace cola / para comprar lotería	(AA – AF/ EXPL.)			
EU1	Aaah			EU1 niega con la cabeza	
EV1	¿Sabéis lo que es lotería?	(AD – PR. EXPL.)		EV1 Dibuja un lotería con sus manos	
EU2	No	(AA)			
EU1	Para ganar dinero	(AA EXPL.)			
215. EV1	Sí uh uh compran unos números / y luego se hacen un sorteo y a quien le toca el número le dan mucho dinero	(AA EXPL.)			

EU2	Aah				
EV1	Y e y es muy típico en navidad	(AA. EXPL.)		EU2 ríe	
EU2	Ah sí	(AA – AF.)			
EV1	Entonces en navidad todo el mundo compra	(AA. EXPL.)			
220. EU2	Concozco	(AA – AF.)			
EV1	es muy típico y la gente hace muchas colas / porque hay sitios / que dicen que dan más suerte / y entonces toda le gente vaya a comprar	(AA. EXPL.)		EU1 y EU2 ríen	
EU2	Aaah				
EV1	porque creen que van a tocar / pero luego no toca// y la foto siete pues es un sitio típico de tapas que ((allí)) podéis ver muchas tapas y eso es muy típico aquí / y a cenar de tapas con los amigos / beber cerveza y todo eso	(AA. EXPL.)			
EU1	Pero tod o todas las [tardes o especial?]	(AA – PR. EXPL. B)			
225. EV1	[no suele ser] uhm en cualquier bar pues puedes pedir tapas pero no siempre se cena de tapas / cuando sales con los amigos / aunque yo muchas veces voy a a restaurantes italianos / [no siempre] todo el mundo	(AA. EXPL.)		EU1 ríe	
EU1	[Ah sí] Para comer pizza (ríe)	(AA. AF/ EXPL.)			
EV1	y la foto ocho es vuestra no	(AD – PR.			

EU2	Síí	AF.) (AA – AF.)		EU1 ríe	
EU1	Síí es claro	(AA – AF.)			
230. EV1	A ver pues contarme un poco	(AD – O)			
EU1	Sadé	(AD – O)			
EV1	venga [Sadé]	(AD – O)			
EU1	[[(...)]]			EV1 y EU2 ríen	
EU2	Uhm es uh Koninginnedag se llam Día de Reine y en esa día mucha gente uh venden sus cosas viejas (ríe) uh y uh toda la gente llevan los las vestidos amarillos	(AA – EXPL.)			
235. EU1	Amarillo es geel	(AD. CR.)		Inclina la cabeza desde abajo	
EU2	Ah naranja sí Ah sí naranja (ríe) yyy uhm es una fiesta grande / en Holanda en uh [la treinta de abril]	(AA – EXPL.)			
EV1	[El 30 de abril]	(AD – CR.)			
EU1	[Sí]	(AA – AF.)			
EU2	[Ah el treinte de abril]	(AA – REP.)			
240. EV1	¿y que se hacen en la calle?	(AD – PR. EXPL. B)			
EU2	Uuhm la gente venden sus cosas viejas	(AA. EXPL.)			

EV1	Y se le uh ((..)) ¿Por mucho dinero o barato/	(AD – PR. I B)			
EU1	No barato	(AA – AF.)			
EU2	No no muy barato y otra gente uh van a comprar esas uh cosas / [para un precio barato]	(AA. EXPL.)			
245. EU1	[Es un mercado de pulgas]	(AA. EXPL.)			
EV1	Yyy y entonces lo sacan todos las puertas de casa?	(AD – PR. EXPL.)			
EU2	Sí uh	(AA. AF.)			
EV1	¿O van a un sitio de ciudad?	(AD – PR. I)			
EU2	Uh uh en un sitio que mucha gente van	(AA – EXPL.)			
250. EV1	¿Una plaza?	(AD – PR. I.)			
EU1	[Sí y]	(AA – AF.)			
EU2	[((...))o un parque o una plaza]	(AA. EXPL.)			
EV1	[Muy bien]	(Acto expresivo)			
EU1	[Esa fecha] el treinta de abril es el cumpleaños de la reina Juliana es la madre de la reina Beatrix // nuestra reina de ahora	((AA. EXPL.)			
255. EV1 (40.31)	Mmm muy bien ¿y la foto de abajo?	(AD – PR. I B)			
				Inclina la cabeza desde abajo	

Turno de habla		Transcripción tarea 1 – Grupo de control	Código	Gestos
1.	(8:47) EU3:	Es una cafetera (ríe)	(AA-EXPL)	
	EU1:	Sí eeh [eehm]	(AA-AF.)	
	EU4:	[Ah vale]	(AA. AF.)	
	EU1:	Mm es muy típico en Holanda	(AA-EXPL.)	
5.	EU4:	Sí?	(AD-PR. AF. B)	
	EU3:	Sí?	(AD-PR. AF. B)	
	EU1:	Sí / Porque [no]	(AA – AF.)	
	EU3:	[No en] no en no en España	(AD-CR)	EU2 ríe
	EU1:	No sé pero cuando en Holanda visitas a una persona yy siempre te preguntan quieres un taza de café	(AA – EXPL.)	EU4 ríe
10.	EU2:	[Sí]	(AA – AF)	
	EU1:	[Siempre] y creo que los holandeses beben mucho mucho café	(AA – OP.)	
	EU2:	Sí	(AA –AF.)	
	EU3:	Sí	(AA- AF.)	
	EU2:	Peroo e yo eh yo p- prefiero eh ehm beber ehm el té es para desayunar	(AA – G.)	
15.	EU4:	Sí	(AA- AF.)	
	EU2:	Para antes de cenar y la café es para la noche o	(AA. EXPL.) (AA – AF.)	

20.	EU1:	Sí	(AA – AF.)
	EU4:	Sí	(AA-G.)
	EU1:	Me gusta el café por la noche solamente [(...)]	(AA- AF.)
	EU4:	[No]	(AA – AF.)
	EU3:	No	(AA – AF)
	EU4:	No ((...)) sí	(AA – EXPL.)
25.	EU2:	(ríe) vale y eeh// qué más la eh [el hombre]	(AA – EXPL.)
	EU4:	[El hombre] el hombre en el tren	(AA – EXPL.)
	EU3:	ehm	(AA – EXPL.)
	EU4:	Como come y pan con queso / Es muy típico	(AA – AF)
	EU3:	Sí	(AD – INSTR.)
	EU4:	Pero creo que tenemos hablar sobre el hombre que come en el tren y no sobre el queso	(AA – EXPL)
30.	EU1:	Sí pues sí quizás como en el tren porque no tiene tiempo [para comer en casa]	(AA – EXPL)
	EU4:	[Sí (ríe)] Creo que sí/ Yo desayuno eh cada día en el tren porque no hay tiempo eh (ríe) me des- me desayuno en casa	(AA – EXPL)
	EU1:	En Holanda hay mucha gente que que comen en el tren	(AA – EXPL)

35.	EU4:	Sí y en España no hay mucha gente	(AA – EXPL) (AA)	EU1 y EU4 ríen
	EU1:	No sé		
	EU2:	Peroo otra cosa es que la gente viaja mucho con el tren	(AA – EXPL.) (AD – PR EXPL)	
	EU4:	En Holanda	(AA – AF.)	
	EU2:	Sí	(AA – AF.)	
	EU4:	Sí		
	EU2:	Para viajar al trabajo o a la e- escuela	(AA – EXPL.) (AA- AF.)	
40.	EU1:	Sí		
	EU2:	Porque las estudiantes pueden viajar / gratis?	(AA – EXPL/AD – PR. AF.)	
	EU1:	Sí	(AA.AF) (AA-AF.)	
	EU4:	Sí (ríe)		
	EU3:	Con una tarjeta especial	(AA – EXPL.) (AA- EXPL.)	
45.	EU4:	Alguna eh vez sentarme en el tren y un hombre eh sentar ehh ha sentado a mi lado y me contó que tenía un amante		
	EU3:	((...))		
	EU4:	Y eh creo que quiere eh	(AA)	
	EU3:	Y y una mujer también?	(AD – PR. I B) (AA- EXPL.)	
	EU4:	Un mujer /Eh no (ríe) Creo que quiere eh descargar su el pecho eh y		

50.	EU1:	cosas así me pasa mucho en el tren (ríe) Lo contó a ti? Lo conté a ti que tenía un amante?	(AD – PR. AF. B) (AA – AF.)	EU1 ríe
	EU4:	Sí (ríe) sí	(AD – PR. AF. B)	
	EU1:	Y no te conocías	(AA)	
	EU4:	No	(AA – OP.)	
	EU2:	Es raro	(AA – AF.)	
	EU4:	Sí sí// vale	(AD – PR. I B)	
55.	EU2:	Seguimos?	(AA – AF.)	
	EU4:	Ya seguimos //	(AA)	
60.	EU3:	El tres	(AD – PR. I)	
	EU1:	El tres?	(AA)	
	EU3:	Tres	(AD – PR. AF. B)	
	EU2:	Un mercado?	(AA – AF.)	
	EU3:	[Ss]í	(AA- AF.)	
	EU4:	[Sí]	(AA – AF)	
	EU3:	Sí a la	(AA – EXPL.)	
	EU4:	Creo que es en España no	(AA-EXPL.)	
	EU3:	Sí estás en el eh suelo		

65.	EU2:	(ríe) sí	(AA – AF/EXPL)	
70.	EU4:	Y eh solo ehm/ las gafas del soy y Bolsas	(AA – EXPL)	
75.	EU1:	Sí	(AA- AF.)	
80.	EU2:	Sí cuando hay un mercado en Holanda se vendan muchas cosas como verduras y frutas[/]y ropas	(AA – EXPL.)	
65.	EU1:	[Sí]	(AA – AF)	
70.	EU4:	((...)) no hay uno ((...))	(AA)	
75.	EU1:	De bolsas [y mucho]	(AA – EXPL)	
80.	EU4:	[Per]o creo que hay otras otros mercados en España no sola por para las gafas	(AA – OP.)	
65.	EU2:	Sí eh creo que hay mercados de para mm	(AA – OP.)	
70.	EU1:	Alimentaria	(AA – EXPL)	
75.	EU4:	((...)) venden comida / Estos son los vendedores de la calle	(AA – EXPL)	
80.	EU1:	Sí yy eh y hacen muchas cosas de mano	(AA – AF/EXPL)	
65.	EU4:	Sí de segunda	(AA – AF)	
70.	EU1:	Sí no no no	(AD-CR)	
75.	EU4:	No	(AA – EXPL.)	
80.	EU1:	Eh las cosas que venden hacen [su ((...))]		

