DINÁMICA DE GRUPOS E INTERACCIÓN ENTRE PARES EN LA ENSEÑANZA EN LÍNEA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO JAPONÉS

CARLOS GARCÍA RUIZ-CASTILLO
Universidad de Hiroshima

Introducción

La enseñanza en línea se generalizó en las universidades japonesas como consecuencia de la pandemia COVID-19 durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022. Esta modalidad de docencia puede suponer obstáculos en la enseñanza de lenguas, especialmente en cuanto al desarrollo adecuado de las clases centradas en la competencia comunicativa y a las relaciones sociales entre los miembros de los grupos, dos aspectos estrechamente relacionados (Dörnyei y Murphey, 2018, p. 69). En este trabajo presentaremos la técnica docente que diseñamos para superar estas dificultades en nuestras clases de español como lengua extranjera (ELE) en el contexto universitario japonés. Nuestra técnica se basaba en fomentar la interacción entre pares, el contacto personal y la colaboración en el aprendizaje. Para explorar su efectividad, analizaremos las diferentes estrategias conversacionales de toma de turno que emplean los aprendientes en una tarea de producción como muestra del desarrollo de la competencia interaccional (Pekarek, 2019, pp. 28-30, 38) y en qué medida son capaces de resolver de forma colaborativa mediante acciones conjuntas (Clark, 1996, pp. 59-92) una prueba de evaluación oral. Consideraremos asimismo el grado de cohesión de los grupos al final del curso mediante un breve cuestionario. Finalmente, analizaremos cualitativamente las respuestas relacionadas con la enseñanza en línea que nuestros estudiantes proporcionaron en una encuesta de evaluación docente. Los resultados sugieren que nuestra técnica pudo ser efectiva para superar las limitaciones de esta modalidad de enseñanza.

1. Marco teórico

Desde al menos la década de los años 90, los estudios sobre enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras han tomado en consideración las relaciones sociales entre los aprendientes como miembros de un grupo y entre estos y el docente. Así, Stevick (1990, pp. 23-24) señala como componentes de la enseñanza humanística los sentimientos y las relaciones sociales de amistad y cooperación. De forma similar, Underhill (1999, pp. 130-132) caracteriza al docente facilitador como aquel que, además de dominar la materia y las técnicas docentes, es capaz de crear un ambiente psicológico de aprendizaje óptimo y tiene en cuenta las relaciones dentro del grupo. Como sintetizan Arnold y Brown (1999, p. 18), aprender una lengua es un proceso que se relaciona estrechamente con las emociones del aprendiente, ya que implica salir de uno mismo para llegar a otros.

Las variables relacionadas con el nivel del grupo en los estudios de adquisición de segundas lenguas fueron sistematizadas, entre otros, por Dörnyei y Murphey (2018). Según estos autores, una de estas variables es la cohesión de grupo, que incluye tres componentes: la atracción interpersonal, el compromiso con el objetivo y el orgullo de grupo. De esta forma, los grupos cohesionados se caracterizan, entre otros, por los siguientes rasgos: los miembros se aceptan entre sí, se prestan atención mutua, participan decididamente en las actividades del grupo, colaboran sin problemas con cualquiera de sus compañeros, participan activamente en los debates y están dispuestos a compartir información personal (Dörnyei y Murphey, 2018, pp. 68-69). Por ello, estos autores afirman: "Está claro que algunos de los aspectos mencionados sobre la cohesión preocupan igualmente a la enseñanza comunicativa de lenguas" (p. 69).

Por otro lado, el contacto entre los miembros del grupo y el entorno del aula contribuyen a la cohesión del grupo (Dörnyei y Murphey, 2018, p. 82). Según estos autores, ciertos elementos del entorno del aula física favorecen la cohesión del grupo (pp. 83-89). Sin embargo, esos elementos están ausentes o son

difícilmente manipulables en la enseñanza en línea. Señalamos a modo de ejemplo los siguientes: falta de contacto personal inmediato de los miembros del grupo, incapacidad para reorganizar el espacio y modificar así el estatus de los miembros, imposibilidad de movimiento real de los miembros del grupo por el aula, entre otros.

Dentro de los múltiples aspectos que se pueden considerar en la enseñanza comunicativa de idiomas, en este trabajo tendremos en cuenta dos especialmente relevantes para la interacción entre pares: el desarrollo de la competencia interaccional (Pekarek, 2019, pp. 28-30, 38) y la teoría de las acciones conjuntas de Clark (1996, pp. 59-92).

