

Deutsch zusammen sprechen lernen:
colaboración y corrección entre
estudiantes hispanohablantes de alemán
durante actividades comunicativas

Learning to speak German together: Collaboration
and correction among Spanish-speaking students of
German during communicative activities

Martina Caroline Hall

Universidad Nacional Autónoma de
México, Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción
martina.hall@enallf.unam.mx



Recepción del artículo: 3 de noviembre de 2019
Aceptación: 21 de enero de 2020
doi: 10.22201/enallf.01852647p.2020.71.904

Resumen

Esta investigación describe el trabajo colaborativo entre alumnos hispanohablantes de nivel medio superior que estudian alemán durante actividades comunicativas, centrándose en su experiencia del proceso; específicamente cómo se apoyan entre sí cuando no comprenden o tienen dificultad para expresarse en la lengua meta sin el apoyo del maestro. Se analizaron estrategias de negociación de sentido según Long (1981, 1983) y de colaboración según Vygotsky (1962, 1978). Se grabó una actividad comunicativa en pares, de la cual se analizaron las instancias de corrección y colaboración y, posteriormente, se aplicó un cuestionario y entrevistas rememorativas a los participantes. Los resultados muestran que los alumnos aprovechan estas actividades para expresarse libremente, ensayar usos, corregir errores y apoyar a sus compañeros en sus producciones, usando predominantemente estrategias de colaboración, como la sugerencia y la autocorrección. Las entrevistas muestran que los alumnos aprecian y aceptan las correcciones de sus compañeros y consideran relevante este aspecto evaluativo durante el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: producción oral; investigación en el salón de clase; estrategias de negociación y colaboración; alemán como lengua extranjera; aprendizaje autónomo

Abstract

This study describes the collaborative work of Mexican high-school students of German during a communicative activity and how the language learners experience this process. It addresses the question of how students express themselves and handle moments of incomprehension or difficulty to express themselves during an oral production activity in the target language with no support of the instructor. Specifically, this study explores the strategies of negotiation of meaning (Long, 1981, 1983) and collaboration (Vygotsky, 1962, 1978). The students conducted a communicative activity in pairs, which was taped. The moments of correction and collaboration were analyzed, and the learners answered a questionnaire and participated in interviews about the interactions. The results show that students use the opportunity of expressing themselves freely to test hypotheses and correct mistakes, as well as to support their speaking partner in his/her expression, using mainly collaboration strategies such as suggestions and self-correction. Additionally, the interviews show a willingness and acceptance to correct and be corrected during this learning process.

Keywords: oral expression; classroom research; negotiation and collaboration strategies; German as a foreign language; autonomous learning

1. Introducción

Una de las razones principales por las que se aprende una segunda lengua (L2) es para comunicarse con otras personas, ya sea de forma oral o escrita. Sin duda, ambas formas productivas de la lengua tienen sus retos; sin embargo, hablar una lengua extranjera constituye la habilidad más difícil de dominar, ya que implica un proceso en el cual el aprendiente tiene que combinar diversos elementos —vocabulario, estructuras sintácticas, pronunciación, entonación, aspectos pragmáticos, entre otros— en el momento para transmitir su mensaje, sin que disponga de tiempo para reflexionar al respecto, como sucede en el caso de la escritura. Los docentes de lengua están conscientes de la dificultad que representa la expresión oral para los estudiantes de L2, por ello, especialmente bajo el enfoque comunicativo, buscan que los alumnos puedan practicar esta habilidad en el salón de clase. Durante dichas actividades es inevitable y natural que los alumnos cometan errores o ignoren cómo expresar algunas ideas. Tanto el tratamiento de estas equivocaciones como el apoyo por parte del maestro son aspectos que han sido ampliamente investigados (Ellis, 2009; Lyster & Ranta, 1997; Yoshida, 2008). En contraste, la corrección entre estudiantes durante las actividades de expresión oral se ha estudiado poco (Foster & Ohta, 2005; Ohta & Nakone, 2004). Esta investigación se enfoca en este tipo de interacción entre estudiantes durante actividades comunicativas, específicamente, el caso de hispanohablantes que aprenden alemán como lengua extranjera.

La interacción es una parte fundamental del aprendizaje de segundas lenguas, especialmente en la producción oral. Aunque las prácticas de expresión oral en el salón de clase no se pueden equiparar con la comunicación en la vida real con un hablante nativo, indudablemente, son estas prácticas el espacio donde los estudiantes tendrán más oportunidad para practicar, por lo que constituyen una especie de ensayo para las interacciones directas (Seedhouse, 2004). Es por esto que tanto la autenticidad de las situaciones como el material que se utilice en el aula son elementos muy im-

portantes en dichas actividades (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Möller-Frorath, & Ros, 2013).

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan tanto los alumnos como los maestros para desarrollar la producción oral durante la clase es el tiempo del que se dispone para la participación de los estudiantes. Por ejemplo, en una clase de una hora de duración, el porcentaje de habla de los alumnos equivale solamente a 30%; es decir, aproximadamente un minuto por alumno. Es por esto que se observa con frecuencia que, aunque los estudiantes tengan buen vocabulario y considerable dominio de las estructuras, les cuesta trabajo hablar debido a que no tienen la oportunidad de practicar lo suficiente (Brinitzer *et al.*, 2013). A comunicarse, solamente se aprende comunicándose, de allí la importancia de realizar actividades, de contar con escenarios auténticos y de hablar libremente para desarrollar esta habilidad. Esto sucede en todas las lenguas, pero, para los hispanohablantes que aprenden alemán, es particularmente complicado, ya que la sintaxis entre ambas lenguas no es equivalente. Por ello, es común que los estudiantes sean menos productivos oralmente cuando aprenden alemán que, por ejemplo, cuando aprenden inglés.

De acuerdo con estudios anteriores es importante fomentar el habla entre alumnos durante la clase mediante actividades de juego de rol o escenarios de la vida real, como por ejemplo organizar una fiesta, planear un viaje o ir al doctor (Brinitzer *et al.*, 2013; Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2014, Seedhouse, 2004). Además, el rol del maestro respecto a la corrección debe limitarse a apoyar la expresión; según Schatz (2006), el docente debe intervenir solo cuando es necesario.

El estudio sobre la corrección de errores durante la producción oral en segundas lenguas comenzó identificándolos como muestras de fallas en el interlenguaje, y, en consecuencia, como un reflejo del proceso de aprendizaje del alumno (Corder, 1967, 1981; Selinker, 1972), desde entonces el tema se ha investigado ampliamente. Se ha mostrado que la corrección adecuada depende de diferentes aspectos, por lo que no se puede establecer una regla ni un método

generalizado (Ellis, 2001; Havranek & Cesnik, 2001). Al respecto, hay dos propuestas importantes: la *hipótesis de la interacción* de Long (1981, 1983, 1985, 1996; Gass & Varonis, 1994) y la *teoría sociocultural* de Vygotsky (1962, 1978). La primera afirma que las modificaciones lingüísticas y conversacionales que hacen los hablantes nativos en la interacción con aprendices de la lengua son necesarias y suficientes para su aprendizaje. Esta teoría se ha aplicado en particular a la interacción entre alumnos L2 llamada *negociación de sentido*, y se ha encontrado que los estudiantes utilizan las mismas estrategias que los hablantes nativos durante la interacción (Bitchener, 2004; Pica, Evans, Jo & Washburn, 2000; Pica, Lincoln-Porter, Paninos & Linnell, 1995; Swain, 2000). Por lo tanto, dichas estrategias juegan un rol fundamental en el desarrollo de la producción oral del alumno. Este hecho es importante para la enseñanza-aprendizaje en el salón de clase si consideramos que los alumnos se comunicarán principalmente con sus pares y no con hablantes nativos. Dentro de estas estrategias las más investigadas son, como hemos indicado, de negociación de sentido, y se refieren a modificaciones y recursos que el alumno usa para aclarar, confirmar o preguntar sobre lo que se ha mencionado antes. Tres, en particular, son importantes: la comprobación de comprensión, la comprobación de confirmación y el pedido de aclaración (Long, 1981, 1983, 1996). Al emplear todas estas estrategias en las conversaciones, los participantes tienen la posibilidad de practicar la lengua extranjera y notar y procesar áreas de dificultad, lo cual puede facilitar el desarrollo de sus competencias.