	EU4:	[Aah] vale	(AA- AF.)	
	EU3:	Ah sí	(AA – AF.)	
85.	EU4:	Sí entiendo yy el barco? [El barco sí el barco de vivir (ríe)]	(AA- AF / AD – PR. I B)	
	EU3:	[El barco de vivir (ríe)] Yo creo que es típico para Holanda Holand[a]	(AA – EXPL) (AD – PR. EXPL)	
	EU4:	[Por]qué?	(AA – EXPL)	
	EU3:	Porque ehm en otros países no eh tienen barcos para vivir no/ y a Holanda ehm ha// ciudades grandes tiene muchos barcos para vivir no	(AA – EXPL)	
	EU1:	Sí, si yo no veo muchas veces pero hm creo que es muy pequeño	(AA – AF)	
90.	EU2:	Sí [(ríe)]	(AA – EXPL) (AA-AF.)	
	EU1:	[Pequeño así]		
	EU2:	Sí eh	(AD – PR. I D)	
	EU4:	Te gusta?	(AA – G)	
	EU2:	No me da miedo (ríe)	(AD – PR. EXPL B)	
95.	EU4:	(ríe) Te da miedo vivir a al agua?	(AA – EXPL)	
	EU2:	No eh se puede u-u- unn- cómo undo No puedes	(AD – PR. AF. A)	
	EU1:	Hundirse?	(AA- REP)	

100.	EU2:	Hundirse sí	/AF)	
	EU4:	Vivo en Woerden y eh hay una restaurante ehm en un barco y eh es muy divertido eh comer aquí	(AA – EXPL)	
	EU1:	Sí los restaurantes si me gusta pero para vivir	(AA – G.)	
	EU2:	Sí	(AA – AF)	
	EU4:	Sí [(ríe)]	(AA – AF)	
	EU1:	Sí [(ríe)]	(AA – AF)	
105.	EU3:	Todo el día no	(AA – EXPL)	
	EU4:	A mí tampoco (ríe) / YYY	(AA – OP.)	
	EU3:	Cinco	(AD?)	
	EU1:	Cinco?	(AD – PR. AF.)	
110.	EU3:	Pepitos	(AA-EXPL)	
	EU4:	(ríe) pepitas	(AD – CR)	
	EU3:	Pepititas de dee qué es// con sal (ríe)	(AA – REP/EXPL)	
	EU1:	((...))		
	EU3:	Te gusta?	(AD – PR. OP)	
	EU1:	Hmm yo con un a veces ((...)) pero no me gusta mucho[creo en H]olanda	(AA – EXPL/G)	
115.	EU2:	[Yo tampoco]	(AA –	

120.	EU4:	No sé come mucho quizá en España sí	OP/EXPL.)	Todos ríen
	EU3:	Sí	(AA – AF)	
	EU1:	Sí en España	(AA – AF)	
	EU2:	Yoo doy las las pepitas a mi hámster (ríe) // Creo que	(AA –	
	EU3:	Sobre sal	EXPL)	
	EU1:	(ríe) Sí	(AA – AF)	
	EU4:	Creo que es comer para animal no me gusta ((...))	(AA- AF/EXPL/G)	
125.	EU1:	A mi si que me gusta pero	(AA –G)	Todos ríen
	EU2:	No es mi comida favorita	(AA – G)	
	EU3:	No	(AA – AF)	
	EU4:	Yy coca cola?	(AD – PR. I B)	
	EU4:	[Me gusta] me gusta mucho	(AA –G)	
	EU2:	Yyy la foto se[is]	(AD – INSTR)	
	EU3:	[E]s haring	(AA – EXPL)	
130.	EU1:	Aah es eh arengue	(AD – CR)	
	EU3:	Arengue	(AA – REP)	
	EU2:	Arengue	(AA – REP)	
	EU3:	Esto es muy típico en Holanda pero no me gusta arengue	(AA –	

135.	EU2:	Pero a ti no te gusta el pescado	EXPL/G) (AA – EXPL)
	EU3:	No	(AA – AF)
	EU4:	Estoy vegetariana	(AA – EXPL)
	EU1:	Sí	(AA-AF)
	EU2:	Se come de manera especial no	(AD – PR. AF)
140.	EU3:	(ríe) sí	(AA- AF)
	EU1:	Se mete en eeh cebolla cort- cortido sí y entonces lo comen/ empiezen a comer en la parte arriba la cabeza de del pescado	(AA- EXPL)
	EU2:	Sí	(AA-AF)
	EU4:	Sí	(AA-AF)
	EU2:	Pero yo no he comida nunca la arengue	(AA- EXPL)
145.	EU3:	A mí tampoco	(AA-AF)
	EU2:	Entonces no sé que eh si yo eh si me gusta	(AA-G)
	EU3:	Yo tampoco	(AA-AF)
	EU1:	Yo tampoco	(AA-AF)
	EU4:	Y dónde comer arengua mucho?	(AD-PR.I B)
150.	EU2:	No [sé]	(AA – AF)
	EU3:	[No s]é	(AA-AF)

155.	EU2:	Yo creo en Volendam	(AA-EXPL)	Todos ríen
	EU3:	Sí (ríe)	(AA-AF)	
	EU2:	[Pero] no estoy seguro	(AA-OP)	
	EU4:	[Volendam] en Volendam sí (ríe)	(AA-AF)	
	EU2:	Sí?	(AD – PR. AF B)	
	EU4:	Sí	(AA-AF)	
	EU1:	Y hay días especiales en quee que comen mucho días especiales	(AA- EXPL)	
	EU2:	Días especiales?	(AD. PR. EXPL B)	
160.	EU4:	Ah ehm		
	EU3:	No lo sé	(AA-OP)	
	EU1:	((...))		
	EU1:	Qué hay días especiales en los que comen mucho el arengue/// no pero bueno no importa	(AA-EXPL)	
165.	EU3:	Otra más?	(AD – PR. I +A+B)	
	EU2:	Y eh sí	(AA- AF)	
	EU4:	Algo más?	(AD-CR)	
	EU2:	Tapas	(AA)	

170.	EU3:	Hm tapas	(AA)	EU4 ríe
	EU4:	Tapas?	(AD – PR. EXPL)	
	EU3:	Me gustan tapas	(AA – G)	
	EU2:	Stiekem kom ik uit Spanje no?	(AA)	
	EU3:	Sí (ríe)	(AA-AF)	
	EU2:	Pero en Holanda pueden comer tapas también	(AA-EXPL)	
	EU1:	Sí / Sí los restaurantes en España sí / A mí no me gustan las tapas en Holanda	(AA- AF/EXPL/ G)	
	EU3:	Porque no (ríe)	(AD – PR. EXPL)	
175.	EU1:	Porque no sé en general en general no me gustan las tapas pero es que soy vegetariana y cuando voy a un restaurante para comer tapas siempre me dan lo mismo queso de vaca	(AA- EXPL)	EU2 y EU3 ríen
	EU4:	Patatas	(AA-EXPL)	
	EU1:	Y esto no me gusta	(AA – G)	
	EU2:	Sí	(AA-AF.)	
180.	EU4:	No no estoy de acuerdo contigo	(AA – OP)	
	EU1:	[Porque]	(AD – PR. EXPL)	
	EU4:	[Por]que esto soy vegetariana también	(AA- EXPL)	
	EU1:	Y?	(AD – PR. EXPL)	

185.	EU4:	Y creo que puede eh comer eh verduras qu- queso hoevos y patatas y es posible cuando comer tapas también	(AA- EXPL)	EU4 ríe
	EU1:	Pero no es muy variada	(AA – OP)	
	EU2:	Hmm / Para mí es siempre ((...))	(AA – OP.)	
	EU1:	Vale	(AA – AF)	
	EU2:	Pero también es muy agradable no porquee want eh la comida pode- eh	(AA. EXPL)	
	EU4:	pode- podéis [((...))]		
190.	EU4:	[[(...))Sí]	(AA – AF)	
	EU3:	[Sí]	(AA – AF)	
	EU2:	[picar]	(AA)	
	EU3:	Pero en España me gusta tapas más ehm de Holanda	(AA – G)	
	EU4:	Porqué?	(AD – PR. EXPL B)	
195.	EU3:	Porque// no sé// no sé exactamente pero ehm// eh/ las tapas a a Holanda cocina diferente	(AA – EXPL)	
	EU2:	Sí de manera diferente?	(AD – PR. I)	
	EU3:	No sé exactamente	(AA – OP)	
	EU1:	Quizás en España ((...)) el atmósfero es diferente	(AA – EXPL)	
	EU3:	Hm eso//	(AA – AF)	
	EU2:	El ambiente sí (ríe)	(AA-AF)	EU3 ríe

200.	EU1:	((...)) para para cenar tapas en España	(AA- EXPL)	EU3 ríe
	EU2:	Y hay un ambiente mediterráneooo (ríe) ((...)) España creo	(AA- EXPL)	
	EU4:	[(ríe)] sí / YY foto ocho el día	(AA – AF / AD INSTR)	
	EU3:	(ríe) día de la reina	(AA- EXPL)	
205.	EU4:	De reina / Es un día// loco	(AA – EXPL)	
	EU1:	Es en el treinta de abril	(AA – EXPL)	
	EU4:	Sí	(AA-AF)	
	EU2:	Yy		
210.	EU3:	Muchas gente// mucha gente adonde beber mucho alcohol no	(AA – EXPL)	
	EU4:	Sí y en la ropaa eh naranja	(AA- AF/EXPL)	
	EU3:	Sí [Y en el pelo]	(AA- AF/EXPL)	
	EU2:	[Y en la gente] / Y la gente eh venden eeh las cosas de sus casas// que son viejos en	(AA- EXPL)	
215.	EU3:	Sí	(AA-AF)	
	EU2:	Sí	(AA-AF)	
	EU3:	Eh el eh la tierra (ríe)	(AA- EXPL)	
	EU4:	Sí un mercado	(AA- AF/EXPL)	
	EU3:	Un mercado	(AA-AF)	

220.	EU4:	Sí sobre sobre ((...))?	(AA- AF/EXPL)	
	EU1:	Sí y cada año la reina visita dos no sé uno o dos ciudades	(AA- AF/EXPL)	
	EU3:	Sí	(AA-AF)	
	EU4:	Do- dos ciudades pequeño o un ciudad grande	(AA-EXPL)	
	EU2:	Ah sí	(AA-AF)	
	EU4:	Y el año pasado la reina visitó	(AA-EXPL)	
	EU1:	Apeldoorn?	(AD – PR. AF.)	
225.	EU4:	Apeldoorn sí y ocurrió un accidente con un coche	(AA- AF/EXPL)	EU2, 3 y 4 ríen
	EU3:	Sí	(AA-AF)	
	EU2:	Sí	(AA-AF)	
	EU4:	Un accidente muy mal	(AA- EXPL)	
	EU1:	Yy qué pasó?	(AD- PR. EXPL)	EU2, 3 y 4 ríen
230.	EU4:	Un coche condujo a través de la gente y eh paró contra un estatura y	(AA-AF)	
	EU1:	Sí y había mucha gente muerta	(AA- AF/EXPL)	
	EU3:	Porqué?	(AD- PR. EXPL)	
	EU4:	Porqué? Ah (ríe) creo que no lo gusta el pelo // No no lo sé	(AA- REP/EXPL)	
	EU2:	Creo que es porque eras contre eh la casa de XX	(AA-EXPL)	

235.	EU1:	Sí Sí	(AA-AF)	
	EU4:	Sí es posible / [((...))] (ríe)	(AA-AF)	
	EU3:	[((...))] Un hombre es muerto	(AA-EXPL)	
	EU2:	Sí	(AA-AF)	
	EU4:	Sí y en mi pueblo se organizara muchos juegos para los habitantes en el día de la Reina y es sobre todo para los niños pero también para los adultos	(AA-AF/EXPL)	EU2, 3 y 4 ríen
	EU2:	Y los niños hacen eh música con los e violines	(AA-EXPL)	
240.	EU3:	Sí	(AA-AF)	
	EU2:	Pero es muy malo	(AA-G)	
	EU4:	Sí es un poco aburrido	(AA-AF/EXPL)	
	EU3:	Sí	(AA-AF)	
	EU1:	Y ehm		
245.	EU4:	Y eh personas conocidas actúan frecuentemente en esta día	(AA-EXPL)	
	EU1:	Sí?	(AD- PR. AF B)	
	EU4:	Sí	(AA-AF)	
	EU2:	Sí?	(AD- PR. AF B)	EU2, 3 y 4 ríen
	EU3:	Grandes artistas	(AA-EXPL)	
250.	EU1:	((...))		