Los estudios dentro de la corriente de la competencia interaccional pretenden comprender cómo los sistemas de organización de la interacción, especialmente la oral, se reajustan según los aprendices avanzan en los diferentes niveles de dominio (Pekarek, 2019, pp. 28-30, 38). En concreto, nosotros estamos interesados en las estrategias de toma de turno que los estudiantes son capaces de emplear desde los niveles iniciales de su aprendizaje. Consideramos que una mayor variedad de las estrategias redundará en un mayor dinamismo conversacional. Este concepto ha sido propuesto por Briz Gómez, si bien este autor lo relaciona con la presencia de intervenciones reactivo-iniciativas en la sucesión de intercambios (Briz, 2018, p. 19) y no con la diversidad de estrategias de toma de turno.

Por otro lado, según Clark (1996, pp. 59-92), las actividades conjuntas son aquellas en las que los participantes se coordinan entre sí para realizar un objetivo común, de forma que las sucesivas acciones de cada uno contribuyen al contexto de las siguientes y son inseparables entre sí. Un ejemplo clásico de este tipo de acciones sería la ejecución de un dúo al piano por dos músicos. Si bien, según Clark, todo uso de la lengua es una actividad conjunta, utilizaremos esta teoría para comprender si los estudiantes son capaces de resolver una prueba oral de evaluación de forma colaborativa mediante acciones conjuntas.

Con el fin de superar los obstáculos que la enseñanza en línea supone para la enseñanza de idiomas, diseñamos y aplicamos en nuestros cursos de ELE una técnica docente basada en fomentar la interacción entre pares, el contacto personal de los aprendientes y la colaboración en su aprendizaje. Detallamos esta práctica docente en el siguiente apartado.

2. Descripción del contexto y de la técnica docente

En este trabajo consideramos dos tipos de cursos de ELE dirigidos a estudiantes del primer curso universitario con un nivel inicial absoluto: Español Básico, con 2 sesiones por semana y 48 horas por semestre, y Español Intensivo, con 4 sesiones por semana y 96 horas por semestre. Impartimos clase en estos cursos de la Universidad de Hiroshima en el curso 2021-2022.

El campus principal de esta universidad está situado en una población, Higashihiroshima, de tamaño relativamente reducido. El 59 % de los estudiantes que ingresa en la universidad procede de otras regiones y, además, los estudiantes suelen residir generalmente en apartamentos individuales. Por la COVID-19, durante el curso 2021-2022 hubo fuertes restricciones en la vida universitaria, tales como la enseñanza en línea en diferentes modalidades o la drástica reducción de las actividades de los clubes y grupos universitarios. Suponemos que estos factores influyeron negativamente en la socialización de los estudiantes.

Durante el curso 2021-2022 impartimos las clases de ELE en línea de forma bidireccional síncrona. Para superar las dificultades señaladas de esta modalidad de enseñanza, planificamos nuestros cursos según la siguiente técnica docente.

En cada sesión nos propusimos maximizar la interacción oral en gran grupo (profesor-estudiantes y entre estudiantes) y en pequeños grupos (entre estudiantes en salas para grupos reducidos). Empleamos para ello actividades precomunicativas y cuasicomunicativas, según la terminología clásica de Littlewood (1981, pp. 86-88), y buscamos mantener cierto equilibrio entre mantener la atención del estudiante al centro de la clase y a sus compañeros en grupos reducidos

Al final de cada unidad solicitamos a los estudiantes que realizaran una tarea de producción fuera de clase. Una gran parte de estas tareas consistía en grabar vídeos en parejas o grupos reducidos en los que

los estudiantes debían mantener una conversación cotidiana como simulacro de interacción social en la L2.

La evaluación del curso se basaba, por un lado, en estas tareas de producción como actividades comunicativas y, por otro, en un examen final de aprovechamiento que incluía pruebas orales en línea a realizar en parejas o grupos pequeños y para las que se requería una práctica previa conjunta. Mediante este diseño de evaluación, al final del curso queríamos comprobar si los aprendientes eran capaces de interactuar socialmente en la L2.

3. Preguntas de investigación, metodología y diseño de las actividades

3.1. Preguntas de investigación y metodología

En este trabajo pretendemos explorar los resultados obtenidos con nuestra técnica docente para comprobar su posible efectivad. Nos planteamos, por ello, las siguientes preguntas de investigación:

- P. 1: ¿Qué estrategias de toma de turno emplean nuestros estudiantes cuando mantienen una conversación cotidiana con sus compañeros como simulacro de interacción social en la L2 en una tarea de producción?
- P. 2: ¿Nuestros estudiantes resuelven una prueba oral de evaluación de la L2 en parejas de forma colaborativa mediante acciones conjuntas o de forma individual mediante acciones individuales?
- P. 3: ¿Qué *feedback* proporcionan nuestros estudiantes respecto a la cohesión del grupo y a la enseñanza en línea?