Por otro lado, la teoría sociocultural aborda la interacción desde una perspectiva de apoyo y focaliza la colaboración que se crea durante las interacciones entre personas. Vygotsky (1962) llamó a estos espacios colaborativos *zonas de desarrollo próximo*, en las cuales una persona apoya a la otra para lograr una tarea específica que no podría resolver de manera individual. Esta idea se ha aplicado ampliamente en el aprendizaje de segundas lenguas y se ha encontrado que el apoyo entre maestros y alumnos o exclusivamente entre alumnos es muy frecuente y exitoso (Aljaafreh & Lan-

tolf, 1994; Foster & Ohta, 2005; Lantolf & Thorne, 2006; Mercer, 2000). Los participantes en la interacción construyen el discurso juntos, proporcionando asistencia graduada y adecuada. La idea es que, si el alumno logra expresarse primero con apoyo, ya sea del maestro o de otro alumno, posteriormente lo podrá hacer de manera individual. Respecto al aprendizaje de segundas lenguas, eso significaría un cambio de la regulación o corrección por otros a la autocorrección (Lantolf & Appel, 1994; Mitchell & Myles, 1998; Ohta, 1995, 2005; Swain, 2000).

Los estudios sobre la corrección durante actividades de producción oral focalizan distintos aspectos: tipos de corrección, momento en que se señala, empleo por parte de los maestros, preferencias sobre el tipo de corrección de maestros y alumnos, y mejoras observadas en el interlenguaje del alumno. Varios autores encontraron que los *recasts* o *reformulaciones* son el tipo de señalamientos más frecuentemente empleados por los maestros durante dichas actividades (Lee, 2013; Milla & García, 2014; Yoshida, 2008). Milla y García (2014) además encontraron que se observaba más corrección por parte de los alumnos después de haber hecho reformulaciones o inducciones. Este tipo de corrección demuestra conciencia del error y se considera el primer paso para el cambio en el interlenguaje (Gass & Mackey, 2006). Según el estudio de Yoshida (2008), las reformulaciones son empleadas de manera frecuente porque toman menos tiempo e interrumpen menos la conversación, aunque la autocorrección sería la alternativa más efectiva para el aprendizaje. Sin embargo, otros estudios hallaron que la corrección explícita es la mejor opción porque asegura la identificación, reflexión y corrección del error (Lee, 2013; Ölmezer-Öztürk & Öztürk, 2016; Varnosfadrani & Basturkmen, 2009; Yang, 2016).

Respecto al momento de la corrección, Ölmezer-Öztürk y Öztürk (2016) diferencian tres tipos: inmediata, aplazada y post aplazada. Los autores encontraron que los alumnos preferían la corrección aplazada, es decir, cuando el maestro esperaba hasta que se terminara el enunciado para intervenir. La corrección inmediata desalentaba a los alumnos para hablar, mientras que la corrección

post aplazada implicaba tener que acordarse del error varios minutos después de enunciarlo. No obstante, qué tipo de corrección se emplee depende de la circunstancia, objetivo y nivel de competencia de los alumnos (Espinoza & Rodríguez, 2016). Debido a que los alumnos quieren e incluso exigen ser corregidos, el maestro constantemente tiene que adaptar su manera de corregir a las necesidades de cada grupo y alumno, dependiendo del tipo de error, tipo de actividad y tipo de alumno (Riestra, 2016).

Las estrategias tanto de la negociación de sentido como de la teoría sociocultural, así como los estudios arriba mencionados, se enfocan en la corrección entre el maestro y sus alumnos. La interacción alumno-maestro se caracteriza por la jerarquía y el poco tiempo que tiene cada alumno para hablar en una clase. En contraste, la interacción entre alumnos es mucho más horizontal: aun cuando alguno tenga un nivel más avanzado de la L2, una actividad de producción oral puede resultar más libre y de mayor confianza. Los pocos estudios que tratan de la interacción alumno-alumno muestran que los estudiantes la usan principalmente para comprobar hipótesis, practicar su expresión, intentar nuevas oraciones e incorporar vocabulario, apoyados por la comprensión y el tiempo que les otorga su compañero (Foster & Ohta, 2005; Hall, 2018; Ohta & Nakone, 2004).

En su estudio, Foster y Ohta (2005) encontraron que hubo poca negociación de sentido, pero mucha colaboración entre alumnos de inglés con diversas lenguas maternas. Las autoras afirman que no solamente encontraron más colaboración, sino que esta producía frecuentemente una elaboración del tema por parte de uno o ambos alumnos. Los alumnos eran sensibles a las dificultades del otro durante la producción oral y a menudo ofrecían su ayuda para construir el discurso de manera conjunta. Además, encontraron una alta incidencia de autocorrección, por lo que concluyeron que este tipo de actividades y la interacción con un compañero proporcionan a los alumnos oportunidad y tiempo para reflexionar acerca de sus enunciados. Por su parte, Hall (2018) encontró resultados similares con alumnos hispanohablantes del inglés. Este

estudio se realizó en tres niveles de dominio de L2 y en cada uno hubo colaboración y corrección, lo que muestra que los alumnos emplean estos recursos desde los inicios del aprendizaje hasta niveles avanzados. Además, se observó que, en los casos en que un alumno poseía mayor grado de dominio que su interlocutor, o en el caso de parejas con competencias similares, estas condiciones no influían en el nivel de negociación de sentido o colaboración. Esto significa que el factor competencia no es relevante para el uso de estrategias de colaboración y corrección por parte de los alumnos durante la conversación.

Otro aspecto observado es que los alumnos aprovechan estos momentos para discutir diferentes aspectos de la lengua. Según Ohta y Nakone (2004), los alumnos se apoyaban y corregían en cuestiones de vocabulario, estructura, uso y elección de palabras, así como de expresiones. Para ellos, el maestro era el último recurso para resolver sus dudas, lo cual muestra una toma de responsabilidad y un ambiente productivo por parte del alumnado. Los estudios de Ohta (2000) y Swain (2000) confirman el trabajo colaborativo y señalan que los estudiantes toman estos momentos para reflexionar de manera consciente sobre su producción en la lengua meta, enfocándose no únicamente en el léxico, sino también en su gramática, fonología y pragmática.