255.	EU4:	No pero creo que es verdad	(AA-AF)
	EU1:	Yy e foto nueve	(AA)
	EU4:	Q[ué es?]	(AD- PR. EXPL B)
	EU2:	[Qué es?]	(AD- PR. EXPL B)
	EU3:	[Qué es?] No sé	(AD- PR. EXPL B)
	EU2:	Un restaurante	(AA- EXPL.)
	EU1:	Café	
	EU2:	Un bar o algo así	(AA-EXPL)
260.	EU1:	((cuchichea algo))	
	EU4:	Qui[zá] para tomar	(AA-EXPL)
	EU3:	[Sí (ríe)] / Quizás estés el café a ehm la plaza de Cataluña o Barcelona pero no sé ((...)) quizá sí yy [la foto diez]	(AA-EXPL)
	EU4:	[Foto diez] San Nicolas	(AA-EXPL)
	EU3:	El cinco de diciembre es un eh grande día para los niños	(AA-EXPL)
	EU4:	Sí	(AA-AF)
265.	EU3:	De Holanda porque a la noche los niños reciben regalos	(AA-EXPL)
	EU4:	Contando que es el vecino toca al puerta y pone regalos por delante la puerta	(AA-EXPL)

	EU3:	Sí	(AA-AF)	
	EU1:	Sí / También ponen sus zapatos enfrente de la chimenea	(AA-AF/EXPL)	
	EU4:	Sí	(AA-AF)	
270.	EU1:	Y también reciben regalos al [día siguiente]	(AA-EXPL)	
	EU3:	[Sí]	(AA-AF)	
	EU2:	Y ponen también las verduras en [el]	(AA-EXPL)	
	EU3:	[Ah sí] para el caballo	(AA-AF/EXPL)	
275.	EU2:	Sí en los zapatos	(AA-AF)	
	EU1:	Sí	(AD-PR AF.)	
	EU4:	Seguimos con las fotos?	(AA-AF)	
	EU2:	Sí	(AA- EXPL)	
	EU4:	La bicicleta	(AA- EXPL)	
280.	EU3:	Es típico holandés	(AA- EXPL)	
	EU1:	Sí	(AA-AF)	
	EU2:	Sí paraa viajar al trabajo o a escuela también	(AA-AF/EXPL)	
	EU3:	La uni[versidad]	(AA-EXPL)	
	EU4:	[Universi]dad sí mucha gente no	(AA-AF)	
	EU1:	Pero en Holanda eh todo el mundo va en bicicleta	(AA- EXPL)	

285.	EU2:	Pero en España no	(AA- EXPL)	
	EU3:	No?	(AD- PR. AF.)	
	EU4:	No (ríe)	(AA-AF)	
	EU3:	No creo	(AA-AF)	
	EU2:	Ah (ríe) / conozco un eh un eh chico de España de una intercambio con Barcelona de eh él no sé	(AA-EXPL)	
290.	EU3:	((...))		
	EU2:	No sabe sabe eh como ir en bici y cuando eh ibemos íbamos en bici él eh gritando gri-gritando eh	(AA- EXPL)	
	EU1:	Sí	(AA-AF)	Todos ríen
	EU4:	Aa mis cojones porque (ríe)	(AA-EXPL)	
295.	EU1:	[Porque (ríe)]	(AD- PR. EXPL)	
	EU2:	[Porque] cojo en el ((...)) [del bici]	(AA-EXPL)	
	EU3:	[de bici] (ríe) es mal	(AA-OP)	
	EU2:	[Es muy divertido]	(AA-OP)	
	EU3:	[Es muy mal]	(AA-OP)	
300.	EU4:	Eh foto once?	(AD – PR. I)	
	EU3:	Es una tarjeta	(AA –	

305.	EU4:	Una tarjeta sí (ríe)	EXPL) (AA-AF)
	EU2:	Es para paraa que para comprar cosas?	(AA- EXPL)
	EU1:	Creo que es una máquina	(AA-EXPL)
	EU3:	Sí	(AA-AF)
	EU1:	Con comida quee [que hay en] las escuelas	(AA-EXPL)
	EU4:	[Ya con dulces]	(AA- AF/EXPL)
	EU2:	Sí en la un[iversidad]	(AA- AF/EXPL)
310.	EU3:	[[(...)] universid]ad a Holanda	(AA- EXPL)
	EU4:	Sí	(AA-AF)
	EU2:	No sé que si es muy típico de aquí	(AA- AF/EXPL)
	EU4:	Noo	(AA-AF)
	EU3:	No [lo sé]	(AA-OP)
315.	EU2:	[No lo] sé	(AA-OP)
	EU3:	Peroo muchas eh universidades a Holanda tienen eh	(AA-EXPL)
	EU4:	Sí casi todos / Sí máquinas	(AA- AF/EXPL)
	EU2:	Sí es muy típico no	(AA- AF/EXPL)
	EU1:	[Sí]	(AA-AF)

320.	EU4:	[Sí] pero solo puede esta tarjeta eh para eh comprar eh los productos baratos (ríe)	(AA-AF/EXPL)	Todos ríen
	EU1:	Sí en la máquina solamente puedes usar una tarjeta	(AA-AF/EXPL)	
	EU4:	Sí (ríe)	(AA-AF)	
	EU1:	No de la universidad	(AA-EXPL)	
	EU3:	Sí	(AA-AF)	
	EU2:	Yy la siguiente [foto?]	(AD – PR. I B)	
325.	EU4:	[Foto] trece	(AA- EXPL)	
	EU3:	Es eh un bar?	(AD- PR. AF +A+B)	
	EU4:	No	(AA)	
	EU2:	No/ un cafetería [oo] ya sí?	(AA-AF/EXPL)	
330.	EU4:	[Sí] creo que es un cafetería [y creo]/ ja	(AA-AF/EXPL)	
	EU3:	No no sé	(AA-OP)	
	EU1:	Y creo que es en España	(AA-OP/EXPL)	
	EU3:	El cabello es así (ríe) es negro	(AA-EXPL)	
	EU2:	[(ríe)] y eh hay mucha gente	(AA-EXPL)	
	EU3:	[(ríe)] sí	(AA-AF)	

Transcripción tarea 3 videocomunicación

Turnos	Transcripción	Código	Uso del chat	Gestos	Uso de una otra aplicación
(36.24)					
1.	EV1: Bueno a ver // estamos en un bar	(AD-EXPL)			En la pantalla está el texto Tarea 3.4: En el bar Gente de cine Hay un eco de la voz de la EV1 Aparecen las instrucciones de la fase 1 en la pantalla
	EU1: Sí [((...))]	(AA-AF)			
	EV1: [A ver] Rosalinde / ((de)) lee el contexto	(AD-O)			
	EU1: <i>Oké El contexto Habías quedado en un bar para hablar de regalo que vas a comprar juntos a una amiga vuestra que se casa</i>	(AD- INSTR)			
	EV1: Pues a ver eh eh Sadé lees tú vale? Bueno aunque esto / bueno [voso]tras dos	(AD-O)			
5.	EU2: [ah] ¿qué?	(AD – PR. EXPL B)			
	EV1: Me estáis esperando a mi / me estáis esperando en [el bar]	(AD – INSTR)			
	EU1: [qué?]	(AD – PR. EXPL)			
	EV1: Vale porque yo llego tarde	(AA- EXPL)			
	EU2: Sí	(AA-AF)			
10.	EV1: Como [siempre]	(AA-EXPL)			
	EU1: [sí] (ríe)	(AA-AF)		EU2 ríe	

15.	EV1:	y entonces	(AA-EXPL)	EV1 y EU2 ríen
	EU1:	estás esperando	(AA-EXPL)	
	EV1:	eso dice no de los españoles //que somos unos tardones	(AA-EXPL)	
	EU1:	sí (ríe) eh [y no un poco un poco eh] más sí un poco mucho	(AA- AF/EXPL)	
	EV1:	[poco mucho] (ríe) Vale puees	(AA-AF)	
	EU1:	Es ver[dad?]	(AD-PR. I B)	
20.	EV1:	[[((hace como))] qué?	(AD- PR. EXPL B)	Represent a 'llamar' con su mano
	EU1:	Es verdad que eh los espan eh ñoles son eh siempre eh mucho tarde?	(AD – PR. EXPL.)	
	EV1:	Sí yo eh / bueno yo tengo una amiga que siempre que quedamos con ella queda media hora tarde / siempre siieeeeempre	(AA- AF/EXPL)	
	EU1:	Ya pero que que haces cuando eh tú estás en un bar y espero durante un media hora	(AD – PR. EXPL)	
	EV1:	Pues llamarla mucho al mobil y [enfadar] y enfadarme mucho con ella	(AA / EXPL)	
	EU2 y EU1:	[(ríen)]		

25.	EU2:	pero no viene	(AD – PR. I B)			
	EU1:	pero				
	EV1:	sí sí llega media hora [tarde] yyy no sé porque porque está mucho rrr[aaa]	(AA- AF/EXPL)			
	EU1:	[pero] el ambiente es bueno?	(AA- PR.I B)			
	EV1:	Sí sí	(AA-AF)			
30.	EU1:	Además el ambiente es bueno	(AA- AF)			
	EV1:	Sí porque yo ya estoy acostumbrada siempre llega tarde pues siempre llega tarde / pero el resto no el resto llegamos a la hora lo que pasa es que me oís	(AA- AF/EXPL)			
	EU2:	M mm	(AA-AF)			
	EU1:	Sí	(AA-AF)			
	EV1:	No me oís ah sí / vale que lo que pasa	(AA-EXPL)			
35.	EU1:	Sí sí	(AA-AF)			
	EV1:	Es que eh normalmente / cuando aquí en España se queda si quedas a las seis por ejemplo pues si quedas a las seis en un bar pues ya sabes que es más o menos a las seis pero puede ser a las seis o a las seis y cinco /	(AA-EXPL)			

	EU1:	Sí	(AA-AF)		
	EV1:	O a las seis y diez minutos / como [mucho] a las seis y diez //	(AA-EXPL)		EU2 inclina su cabeza
	EU1:	[sí]	(AA-AF)		EU1 ríe
	EV1:	si llegas más tarde de las seis y diez ya es que llegas tarde / pero [porque] ((allí)) porque ((entre)) eso también entre amigos que no pasa nada si has quedado para hablar con un profesor o a una clase pues eres puntual //	(AA-EXPL)		EU2 inclina su cabeza
40.	EU1:	[ah oké] ah sí porque tú eh eres puntual con nosotros también	(AA- AF/EXPL)		
	EV1:	Sí (ríe) yo soy bastante puntual siempre	(AA- AF/EXPL)		
	EU2:	Sííí muy puntual (ríe)	(AA-AF)		EU1 ríe
	EV1:	Y vosotros allí si alguien si quedéis con los amigos y alguien llega diez minutos tarde / Es muy tarde?	(AD- PR. I B)		
	EU1:	Diez minutos? (pensando)	(AD – PR. AF)		
45.	EU2:	Eh Noo	(AA-AF)		
	EU1:	Un poco	(AA- EXPL)		

	EU2:	[no es muy tarde]	(AA-EXPL)			
	EU1:	[pero no es muy tarde]	(AA-EXPL)			
	EV1:	[pero soléis] ser puntuales	(AD- PR. EXPL)			
50.	EU2:	[pero] la mayoría de la gente // la mayoría de la gente es puntual	(AA- EXPL)			
	EV1:	a las [seis] en punto?	(AD- PR. I B)			
	EU1:	[Sí] sí si no eh [dice] eh a las seis ehm o un poco más tarde (ríe) como dice	(AA- AF/EXPL)			
	EU2:	[sí (ríe)]	(AA-AF)			
	EV1:	Y cual	(AD)			
55.	EU1:	Sí	(AA-AF)			
	EV1:	sí	(AA-AF)			
	EU2:	Y cuando viene más tarde llame [/] por telefono	(AA-EXPL)			
	EU1:	[sí]	(AA-AF)			
	EV1:	llamas por teléfono	(AD-CR)			
60.	EU1:	Sí eso es [importate] sí	(AA-AF)			

41.22	EV1:	[sí] Vale pues [va]mos a ensценificar un poco vale?	(AA-AF) (AD-O)			
	EU2:	[sí]	(AA-AF)			
	EU1:	sí	(AA-AF)			
	EV1:	estéis (...) cómo estéis solo esperando a mi vale yo lleго / vale? / A ver	(AD-INSTR)			
65.	EU1:	sí / ah sí entonces Sadé y yo hablamos eh del regalo por ejemplo	(AA- AF/EXPL)			
	EV1:	sí perooo primero /	(AD-INSTR)			
	EU2:	sí	(AA-AF)			
	EV1:	hablar de que yo aún no ha llegado que me estéis esperando vale y ahora llega yo	(AA-EXPL)			
	EU1:	sí	(AA-AF)			EV1 y EU1 ríen EU2 ríe
70.	EU2:	Ah María es muy tarde	(AA-EXPL)			
	EU1:	Sí María es siempre tarde	(AA-EXPL)			
	EU2:	[((...))] (ríe)				EV1 ríe
	EU1:	[eh voy a llamarla](ríe)	(AA-EXPL)			
	EU2:	sí	(AA-AF)			

