INTERACCIÓN ORAL EN AULAS DE ALEMÁN PRESENCIALES Y ONLINE

LUCRECIA KEIM CUBAS
Universidad de Vic, Vic

RESUMEN

La práctica sincrónica de las destrezas orales en LE en el marco de tareas en entornos de formación a distancia se ha desarrollado rápidamente gracias al espectacular avance de las posibilidades tecnológicas. En el artículo se presenta el diseño de un proyecto piloto en el que se compara la interacción cara a cara y la interacción online de estudiantes de alemán L3 así como los resultados del estudio de caso de dos parejas de aprendices. Finalmente se plantean líneas de investigación posteriores para analizar las características de estas situaciones comunicativas y desarrollar propuestas didácticas.

Palabras clave: interacción oral, enseñanza online, alemán L3

ABSTRACT

The synchronous practice of FL-speaking skills collaborating on oral tasks in online teaching environments has developed rapidly because of the spectacular progress of the technological devices. In the article we present the design of a pilot project which compares face-to-face and online interaction of students of German as L3. Moreover we show the results of a case study of two learner pairs. Finally future research lines focused on the analysis of such communicative situations and the development of pedagogical proposals are suggested.

Keywords: oral interaction, online teaching, L3 German

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las destrezas orales en entornos de aprendizaje a distancia ha ido evolucionando desde la práctica asincrónica de la oralidad hacia la práctica sincrónica de la interacción en el marco de tareas comunicativas (Jordano, 2011). La evolución en las tecnologías de la comunicación ha facilitado esta evolución así como su integración en las aulas virtuales. Sin embargo, aún hay pocos estudios sobre las características de esta interacción entre no nativos en entornos de instrucción formal siendo más numerosos los que se han centrado en el análisis de interacciones entre nativos y no nativos, por ejemplo en el marco de proyectos de tándems online. En los estudios realizados con datos recogidos en entornos de aula se analizan las posibles diferencias entre las interacciones en las que se usa sólo audio, aquellas en las que se complementa el audio con la función de chat y aquellas en las que los estudiantes se comunican vía videoconferencia y, por tanto, comparten la imagen (Yamada y Akahori 2007, entre otros). Una de las conclusiones de este tipo de estudios es que el canal puede incidir sobre la atención que prestan los aprendientes a la corrección de la forma. Parece que esta queda potenciada en interacción de audio acompañada por chat. En la interacción a través de videoconferencia se incide sobre la reducción de la distancia social. Lamy (2004), por otro lado, señala la importancia de tener en cuenta tanto la competencia contextual ("environment management", Lamy 2004:535) como la competencia conversacional de los aprendientes dado que el uso adecuado de determinadas herramientas como son las iconas de presencia o abandono de la sala pueden contribuir de forma decisiva al buen desarrollo de la interacción. En la mayoría de estudios, y así también en el nuestro, se ha observado la interacción que se produce entre dos o tres aprendices mientras resuelven una tarea comunicativa en pareja o en pequeño grupo emulando las condiciones de interacción que se podrían dar en un aula presencial al distribuir los alumnos del grupo clase en pequeños subgrupos o en parejas.

2. CONTEXTO Y DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO EN AULAS DE ALEMÁN

El objetivo del estudio de carácter no intervencionista del cual se presenta aquí la prueba piloto es analizar cómo llevan a cabo estudiantes de nivel bajo intermedio (A2) presenciales y online una tarea comunicativa oral para en un segundo paso preguntarnos si existen diferencias que puedan venir originadas por el hecho de que los unos la lleven a cabo cara a cara y los otros en un entorno de ELAD. Con la elección de una metodología no intervencionista se pretendía mantener el máximo de variables constantes en el momento de la recogida de datos a fin de que se produjera un mínimo de interferencias que dificultaran centrar el análisis sobre el objeto de estudio. La prueba piloto se llevó a cabo en aulas de francés, inglés y alemán y se recogieron datos de seis parejas de estudiantes. Aquí se presenta el estudio de caso de la prueba llevada a cabo en las aulas de alemán durante el curso 2012-2013 con una pareja presencial y una pareja online con el objetivo de validar la metodología.

Los datos se recogen durante la realización de un tipo de tarea tradicional en la cual los alumnos deben tomar decisiones y negociar un acuerdo sobre la organización de una fiesta de fin de curso. La tarea ya tiene varias opciones predeterminadas que ofrecen diversas alternativas de actuación que los alumnos escogen de forma individual. Las indicaciones para la tarea las reciben en la LE justo antes de que se produzca la interacción. Los estudiantes presenciales las reciben en papel y los online a través de correo electrónico. Los presenciales llevan a cabo la tarea en un aula de la universidad interactuando cara a cara ante un ordenador que graba la imagen y el sonido en el mismo entorno de conferencia web que los online. Estos últimos la realizan desde casa. Una vez que han entrado en la sala acompañados por el profesor comienza la grabación de su interacción. En ambos casos este se retira mientras los alumnos realizan la tarea. La selección de los alumnos para la prueba piloto se realiza teniendo en cuenta su nivel de producción oral y se trata de alumnos de una asignatura de alemán como L3 del grado de Traducción e Interpretación que se muestran dispuestos a que una de sus prácticas

orales quede grabada para el proyecto. Antes de la prueba se pasa un cuestionario inicial a fin de disponer de datos personales sobre la frecuencia de uso de la lengua de estudio fuera y dentro del contexto de aula así como de sistemas de conferencia web. Al finalizar la tarea responden un breve cuestionario sobre su percepción del desarrollo de la misma.