Para responder la P. 1, analizaremos las conversaciones de los estudiantes de un grupo en una de las tareas de producción que les solicitamos al final de una unidad en el segundo semestre. Identificaremos mediante un análisis cualitativo las estrategias de toma de turno usadas y las cuantificaremos. Contestaremos la P. 2 mediante el análisis y la cuantificación de las intervenciones de los estudiantes en la tarea de descripción de fotografías en parejas realizada en la evaluación del curso, según supongan una acción conjunta o una acción independiente. Respecto a la P. 3, utilizaremos un cuestionario relativo a la cohesión del grupo y analizaremos cualitativamente las respuestas voluntarias de nuestros estudiantes a las encuestas de evaluación docente.

Esta metodología no es experimental y no permite establecer relaciones de causalidad entre los aspectos estudiados. Sin embargo, creemos que nos ayudará a explorar y dar sentido a los resultados que hemos obtenido mediante nuestra práctica docente.

3.2. Diseño de las actividades

Las tareas de producción al final de cada unidad que consideraremos en la P. 1 estaban diseñadas para ayudar al estudiante a ser capaz de realizar actividades plenamente comunicativas (Littlewood, 1981, pp. 85-87) en la L2 y, en especial, para fomentar su competencia interaccional, ya que debían ser capaces de mantener una conversación cotidiana. Por ello, según instrucción explícita, se esperaba que durante la conversación elaboraran sus intervenciones y que reaccionaran a las intervenciones de su interlocutor. En términos interaccionales, la elaboración de las intervenciones supone que los estudiantes produzcan sus turnos conversacionales constituidos por varias unidades (Sacks *et al.*, 1974, p. 709). Estos turnos multiunidad propician nuevas oportunidades para que el interlocutor reaccione a su vez y así avance la conversación con mayor dinamismo conversacional (Briz Gómez, 2018, p. 19). Les solicitábamos asimismo que no usaran excesivamente un tipo de preguntas que nosotros denominamos preguntas espejo, una estrategia conversacional consistente en repetir la pregunta que le ha sido formulada a uno o añadir un apéndice del tipo interrogativo "¿y tú?" tras una intervención.

En la prueba de evaluación que consideraremos para contestar la P. 2, y que junto con otras conformaban el examen final de aprovechamiento, pedíamos a los estudiantes que describieran dos fotografías de las presentes en el libro de texto. Las parejas no conocían con antelación las fotografías que les correspondería describir durante la prueba. Se esperaba, por instrucción explícita llevada a cabo

durante el curso, que los estudiantes desarrollaran la descripción de las fotografías siguiendo las fases del proceso prototípico de lo general a lo particular de la macrofunción descriptiva según el Instituto Cervantes (2006).

Tanto las tareas de producción final como la prueba de descripción de fotografías tenían el objetivo subyacente de favorecer el contacto y la colaboración entre los estudiantes. En el primer caso, debían realizar los vídeos en parejas o pequeños grupos, diferentes en cada ocasión y fuera de la clase, y en el segundo debían practicar con los compañeros con antelación.

4. Resultados[1]

4.1. Estrategias de toma de turno en una tarea de producción

Hemos analizado las conversaciones de las 11 parejas de uno de los grupos del curso Español Básico en una tarea del segundo semestre. En las conversaciones, de aproximadamente tres minutos de duración, los estudiantes charlan sobre su vida diaria, el tema de la unidad correspondiente. Nos centraremos en las diferentes estrategias de toma de turno (TT) que emplean los estudiantes. Mediante un análisis cualitativo, identificamos cuatro estrategias de turno principales. Las explicaremos a continuación en referencia al modelo explicativo de la toma de turnos más extendido (Sacks *et al.*, 1974) y las ejemplificaremos.

En los casos que clasificamos como *TT por autoselección*, el segundo hablante toma la palabra sin haber sido seleccionado por el primero. Es decir, cuando en el turno en marcha se alcanza un punto adecuado para la alternancia, si el hablante en curso no selecciona al siguiente hablante, este puede iniciar por sí mismo un nuevo turno. Así lo observamos en (1).