75.	EU1:	Es una buena idea no (ríe)	(AD-PR. AF)		
	EU2:	Sí	(AA-AF)		
	EU1:	Entonces (((...)))	(AA)		
	EU2:	[vas a llamar a María] sí	(AA-AF)		EU1 y EV1
	EU1:	trrring trrring ¿María?	(AD)		Represent an
80.	EV1:	Hola			'llamar'
	EU1:	Dónde estás? [Holaaa]	(AD- PR. I B)		con su mano
	EV1:	[Oye] que ya voy [/] que he perdido el auto[bus / y se me] ha hecho tarde [/] pero ya estoy [llegando]	(AA-EXPL)		
	EU1:	[sí]	(AA-AF)		
		[(ríe) sí]			
		[ah] [sí eh] sabes a que hora?	(AD-PR. I)		
	EV1:	Dentro de dos minutos estoy	(AA-EXPL)		
85.	EU1:	Ah			
	EV1:	Vale adiós			
	EU1:	Muy bien ehm entonces adiós (ríe)			
	EU2:	Qué ha dicho?	(AD-PR. I)		

90.	EU1:	Eh que eh el bus eh que ella ha ehm ha perdido el bus y que llega un poco más tarde / dentro dos [minutos]	(AA-EXPL)		EU1 y EV1 ríen
	EU2:	[ah] siempre es su excusa (ríe)	(AA- OP)		
	EV1:	[bueno] ya estoy aquí lo siento muchooo / lo siento mucho eh			
	EU1:	[sí sí]	(AA-AF)		
	EU2:	ah hola María			
95.	EU1:	Hola Maríaaaa [qué bien]			EU1 y EU2 ríen
	EV1:	[es que he perdido] el autobuuus otra veeeez	(AA-EXPL)		
	EU1:	(ríe) eh oké	(AA-AF)		
	EU2:	aaaah			
	EV1:	es siempre me pasa igual eh	(AA-EXPL)		
100.	EU1:	Cómo es posible pe eh perder el autobus?	(AD- PR. EXPL)		
	EV1:	pues porque eh me ((entre tengo)) mucho [//]	(AA-EXPL)		
	EU1:	[sí]	(AA-AF)		

105.	EV1:	y me estaba me estaba arreglando yyy llegaba tarde ya [/] y he corrido he corrido para ver si llegaba pero ya ya no he llegado	(AA-EXPL)			
	EU1:	[ah] (ríe)				
	EU2:	pero [está es aquí ahora]				
	EV1:	[(...)]				
	EU1:	[(...)]				
110. 44.06	EV1:	Bueno vamos a hablar del regalo	(AD-INSTR)			
	EU1:	Sí	(AA-AF)			
	EU2:	Sí	(AA-AF)			
	EV1:	Qué habéis pensado que podríamos regalarle? Porque claro tenemos que ver cuanto dinero nos vamos a gastar	(AD- PR. I/AA-EXPL.)			
	EU1:	Sí // [eh ehm]	(AA-AF.)			
115.	EU2:	[eh quizás ehm]	(AA-OP)			
	EV1:	[(que regalos)) puede ser?] //	(AD-PR. I)		Todas ríen	
	EU1:	ah (ríe) un regalo de boda no? [sí para la boda]	(AD – PR. AF)			
	EV1:	[allí en las bodas] en las bodas en Holanda que se suele	(AA-EXPL.)			

		regalar?	(AD-PR. I B)		
	EU1:	Ehm			EU1 ríe
	EU2:	Ehm / es muy difícil no eh he ido a una boda (ríe) [nunca]	(AA – EXPL)		EU2 ríe
	EU1:	[yo tampoco] (ríe)	(AA-AF)		
	EV1:	No [has i] no?	(AD – PR AF)		
120.	EU1:	(ríe) no	(AA AF)		
	EV1:	Nunca a ninguna boda?	(AD – PR. AF.)		
	EU2:	No	(AA- AF.)		
	EV1:	Allí la gente se suele casar? / o no? O no mucho?	(AD – PR. EXPL.)		
	EU2:	No	(AA – AF)		
125.	EU1:	Esss eh	(AA- EXPL)		
	EU2:	Eh no conozce ah eh personas que eh casarse [quizas en el futuro]	(AA – EXPL)		
	EV1:	[pero] o ami / porque?	(AD – PR. EXPL)		
	EU1:	[es también eh por] Es también porque eh ehm somos un poco eh eh jóvenes entonces ehm la	(AA- EXPL)		

		bodo es cuando ehm tenemos eh veintiocho treinta años			
	EV1:	perooo eh y de amigos de vuestros padreeees / o algún familiar?	(AD – PR. I)		Niega con la cabeza
130.	EU2:	no ha han [casado]	(AA- EXPL)		
	EV1:	[no han casado]	(AD – PR. AF.)		
	EU2:	todavía / sí han casado todavía	(AA- AF/EXPL)		
	EV1:	ah que ya se han casado	(AD – PR. AF)		
	EU2:	cuando eh cuando era [pequeña]	(AA- EXPL)		
135.	EV1:	[pero tú no] fuiste a la boda?	(AD – PR. I)		Niega con la cabeza
	EU2:	no	(AA- AF)		
	EV1:	vale // pues aquí en España se su no se suele dar un regalo se suele dar dinero	(AA – AF/EXPL)		
	EU1:	ah ((...))			
	EV1:	la gente normalmente pues pone en un sobre sabéis lo que es un sobre un sobre de cartas [/suele] meter dinero y se lo [dan] a los novios	(AA/EXPL)		Muestra que es un sobre con sus manos
140.	EU2:	[sí]	(AA-AF)		

	EU1:	[sí] [sí ah]	(AA-AF)			
	EV1:	antiguamente si se dan regalos pero ahora no tanto / porque la gente joven como no tiene mucho dinero / pues suele preferir dinero / a regalos [perooo] a veces los amigos /	(AA-EXPL)			
	EU2:	[sí] en esta ah	(AA- AF/EXPL)			
	EV1:	sí se hacen algún regalo	(AA-EXPL)			
145.	EU1:	sí / creo que aquí también ehm ofrecen dinero pero también ehm regalos ehm para la casa como eh ehm una pintura o ehm como se llama eh todas los platos y het servies?	(AA- AF/EXPL)			
	EV1:	La vajilla?	(AD- PR. I)			
	EU1:	La vajilla sí	(AD- PR. AF)			
	EV1:	La vajilla	(AA- AF)			
	EU1:	Sí pero normalmente eh las dos personas eh que se casan eh viven eh ya juntos entonces eh no necesitan muchas cosas	(AA – REP) (AA- AF/EXPL)			EV1 inclina la cabeza
150.	EV1:	[mmm]				
	EU2:	[pero creo que] aquí eh la gente ehm ehe da eh dar el dinero también	(AA – OP)			

155.	EV1:	Y cuanto dinero más o menos suele costar un regalo de boda tenéis una idea oooo //	(AD- PR. I)		
	EU1:	Yo no tengo eh mucho dinero pero	(AA – EXPL)		
	EU2:	Ah (ríe)			
	EU1:	No sé que es normal	(AA – OP)		
	EV1:	Pues hombre depe depende mucho pero normalmente la gente cuando va a una boda siiiii es una persona que conoces pero que no conoces mucho / pueees a lo mejor cincuenta euros / ooo por allí cincuenta euros sesenta euros depende	(AA- EXPL)		
	EU1:	Ah es mucho (ríe)	(AA-OP)		
160.	EV1:	Ya es es es dinero sí	(AA – AF)		
	EU1:	Sí [((...))]	(AA-AF)		
	EV1:	[Pero si queréis] como sa nosotros somos estudiantes podemos hacerle a nuestra amiga un regalo un poco más barato // no?	(AA-EXPL)		
	EU1:	Sí / sí cr soy de acuerdo [estoy de acuerdo]	(AA-OP)		EU2 inclina la cabeza
	EV1:	[Y que podríamos hacer?]	(AD- PR. I)		

165.	EU1:	eh eh creo que es mejor eh ehm comprar eh ehm un regalo porque no tenemos mucho dinero	(AA-OP)	EU2 ríe
	EV1:	claro	(AA-AF)	
	EU1:	entonces la intención es más importante (ríe)	(AA-EXPL)	
	EV1:	(ríe) sí	(AA-AF)	
	EU1:	pero no sé [por]	(AA-OP)	
	EU2:	[pero] qué vamos a comprar? Las cosas para eh la casa?	(AD- PR. I +A+B)	
	EV1:	Algo para la casa? eeeh pero algo bonito [algo] de decoración?	(AD – PR. AF)	
170.	EU2:	[sí]	(AA- AF)	
	EU1:	sí es posible	(AA-AF)	
	EU2:	sí	(AA-AF)	
	EV1:	por ejemplo	(AA)	
	EU1:	es posi oh // en ke pensas eg Sadé?	(AD – PR. EXPL)	
	EU2:	Eeeh no sé exactamente quizás eh un cuadro porque hay los cuadros eh bara[tos]	(AA- EXPL)	

175.	EV1:	Un cuadro podría estar bien	(AA – AF)		inclina la cabeza	
	EU2:	Yy				
	EU1:	Eh				
	EU2:	Sí y hay cuadros eh bonitas y eh [baratos baratas]	(AA – EXPL)			
	EV1:	[baratos baratos]	(AD- CR)			
180.	EU2:	ah bara[os (ríe)]	(AA- REP)			
	EU1:	[es una buena idea]	(AA – OP)			
	EV1:	pues sí podríamos quedar un día / yyyy mirar cuadros / y decidir cuál nos gusta más	(AA – OP)			
	EU1:	sí	(AA – AF)		EU1 ríe	
	EU2:	sí eh quizás en la tienda ikea no sé eh [(...)]	(AA – AF/EXPL)		EV1 ríe	
185.	EU1:	[no es muy original eh]	(AA- OP)			
	EU2:	(ríe) nooo eh pero Ikea tiene muchos cuadros y baratos también y bonitas creo	(AA – EXPL)			
	EU1:	sí entiendo	(AA- AF)			
51.48	EV1:	vale	(AA- AF)			

Turno de habla	Transcripción tarea 3 - grupo de control	Código	Gestos
(5.58)			
1.	EU4: Tenemos que avanzar porque los invitados están entrando	(AD-O)	
	EU1: Sí	(AA-AF)	
	EU4: Yyy eeeeeeh Frederiek? Va ve a arreglar las cosas en la pared /	(AD- O)	
	EU2: Sí sí vale ((...))	(AA-AF)	EU2 hace gestos con sus manos
5.	EU4: Y pone las cosas en el cuarto de tu hermano	(AD-O)	
	EU2: Sí vale y cuando que quieres yo pongo las eh cosas en el cuarto de mi hermano	(AA- AF/EXPL)	
	EU4: Vale y Birgit sirve las bebidas y voy a instalar las velas para crear una ambiente agradable	(AA-AF / AD- O)	
	EU3: Sí vale	(AA-AF)	
	EU4: Yyy Ceryl?	(AD- PR. I)	
10.	EU1: Ya	(AA-AF)	
	EU4: No hagas nada (ríe)	(AA- EXPL)	
	EU1: No hago nada? Que? Que hago nada? [((...))]	(AD- PR. EXPL)	
	EU4: [eeh cosas] cuelgas (las quemadas) vale?	(AD – O)	
	EU1: Cuelgo (las ganadas) dice?	(AD- PR. EXPL)	
15.	EU4: Sí	(AA-AF)	
	EU1: Quizás ehm podría funcionar un ((...)) /	(AA- EXPL)	