Los estudios arriba mencionados tratan de aprendientes del inglés (Foster & Ohta, 2005; Long, 1983, 1996; Pica *et al.*, 1995, Pica *et al.*, 2000) y de aprendientes del japonés (Ohta, 2000; Ohta & Nakone, 2004). A la fecha, no se han reportado estudios sobre la colaboración y corrección de alumnos hispanohablantes de alemán y su desempeño en este tipo de interacciones, por lo tanto, esta investigación pretende aportar evidencia sobre el uso de dichas estrategias por parte de esta población en particular.

Este estudio se centró en la interacción durante actividades comunicativas entre estudiantes hispanohablantes que aprenden alemán como L2. En esta investigación–acción (McNiff, 2013), se pretende mostrar el comportamiento de los alumnos cuando tienen problemas de comprensión o dificultad para expresarse y

cómo resuelven estos conflictos mediante recursos de corrección y colaboración. Específicamente se observó el uso de estrategias de negociación de sentido (Long, 1981, 1983, 1985; Pica, *et al.*, 1986, Pica, *et al.*, 1995) y de colaboración (Vygotsky, 1962, 1978; Ohta 1995, 2000; Lantolf y Thorne, 2006), lo cual integra este trabajo a las corrientes que analizan el trabajo correctivo y colaborativo entre alumnos durante la producción oral en una lengua extranjera.

2. Metodología

La metodología de este estudio se ubica dentro de la investigación cualitativa en el aula, la cual tiene como objetivo investigar de manera interdisciplinaria diferentes aspectos de la interacción en el salón de clase (Candela, Rockwell & Coll, 2009).

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron dos grupos de estudiantes de alemán como L2, que sumaban 49 alumnos, 24 hombres y 25 mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 17 y 19 años. Ambos grupos cursaban el quinto nivel de alemán en una preparatoria privada en la Ciudad de México y contaban con una certificación oficial de dominio de alemán A2 expedida por el Instituto Goethe. El quinto nivel en dicha preparatoria equivale a 320 horas de aprendizaje de alemán (una hora diaria), y en este curso los alumnos se preparan para la certificación B1 —también expedida por el Instituto Goethe—; requisito para graduarse del bachillerato.¹ Todos los estudiantes han asistido a los mismos cursos de alemán, por lo que su proceso de adquisición ha sido similar. Sin embargo, su dominio de la lengua, particularmente de la expresión oral, era muy variable, lo que obedece a varios factores; entre ellos, el tiempo que dedican al aprendizaje fuera del salón de clase, la facilidad y/o interés que tienen por la lengua y la experiencia directa con esta —algunos

¹ Además de alemán, los estudiantes tienen conocimientos de inglés.

cursaron un semestre de intercambio en Alemania. Respecto al último factor, los estudiantes que estuvieron en inmersión un semestre no mostraron necesariamente mejor dominio del alemán; aunque suelen tener un vocabulario amplio y buena comprensión, generalmente se les dificultan los aspectos gramaticales. De la misma forma, hay estudiantes que solo han tomado los cursos de alemán en preparatorias dentro del país y han desarrollado un buen dominio de la lengua y su estructura, si bien su producción oral es baja. Por otro lado, hay alumnos a quienes se les dificulta dicha lengua, independientemente de si han realizado intercambios escolares o no. En general, la producción oral es la habilidad que más se les dificulta a los estudiantes de ambos grupos.

En todo momento se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los participantes, especialmente importante en investigaciones cualitativas (Gillham, 2000). Asimismo, los participantes dieron su consentimiento informado previo a la realización del proyecto.

2.2. *Recolección de datos*

Al inicio del semestre y previo a la recolección de datos, hubo un periodo de observación participativa no estructurada por parte de la docente-investigadora en el que se detectaron las dificultades de los estudiantes durante actividades de producción oral. Estas actividades fueron tanto dirigidas por la docente (v. g., los estudiantes narraban alguna vivencia) como de interacción libre entre los alumnos (v. g., hablar sobre un aspecto cultural o intercambiar opiniones). En específico, se observó en los alumnos que presentaban dificultad para producir en la lengua extranjera, o bien se rehusaban a hablarla y no decían lo que querían o lo decían en español. De esa observación previa surgió el cuestionamiento principal de esta investigación: por qué esta población tenía dichas dificultades y de qué manera se desenvolverían en actividades de producción oral más abiertas.

La actividad comunicativa que se eligió para el estudio fue la planeación de un viaje en parejas. Se escogió esta actividad porque propicia la producción espontánea de ambos estudiantes, es decir, dado que no hay preparación previa, los alumnos se ven obligados a utilizar los recursos lingüísticos de los que disponen. Asimismo, porque se trata de una conversación con un objetivo auténtico que es un aspecto clave para que haya una mayor interacción (Donato, 2004). Este tipo de actividades permiten a los estudiantes practicar su producción oral simulando un contexto real (Seedhouse, 2004), además de que es una tarea común en exámenes de certificación de niveles A2 y superiores. Como se mencionó anteriormente, todo este diseño es fundamental, por ello se optó por una actividad con una meta común (planear un viaje juntos), pero con intereses opuestos (alumno A y B) para que los estudiantes tuvieran que discutir y llegar a un acuerdo.

Para la recolección de los datos se les pidió a los estudiantes que grabaran la conversación espontánea en la que negociaran dicha planeación. La tarea se realizó durante una clase, y los participantes contaron con 15 minutos para completarla. Con este propósito, se les sugirió que grabaran en un lugar tranquilo para evitar el exceso de ruido. Los estudiantes realizaron las grabaciones con sus teléfonos celulares, posteriormente enviaron los archivos de audio resultantes a la maestra. La duración de los audios oscilaba entre 3 y 6 minutos.

Al terminar la actividad, los estudiantes respondieron un cuestionario semiestructurado en español (Anexo A). Las preguntas se enfocaron en tres aspectos principales: i) la actividad y su utilidad para la producción oral, ii) la resolución de situaciones en que se presentó incomprensión o dificultad para expresarse y iii) la reacción de los estudiantes ante dichos escenarios. El objetivo del cuestionario era conocer la opinión de los alumnos sobre la actividad (Creswell, 2003) y cómo habían resuelto los momentos en que se presentó dificultad para expresarse.

Se identificaron en los audios situaciones de colaboración y corrección entre los alumnos para, posteriormente a la clase, apli-

car entrevistas rememorativas al respecto. Según Gass y Mackey (2000), estas entrevistas ofrecen una perspectiva más precisa sobre las experiencias que tienen los participantes en el momento de la interacción, así como por qué y con qué fin se realizó una acción (o se decidió no hacerla). Debido a la importancia de llevar a cabo la entrevista en la fecha más cercana posible a la tarea (Gass & Mackey, 2000), esta se realizó máximo 4 días después. En total, se condujeron 32 entrevistas, en las cuales los alumnos escucharon sus conversaciones con la instrucción de comentar momentos de corrección o colaboración entre ellos.

2.3. *Análisis de datos*

Después de la recopilación de los datos, se transcribieron las interacciones entre alumnos. En dichas transcripciones se identificaron momentos y se clasificaron conforme a i) las tres estrategias de negociación de sentido (comprobación de confirmación, pedido de aclaración y comprobación de comprensión), ii) pedido de colaboración, iii) sugerencia y iv) corrección o autocorrección, siguiendo los parámetros establecidos en la literatura.