3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS Y RESULTADOS

La metodología de análisis es eminentemente cualitativa y parte de la emergencia de las categorías de análisis a partir de las relecturas de los datos (cf. Charmaz 2006). Tras un primer visionado de los vídeos entre todos los investigadores se escoge el programa CLAN para hacer las transcripciones y se consensuan los códigos. Tras el proceso de transcripción y codificación, la transcripción queda revisada y contrastada por un segundo investigador y se procede a otro visionado y a una relectura grupal de las transcripciones. Las relecturas permiten hacer los reajustes necesarios y dan pie a una primera interpretación de los datos que se guía por los parámetros que se derivan de las tres grandes áreas de la competencia oral: complejidad, corrección y fluidez. Finalmente, se fijan como categorías de análisis las siguientes:

- cantidad y longitud de pausas
- cantidad y momento de pausas llenas y solapamientos
- cantidad de palabras por turno
- autocorrecciónes y reformulaciones individuales y conjuntas
- cantidad y momento de autointerrupciones e interrupción del otro
- complejidad léxica del discurso.
- aspectos comunicativos y pragmáticos: ¿Se llevan a cabo todos los pasos previstos en la tarea? ¿Se puede considerar que se ha llevado a cabo de forma exitosa la tarea?

El foco del análisis se centra en detectar posibles diferencias entre los dos entornos y patrones de actuación. En el cuadro resumen de la figura 1 presentamos una selección de los aspectos más destacables.

Aspecto analizado	Pres. 1(ALEX) 189 pal.	Pres.2 (MIR) 114 pal.	Online 1(MAR) 158 pal.	Online 2 (PAU) 143 pal.
Pausas <de 1 seg.	6	2	2	10
Pausas < de 2 y > de 1 seg.	0	0	2	2
> de 2 seg.	0	0	7	2
Total pausas	**6**	**2**	**11**	**14**
Pausas llenas	3	15	8	3
Solapamientos	7		14	
Interrupciones cortas	1	3	5	9
Type/token ratio (incl. ok, pausas llenas, plurales etc.)	0,476	0,474	0,468	0,462
% de palabras diferentes no incl. en enunciado	9,5%	8,7%	12,6%	6,9%

Figura 1. Cuadro resumen de resultados

Vemos que la cantidad de pausas es claramente superior en la interacción de la pareja online. Sin embargo, una vez analizado el origen de las pausas, se constata que hay similitudes entre las dos situaciones comunicativas. En ambas se producen pausas porque las estudiantes inician un proceso de búsqueda de léxico o bien por inseguridad en el momento de cambio de turno. Veamos un ejemplo de la primera situación que se produce en la pareja online[i]:

*PAU: ja ich glaube es ist gut am Ende Mai # weil die Prüfung ## ist ###
ea ea +//
*MAR: ++ <fertig> [>] +//
*PAU: +, <die Prüfungen> [<] ja.

*MAR: ++ <fertig sind> [>].

*PAU: +, [///] <fertig sind> [<].

*MAR: ja ok.

*PAU: gut.

PAU parece que no recuerda la palabra “fertig” y tras una pausa superior a dos segundos seguida de pausas llenas, MAR se la ofrece produciéndose una comunicación rica desde el punto de vista de aprendizaje ya que la palabra buscada queda ratificada e incorporada al discurso por PAU. La pausa como indicadora de inicio de búsqueda de léxico no siempre queda respondida. En el siguiente ejemplo vemos cómo PAU no es capaz de ofrecer a MAR la palabra que busca y es la propia PAU la que reformula tras la pausa:

*MAR: wir können auch in ### ea com@cat ho@cat dius@cat aixo@cat ea ### ?

*MAR: +, im Facebook ea ### +/.

*PAU: ja.

*MAR: ea <etwas> [>]+/.

*PAU: +, <es ist> [<] ein gut Idee.

*MAR: ja ###

La inseguridad en el cambio de turno es el segundo origen de pausas. Si bien no llevan a interferencias, sí pueden llevar a solapamientos en el momento de volver a tomar la palabra como vemos en este ejemplo:

1 *PAU: ich denke dass wir können # dass jeder bringt etwas zu essen und zu

2 trinken mit ### **<weil> es** [>] +/.

3 *MAR**: <ok>** [<].

4 *PAU: +, billiger ist.

5 *MAR:&=laughs ok ja ich [/] ich [/] ich XX auch [/] auch das u:nd ## und wir

6 können etwas alle zusammen kochen und über das **<sprechen>** [>] .

7 *PAU: **<ja das>** [<] ist ein gute Idee.