20.	EU4:	Vale / Pero no tenemos tiempo para tus tonterías	(AA- EXPL)	EU1 mira indignada
	EU1:	Tonterías? La única que hace tonterías aquí eres tú	(AA – REP/OP)	
	EU4:	(ríe) yo digo nada tonterías (ríe) ehm tenemos que organizar esta fiesta y tú hablas so de cosas no soy importante para esta fiesta	(AA EXPL/OP)	
	EU1:	Qué? Noo	(AA)	
	EU4:	Y por eso tú dices tonterías	(AA-EXPL)	
	EU1:	Estoy haciendo cosas y tú todo el día estás usando imperativo y eso no es normal	AA-EXPL)	
	EU2:	Tranquila tranquila chicas no no es normal en Holanda para ((hablar en)) imperativo y para holandeses es normal para para decir algo un poco más (decente)	(AA- EXPL)	
25.	EU1:	Sí por favor por ejemplo	(AD- PR. EXPL)	EU1 es furiosa, EU2 ríe
	EU4:	Mi corazón / eh tienes que organizar esta fiesta y será la fiesta mejor deel mundo / y	(AA- EXPL)	
	EU1:	Y?	(AD- PR. EXPL)	EU2 ríe
	EU4:	Quieres animarlas o no?	(AD- PR. I)	
	EU1:	Claro	(AA-AF)	
30.	EU4:	si no machate	(AD – O)	EU2 y 3 ríen
	EU1:	machate tú / que todos somos iguales y no tienes que usar imperativo	(AD- O)	
	EU4:	Qué es el problema? No entiendo	(AD- PR. EXPL)	
	EU1:	No entiendes nada //	(AA- OP)	
			(AA – EXPL/	

35.	EU4:	Eh sabes queeee eh no es con mala intención y porqué tienes que decir eh tengo que decir eh por favor?	AD – PR. EXPL)	
	EU1:	Porque todos somos iguales / que porque eh cuál dices: Cuelga las quemadas? Es muy brufa	(AA- EXPL)	
	EU4:	No no es brufa	(AA- OP)	
	EU1:	Sí creo que sí / pero bueno [((... entiendes))]	(AA- OP)	
	EU2:	[eh quizás] puedes decir eh eh eh que tu quieres eh como que ((estaría)) que haces lo ((...)) y lo hace ((...)) y ve aquí allí y	(AA- EXPL)	
	EU1:	(al EU4) sí tiene razón	(AA- AF)	
	EU4:	Vale	(AA-AF)	
40.	EU1:	Porqué no lo haré cuando me preguntas?	(AD- PR. EXPL)	
	EU3:	Tranquila tranquila yo entiendo yo entiendo que los holandeses no los utilizan el imperativo más pero en España es normal no	(AA – EXPL)	
	EU1:	Bueno [((...))] basta / vamos a continuar con la organización de [la]	(AD – O)	EU1 agita la mano
	EU3:	[vale] [sí porque] y ((...)) entran	(AA- AF/EXPL)	EU3 golpea en la mesan con su mano
45.	EU4:	Sí	(AA-AF)	
	EU2:	Sí	(AA-AF)	
	EU4:	Qué tenemos que hacernos?	(AD- PR. I)	EU2 mira al docente
	EU1:	Hmm ya has / has pedido al eh a los vecinos si podemos prestar las las sillas? [o] no	(AD- PR. I)	

50.	EU4:	has pedido? Eh sí he dige eso y eh mi hermana traie los	(AA – EXPL)	EU2 y 3 ríen	
	EU1:	por que cuando no la traie eh tenemos que sentarnos en el suelo O también es normal en una fiesta en España?	[[(...controlar)]] (AA-EXPL/AD-PR. I)		
	EU4:	(ríe)((...)) no no es normal ehm eh en la ((españa muy)) poco y //	(AA- EXPL)		
	EU2:	Pero no es ((arretanto)) yo eh yo pregunto a los vecinos eh eh sí tienen eh las sillas para ((...))	(AA- EXPL)		
	EU1:	Vale gracias / (a EU4) Sí tengo ((...))			EU2, 3 y 4 ríen
	EU4:	Vale y ehm tengo una un regalo para ti	(AA)		EU4 Indica EU2
55.	EU2:	Para mi? [(ríe)]	(AD- PR. AF.)	EU4 hace como da un regalo a EU2	
	EU4:	[Sí para] para tus cumpleaños	(AA-EXPL/AF)		
	EU2:	Ah gracias pero lo siento pero no tengo tempo para ((abrir)) regalo	(AA- EXPL)		
	EU4:	[qué?]	(AD- PR. EXPL)		
	EU3:	[No tengo] tiempo?	(AD- PR. EXPL)		
	EU2:	No porque tengo ((príe)) (ríe)	(AA- EXPL)		
60.	EU4:	(en voz baja) Birgit /			
	EU2:	(en voz baja) sí	(AA- AF)		
	EU4:	creo que Frederiek es un poco asocial porque eh no lo hare y eh creo que no está contenta con el regalo	(AA- OP)		

	EU3:	[[(...)]		
	EU1:	[[(...)]Oiga eh como que ((asuse))?	(AD- PR. I)	EU2 ríe
	EU4:	Que lo abra no abriré	(AA- EXPL)	
65.	EU1:	Pero / eh en ese momento no tiene tiempo ¿No entiendes?	(AA- EXPL / AD- PR. I)	
	EU3:	Toda la día hemos hemos buscados un un un regalo perfecto para ti y ahora? eh porque no que eh (ríe) porque no que abré / [ahora]?	(AA- EXPL)	
	EU2:	[[((abré))] el regalo?	(AD- PR. EXPL)	
	EU3:	Sí	(AA-AF)	
	EU2:	Porque no tengo tiempo y eh hay mucha gente con quien quiero hablar y eh abra el regalo más tarde con los otros regalos y yo pongo la el regalo en la mesa con los otros regalos y es muy raro en Holanda para para abrar regalos un poco tarde pero soy eh estoy muy contenta con el con [[(el regalo)]]	(AA-EXPL)	
70.	EU4:	[es un difer]encia cultural tam[bién?]	(AD- PR. I)	
	EU2:	[sí]	(AA- AF)	
(11.49)	EU4:	(suspira) me cansa muchas estas estas ((culturaciones))	(AA- OP)	
	EU1:	Yo me cansa de ti / pero (ríe) / seguimos?	(AA- OP/AD- PR.I)	EU2 y 3 ríen
	EU4:	Sí listo	(AA-AF)	
75.	EU1:	Sí	(AA-AF)	
	EU4:	Fase [/] tres sí	(AA- AF)	Todas miran a la

	EU2:	[fase tres] mmmm	(AA- EXPL)	pantalla (no podemos ver la pantalla)
	EU1:	Mm creo que en Holanda no es eh tan normal usar el imperativo cuando estás hablando con amigas y yyyyy eh les eh pides algo	(AA-EXPL)	
	EU4:	Sí	(AA-AF)	
80.	EU1:	Quieres que hacer algo eh no ((les)) pides imperativo	(AA-EXPL)	
	EU4:	Sí y en España es nor normal porque eh la gente sabe que es con buena intención y por eso no dice ((gracias))	(AA-AD/EXPL)	
	EU1:	Sííí	(AA-AF)	
	EU4:	[[o muy poco]]	(AA- EXPL)	
	EU3:	[y en Esp]aña los niños utilizan el imperativo / sí también eso es normal toda toda la gente utilizan el imperativo	(AA-EXPL)	
85.	EU1:	Sí quizás es normal sí pero en en holandés podría pensar queee eh que eres muy muy bruto	(AA-AF/EXPL)	
	EU4:	Sí [o un poco asocial] sí	(AA/AF/EXPL)	
	EU1:	[usar imperativo] y porque en Holanda siempre casi siempre en Holanda decimos podrías por ejemplo podrías ayudarme podrías [/] hacer ((así)	(AA-EXPL)	
	EU4:	[[(...))]]		
	EU2:	[sí]	(AA-AF)	
90.	EU1:	O o decimos puedes? o quizás ehm sí us utilizamos el imperativo pero decimos por favor ehm eh ayudame por favor	(AA-EXPL)	EU4 ríe

	EU4:	Sí	(AA-AF)	
	EU1:	Sí por favor no no creo que [(...)]	(AA.AF/EXPL)	
	EU2:	[es es] un favor que preguntas y no es un es un eh un un un imperativo como has hazlo y es muy es muy asocial para dic dices cuando tu dices eso y creo es un diferencia cultural que eh cuando estás en Holanda eh creo que es eh decente para decir algo en en como me gustaría que tu haces [(...)]	(AA-EXPL)	
	EU4:	[sí] yyy después eh eh eh dado eh a tú ti regalo yyy no abres yy creo que para españoles será será muy asocial ((...))	(AA-EXPL)	
95.	EU2:	Sí es es comprendo es un poco asocial porque tú eeh com compres regalo [y es] muy amable pero eh en Holanda no es [malo]	(AA-AF/EXPL)	
	EU4:	[sí]	(AA-AF)	
	EU1:	[creo] pero cuando me regalé regalan algo yo lo abro en ((diez)) momento [mo] momento	(AA-OP)	
	EU4:	[Sí] porque	(AD- PR. EXPL)	
	EU1:	[No lo pongo en otro en la mesa o]	(AA- EXPL)	
100.	EU2:	[sí sí] yo también pero solamente con eh tengo tiempo [y hay]mucha [gente ((...)) fiesta]	(AA-AF/EXPL)	
	EU3:	[pero]		
	EU4:	[sí]	(AA-AF)	
	EU3:	[sí ((...))]	(AA-	

105.	EU4:	tres otras personas eh ehm eh habla con tú no no tengo tiempo para eh abrir el regalo	AF/EXPL)	EU4 ríe
	EU4:	pero los españoles pueden eh eh pensar que no está contenta con el regalo	(AA- EXPL)	
	EU2:	Sí	(AA-AF)	
	EU1:	Sí pero yo lo pensaría también / cuando yo doy un regalo a alguien y no lo abre pienso que que no está contenta [((...))]	(AA- AF/EXPL)	
	EU4:	[Sí]	(AA-AF)	
	EU2:	[Sí] no es una diferencia cultural pero creo es eh se depende de co con que haces	(AA- AF/EXPL)	
110.	EU1:	Sí del momento [y] a veces sí lo hace [((...))] pero [((...))]	(AA- AF/EXPL)	Abre una puerta, todas están mirando a la puerta, EU4 ríe Todas miran a la pantalla
	EU2:	[sí] [m mm] [m mm] oké	(AA/AF)	
	EU3:	(a EU1) algo más o?	(AD/ PR. I)	
	EU1:	Ehm no creo	(AA-OP)	
115.	EU3:	No //	(AA-AF)	
	EU2:	((...)) //		
	EU4:	Vale eh al principio eh / eh están ((están m ahí)) [y]	(AA- EXPL)	
	EU1:	[sí] estamos en el bar y	(AD- INSTR)	
	EU4:	Yo llegará tarde	(AA- EXPL)	
EU1:	Sí estamos sentando	(AA- EXPL)		
EU2:	Y tú dices que porqué llega tarde siente y	(AA- EXPL)		

120. (16.58)	EU4:	Y dice eh falla mucho mucho	(AA- EXPL)	EU4 ríe
	EU1:	Sí y estoy mirando a mí re reloj y digo que tengo una cita después de esto (ríe)	(AA- AF/EXPL)	
	EU4:	Y cuando llego eh lo pregunta me pide que he llegado tarde y yo digo eh / lleg he llegado tarde? porque es son las seis	(AA-EXPL)	
	EU1:	Sí ((yo tú pude)) decir que que no son las seis pero son las seis y cuarto ya [/] yy me fallo mucho y	(AA- AF/EXPL)	
	EU4:	entiendo otra vez	[sí] Y no lo (AA- EXPL)	
125.	EU1:	Sí otra vez no entiendes ehm que es el prob problema	(AA- AF/EXPL)	EU2 indica a EU1 EU2, 3 y 4 ríen
	EU4:	Sí	(AA-AF)	
	EU2:	Y también tiene ((...)) un pretexto para tranquilizar eh Ceryl	(AA- EXPL)	
	EU4:	Sí sí vale	(AA-AF)	
	EU2:	Y yo yo yo comprendo que es un no yo sé que es un eh un [pretexto] y	(AA-EXPL)	
130.	EU4:	[pretexto sí]	(AA-AF)	EU2, 3 y 4 ríen
	EU1:	Sí y no quiero saber nada nada de de pretextos y nada	(AA- AF/EXPL)	
	EU4:	Vale yy y después vamos a hablar eh del regalo para los ((novios))	(AA- AF/EXPL)	
	EU1 y EU3:	Sí	(AA-AF)	
	EU1:	Yyy se nota que a los holandeses son muy tacanos	(AA-EXPL)	
135.	EU3:	Sí	(AA-AF)	