(1) TT por autoselección, pareja 5, 0:56-1:40
10H (…) después de desayunar/ me lavo los dientes/ y me ducho y/ me visto(:)/ (m:) salgo de casa/ a las ocho y cuarto
09M ¿(a:) sí?/ ¿te duchas por la mañana? yo creo que(:)/ japoneses/ se(:)/ ¡(a)! nos duchamos por la tarde o por la noche/ pero muchos españoles se duchan por la mañana
10H sí/ yo también creo que […]

En otras ocasiones, que denominamos *TT tras interrogativa*, el primer hablante selecciona al segundo para que este tome la palabra tras la compleción del turno en marcha. Dado que lo selecciona mediante una pregunta dirigida a su interlocutor, este está obligado a tomar la palabra y realizar así la segunda parte del par adyacente. Veamos un ejemplo.

(2) TT tras interrogativa, pareja 6, 1:22-1:53
11H (…) yo también me acuesto a las doce/ porque(:)/ normalmente me(:) (a) yo estudio/ mucho o(:)/ (a:) trabajo tarde
12H ¡(a:)! trabajar tarde/ (a) sí qué bien qué bien (risa)
11H gracias
12H ¡(a)! {11H} ¿a- a qué hora te/ levantas normalmente?
11H (m:) normalmente me levanto tarde (…)

La selección del segundo hablante mediante interrogativa puede realizarse mediante otras dos estrategias que, por su relevancia, merecen ser analizadas independientemente. Una de ellas es la *TT tras pregunta espejo*. Según hemos señalado, consiste en seleccionar al siguiente hablante mediante un apéndice

[1] Para facilitar la comprensión de las transcripciones orales que se presentan en las sucesivas páginas del trabajo, se ha elaborado el siguiente glosario que ilustra las principales convenciones simbólicas: *01* (número de la línea), *03M* (código del participante), *Prof* (intervención del profesor), *(m) (a)* (vocalizaciones), *(:)* (alargamiento de sonidos), / (pausa), *[ ]* (solapamientos), {*03M*} (fragmento anonimizado; en el ejemplo, se ha sustituido el nombre del participante por su código), *&etoc&* (fragmento en otro idioma) y *(risa)* (fenómenos relacionados con la emisión del turno).

interrogativo del tipo "¿y tú?", o bien o una pregunta sobre idéntico contenido a lo enunciado en el propio turno pero referida al interlocutor. Consideremos el fragmento (3).

(3) TT tras pregunta espejo, pareja 3, 1:34-1:47
05H yo desayuno n- normalmente/ (a:) {06H} ¿desayunas normalmente?
06H (a) des- desayuno/ yo desayuno normalmente / yo desayuno todos los días

Las preguntas espejo son una estrategia conversacional muy utilizada en la interacción entre pares en niveles iniciales. Dado el principio de que toda conversación debe progresar, y ante la dificultad que les supone el no ser capaces de añadir nuevas unidades constitutivas de turno o que el interlocutor no se autoseleccione para producir un nuevo turno, los estudiantes recurren a añadir apéndices interrogativos del tipo "¿y tú?" en sus respuestas o a repetir la pregunta que el primer hablante les ha formulado. Si bien lingüísticamente es una opción correcta, consideramos que el abuso de esta estrategia no es adecuado desde un punto de vista pragmático y no favorece el dinamismo conversacional.

Finalmente, otra forma de selección del segundo hablante consiste en diseñar el turno como una *petición de confirmación* de una suposición o información previa cuyo contenido se refiere al interlocutor:

(4) TT tras petición de confirmación, pareja 8, 1:14-1:27
15H [..] y luego(:)/ me visto(:) y/ hago deporte solo
16H (m) (a) sí sí/ (e) tú corres casi todos los días ¿verdad?
15H (a:) sí/ yo corro casi todos los días

En la Tabla 1 recogemos la cuantificación de las diferentes estrategias de toma de turno identificadas.

Tabla 1 - Frecuencia de las estrategias de turno y de las elaboraciones de turno en una tarea de producción final.

Pareja	Partici-pante	TT tras pregunta espejo	TT tras interrogativa	TT tras petición de confirma-ción	TT por autoselec-ción	Elaboración del turno
1	01H	1	2		1	3
	02H	2	2	2		8
2	03H		4		1	4
	04M		4		1	9
3	05H	5	2		1	3
	06H		1		4	5
4	07H	2	1		1	8
	08H		5			7
5	09M		2	1	2	6
	10H	1	0		1	6
6	11H	1	2		1	5
	12H	3	1			5
7	13H		3	2	2	1
	14M		2		2	6
8	15H		5		1	14
	16H		2	2	2	7
9	17M		2		2	3
	18M		2		3	4
11	19H		2		3	3
	20M		3		2	3
Total		14	45	7	29	110

Observamos que la estrategia preferida es la toma de turno tras interrogativa (45 casos, 47 %), seguida de autoselección (29 casos, 31 %), de toma de turno tras pregunta espejo (14 casos, 15 %) y de toma de turno tras petición de confirmación (7 casos, 7 %). Incluimos como referencia las elaboraciones del turno en marcha observadas.