En un segundo paso, se transcribieron las entrevistas rememorativas y se analizaron las respuestas del cuestionario (Gass & Mackey, 2000). En la transcripción de las entrevistas se marcaron los momentos en que los participantes hablaron de las interacciones clasificadas, para después asociarlos con la situación correspondiente en la conversación transcrita. El cuestionario se analizó pregunta por pregunta y se describieron tanto los temas representativos como las respuestas diferentes a la norma.

3. Resultados

Como primer punto se reporta la información que se obtuvo del cuestionario porque proporciona una introducción al significado que la actividad y la interacción tuvieron para los alumnos en términos generales. Todos afirmaron que les gustó la actividad porque

les daba la oportunidad de practicar su alemán hablado y de esa manera evaluar su nivel y empleo del vocabulario y las estructuras. Varios comentaron que, aunque sienten que tienen un buen nivel o saben mucho sobre la lengua, la producción oral es el aspecto más complicado y que menos oportunidad tienen de ensayar. Casi todos reportaron haber tenido momentos en los que no sabían cómo expresarse, que resolvían preguntando al compañero de actividad, buscando en el diccionario, recurriendo a un sinónimo o usando una lengua distinta. Además, algunos comentaron que optaron por modificar oraciones enteras o emplear oraciones más sencillas para poder expresar sus ideas.

Las preguntas enfocadas en la corrección y colaboración entre los dos participantes revelaron que la mayoría fueron ayudados o corregidos por sus compañeros y viceversa. El aspecto más comúnmente tratado fue el vocabulario, sin embargo, también se mencionaron ejemplos de pronunciación y aspectos gramaticales, como la conjugación verbal o la sintaxis. Los pocos alumnos que contestaron que no hicieron correcciones a sus compañeros fue porque sentían que su interlocutor tenía un nivel mucho mejor que ellos en la producción oral. La mayoría de los alumnos afirmó que les gustaban las correcciones del compañero o viceversa. Algunas de las razones mencionadas fueron: “porque ellos pueden notar lo que yo no y complementan la plática con palabras que yo no sé”, “aprendemos mutuamente”, “porque corregimos nuestros errores”, “como tenemos los mismos problemas, es más fácil”, “como llevamos varias clases juntos, nos conocemos”, y “si el otro sabe, ya se vio en clase y es cuestión de recordarlo”. Un alumno contestó que no le gustaba que su compañero lo corrigiera, porque podría también estar equivocado al corregir y otro afirmó que era mejor que la maestra corrigiera.

Al cuestionarles sobre a quién preguntan durante las actividades de producción oral si tienen dudas, las respuestas estuvieron divididas entre el compañero y el maestro. Como argumentación, algunos dijeron que acudían al compañero porque “puedo preguntar directamente en español y me siento más segura” y “porque no

tiene la intimidación del maestro”. También reportaron que preguntan al maestro porque “es el experto” y “estoy más segura que la corrección es correcta”. Varios alumnos afirmaron que depende del aspecto de la lengua, si confían o no en el compañero o si prefieren al maestro. Otro especificó que las preguntas de pronunciación siempre se las hace al maestro por ser el experto y al compañero cuando considera que tiene mejor nivel.

De las respuestas obtenidas en el cuestionario, se puede observar que, primero, los alumnos sienten que esta actividad les permitió comprobar su desempeño de manera más libre e independiente en la lengua meta. Además, reconocieron y valoraron que el trabajo conjunto con el compañero es útil para darse cuenta de los errores, recordar algún conocimiento ya aprendido y apoyarse mutuamente al señalar correcciones para mejorar la expresión oral.

En la Figura 1 se presentan los momentos de corrección y colaboración encontrados en las grabaciones.

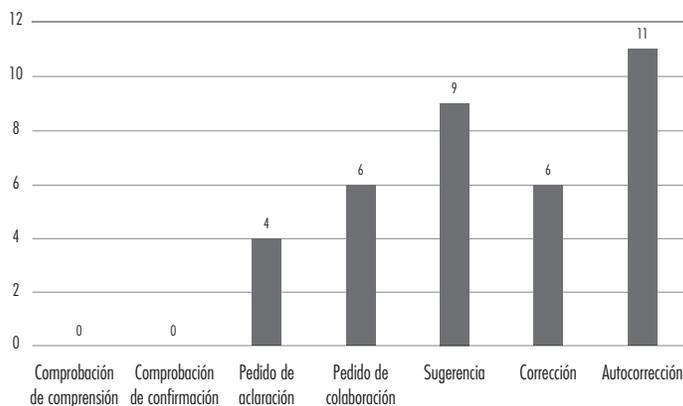


FIGURA 1. Número de ocurrencias de cada estrategia colaborativa en el total de las interacciones (24)

Como se aprecia en la Figura 1, en las 24 conversaciones, se identificaron 36 ocurrencias de corrección y colaboración. De ellas, cuatro corresponden a las estrategias de negociación de sentido, que equivalen a 11.1%. Es importante notar que, de los tres tipos

de negociación de sentido, únicamente se encontraron pedidos de aclaración, no hubo ejemplos de comprobaciones de comprensión ni de comprobaciones de confirmación. Del 89% restante, 32 momentos corresponden a estrategias de colaboración y corrección. Se encontraron seis pedidos de colaboración (16.6%) y nueve sugerencias (25%), así como seis momentos de corrección explícita (16.6%); la estrategia más frecuente fue la autocorrección con 11 instancias (30.5 %). A continuación, se presentan ejemplos de cada estrategia tomados de las grabaciones. En ellos se aprecia cómo son las interacciones entre los alumnos participantes, y se complementa dicha información con los comentarios obtenidos de las entrevistas rememorativas.

3.1. *El pedido de aclaración*

Esta estrategia se presentó de tres maneras en los datos: en español, en alemán y mediante una pausa durante la cual el interlocutor indicó de manera visual que no entendía.

- (1) Aa1: *Möchtest du das Meer?* (.3) ¿Te gusta el mar?
 gustaría tu el mar
 ‘¿Te gustaría el mar?’
- Aa2: *Ah, ja, ich liebe das Meer.*
 ah sí yo amo el mar
 ‘Ah, sí, amo el mar.’

En (1) se aprecia que luego de la pregunta de la alumna 1 en alemán hay una pausa, después le traduce a su interlocutor la pregunta al español. En este caso, durante la pausa la interlocutora indicó con una marca visual que no entendió. Varios alumnos también afirmaron que en esos momentos hacían señas o gestos que indicaban la necesidad de una aclaración. Asimismo, una alumna resaltó un aspecto clave: “como la conozco bien, puedo reconocer si está trabada, pero si no lo conoces, no puedes leer sus expresiones, o si está nervioso o algo”. La familiaridad y entendimiento entre

alumnos es clave para reconocer la necesidad de intervenir y poder apoyar de manera adecuada al compañero. En (2) se ofrece un ejemplo similar.

- (2) Aa1: *Wie kommen Sie hin?*
 cómo llega usted allá
 ‘¿Cómo llega?’
 Aa2: ¿Qué es eso?
 Aa1: Que cómo, cómo llegamos
 Aa2: *Ah. Wir können die Bahn nehmen.*
 ah nosotros podemos el tren tomar
 ‘Ah, podemos tomar el tren.’