	EU4:	Sí [(ríe)]	(AA-AF)	
	EU1:	[[(...)] por ejemplo decimos que eh no queremos gastar más que eh cinco euros o algo así	(AA-EXPL)	
	EU4:	Sí [y]	(AA-AF)	
	EU2:	[los] holandeses ehm quieren quieren eh comprar una un regalo como eh eh eh aparatos eléctricos domésticos y no quieren eh quieren eh dar un eh solamente dinero	(AA-EXPL)	
140.	EU1:	Sí porque no ((...))	(AA- AF/EXPL)	
	EU2:	Sí //	(AA-AF)	
	EU4:	Yyy eh yo digo que quiere quiero eh castar veinte euros y	(AA- EXPL)	
	EU1:	Y a mi me parece demasiado	(AA- EXPL)	
	EU4:	[sí (ríe)]	(AA-AF)	
145. 18.49	EU2:	[Y] a mi también	(AA-AF)	
	EU3:	Y yo digo soy ((...)) pequeñas	(AA-EXPL)	
	EU1:	((...)) y al final vamos a pagar pero Frederiek podría decir que vamos a pagar nuestras bebidas / solamente nuestras bebidas	(AA- EXPL)	
	EU2:	Y yo digo también porque lo ((beber)) algo eh otra vez porque es tu última año en la universidad	(AA- EXPL)	
	EU4:	Sí y me pone cara asusto porque no entiendo porque tenemos que pagar eh nuestra consumicion y eh eh no quiero eh quedar otra vez [/] y por eso yo digo eh ya te llamaré [/] y es la terminal de la ((...))	(AA- AF/EXPL)	

150.	EU2:	[m mm]	(AA-AF)	EU4 mueve su silla por detrás
		[m mm] sí sí		
	EU1:	Claro	(AA-AF)	
	EU4:	Sí?	(AD- PR. I)	
	EU1:	Sí empezamos entonces	(AD- O)	
	EU2:	Hola chicas [cómo te van]		
155.	EU3:	[hola que tál?]		
	EU1:	Ey todavía no está ehm Lisa	(AA- EXPL)	
	EU2:	No porque no?	(AD- PR. EXPL)	
	EU1:	Porque siempre llega tarde ella y no entiendo porque siempre llega tarde	(AA- EXPL)	
	EU2:	Sí y eh	(AA-AF)	
160.	EU1:	Pero a que hora iba venir [((que hora))]	(AD- PR. I)	
	EU2:	A [las seis]	(AA- EXPL)	
	EU3:	[((..))seis]	(AA- REP)	
	EU2:	Sí y también es ahora es seis y seis y cuarta	(AA- AF/EXPL)	
	EU1:	Sí voy a llamarla	(AA- AF/EXPL)	
165.	EU2:	M mmm		EU4 mueve su silla por delante

	EU4:	(ríe) Hola		EU2 y EU3 ríen
	EU1:	(enojada) Hola/ cómo está? Porqué llegas tarde?	(AD- PR. EXPL)	
	EU4:	Porque llegas tarde son las seis	(AA- REP/EXPL)	
	EU1:	Son las seis y cuarto	(AA-EXPL)	
170.	EU4:	Qué es la diferencia mi corazón	(AD- PR. EXPL)	
	EU1:	Qué son quince minutos más tarde	(AA-EXPL)	
	EU4:	Qué has queeee eh hecho mal otra vez	(AD- PR. I)	
	EU1:	Que siempre llegas tarde y yo tengo una cita después de esta y no tengo tiempo para esperarte	(AA- EXPL)	
	EU4:	Pero que es la diferencia entre las seis y las seis y [cuarto]	(AD- PR. EXPL)	
175.	EU1:	[no ent]iendes la diferencia? [que son] quince minutos que estamos que ya estamos una media hora es esperandote	(AA- EXPL)	
	EU4:	[No]		
	EU2:	M mmm		
	EU4:	No te entiendo	(AA- OP)	
	EU1:	Tú entiendes nada (niega con la cabeza)	(AA-OP)	
180.	EU2:	En Holanda es un poco raro cuando una persona llega eh tarde porque los holandeses son muy temporal	(AA- EXPL)	
	EU4:	Vale	(AA- AF)	

(21.17)	EU1:	[entiendes?]	(AD- PR. AF.)	
	EU2:	[por eso]		
	EU1:	pero dónde estabas?	(AD- PR. I)	

Transcripción tarea 5 videocomunicación

Enlace a la grabación: <https://connect.surfgroepen.nl/p96151808/>

Turnos	Transcripción	Código	Uso del chat	Gestos	Uso de una otra aplicación
1 EU2	(1:08:30- 1:25:29) <i>un cumpleaños/ vas a tradiciones tu cumpleaños con tu familia/ amigos y algunos vecinos// A envías una invitación e indicas la hora a la que empieza y termina la fiesta / por ejemplo de cuatro a cinco y media/ B le llamas por teléfono y les dices que vengan cuando quieran/ C cuando llegan los invitados felicitan también a tus padres/</i>	(AD- INSTR)	La participante española no aparece en pantalla. No obstante sus dos interlocutoras la pueden oír y escuchar.		En la pantalla aparece una foto de una tarta de cumpleaños
EV1	pues (6 ^o) no sé // yo creo que la B no es / voy a arriesgarme / voy a decir que es la C (5 ^o) ¿es la A?	(AA- AD)			
EU1	creo que Sadé y yo no somos de acuerdo / yo creo también que es la C	(AA-OP)			
EU2	yo creo que es la A porque muchas fiestas aquí / eem ¿cómo se dise? // eem acaba a un tiempo y termina termine (())	(AA – OP/EXPL)			
5 EV1	empiezan a una hora y terminan a otra	(AD-CR)			
EU2	sí / y eem yo digo a mis amigos y a mi familia cuándo la fiesta empieza y termina	(AA- AF/EXPL)			

EV1	¿sí?	(AD – PR. AF. B)			
EU1	noo/ no es normal / yo no veo nunca sí cuándo empieza pero no / eem indico cuando se acaba la festa	(AA- EXPL)			
EV1	pero/ Sadé/ una cosa/ tú por ejemplo dices empieza a una hora y acaba a otra hora pero/ por ejemplo/ ¿tú qué haces en una fiesta?/ ¿invitas a tu casa o te vas a algún lado?	(AD – PR. I)			
10 EU2	a mi casa pero es es expresamente cuando era niño niña	(AA – EXPL)			
EU1	sí para las fiestas de niños sí/ porque los padres	(AA – AF/EXPL)			
EV1	eso es también para que los padres sepan cuando tienen que ir a recoger/ y lo de invi eeh lo de felicitar a los padres en tu casa ¿Rosalinde? ¿tú eso en tu casa sí que se hace?	(AA-EXPL) (AD-PR. I)			
EU1	si/ cuando voy a uno cumpleaños felicito / en primer lugar a la persona que eeh/ que ha su cumpleaños y además los padres y la familia y los amigos	(AA- AF/EXPL)			
EV1	¿y eso es algo habitual allí? ¿eeh? ¿hay mucha gente que lo hace?	(AD- PR. EXPL. +A+B)			

15 EU1	si si si es normal si si	(AA-AF)		
EV1	vale pues entonces			
EU1	¿en España no se hace?	(AD – PR. I)		
EV1	no// en España se haría un poco un poco la B// yo llamaría por teléfono y diría bueno cuando quiera bueno diría una hora diría por ejemplo a las 5 empieza pero no cuando acaba y luego ya cuando acaba pues no sé/ eso ya depende de la gente / vale entonces he dicho la C al principio ¿eh? o sea quee	(AA- EXPL)		
EU1	sí/ es un punto	(AA-AF)		
20 EV1	tengo un punto	(AD-CR)		
EU2	sí	(AA-AF)		
EV1	vale			
EU1	<i>eeh/ soy yo ¿si? weh Inburgering/ los extranjeros que no tengan pasaporte europeo y que quieran quedarse a vivir y a trabajar en Holanda tienen que hacer un examen de/ A idioma /B idioma/ sociedad y cultura/ C no tienen que haser ningún examen</i>	(AD-INSTR.)		En la pantalla aparece una imagen de una señora en bici con un burka rojo.
EV1	(5'') yo creo //[yo creoo]	(AA)		
25EU1	[la foto...] lo siento ¿sí?	(AD PR. AF)		

EV1	yo creo que la <i>B</i> yo creo que la <i>B</i>	(AA-OP)			
EU1	sí/ sí	(AA-AF)			
EU2	sí/ [es la <i>B</i> un punto par]a María	(AA-AF)			
EU1	[no sé Sadé ¿estás de acuerdo/ no? ¿sí?]	(AD- PR. AF)			
EV1	pues aquí en España no	(AA- AF/EXPL)			Rosalinde se tapa la boca con la mano.
30 EU1	¿?: ¿no?	(AD)			
EV1	aquí en España no / no no no/ aquí en Valencia es necesario tener un nivel DEE Valenciano que es la lengua quee se habla en esta zona	(AA-EXPL)			
EU1	¿puedes hablar en Valenciano un poco?	(AD – PR. I)			
EV1	((ane mabore))				
EU1	Un poco más	(AD –O)			
35 EV1	es es pare es ((paregut)) al castellano pero ((tiene algunas cosas un poquet diferens / es paret un poquet al fransés es paret al francés ((...)))/ se parece al francés/ sí	(AA-EXPL)			
EU1	entonces				

EV1	o sea/ que si tú hablas francés un poco si quee	(AA – EXPL)			
EU1	entonces el valenciano es más fácil que el español para mí	(AA-EXPL)			
EU2	¿e ti aprendes a la escuela?	(AD – PR. I)			
40 EV1	Sí	(AA-AF)			
EU1	Aah				
EV1	y luego hay gente que en su familia sólo habla valenciano / yo por ejemplo no porque en las ciudades se suele hablar más castellano y en los pueblos pues más castellano/ pero ahora en Valencia para trabaJAR si que te piden que tengas un nivel de valenciano obligatorio/ pero para vivir en Valencia o en España no hay que hacer ningún examen	(AA-EXPL)			
EU1	ok				
EU2	<i>(6^o) esturiantes y trabajo/ ¿cuál es el porcentaje aproximado de estudiantes universitarios que trabajan además de estudiar?/A setenta por ciento/ B cuarenta por ciento/ C veinte por ciento</i>	(AD-INSTR.)			
45 EV1	//yo creo que en Holanda / la respuesta correcta es A	(AA-OP)			
EU2	sí yo creo también pero	(AA-AF)			Nueva imagen:

EU1	sí yo creo que es la verdad	(AA-AF)			Estudiantes
EV1	también porque vosotros os independizáis muy pronto entonces pues muchas veces tenéis que pagar muchas cosas	(AA-EXPL)			
EU1	si/ es verdad (())	(AA-AF)			
50 EV1	aquii				
EU1	pero también tenemos una beca entonces aa...	(AA-EXPL)			
EV1	ajam ¿todos?	(AD- PR. EXPL)			
EU1	todos los estudiantos sí/ los	(AA-EXPL)			
EV1	que viven fuera?	(AD-PR. EXPL)			
55 EU1	también cuando viven a la casa de los padres pero eeh ¿el beca o la beca? el beco [es mas eeh cuanto] vives fuera	(AA-EXPL)			
EV1	[la beca]	(AD-CR)			
EU1	(()) <i>si ves estas imágenes por la caie ¿qué piensas qué ha pasado?</i>	(AD – PR. EXPL)			Cambio de imagen.
EV1	¡uh! pues no tengo ni idea	(AA – OP)			Aparece una bandera con una mochila colgando del mástil
EU1	¿y quee / que veas?	(AD – PR. EXPL)			

60	EV1	es una mochilaa/ colgada en una bandera	(AA – EXPL)			
	EU1	sí	(AA-AF)			
	EV1	¿Se hace algún día en especial o...?	(AD-PR. I B)			
	EU1	Si	(AA-AF)			
	EV1	o a lo mejor indicaa / que es un día de los estudiantees	(AA- EXPL)			
65	EU1	un poco sí	(AA-AF)			
	EV1	no sé	(AA)			
	EU1	es un día especial para los estudiantos	(AA-EXPL)			
	EU2	eso significa que un estudiante ha aprobado su diploma para laa	(AA-EXPL)			
	EV1	¿ah sii?	(AD – PR AF.)			
70	EU2	[para la secundaria o]	(AA-EXPL)			
	EV1	[que ha aprobado] Pero entonces cuando aprueba mucha gente ¿qué hacen ponen muschaas/ mochilas en una bandera o // qué hacen?	(AD – CR/AD – PR. EXPL. B)			
	EU2	si tienen la aah ¿cómo se dice? ¿bondega? (())	(AD – PR. I)			
	EV1	mochila	(AA. EXPL)			