Resaltamos que un miembro de la pareja 3, el participante 05H, destaca por el mayor uso de las preguntas espejo y su interlocutor, el participante 06H, por la alta frecuencia de TT por autoselección. Esto nos indica un bajo dinamismo conversacional en la conversación de esta pareja, basada en intervenciones independientes de 06H a las que añadía un apéndice interrogativo para favorecer la toma de turno por parte de 05H. Esto coincide, asimismo, con el menor nivel de dominio de la L2 observado en esta pareja.

Por el contrario, varias parejas (2, 5, 7, 8, 9 y 11) no usaron en absoluto las preguntas espejo como estrategia de alternancia de turnos. Estos datos, junto con la proporción total de las estrategias conversacionales de TT empleadas, sugieren que las tareas finales de producción fueron efectivas para aumentar el dinamismo conversacional y un posible medio para favorecer el desarrollo de la competencia interaccional.

4.2. Colaboración en una prueba oral de evaluación

En este apartado nos centraremos en el análisis de la prueba oral de descripción de fotografías realizada en parejas como parte del examen de aprovechamiento al final del curso Español Intensivo. En el análisis de la producción de los aprendientes tendremos en cuenta dos aspectos: las fases de la descripción y el tipo de acción que llevan a cabo los aprendientes en cada intervención.

Según el Instituto Cervantes (2006), el proceso prototípico de lo general a lo particular de la macrofunción descriptiva comprende las siguientes fases:

- *Anclaje*: inicio de la descripción (por ejemplo, "En esta fotografía vemos una casa").
- *Aspectualización*: contenido de la descripción ("A la derecha hay un jardín").
- *Puesta en relación*: fin de la descripción en la que se relaciona lo descrito con algún aspecto propio y particular de cada persona ("A mí me gustaría vivir en una casa así").

En cuanto al tipo de acción que llevan a cabo los aprendientes en cada intervención, seguimos a Clark (1996) y diferenciamos entre *acciones individuales* y *acciones conjuntas*. Una *acción conjunta* (AC) es aquella en la que se observa que los dos participantes se coordinan para alcanzar el objetivo común. Para ello, se basan en el contexto creado por acciones anteriores y, a su vez, crean nuevo contexto para las siguientes. Las acciones de los dos participantes son, por tanto, inseparables. En nuestro caso, consideramos una AC aquella con la que uno de los estudiantes logra avanzar la descripción en cualquiera de sus fases teniendo en cuenta o basándose en las intervenciones anteriores de su interlocutor. Veamos un ejemplo:

(5) Acciones conjuntas, pareja 8

01	07M	en la(:) foto de(:)/ (m) izquierda [(m)]
02	08M	[sí sí]
03	07M	podemos ver un mar
04	Prof.	(m)
05	08M	sí y(:) unos (a) unas islas/ en [la mar ¿verdad?]
06	07M	[sí sí] sí sí sí/
07		y/ [creo que]
08	08M	[mucha] (a) ¿sí? [(risa)]
09	07M	[(risa)] creo que es/ una sierra ¿verdad?
10	07M	sí sí/ y mucha naturaleza

En las líneas 01-03, la participante 07M inicia la descripción en la fase de anclaje. La participante 08M se apoya en esta intervención para añadir nuevos detalles y avanzar así la descripción a la fase de aspectualización en la línea 05, por lo cual la consideramos una AC. De nuevo, la intervención de la línea 09 se basa claramente en la línea 08 (obsérvese el cambio del foco de atención del "mar" y "las islas" a

"una sierra" y "mucha naturaleza"). La presencia de ciertos recursos, como iniciar las propias intervenciones con turnos de apoyo ("sí", línea 05 y 09) y de forma expresamente ligadas a la anterior (con "y" en las líneas 05, 07, 10), así como las llamadas de confirmación (líneas 05 y 09) refuerzan el carácter colaborativo de estas intervenciones.