En (2), inmediatamente después de la pregunta en alemán, la segunda alumna pregunta en español a qué se refiere. La primera alumna lo traduce y la segunda sigue con la conversación. Las alumnas comentaron que lo hicieron en español para arreglar de manera más eficiente el momento de incomprensión, ya que el objetivo era llegar a un acuerdo. A continuación, se ejemplifica el pedido de aclaración en la lengua meta, lo cual es más frecuente cuando los alumnos no comparten su primera u otra lengua.

- (3) Ao: *Eine Woche ist besser für mich.*
 una semana es mejor para mí
 ‘Una semana es mejor para mí.’
 Aa: *Eine Woche?*
 una semana
 ‘¿Una semana?’
 Ao: *Eine Woche.*
 una semana
 ‘Una semana.’
 Aa: *Ist kein wie viele Zeit.*
 es ningún cuánto tiempo
 ‘Es ninguno cuanto tiempo.’

- Ao: *hmm?*
 ¿hmm?
- Aa: *Es ist kein viele Zeit.*
 PRON-3SG-NT es ninguno mucho tiempo
 ‘Es ninguno mucho tiempo.’ (‘No es mucho tiempo’)
- Ao: *Ja, aber ich habe andere Dinge zu machen.*
 sí pero yo tengo otras cosas que hacer
 ‘Sí, pero tengo otras cosas que hacer.’

El primer pedido lo hace la alumna repitiendo la frase *eine Woche*, misma que el otro alumno confirma. La alumna al parecer entiende la segunda vez y sigue con la conversación, aunque no expresa la siguiente oración sobre el tiempo de manera correcta. La alumna comentó que le gustó la corrección o aclaración en forma de pregunta “porque hace más fluida la conversación”. Después, el alumno le pide aclaración diciendo “¿hmm?”, lo cual provoca que la alumna vuelva a hacer su enunciado, esta vez más claro que la primera vez. Al parecer el alumno entiende la aclaración proporcionada y sigue con la conversación. El alumno comentó después que en efecto no entendió completamente a qué se refería su compañera con el enunciado del tiempo, pero que por el contexto supo más o menos qué quería decir, entonces siguió con la conversación.

Estos ejemplos del pedido de aclaración muestran dos aspectos relevantes: 1) el hecho de seguir con la conversación y lograr el objetivo es muy importante y 2) que el entendimiento del contexto de la conversación les permite interactuar de manera exitosa sin entender o resolver todos los momentos difíciles por completo. Tratándose de una actividad que tiene por objetivo lograr una comunicación exitosa, estas estrategias son muy similares a las que emplearían al interactuar con un hablante nativo.

3.2. Pedido de colaboración

El pedido de colaboración tiene como objetivo solicitar ayuda al interlocutor para poder expresarse. En los datos se encontraron

seis ejemplos, dos de ellos se hacen en español y el resto en alemán, ambos en forma de pregunta. En (4) se ofrece un ejemplo en español.

- (4) Aa1: *Ja, ich denke das auch. Und ich habe nicht*
 sí yo pienso eso también y yo tengo no
viele Geld.
 mucho dinero
 ‘Sí, yo también lo creo. Y no tengo mucho dinero.’
- Aa2: *ok, ist gut, dass du hast mir das gesagt,*
 ok esta bien que tú has me eso dicho
weil mein Freunde und ich Hotel...ges...suchen?
 porque mi amigos y yo hotel bus
 ‘ok, está bien que me lo has dicho, porque mis amigos y yo
 un hotel ...bus...¿buscar?’
- Aa1: *suchen*
 buscar
 ‘buscar.’
- Aa2: *suchen*
 buscar
 ‘buscar’

En (4) la alumna 2 no está segura de cómo decir la palabra *buscar* y pide la traducción en español. La otra alumna conoce el verbo en alemán y se lo proporciona en infinitivo. La segunda alumna lo repite y siguen con la conversación. Este es un ejemplo común de dudas de vocabulario. Los siguientes tres ejemplos (5, 6 y 7) incluyen un pedido con una pregunta o muestra de inseguridad por parte del hablante cuando dice la palabra, como se muestra en (5).

- (5) Aa: *Wir können ein Koffer mitbringen, eine*
 nosotros podemos una maleta traer una
für Personen, so das Auto nicht so...und
 para personas así el carro no tan y

dann wir können in Koffer für
 entonces nosotros podemos en maleta para
vier Personen mitbringen, so das Auto ist
 cuatro personas traer así el carro es
nicht so voll, voller?

no muy lleno más lleno

‘Nosotros podemos llevar una maleta, una para personas, para que el coche no está tan...y entonces podemos llevar una maleta para cuatro personas, para que el coche no esté tan lleno, ¿más lleno?’

Como se observa en (5), la alumna quiere expresar que el coche estará demasiado lleno, pero está insegura acerca de la expresión que corresponde a *lleno* y la dice en forma de pregunta. Sin embargo, no hay ninguna reacción por parte del interlocutor y siguen con la conversación. En (6) se presenta un ejemplo de colaboración en alemán.

(6) Ao: *Und komme jemand mit?*

y vengo alguien PREFIJO VERBAL

‘¿y viene alguien más?’

Aa: *Hast du Fer und Xime eingeladen?*

has tú Fer y Xime invitado

‘¿Invitaste a Fer y a Xime?’

Ao: *Ah ja, ja, ich habe sie... habe ihnen?*

ah sí sí yo he ella.ACC... he ellas.DAT

‘Ah, sí, sí, yo las...¿les?’

Aa: *ihnen*

ellas.DAT

‘les’

Ao: *Ja, ich habe ihnen schon eingeladen.*

sí yo he ellas.DAT ya invitado.

Sie kommen gerne mit.

ellas vienen gusto PREFIJO VERBAL

‘Sí, yo ya las invité. Ellas vendrán con gusto.’

Aquí el alumno manifiesta una duda gramatical sobre qué caso utilizar con el verbo *invitar*. El alumno utiliza primero el pronombre en acusativo (el caso correcto), pero después expresa su duda diciéndolo en dativo (el caso incorrecto). La otra alumna le confirma que el caso debería ser dativo y el alumno lo usa completando su oración. Este ejemplo nos permite hablar de dos aspectos relacionados con el apoyo del compañero: 1) varios alumnos afirmaron que la seguridad o la confianza con la cual su compañero manifiesta su apoyo o corrección define si decide aceptar el apoyo como correcto. Esto constituye un argumento porque ellos a su vez no corrigen o señalan algo si no están seguros de estar en lo correcto. En la mayoría de los casos, este comportamiento es adecuado y satisfactorio. 2) Varios alumnos manifestaron que el tipo de duda sobre la lengua meta determina si aceptan el apoyo del compañero, así en el caso del vocabulario suelen confiar más que en aspectos gramaticales. Otros manifestaron que prefieren formular las dudas de pronunciación al maestro, pero la opinión general es que confían en el conocimiento y las sugerencias de sus compañeros.

3.3. *La sugerencia*

En los datos se encontraron nueve ejemplos de sugerencias hechas por parte del interlocutor cuando el hablante parece tener dudas sobre cómo expresarse y lo indica con una pausa alargada o al detenerse en la última palabra sin haber acabado la oración. Todos los ejemplos son de vocabulario, y en cada uno el hablante incorpora la palabra en su siguiente oración, como se aprecia en (7).