Creemos que el pequeño solapamiento en el cambio de turno entre las líneas 2 y 3 se podría producir porque MAR considere que PAU ha acabado cosa que podría inferir de la pausa más larga de lo

habitual. En la comunicación de la pareja presencial también se producen momentos de este tipo:

*MIR: ich denke dass wir könnten in [/] in eine Diskothek in Vic ea ea die [/] die Party machen.
*ALEX: okay # ich denke auch das gleiche.
*ALEX: es [/] ist eine gute Idee.
*MIR: okay.
*ALEX: eine Diskothek **# <in Vic>** [>].
*MIR: **<und>** [<] [/] und ich glaube dass [/] dass wir könnten # ea ea etwas zu essen mitbringen.

Meierkord (2000) señala que en el discurso de los aprendices de LE la función de determinados elementos discursivos como son las pausas o los solapamientos no son equiparables a la función de estos elementos en el discurso de hablantes nativos. Parece ser que el discurso de hablantes no nativos suele desembocar en un tipo de interacción altamente cooperativa durante la cual, por ejemplo, las pausas se pueden utilizar para formular mejor la siguiente intervención.

Finalmente, por lo que se refiere a la complejidad del léxico, no hay diferencias substanciales entre las dos parejas que participan en la prueba piloto y, de hecho, el porcentaje de variación léxica es bastante bajo. Seguramente se debe a que las participantes se ciñen de forma estricta al guión de la tarea. De aquí que no surjan momentos de negociación de significado.

4. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RETOS

El presente estudio de caso en el marco del proyecto piloto ha demostrado la validez del diseño y de la metodología de análisis. Los resultados obtenidos hacen pensar que la comparación del desarrollo de una tarea que lleve a cabo un grupo presencial y un grupo online bajo circunstancias similares puede generar un conjunto de datos que permita estudiar posibles patrones de actuación. Ya que las interferencias que se producen podrían ser debidas en gran parte a déficits en la competencia estratégica tanto en la pareja presencial

como en la online, disponer de las grabaciones podría contribuir a aumentar el nivel de concienciación y podría servir de base para desarrollar actividades complementarias. Los cuestionarios que se pasen al finalizar la tarea permitirán por otro lado analizar la percepción de los estudiantes sobre su propia competencia oral. Algunas de las observaciones en la prueba piloto así lo dejan presumir:

"Durante la tarea me sentí nerviosa e insegura con la lengua. Aún y así creo que en cierta manera conseguí el objetivo comunicativo ya que mi compañera y yo llegamos a acuerdo."

"Cuando me bloqueo busco en el diccionario (por eso las pausas tan largas)."

Una de las limitaciones del proyecto piloto presentado es naturalmente que la cantidad de datos de un estudio de caso no permite aún hacer afirmaciones fiables. Esperamos aumentar la cantidad de datos en los estudios posteriores. Será entonces cuando se pueda comprobar si la escasa o nula presencia de negociación de significado en los datos analizados viene determinada por el diseño de la tarea o ha estado influenciada por variables personales de los estudiantes.

Por lo que se refiere a retos futuros, convendrá disponer de datos recogidos al realizar tipologías de tareas diferentes, recoger datos en niveles de lengua variados así como en el marco de tareas desarrolladas en pequeños grupos (tres o cuatro estudiantes). Finalmente sería interesante poder hacer una recogida de datos en un marco de investigación intervencionista durante uno o dos semestres a fin de poder observar si la preparación previa de la tarea oral en el aula (presencial y virtual), el análisis posterior de la propia actuación gracias a la grabación y la sistematización de la práctica produce cambios en la adquisición de las destrezas orales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Charmaz, K. 2006. Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis. London:Thousand Oaks

Jordano de la Torre, M. 2011. “La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: De la casete a la interacción virtual “, RIED, 14/1, 2011, pp. 15-39.

Lamy, M.N. 2004. “Oral conversations online: Redefining oral competence in synchronous environments.” ReCALL, 16,2:520-538

Meierkord, C. 2000. “Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native-/non-native small talk conversations in English.” Linguistik online, 5,1

Schmitt, R. 2005. “Zur multimodalen Struktur von turn-taking.” Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 6: 17-61

Yamada, M. y Akahori, K. 2007. “Social presence in synchronous CMC-based language learning: How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives?”, Computer Assisted Language Learning, 20/1, pp. 37-65.

NOTAS

[i] Main line Codes (CLAN)

@c	- Catalan, for example: paraula@ca
@e	- Spanish, for example: palabra@es
:	- lengthening at the end of a word / syllable, for example: she:
eh?	- What do you mean?
mmhm	- uhuh etc, showing attentiveness
oh	- surprise, all types of ‘puf’ ‘uf’ ‘ah’
+/.	- other interruption: line terminator
[=! whispers]	- action simultaneous with speech
&=laughs	- action after speech
&=ges:** type of gesture	
#	- less than 1 sec pause
##	- more than 1 sec pause
###	- more than 2 sec pause
ea	- filled pause
[/]	- repetition
[//]	- correct self repair

[///] - reformulation of own utterance
[////] - incorrect self repair
xx -indecipherable word in L1 (not counted in TTR)
xxx -indecipherable word in L2 (counted in TTR)
+< - lazy overlap
+// - self interruption
< > - delimited discourse