Analizamos como *acciones individuales (*AI) aquellas intervenciones en las que no se observa coordinación de los miembros de la pareja en cuanto al avance de la descripción por no estar basadas sus intervenciones en las anteriores del interlocutor o no tenerlas en cuenta. Consideremos el siguiente ejemplo:

(6) Acciones individuales, pareja 2

01	03M	(a:) en(:)/ fotografía número 3
02	Prof	sí(:)
03	03M	hay un(:)/ mesa en el centro de la foto
04	Prof	(mh)
05	03M	y el color es/ marrón
06		(7 s)
07	04M	(a:) la foto(:)/ (e:)en foto/ (a) la foto (e:)/ cuatro/ &eto& hay una cama
08	Prof	(mh)
09	04M	gris/ y(:)/ (e:)/ el dormitorio es muy bonita

En este caso, la participante 03M realiza las fases de anclaje y puesta en relación (líneas 01-05) mediante acciones individuales. Tras un silencio apreciable (línea 06), la participante 04M realiza una descripción de la fotografía con las tres fases de la descripción y de nuevo mediante AI (líneas 07-09).

En nuestro análisis de la producción de 7 parejas de aprendientes en esta prueba, consideramos para cada intervención la fase del proceso de la macrodescripción descriptiva a la que corresponde y si se trata de una acción conjunta o individual. En la Tabla 2 se muestran los resultados.

Tabla 2 - Frecuencia de acciones individuales y acciones conjuntas en una prueba oral de descripción.

Pareja	Participante	Anclaje		Aspectualización		Puesta en relación	
		AI	AC	AI	AC	AC	AI
1	01H	1		1	2		
	02H	1		1	1		
2	03M	1		2			
	04M	1		1		1	
3	05H						3
	06H	2					2
4	07M	1			2		2
	08M	1			3		2
5	09M	1		1		1	
	10M	1		2		1	
6	11H	1		1	2		
	12M	1			2		
7	13M				5		
	14H	2			3		
Total		14	0	10	20	2	9

Observamos en estos datos que las parejas 3, 4, 6 y 7 optaron por una estrategia de colaboración mediante AC, mientras que las parejas 2 y 5 realizaron la tarea mediante AI. Hacemos notar que esta preferencia no tiene relación necesariamente con el nivel de dominio de la L2. Por ejemplo, la participante 04M mostraba un gran nivel de dominio.

Finalmente, consideraremos la proporción de los dos tipos de intervención. Excluimos en este caso las intervenciones de la fase de anclaje, ya que al iniciar la descripción y no basarse en intervenciones anteriores, son generalmente AI. Observamos una clara preferencia por la colaboración: las AC suman

29 casos (71 % del total), mientras que las AI suman 12 casos (29 %). En definitiva, los resultados parecen indicar que nuestra técnica docente fue adecuada para ayudar a que los estudiantes resolvieran una prueba oral de forma colaborativa.

4.3. Feedback de los estudiantes respecto a la cohesión de grupo y la enseñanza en línea

Para conocer el grado de cohesión de los grupos, al final del curso administramos a los estudiantes un breve cuestionario (Clément *et al.*, 1994, p. 427; Dörnyei y Ushioda, 2013, pp. 268-272; Dörnyei y Murphey, 2018, p. 70) con 5 ítems:

- P1. No estoy contento con mi grupo (codificación inversa).
- P2. En este grupo hay miembros que se caen mal (codificación inversa).
- P3. Este grupo está formado por personas que se llevan bien entre ellas.
- P4. Si tuviera que participar en otro grupo para aprender una lengua extranjera, me gustaría estudiar con estudiantes similares a los que forman este grupo.
- P5. Comparado con los grupos de otras clases de lenguas extranjeras, este es mejor que la mayoría.

Obtuvimos los resultados que se muestran en la Imagen 1 (n = 74, de 81 estudiantes):

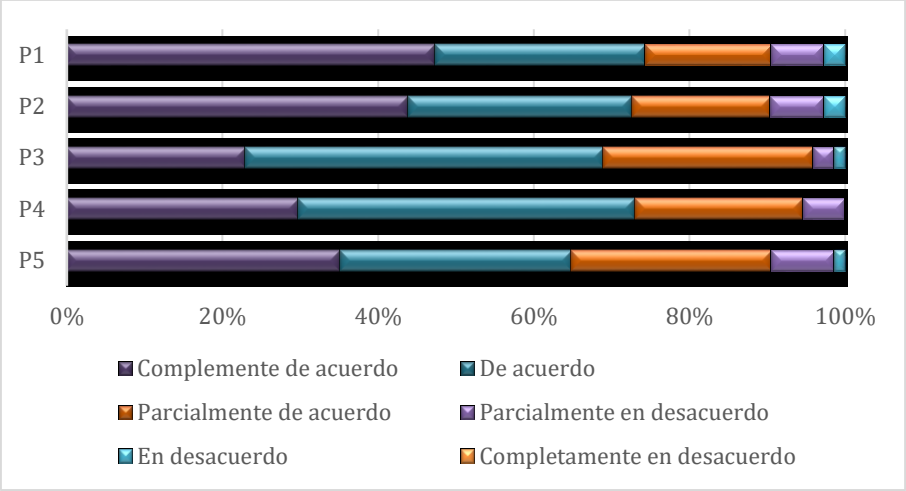

Imagen 1 - Resultados de un cuestionario sobre la cohesión de grupo.