- (7) Aa1: *Es ist gut, es ist gut,*
 PRON-3SG-NT está bien PRON-3SG-NT está bien
ein Koffer? Nur ein Koffer?
 una maleta solamente una maleta
 ‘¿Está bien, está bien, una maleta? ¿Solamente una maleta?’

Aa2: *Ja, ich denke, dass ein klein Koffer ist erm...*
 sí yo pienso que una pequeña maleta es erm
 ‘Sí, yo pienso que una pequeña maleta es erm...’

Aa1: *Ist besser?*
 es mejor
 ‘¿Es mejor?’

Aa2: *Ja, ist besser, weil wir nur eine*
 sí es mejor porque nosotros solo una
Woche bleiben.
 semana quedamos
 ‘Sí, es mejor, porque nos quedamos solo una semana.’

En (7) se aprecia que la palabra que ofrece la interlocutora 1 no se obtiene directamente del contexto, lo cual muestra que el punto en que se encuentran los dos participantes de la conversación ayuda a inferir qué querrá decir el otro y, en consecuencia, poder apoyarlo. Una alumna afirma: “a mí me gusta que me ayuden, no inmediatamente, pero sí, por ejemplo, si me estoy tardando y empiezo a guardar silencio unos segundos, está bien que me ayuden, es como que te rescatan un poquito”. La facilidad para apoyar al compañero en términos de vocabulario, sumada al interés en “rescatarlo” para juntos lograr una conversación exitosa en la lengua meta es un aspecto esencial de la interacción colaborativa entre alumnos. Además, permite la posibilidad de correcciones más explícitas.

3.4. La corrección

La corrección explícita ocurrió seis veces en todas las conversaciones, los señalamientos fueron sobre vocabulario, conjugación de verbos y pronunciación.

(8) Aa1: *Wir können am am eins*
 nosotras podemos en el en el una
 ‘Nosotras podemos en el en el una’

Aa2: *um um*
 a la a la
 ‘A la, a la’

Aa1: *Wir können um eins Uhr essen am*
 nosotras podemos a la una hora comer en la
Hauptbahnhof.
 estación de tren
 ‘Nosotras podemos comer a la una en la estación de tren.’

En (8), la alumna 1 utilizó la preposición incorrecta para decir la hora en alemán (*am*), la alumna 2 la corrige (*um*) y ella incorpora la correcta en su siguiente oración. Todos los ejemplos de esta estrategia sucedieron de la misma manera. Los alumnos afirmaron que les gusta ser corregidos de este modo y que pasa frecuentemente con aspectos sintácticos, sin embargo, esto no se comprobó en los datos, puesto que hubo pocos ejemplos así. Los comentarios sobre la corrección explícita tocaron varios puntos. Primero, el reconocimiento de su utilidad y la naturalidad del error durante el proceso del aprendizaje: “Si ella encuentra un error, es bueno, para que se escuche mejor la conversación. Sé que me puedo equivocar, estoy aprendiendo el idioma, está bien, así nos vamos apoyando mutuamente”. Por otra parte, la utilidad de la corrección de un compañero: “Me pone más nervioso cuando me corrigen, pero sí me gusta. Los compañeros tenemos los mismos problemas, entonces es más fácil. Porque entendemos el problema que tenemos, entonces sí se puede ayudar”. Cabe resaltar que el nivel de dominio que se percibe en el compañero influye mucho en la decisión, no solo en cuanto a brindar su apoyo, sino también sobre recibirlo, como muestra lo mencionado por una alumna: “la verdad, mi compañero sabe más alemán que yo, si yo tachaba algún error, nunca estoy segura”.

El hecho y la utilidad de equivocarse cuando se aprende un idioma mencionado por el alumno, y la posibilidad de corregirlo, es también evidente en la autocorrección.

3.5. La autocorrección

Un aspecto que es poco observado por los mismos alumnos en este tipo de actividades es la autocorrección. Sin embargo, como se puede apreciar en la Figura 1, se trata de la estrategia más empleada según nuestros datos, lo que sugiere que estas actividades son útiles no solamente en términos de la interacción entre alumnos, sino para el desarrollo individual. En (9) se ofrece un ejemplo de autocorrección de la conjugación de un verbo.

- (9) Aa: *Ich möchte typisches Essen esse und ich*
 yo gustaría típica comida comer y yo
möchte auch ein Museum besucht, besuchen.
 gustaría también un museo visita visitar
 ‘Me gustaría comer comida típica y también quiero visita, visitar un museo.’

En el fragmento se observa cómo el participante corrige la conjugación del segundo verbo, *besuchen* (visitar). En (10), el tiempo que se le otorga al hablante, le da la oportunidad de encontrar la palabra adecuada para terminar su idea por sí mismo.

- (10) Aa: *Wir können zum Strand gehen, aber nicht*
 nosotros podemos a la playa ir pero no
so viel Zeit im Wasser (.5) verbringen.
 mucho tiempo en el agua pasar
 ‘Nosotros podemos ir a la playa, pero no pasar tanto tiempo en el agua.’

En (10), la pausa después de *Wasser* es bastante larga, después de la cual la alumna dice la palabra buscada (*verbringen*) y la emplea de manera adecuada. El diseño de la actividad permite que los alumnos se tomen más tiempo para hablar, y al escucharse, es posible darse cuenta de ciertos errores. Los alumnos refieren que esto es particularmente complicado en alemán: “sí, me autocorri-

jo. Lo que pasa con el alemán, supongo, es que tienes que pensar muy bien lo que vas a decir antes de decirlo, por la manera, por ordenar las palabras, qué va al final, qué va primero, quizás a la hora de querer hablar rápido, te equivocas... cuando estás hablando no tienes tanto tiempo”. Otra estudiante menciona: “cuando estás hablando, te das cuenta de tus propios errores. Por ejemplo, estructuras que, por los nervios, digo algo, y cuando lo digo, me doy cuenta y sé que me debo corregir”. Se puede observar que los alumnos son conscientes de que se corrigen y de que la constante práctica de hablar alemán es importante para poder darse cuenta de sus errores al hacerlo. Cabe resaltar que hubo otros comentarios inesperados sobre la autocorrección, como el siguiente: “en este ejercicio, me di cuenta que me equivoqué, pero no quiero volver a decirla. Sí me doy cuenta, pero no me corrijo, porque qué tal si me vuelvo a equivocar cuando me corrijo, aunque tenga el orden [correcto]. Entonces tenía miedo de corregirla y volverme a equivocar cuando me corrijo”. Puede verse como en un ámbito de igualdad con el interlocutor, la alumna sentía miedo de equivocarse, incluso durante la corrección, lo que muestra la presencia constante de las emociones durante el proceso de aprendizaje de una lengua.

Este análisis ha proporcionado información interesante sobre los tipos de estrategias de corrección y colaboración, así como la manera en que se manifiestan en conversaciones entre aprendices del alemán. Además, se han podido apreciar las opiniones y actitudes acerca del empleo de dichas estrategias por parte de los alumnos.