EU2	no/ la otra (())	(AD-CR)			
75 EV1	¡ah! Bandera	(AA)			
EU2	cuando una persona tiene una banderaa/ aam se hace esto pero por ejemplo yo no tengo una bandera	(AA-EXPL)			
EV1	entonces tú no lo has no lo hiciste?	(AD-PR. I)			
EU2	<i>noo // entras en un bar y te apetece fumar/ ¿qué haces?/ A enciendes un sigarrillo/ después de todo estás en un bar/B vas a la sona reservada para fumadores y fumas allí/ C sales a fumar a la caie/ te sientas en una de las sillas del bar y te tapas con una manta porque fuega hace frío//</i>	(AD-INSTR)			
80 EU1	María / ¿qué haces?	(AD- PR. I. B)			
EV1	yo creo quee	(AA-OP)			
EU1	¿fumas/ María?	(AD-PR. I B)			
EV1	no/ no// yo creo que la C	(AA-OP)			
EU1	sí/ seguramente	(AA-AF)			
85 EV1	Porque en Holanda me imaginoo que está prohibido fumar en todos los sitios / o en casi	(AA-EXPL)			Nueva imagen: Personas en una bar

	todos los sitios				Aparece una nueva imagen en la pantalla. Es el turno de Sadé
EU1	Sí	(AA-AF)			
EV1	¿en todos o en casi todos?	(AD- PR. EXPL)			
EU1	se vez en cuando hay zonas reservadas para fumadores pero normalmente paga fumar debes salig // entonces C	(AA-EXPL)			
EV1	en España sí que hay muchas zonas reservadas para fumadores	(AA-EXPL)			
90 EU1	¿ah si?	(AD – PR. AF.)			
EV1	Incluso hay bares en los que aún se puede fumar// en los pubs y en las discotecas se puede fumar	(AA-EXPL)			
EU1	¡ah! OK	(AA-AF)			
EV1	¿vosotras fumáis?	(AD – PR. I)			
EU2	No	(AA-AF)			
95 EV1	¿o tenéis muchos amigos que fuman?	(AF- PR. I)			
EU1	Ninguno / ah sí sí/ una amiga /// ¿Y tú/ Sadé?	(AA – EXPL/AD – PR. I)			
EV1	Sadé creo que no nos escucha	(AD)			
EU1	¿Sadé?	(AD)			

EV1	Sadé creo que no nos oye// ¿Sadé?/ ooh aayy// ¿y ahora qué?	(AA/AD-PR. I)	Desaparece la imagen de Sadé.	
100 EU1	podemos esperar un poco pero (5'') ¡Aah! ¡María también!		Recordamos que María no aparece en pantalla en ningún momento de esta transcripción. Rosalinde cree que también se ha desconectado.	
EV1	no/ estoy/ estoy // Es que no sé por qué no me va la cámara	(AA – EXPL)		La imagen de Sadé desaparece de la pantalla.
EU1	porque en mi ((flag)) / no funciona bien	(AA-EXPL)		
EV1	no/ hoy no funciona nada bien (6'') a veer Sadee	(AA- EXPL)		
EU1	está en las ((entendiles)) // ¿Sadé?			
105 EV1	¿ya está?	(AD-PR. I)		
EU2	¿me oies?	(AD-PR. I)		
EV1	sii	(AA-AF)		
EU2	¿me oies?	(AD. PR.I)		
EU1	Sii	(AD-AF)	Vuelve la imagen de Sadé	
110 EV1	ya está			Nueva imagen: Estudiantes en un comedor
EU1	PU1: entonces / <i>en clase/ son las dos de la tarde/ estás en clase y tienes hambre/ ¿qué</i>	(AD- INSTR)		

	<i>hases? A te sacas en sándwich/ el plátano/ las galletas o lo que te hayas traído en la bolsa y te lo comes mientras el profesor da clase// B te tomas sólo el café de la máquina porque vas a cenar pronto/ a las cinco o así/ C no comes ni bebes nada porque no está permitido</i>				
EV1	yoo ¿en Holanda?	(AD. – PR. EXPL)			
EU1	sí/ en Holanda	(AA-AF)			
EV1	yo creo que es la A	(AA-OP)			
115 EU1	síí	(AA-AF)			
EV1	eso me encanta ¿eh?	(AA.OP)			
EU1	Sí	(AA-AF)			
EV1	porque en Inglaterra/ en la universidad/ yo estuve un año estudiando/ y allí la gente también hacía eso// sacaban laa sandwichs o chocolate y comían// pero aquí eeh en España no es normal// como mucho eeh en España la gente toma cocacola/ agua/ cocacola/ un café pero comer no e incluso hay profesores que les molesta que te bebas una cocacola	(AA-EXPL.)			
EU1	ahh ¿sí? // con nosotros está prohibido comer cuando estás al lado de un eeh ordenador pero esto es todo	(AD-PR. AF./AA-EXPL)			

120 EV1	¿soléis comer mucho en clase?	(AD- PR. EXPL)			
EU1	Sí	(AA-AF)			
EU2	sí/ tengo hambre muy pronto en la clase y por eso es útil	(AA- AF/EXPL)			
EV1	yo creo que aquí deberían de cambiarlo y [dejar que la gente] comiera	(AA-OP.)			
EU1	[sí/ porque muchas veces...] porque muchas veces tenemos clase de once a uno y es la hoga para comer y [entonces] aah sí	(AA- AF/EXPL)			
125 EV1	[claro]	(AA-AF)			
EU1	entonces otro punto/ uno/ dos/ tres/ cuatros/ cinco/ seis/ siete/ ocho/ Maríaa tienes nuevo puntos/[y] nosotros tenemos uno/ dos/ tres/ cuatro/ cinco/ seis/ siete/ ocho/ nueve puntos y media				
EV1	[bien]				
EU1	Sii	(AA-AF)			
129EV1	por medio puntoo/ ¡no puede ser! (6") bueno pues si queréis cerramos ya la grabación///	(AD-INSTR)			

Turno de habla		Transcripción grupo de control tarea 5	Código	Gestos	Uso de otra media
1.	13.12 EUD:	<i>Seis estás buscando trabajo un trabajo a tiempo parcial para tener un poco más de dinero durante tu estancia en España ves este anuncio en el periódico convocatoria oposiciones administrativo treintaicinco plazas/ A mandas tu curriculum tienes experiencia porque has trabajado de secretario o secretaria en tu país B no puedes mandar tu curriculum porque para conseguir el trabajo hay que hacer un examen con los otros candidatos C llamas por teléfono para saber un poco más sobre el puesto antes de solicitarlo</i>	(AD- INSTR.)		
	EU2:	Ehm ((...)) sí eh eh (ríe) // Eh creemos que es A	(AA-OP.)	EU3 ríe	
	EU3:	Sí	(AA-AF.)		
	EU2:	Y porqué?	(AD- PR. EXPL.)		
5.	EU3:	No sé (ríe) ((...))	(AA-OP.)		
	EU2:	Es es eh muy útil para eh para mandar eh mandar tu curriculum por la jefe para ver tu experiencia si eh tienes pero creo que es puedes ser C porque cuando uno porque cuando no no / porque cuando yo eh/// quiero saber quee que es el trabajo pero	(AA-EXPL.)		
	EU3:	Cuando quiero buscando trabajo y yo no tiene no experiencia yo creo que C es una opción llamas por teléfono es	(AA-EXPL)		
	EU2:	Pero más más eh/// lo más eeh bastar ((qué es...))	(AA-EXPL)		
	EU3:	Sí (ríe)	(AA-AF)		
10.	EUD:	Bueno // Vosotras tenéis una idea?	(AD-PR. I)		

15.	EU4:	Creo que es C pero no lo sé porque ((...)) creo que la gente en España cree que es normal para llamar un empleo y preguntar algo	(AA-OP/EXPL)	EU1 y EU4 ríen Todas ríen
	EU1:	Creo ehm quiere saber que esperan de ti entonces cuando llamas lo sabes y después puedes solicitar creo que es ((...))	(AA-EXPL)	
	EUD:	Tú tampoco ((...)) es la B // La palabra oposiciones o convocatoria oposiciones eh es una palabra cuando solicitas un puesto de trabajo para trabajar en el gobierno para ser funcionario eh gobierno nacional o gobierno regional y para ser funcionario en España tienes que hacer un examen tu curriculum no importa no lo quieres ver ni les interesa y naturalmente no quiere hablar contigo por teléfono // Tienes que hacer un examen con el resto de gente que quiere optar a ese puesto y las más notas que sacan para ellos es ese trabajo/ ((...)) aquí en Holanda los funcionarios cómo	(AA-EXPL)	
	EU1:	No sé / No lo sé si tienen que hacer examen	(AA-OP)	
	EU4:	No creo que tienes que mandar tu curriculum	(AA –OP)	
	EU2:	Pero creo [queeee]		
	EU3:	[Creo] que esto depende	(AA-EXPL)	
20.	EU2:	Sí depende del trabajo también creo que es igual que en España cuando es un trabajo importante /puede ser que puedes ((...))	(AA-EXPL)	
	EU4:	Sí?	(AD – PR. AF. B)	
	EU2:	Sí	(AA-AF.)	
	EU4:	Sí creo que tienes que hablar con tu jefe ((...))	(AA-EXPL)	
	EU2:	Sí pero/ eh creo que es un cosa eh dos cosas que son iguales importantes	(AA-AF/EXPL)	

25.	EUD:	La entrevista y el examen?	(AD.PR AF.)		
	EU2:	Sí creo que también las dos y	(AD-OP)	EU2 indica algo con sus manos	
	EUD:	Mm			
	EU1:	Qu- quieren ver tu curriculum y también si si tienes que hacer un examen o algo	(AA-EXPL)	EU4 ríe	
	EU4:	Sí?	(AD- PR. AF.)		
30.	EU1:	No sé pero	(AA-OP.)	Todas ríen	
	EUD:	((... sea una)) idea			
	EU1:	Creo que lo haces bien y	(AA-EXPL)		
	EUD:	M mm			
	EU4:	No he oído esto nunca un eh un eh eh test	(AA-EXPL)		
35.	EUD:	Segu según los grupos anteriores no se hace esto se hace un entrevista ((...)) curriculum pero ((...)) <i>estás cenando en casa de tu amigo español que tiene niños pequeños son las nueve y media de la noche y los niños todavía no se han ido a dormir A están levantados porque es una ocasión especial has ido tú a cenar B es su horario normal de irse a dormir C probablemente mañana no tiene [colegio y] por eso se acuestan tan tarde</i>	(AA-EXPL/AD-INSTR.)		
	EU1:	Creo que es B	(AA-OP)	Todas ríen	
	EU4:	Eehh// eeh creo que es A (ríe) porque creas que es B	(AA-OP)		
	EU1:	Porque eh porque en España eh sean tarde y eh creo que los niños también y creo que p-por eso es normal para ellos eh	(AA-EXPL)		