Observamos que las respuestas "Completamente de acuerdo" y "De acuerdo" suman en todos los ítems más del 60 % de las respuestas, por lo que podemos considerar que el grado de cohesión alcanzado en los grupos es alto.

En cuanto al *feedback* de los estudiantes respecto a la enseñanza en línea de un curso planificado con énfasis en la interacción, realizamos un análisis cualitativo mediante codificación temática de las respuestas voluntarias de los estudiantes (n = 48, de 81 estudiantes) a la encuesta de evaluación docente general de nuestra universidad.

Nos centramos en una pregunta, "Por favor, señala qué métodos y actividades te han parecido positivos durante el curso". Identificamos los temas que indicamos a continuación y proporcionamos un ejemplo de cada tema.

En primer lugar, los estudiantes valoraron la interacción con los compañeros. Codificamos con este tema respuestas en los que los estudiantes reflexionan sobre la posibilidad de interactuar con los compañeros. Todas las valoraciones recibidas fueron positivas. Estos comentarios suman 17 ejemplos en total (35,4 % de las respuestas). Veamos un ejemplo:

> (7) Interacción con los compañeros
> Era estupendo que tuviéramos muchas oportunidades para conversar con los compañeros (EB34-4)ペアで話し合いをする機会が多かったのがとても良かった 。

En otros casos (9 ejemplos, 18,7 %), los estudiantes expresaban explícitamente que habían establecido nuevos lazos sociales gracias a las clases de español:

> (8) Establecimiento de nuevos lazos sociales
> Había muchas actividades en parejas, por eso era fácil preguntar por cosas que no había entendido bien, y he hecho muchos amigos (INTE-3). ペア学習が多く、わからないところを聞きやすかったり、多くの友達が出来たので良かったです。

También recogimos valoraciones de los estudiantes sobre las tareas de producción al final de cada unidad (4 ejemplos, 8,3 %), como en el siguiente ejemplo:

> (9) Tareas de producción
> Era bueno que tuviéramos la oportunidad de practicar fuera de clase en parejas. Como resultado, podíamos intercambiar información y esto fue muy útil. (EB56-1). ペアで授業外にも練習する機会があってよかった。それによって情報交換も出来て、助けになった。

Finalmente, en sus comentarios varios estudiantes muestran una reflexión sobre su propio aprendizaje (13 ejemplos, 27 %). Como hemos observado en un trabajo anterior (García y Skeates, 2020, p. 67), según la teoría del aprendizaje transformativo (Mezirow, 1991) una determinada experiencia puede convertirse en el punto de partida para la reflexión del aprendiente y así transformar sus perspectivas o esquemas de significado. En el siguiente ejemplo observamos cómo el aprendiente menciona explícitamente esta experiencia de aprendizaje ("era una clase que hacíamos entre todos") y expresa su propia conciencia sobre el aprendizaje en relación con las dinámicas de grupo ("según me fui haciendo amigo de mis compañeros"):

> (10) Siempre era una clase que hacíamos entre todos, por eso era muy divertida. Al principio pensé que era difícil, pero según me fui haciendo amigo de mis compañeros, resultó ser divertida, a pesar de que ha sido duro realizar las tareas durante el curso. (INTE-13). いつもみんなで、作るような授業だったのでとても楽しかったです。最初の方は難しいなと思っていましたが、一緒に学ぶ人達が友達になるにつれてすごく楽しい授業になりました。1年間、課題で苦労することもあったけれど、とても楽しい授業でした。1年間ありがとうございました。

Por otro lado, en las respuestas a la pregunta "¿Cómo te has sentido respecto a las clases en línea en comparación con las clases presenciales?" hemos encontrado 7 casos (14,5 %) en los que los estudiantes muestran una clara preferencia por las clases presenciales: "A pesar de que he tenido oportunidades de aprender con mis compañeros en las salas de grupos reducidos, me hubiera gustado tener clases presenciales. (INTE-8)".