4. Discusión

En este estudio se hizo una descripción de las interacciones entre alumnos hispanohablantes que aprenden alemán y sus estrategias de corrección y colaboración. Con este fin se analizaron grabaciones obtenidas durante una actividad comunicativa, se aplicó un cuestionario y se condujeron entrevistas rememorativas. En línea con los resultados de Foster y Ohta (2005) y Hall (2018), el em-

pleo de estrategias de negociación de sentido fue más limitado que el uso de herramientas de colaboración. A su vez, solamente hubo cuatro instancias de pedido de aclaración. La estrategia más empleada fue la autocorrección seguida de la sugerencia. Esto se corroboró en las respuestas de las entrevistas, ya que los alumnos afirmaron que, respecto a la primera estrategia, la actividad les ofrecía la oportunidad de hacer sus enunciados y reflexionar acerca de ellos mientras hablaban y, en cuanto a la colaboración, estaban abiertos a aceptar la corrección y colaboración que sus compañeros les ofrecían, esto último se refleja en que casi 90% de las estrategias empleadas fueron de colaboración.

En las entrevistas se pudo observar que el aspecto emocional siempre está presente en el aprendizaje de una segunda lengua y, en definitiva, al momento de hablarla. Esto se constata con los comentarios en las entrevistas sobre el nerviosismo de los alumnos durante o después de las correcciones, o sobre tener miedo a equivocarse constantemente. En este sentido, este tipo de actividades proporciona a los estudiantes un espacio seguro y más equitativo para practicar y mejorar su habla.

El hecho de que los alumnos compartan su primera lengua, como afirman Foster y Ohta (2005), reduce el uso de las estrategias en la L2, especialmente en los casos de pedido de aclaración y de colaboración, que muchas veces ocurren en la primera lengua, en este caso el español. Las entrevistas mostraron que los alumnos usan su primera lengua para tener claridad y pasar el momento “problemático” de manera eficaz y rápida con la intención de seguir con la conversación y lograr el objetivo de la actividad. Si no tuvieran una lengua en común para resolver los conflictos, estarían más forzados a hacerlo en la lengua meta, lo que implicaría interacciones más útiles para el aprendizaje. En esta investigación, pudimos constatar que, en el caso de las estrategias de colaboración, el empleo sucedió principalmente en la lengua meta, forzando a ambas partes a comunicarse en ella.

Un aspecto que no fue explícitamente mencionado durante la asignación de la tarea fue el momento en el cual se debería corre-

gir, porque se asumía que los alumnos lo harían al darse cuenta de un error. Este aspecto fue discutido por Ölmezer-Öztürk y Öztürk (2016), quienes sugirieron que la corrección debería ocurrir después de que el alumno hubiera acabado su enunciado. El análisis de datos muestra que los alumnos esperan hasta que el hablante ha llegado al final de su oración o está dudando sobre alguna parte y entonces deciden sugerir o corregir el error. Los alumnos no hicieron comentarios específicos sobre el momento de corrección, aunque varios insistían en que necesitaban tiempo para pensar sus enunciados antes de recibir una sugerencia o corrección. Al respecto, es importante mencionar que durante las dinámicas en el salón de clase los maestros están bajo presión de tiempo cuando deciden corregir, lo cual afecta a cómo se lleva a cabo el señalamiento (Yoshida, 2008), en contraste, en estas actividades comunicativas, los alumnos pueden disponer de mucho más tiempo, lo cual sirve tanto al hablante para formular sus enunciados como al interlocutor para señalar correcciones.

Adicionalmente, se puede apreciar que los alumnos valoran el trabajo colaborativo como parte de su proceso de aprendizaje, mostrando disposición y estima del trabajo conjunto con compañeros. Es importante señalar que para los alumnos un aspecto importante durante la interacción es la competencia del compañero en la lengua meta, que es determinante para aceptar o no su colaboración. No obstante, la mayoría de los alumnos afirmó que el hecho de que se conocen bien y que comparten el mismo proceso de aprendizaje, les permite entenderse y apoyarse mejor entre ellos (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Lantolf & Thorne, 2006). Asimismo, los alumnos manifestaron que la actividad comunicativa simula una conversación real y les dio la oportunidad y el tiempo de experimentar con su expresión oral en la lengua meta, es decir, les facilitó ensayar oraciones y reflexionar sobre ellas, lo que les permitió notar sus errores.

Una limitación de este estudio es que no se pudo observar qué tanto los alumnos incluirán o corregirán los errores tratados durante la actividad en su aprendizaje general. Investigar este proceso

de manera más controlada y a lo largo de varias actividades durante un mayor lapso de tiempo, podría proporcionar información valiosa sobre el efecto de dichas interacciones. No obstante, este estudio constituye un primer paso, que tuvo como fin documentar las interacciones que experimentan los alumnos en un contexto real y natural de aprendizaje.

Se puede afirmar que este tipo de actividad comunicativa les brinda a los estudiantes de L2 la posibilidad de experimentar con la lengua meta y practicar su producción oral de manera más libre, lo que es fundamental en el desarrollo de dicha habilidad. Los maestros no pueden, y tampoco deben, estar presentes en todas las producciones orales de sus alumnos y, por lo tanto, es necesario brindarles la oportunidad de expresarse de manera libre para practicar esta competencia. Un aspecto que les preocupa a los maestros sobre estas actividades libres es qué tan correctamente se expresan los alumnos en la lengua meta. Sin embargo, como muestran los resultados de este estudio, los alumnos se esfuerzan por expresarse de manera adecuada y se apoyan mutuamente para lograrlo, además se esfuerzan por cumplir con el objetivo de la actividad a la vez que este les sirve de guía. Mediante las entrevistas rememorativas y el análisis de las conversaciones, esta investigación aportó información valiosa acerca del empleo de las estrategias de corrección y colaboración entre alumnos hispanohablantes del alemán y la experiencia que viven los alumnos durante este proceso.

5. Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue describir el empleo de estrategias de corrección y colaboración entre alumnos durante actividades comunicativas en el salón de clase. El estudio fue motivado por la falta de investigación empírica sobre este proceso entre alumnos, así como de su experiencia en el mismo; especialmente para alumnos hispanohablantes del alemán, una lengua que ellos mismos consideran complicada para empezar a hablar. Los resultados mostraron que los compañeros se ayudan y se corrigen entre

sí y reflexionan acerca de su expresión en la lengua meta. Lo anterior muestra que los estudiantes son capaces de llevar de manera autónoma su aprendizaje, es decir, sin la presencia del maestro, de modo que no solo pueden superar algunas de sus carencias en la L2, sino también pueden seguir aprendiendo. Este estudio confirma que las actividades comunicativas y la interacción que surge entre los alumnos en ellas son positivas para su aprendizaje, sin que se pierda de vista los aspectos formales de la lengua. Asimismo, los estudiantes aumentaron su conciencia sobre su producción oral en alemán. La aplicación del cuestionario les hizo reflexionar sobre su opinión acerca de los errores, lo cual posteriormente se podría discutir en clase para profundizar en el aprendizaje. De igual modo, el escucharse hablando otra vez durante las entrevistas, les sirve para una reflexión metalingüística. Una discusión de los roles entre dos aprendices de la lengua en una actividad como esta revela creencias y actitudes hacia su propio aprendizaje.