40.	EU4:	Sí pero las	(AA-AF.)		
	EU1:	Eh j- ir a dormir tarde	(AA-EXPL)		
	EU4:	Yy las nueve y media no es un poco tarde?	(AD – PR. I)		
	EU1:	Las nueve y media pero sea entre las nueve y las once o sea	(AA – EXPL)		
	EU4:	Síí creo que tienes razón	(AA-AF.)		
	EU1:	Noo?	(AD-PR. AF.)		
45.	EU4:	Poo- porque los niños también comen más tarde entre las nueve y las once/ y por eso tienen que ir a dormir más tarde	(AA-EXPL.)		
	EU1:	Síí	(AA-AF)	EU4 ríe	
	EUD:	Entonces?	(AD-PR. I)		
	EU1:	B (ríe)	(AA)	EU4 ríe	
	EUD:	Es B (ríe) tienes razón se cena mucho más tarde si se cena a partir de las nueve las nueve y media no es una hora tan extraña que todavía es temprano y en Holanda [que tal con los niños?]	(AA-EXPL)		
	EU3:	[Creo que en Holanda es A (ríe) ((...)) para un ocasión especial no sé ((...))	(AA-EXPL)	Todas están de acuerdo	
50.	EU2:	Porque comen más eh y antes yy ehm los niños son muy eh eh son muy/// cuando son eh los niños ((...))	(AA-EXPL)	EU2 se remanga y hace gestos Todas ríen	
	EU4:	No entiendo porque los niños españoles eh no están muy cansadas cansados	(AA-EXPL)		

		porque cuando los niños holandeses van a dormir eh a las nueve y media creo que es más tarde y			
	EU1:	Sí creo que los niños se acuestan mucho más temprano no sé o a las ocho	(AA-EXPL)		
	EU2:	((...))			
	EUD:	Para vosotras no?	(AD-PR.I)		
55.	EU4:	[Sí]	(AA-AF)		
	EU1:	[Sí]	(AA-AF)		
	EUD:	<i>Política / sabrías identificar estas tres personas</i>	(AD- INSTR.)		
	EU2:	No	(AA-AF)	Todas ríen. EU3 palmoteas. Tiene una deda frente su boca y apunta las personas	
	EU3:	Sí sí sí C es Juan Carlos el primer y B es Zapatero y A ((...))	(AA- AF/EXPL)		
	EUD:	<i>((...)) muy bien ((...)) tradiciones una noche cuando vuelves a casa, ves estas hogueras por la calle A están quemando los árboles de navidad después de las fiestas navideñas B es la noche del veintitrés al veinticuatro de junio y celebran así la llegada del verano y el día más largo del año C algunas personas se van a mudar de casa y están quemando los muebles viejos al tiempo que celebran una fiesta</i>	(AD-INSTR)		
60.	EU4:	Creo que es B	(AA)		
	EU1:	((...)) pero no sé porque	(AA-OP)		
	EU3:	Quee también hay una fiesta en Valencia y entonces van a quemar algo los eh	(AA-EXPL)		
				Todas ríen	

65.	EU2:	Hay algo ((...))			
	EU3:	Sí quizás es normal en España para quemar algo	(AA-EXPL)	EU1 y EU4 ríen	
	EU1:	Porque es quizás ((...)) pero no sé	(AD-PR. EXPL)		
	EU4:	Qué?	(AD-PR. EXPL)		
	EU1:	Que no lo sabemos que están quemando pero creo también que es B	(AA-EXPL)		
	EUD:	Y la A porque no?	(AD-PR. EXPL.)		
70.	EU4:	Porque a mí me parece un poco más lógico (ríe) porque es también en Holanda a veces la gente quema las árboles para navidad creo que no es especial para eeh para España	(AA-EXPL.)	Todas ríen	
	EUD:	Oh eh ((...)) Es la B // Sí (ríe) La noche el veinticuatro de junio es la noche de veintitrés a veinticuatro es el la noche de San Juan// y es tradición sobre todo en Cataluña el resto de España un poquito la Cataluña sobre todo hace XX San Juan para tradiciones la llegada de verano	(AA-EXPL.)		
	EU1:	Ah			
	EU3:	Hm			
	EUD:	Aquí aparte deee quemar los árboles de navidad hay algún otro momento en el que [se haga]?	(AD – PR. I B)		
75.	EU3:	[sssss]í	(AA-AF)		
	EU1:	Sí el once de noviembre pero no sé qué quema/ [oh el once qué] Sí hmm s- no q-quema nada pero sí creo que hay un fuego también	(AA- AF/EXPL)		

80.	EU4:	[El once de noviembre?] //	(AD-PR. AF/AA-AF)	EU4 ríe
		sí?		
	EU1:	Sí	(AA-AF)	
	EU1:	Donde yo vivo si es no no sé otro día	(AA-EXPL)	
	EUD:	((...))		
	EU1:	No no	(AA-AF)	
85.	EUD:	<i>De bares sales a tomar algo con unos amigos y te preguntan si quieres calimocho pero ¿qué es el calimocho? A mezcla de vino tinto y coca cola B bebida de vino tinto caliente que se toma en el invierno C mucha cerveza un litro aproximadamente en un recipiente grande</i>	(AD-INSTR)	Todas susurran, deliberan
	EU2:	Eh no es B? [(ríe)]	(AD-PR. I B)	
	EU3:	[(ríe)] Creo		
	EUD:	Bueno quizás sabes algo más	(AD)	
	EU2:	Porque vino tinto	(AA-EXPL)	
	EU1:	Sí	(AA-AF)	
90.	EU2:	Sí creo que es el nombre de dee bebida y si	(AA-EXPL)	Deliberan EU3 ríe
	EU4:	((...)) A?	(AD-PR. AF.)	
	EU2:	((...)) Sí// A eh porque es un nombre muy extraña y creo que [(ríe)]	(AA- AF/EXPL.)	
	EUD:	Y vino tinto y Coca Cola es ((...))	(AA / EXPL)	
	EU2:	Sí ((...)) pero cuando mezclan vino tinto y coca cola y se produce este	(AA-	

		nombre	AF/EXPL)	Todas ríen	
	EUD:	Pues si esa [el] calimocho es vino tinto y coca cola es una bebida muy típica entre los jóvenes	(AA- AF/EXPL)		
	EU2:	[sí?] Yyy es eh es rica?	(AD-PR. AF./PR. I)	EU2 está contenta	
95.	EUD:	A mí me gustó hace mucho que lo bebo pero antes bebía y me gustó	(AA- G/EXPL)		
	EU2:	((..)) me parece un poco raro tal vez	(AA-OP)		
	EUD:	No tiene que probarlo / aquí en Holanda hay una mezcla que se beba	(AD-O / PR. I)		
	EU4:	Sí pero	(AA-AF)		
	EU2:	Sí muchos	(AA-AF)		
100.	EUD:	Sí hombre pero las típicas eeh cubas libres no es una mezcla típica // holandesa quiero decir	(AA- AF/EXPL)		
	EU4:	Eheh rosé bier	(AA)		
	EU1:	Hm sí	(AA-AF)		
	EU2:	Sí	(AA-AF)		
	EU3:	Es cerveza con rosé	(AA-EXPL)		
105.	EUD:	Con eh vino claro?	(AD-PR. AF.)	Todas ríen.	
	EU1:	Vinoo eh sí	(AA-AF)		
	EUD:	((..)) calimocho?// Y tiene un nombre especial?	(AD- PR. I)		

110.	EU4:	No	(AA-AF)	Todas ríen		
	EU2:	Es eh [rosé bier]	(AA-EXPL)			
	EU3:	No [rosé bier]	(AA – EXPL)			
	EU4	Rosé bier	(AA-EXPL)			
	EU2:	Es Rosé con bier	(AA-EXPL)			
	EU4:	Y eh creo que sobre todo las mujeres beben	(AA-EXPL)			
115.	EU1:	Sí	(AA-AF)			
	EU3:	((...)) los hombres casi nunca ((...))	(AA-EXPL)			
	EU1:	Nunca no (ríe)	(AA-AF)			
	EUD:	Esto dice mucho sobre la inteligencia de las mujeres holandesas // ((...)) Siguiendo de bares <i>estás tomando unas tapas con unos amigos en un bar qué haces los palillos y las servilletas de papel que has usado? A como no hay ceniceros en el mostrador le pides uno al camarero B los guardas en el bolsillo y a la salida buscas una papelera para tirarlos C los tiras al suelo en el bar //</i>	(AA-OP/ AD- INSTR)			Todoas los estudiantes están pensando
120.	EU1:	Ehm creo que es A	(AA-OP)			EU1 y EU4 ríen
	EU4:	Sí o C pero no creo C o B	(AA-OP)			
	EU1:	Sí pero no me puedo imaginar que es normal tirar algo en el suelo	(AA-EXPL)			
	EU4:	No (ríe) / sí creo que es A también	(AA-AF)			
	EU1:	Sí	(AA-AF)			

125.	EU4:	Sí	(AA-AF)		
	EUD:	El A? No/ vosotras tenéis otra respuesta?	(AD- PR. AF/I)		
	EU2:	No porque creo que es el A también	(AA- OP.)		
	EUD:	Pero no lo es	(AD- CR)		
	EU3:	[Ehm]			
	EU2:	[ehm] eh tiene que ser el C a B creo	(AA)		
130.	EUD:	C o B?	(AD- PR. AF.)		
	EU2:	Porque no es normal tirar algo en el suelo	(AA-EXPL)	Todas ríen	
	EUD:	Noo pero los españoles no son anormales ((...)) será razonamiento? No la respuesta es B lo tiras en el suelo	(AA- EXPL)		
	EU3:	La verdad? (ríe)	(AD- PR. AF B)	Todas ríen	
	EUD:	Sí de verdad // Porque la eh vamos a ver hay tantísimas clientes y tantísimas tapas y la cosa va tan de príe eh que/m simplemente no tiene ningún sitio en la barra no hay sitio para para dejar los eh papelitos ni los y hay algo ((...)) desde luego donde lo tiras y la acostumbréis que los del bar cada poco tiempo ((...)) uno y apartas y lo guarde y aún existe una creencia de que cuanto más palillos y servillos que está en el suelo mejor que es el bar porque mucho más movimiento hay de gente que entra sale y tapas [que se come]	(AA- AF/EXPL)		
	EU1:	[Ah oké]	(AA-AF)		
EUD:	Sí es muy típico que haría eh pasaría en un bar holandés así si fueras allá y	(AA-			

135.		te dedicas a tirar?	AF/AD-PR. I)		
	EU3:	No lo / tiraría	(AA)		
	EU4:	No	(AA)		
	EU1:	En el suelo no	(AA)		
	EU4:	No	(AA)		
140.	EU2:	Cuando lo haces el camarero lo [((...))]	(AA-EXPL)	EU1 hace gestos con su mano	
	EU1:	[Se pregunta] qué haces	(AA-EXPL)	EU4 ríe	
	EUD:	<i>Eh uso de la lengua/ llega una persona al grupo con el que estás hablando se acerca a otro de los miembros del grupo y escuchas que le pregunta algo sobre ti oye tío ¿este es guiri? A te sorprende que tu amigo sea su tío pero no conoces a su familia B como no has hablado mucho crees que guiri es una palabra para escribir tu carácter C ni tío es tío ni guiri describe tu carácter ¿ qué quieren decir estas dos palabras?</i>	(AD- INSTR)	Se susurran y deliberan	
	EU2:	eh no es A porque tío es una palabra para decir algo para decir oye tío en España no? // (deliberan) B?	(AA-EXPL/ AD – PR. AF.)	EU1, 3 y 4 ríen	
	EU3:	No sé pero	(AA-OP.)	EU2 y 3 deliberan	
	EU2:	Eh oké B y porque no lo sé no sabemos el palabra guiri pero creo es la respuesta más posible (ríe)	(AA-EXPL)		
145.	EUD:	Y vuestra respuesta?	(AD- PR. I)		

150.	EU4:	C creo que es C	(AA-OP.)		
	EUD:	Porqué?	(AD- PR. EXPL.)		
	EU4:	Eh tío significa eh lo mismo como amigo o hombre o yy no lo sé qué guiri significa	(AA-EXPL.)		
	EU1:	No tampoco pero no creo que sea C o B	(AA-OP)		
	EU4:	No (ríe)	(AA-AF)		
155.	EUD:	M mm / es la C y es como ella ha dicho es una palabra con la que se llama a todo el mundo para lo general eh y guiri es una palabra coloquial para llamar a los extranjeros	(AA-EXPL)	EU4 ríe	
	EU2:	[Ah]			
	EUD:	[Vos]otras sois guiris // Vale tenéis alguna palabra especial para llamar a los extranjeros en Holanda	(AA-EXPL/ AD-PR. I)		
160.	EU2:	Hm no	(AA-AF)	Todas ríen	
	EU4:	No	(AA-AF)		
160.	EU1:	No	(AA-AF)	Todas ríen	
	EUD:	Hmhm			
	EU2: (32:46)	Los holandeses son muy normal	(AA-EXPL.)		