Conclusiones

En este trabajo hemos presentado nuestra experiencia docente para la enseñanza de ELE en línea, modalidad generalizada en el contexto universitario japonés como consecuencia de la pandemia COVID-19. Para minimizar en lo posible los obstáculos que la enseñanza en línea supone para las clases

comunicativas de idiomas y la cohesión de los grupos, durante el curso 2021-2022 centramos nuestras clases en favorecer la interacción entre pares y el contacto entre los aprendientes.

El análisis que hemos realizado de las estrategias de turno en las conversaciones en ELE de los aprendientes en una tarea de producción sugiere que las tareas finales que diseñamos en cada unidad fueron efectivas para diversificar el tipo de estrategias de toma de turno que emplean los aprendientes cuando conversan en ELE. Los datos recogidos en las conversaciones de uno de los grupos muestran que solo el 15 % de las alternancias de turno analizadas se producía mediante la estrategia que hemos denominado *pregunta espejo*, cuyo abuso puede denotar escaso dinamismo conversacional y bajo nivel de dominio, y de hecho cierto número de estudiantes no empleaban esta estrategia en absoluto. Observamos aquí, por tanto, un posible reajuste en el aprendizaje de la L2 de uno de los sistemas fundamentales de organización de la interacción, el sistema de toma de turnos; es decir, un posible indicio de desarrollo de la competencia interaccional. Consideramos de gran importancia diseñar e implantar de forma efectiva actividades y tareas que favorezcan este desarrollo en los aprendientes de ELE.

Del mismo modo, nuestro análisis de la producción de los estudiantes en una prueba oral de evaluación en parejas sugiere que eran capaces de resolverla con un alto grado de colaboración entre los miembros, ya que, de un total de 41 intervenciones realizadas por los aprendientes para describir unas fotografías, el 71 % se corresponde con acciones conjuntas. Las acciones conjuntas se caracterizan por ser coordinadas e inseparables las unas de las otras, así como por suponer incrementalmente el contexto de las siguientes. Si bien es cierto que todo uso del lenguaje es una actividad conjunta, nos parece de gran importancia promover y desarrollar la capacidad de realizar este tipo de acciones en la interacción oral en la L2.

Tanto las tareas finales de producción como la prueba oral del examen de aprovechamiento tenían como objetivo secundario fomentar el contacto entre los miembros del grupo y la colaboración en el aprendizaje. Las respuestas a un breve cuestionario sugieren que el grado de cohesión en los grupos en los que implementamos nuestra técnica centrada en la interacción y la colaboración entre pares era considerablemente alta. El análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes a la encuesta de evaluación docente parece indicar que los estudiantes valoraron muy positivamente nuestra técnica en relación con su aprendizaje y con los aspectos sociales dentro del grupo.

Por todo ello, y a pesar de no haber seguido una metodología experimental, los resultados obtenidos en este trabajo sugerirían que en las clases comunicativas de idiomas hay una estrecha relación entre las dinámicas de grupo, el desarrollo de la competencia interaccional y la capacidad de colaboración mediante acciones conjuntas entre los miembros del grupo en la L2. Asimismo, en nuestro estudio hemos observado que una adecuada técnica docente podría ayudar a superar las dificultades que la enseñanza en línea supone para las clases comunicativas de lenguas. Por todo ello, y dada su especial relevancia para el aprendizaje de una L2, consideramos que los tres aspectos en los que hemos centrado nuestro estudio —cohesión del grupo, interacción entre pares y colaboración entre los miembros— han de ser tenidos en cuenta en toda modalidad de enseñanza de una L2, sea en línea o presencial.

Referencias bibliográficas

Arnold, J. y Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-27.

Briz Gómez, A. (2018). Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística. En *Al hilo del español hablado. Reflexiones sobre pragmática y español coloquial*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, pp. 15-22.

Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44 (3), pp. 417-448. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x.

Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2018). *Dinámicas de grupo en la clase de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation*. Londres/Nueva York: Routledge.

García Ruiz-Castillo, C. y Skeates, C. (2020). Reflexión y diálogo entre profesor y alumnos a partir de una actividad de videoblog en la clase de ELE. *Cuadernos CANELA*, 31, pp. 59-73. https://doi.org/10.2107/canela.31.0_59.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pekarek Doehler, S. (2019). On the nature and the development of L2 interactional competence. En M. R. Salaberry y S. Kunitz (Eds.), *Teaching and testing L2 interactional competence*. Nueva York/Londres: Routledge, pp. 52-103.

Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, pp. 696-735.

Stevick, E. W. (1990). *Humanism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Underhill, A. (1999). Facilitation in language teaching. En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 125-141.