Asimismo, se pudo observar que los alumnos deciden cuándo y cómo corregir o apoyar a su compañero dependiendo de cómo les gustaría ser corregidos. Esto lo convierte en una herramienta valiosa, porque los alumnos comparten el mismo proceso de aprendizaje y se proporcionan el tiempo, el espacio y la oportunidad de explorar las opciones para lograr una comunicación exitosa en la lengua meta. Es importante subrayar que esta interacción sería imposible —con el tiempo y la frecuencia necesarios para que realmente se observara un efecto positivo en la lengua meta— si solo la realizara el maestro, ya que no puede proporcionar esta oportunidad a los alumnos, especialmente con grupos numerosos. Los resultados del presente estudio muestran que la interacción entre los estudiantes y las correcciones y/o apoyo que se brindan mutuamente durante la conversación pueden ser benéficos para el aprendizaje.

Otro aporte valioso e importante para los maestros es que durante la actividad los alumnos tratan diferentes tipos de errores. Como se pudo observar en los resultados, hubo correcciones de errores gramaticales, léxicos y de pronunciación. En la teoría se han investigado correcciones para cada tipo de error y los libros de ense-

ñanza tienen ciertas recomendaciones para corregir mejor y en consecuencia influir óptimamente en el aprendizaje del alumno. Sin embargo, el aprendizaje es individual, y en actividades como estas los alumnos pueden experimentar y reflexionar sobre su propia expresión, a la vez que reflexionan sobre la expresión de su compañero, lo que resulta en una introspección integral y valiosa por parte del alumno.

6. Referencias

- Aljaafreh, Ali, & Lantolf, James P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465–483.
- Bitchener, John (2004). The relationship between negotiation of meaning and language learning: A longitudinal study. *Language Awareness*, 13(2), 81–95.
- Brinitzer, Michaela; Hantschel, Hans-Jürgen; Kroemer, Sandra; Müller-Frorath, Monika, & Ros, Lourdes (2013). *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Candela, Antonia; Rockwell, Elsie, & Coll, César (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *Revista de Educación Educativa*, 8, 1–28.
- Corder, Stephen Pit (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language*, 5, 161–170.
- Corder, Stephen Pit (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, John W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: SAGE.
- Donato, Richard (2004). Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 284–302.
- Ellis, Rod (2001). *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, Rod (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1, 3–18.

- Espinoza Murillo, Ligia, & Rodríguez Chaves, José David (2016). Corrective feedback in conversation courses at CEIC, Alajuela Site. *Revista de Lenguas Modernas*, 24, 295–316.
- Foster, Pauline, & Ohta, Amy Snyder (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402–430.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea, & Wicke R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Gass, Susan M., & Mackey, Alison (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gass, Susan M., & Mackey, Alison (2006). Input, interaction and output. An overview. *AILA Review*, 19, 3–17.
- Gass, Susan M., & Varonis, Evangeline Marlos (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), 283–302.
- Gillham, Bill (2000). *Case study research methods*. Londres: Continuum.
- Hall, Martina Caroline (2018). ¿Cómo se dice? Aprendiendo a hablar inglés juntos. *Colaboración y corrección entre alumnos hispanohablantes del inglés durante actividades comunicativas*. Mauricio: Editorial Académica Española.
- Havraneck, Gertraud, & Cesnik, Hermann (2001). Factors affecting the success of corrective feedback. *Eurosla Yearbook*, 1(1), 99–122.
- Lantolf, James P., & Appel, Gabriela (Eds.) (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex.
- Lantolf, James P., & Thorne, Steven L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, Eun Jeong (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, 41(2), 217–230.
- Long, Michael H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals New York Academy of Sciences*, 379(1), 259–278.
- Long, Michael H. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177–193.
- Long, Michael H. (1985). Input and second language acquisition theory. En Susan M. Gass & Carolyn G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377–393). Rowley: Newbury House.

- Long, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego: Academic Press.
- Lyster, Roy, & Ranta, Leila (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- McNiff, Jean (2013). *Action research: Principles and practice*. Londres: Routledge.
- Mercer, Neil (2000). *Words & minds. How we use language to think together*. Londres: Routledge.
- Milla, Ruth, & García Mayo, María del Pilar (2014). Corrective feedback episodes in oral interaction: A comparison of a CLIL and an EFL classroom. *International Journal of English Studies*, 14(1), 1–20.
- Mitchell, Rosamond, & Myles, Florence (1998). *Second language learning theories*. Londres: Arnold.
- Ohta, Amy Snyder (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 93–121.
- Ohta, Amy Snyder (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. En James P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51–78). Oxford: Oxford University Press.
- Ohta, Amy Snyder (2005). Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System*, 33(3), 503–517.
- Ohta, Amy Snyder, & Nakaone, Tomoko (2004). When students ask questions: Teacher and peer answers in the foreign language classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language*, 42(3), 217–237.
- Ölmezer-Öztürk, Elçin, & Öztürk, Gökhan (2016). Types and timing of oral corrective feedback in EFL classrooms: Voices from students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 10(2), 113–133.

- Pica, Teresa; Doughty, Catherine, & Young, Richard (1986). Making input comprehensible: Do interactional modifications help? *Working Papers in Educational Linguistics*, 2(1), 121–146.
- Pica, Teresa; Evans, Bruce; Jo, Victoria, & Washburn, Gay (2000). Teacher and peer responses as a source of negative evidence to L2 learners in content-based and grammar-based classroom activities. *Working Papers in Educational Linguistics*, 16(2), 1–24.
- Pica, Teresa; Lincoln-Porter, Felicia; Paninos, Diana, & Linnell, Julian (1995). What can second language learners learn from each other? Only their researcher knows for sure. *Working Papers in Educational Linguistics*, 11(1), 1–36.
- Riestra Carrión, Teresa (2016). Perceptions of effective error correction techniques for oral production. *Revista de Lenguas Modernas*, 24, 229–247.
- Schatz, Heide (2006). *Fertigkeit Sprechen*. München: Langenscheidt.
- Seedhouse, Peter (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–241.
- Swain, Merrill (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En James P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Varnosfadrani, Azizollah Dabaghi, & Basturkmen, Helen (2009). The effectiveness of implicit and explicit error correction on learners' performance. *System*, 37(1), 82–98.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yang, Juan (2016). Learners' oral corrective feedback preferences in relation to their cultural background, proficiency level and cultural background. *System*, 61, 75–86.
- YOSHIDA, REIKO (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, 17(1), 78–93.

7. Anexo

Cuestionario semiestructurado

Edad: _____

Años aprendiendo alemán: _____

- 1) ¿Te gustó la actividad de hoy, “Planear el viaje”? ¿Por qué sí o por qué no?
- 2) ¿Tuviste problemas para comunicarte? ¿Cómo lo resolviste?
- 3) ¿En algún momento te corrigió o ayudó tu compañero? ¿Puedes dar un ejemplo? Explica.
- 4) ¿Te gusta cuando tu compañero te corrige o ayuda de esta manera?
- 5) ¿En algún momento lo corregiste o lo ayudaste? ¿Cómo fue?
- 6) En general, ¿sientes que la corrección o el apoyo por parte de tu compañero te son útiles? ¿Por qué?
- 7) En general, ¿qué haces cuando tienes duda acerca de cómo expresarte en la producción oral? ¿A quién le preguntas y por qué?



