TAREAS DE CONVERSACIÓN Y PATRONES DE INTERACCIÓN ENTRE APRENDIENTES DE ELE

MARTA GARCÍA GARCÍA
Universidad de Gotinga, Alemania

RESUMEN

En este estudio se investiga hasta qué punto y bajo qué condiciones puede una tarea de conversación promover una interacción plenamente "contingente" (van Lier1996) entre los participantes. El estudio analiza las diferentes maneras de co-construir la interacción que se dan en diez grupos de estudiantes de español y pone de manifiesto tres estilos predominantes en el corpus: individual, interrogativo y colaborativo. Mientras los dos primeros presentan muchas semejanzas con el denominado discurso del aula, el tercero puede calificarse de típicamente conversacional. Los datos sugieren, además, que estas diferencias vienen motivadas por la interpretación, bien transaccional, bien interpersonal, que los participantes hacen del objetivo de la tarea. Estos resultados permiten abrir nuevas perspectivas en el diseño de tareas de conversación en el aula.

Palabras clave: conversación, tareas de interacción oral, tareas en grupos.

ABSTRACT

This study investigates the patterns of interaction between 10 groups of students of Spanish as a foreign language as they carry out a classroom task consisting of a free text discussion. Three distinct patterns of interaction were found, two of them are more classroom-based whereas the other is more "contingent" (van Lier 1996) and similar to authentic, real-world interaction. The findings suggest that the different understandings of the task – either with a transactional or with an interpersonal outcome – are decisive for the type interaction between groups. Furthermore, some recommendations on the design of oral-interaction tasks are made as well.

Keywords: conversation, oral tasks, group and pair tasks.

1. LAS TAREAS DE CONVERSACIÓN

La conveniencia de utilizar tareas[1] de interacción oral en el aula de lenguas extranjeras está fuera de toda duda y es algo que nos dice el sentido común: las lenguas se aprenden para hablarlas. Como señalan Alderson y Bachmann (2004, xi), "la habilidad de hablar en una lengua extranjera es la esencia de lo que significa ser capaz de usar una lengua"[2]. Por lo tanto, si queremos preparar a los aprendientes para ser comunicativamente competentes, es decir, para participar en encuentros de carácter interpersonal, necesitamos que los estudiantes practiquen en el aula ese tipo de interacción cara a cara y sería impensable un curso de idiomas en el que las producciones orales de los alumnos se redujeran únicamente a la participación en la clase en pleno[3].

A pesar de esta importancia, reina cierto escepticismo acerca de la posibilidad de recrear, a partir de una tarea de aula, un discurso conversacional. Para Seedhouse (1996, 18) es algo por principio imposible: "en cuanto el profesor dé una instrucción, aunque esa instrucción sea 'mantener una conversación', el discurso resultante será pedagógico y no conversacional". Por otro lado, en su investigación basada en grabaciones de tareas en clase, Bannink (2002) encontró que esa interacción auténtica solo tenía lugar cuando los estudiantes daban por concluida la tarea, pero no, y eso es lo paradójico, mientras la realizaban, algo que refleja muy bien la "paradoja del profesor" de Edmondson (1985, 162), según la cual, "en el aula queremos enseñar a los alumnos a cómo hablar cuando no estén en el aula". Dados estos argumentos, la interacción "auténtica" y "el discurso del aula" prácticamente se excluyen.

2. LA INTERACCIÓN "AUTÉNTICA"

Pero, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de interacción auténtica o de características conversacionales? En primer lugar, una de las características más destacadas de la conversación reside en su dimensión colaborativa. "Interacción", como señala Schegloff (1996, 10) no significa que haya "más de uno", sino que sea "producido por más de uno". La conversación no consiste, por tanto,

en alternar de forma mecánica los papeles de hablante y oyente o, dicho de otro modo, en una suma de turnos independientes. El oyente escucha activamente, trabaja para construir un sentido de lo que está diciendo el hablante y este, a su vez, adapta su discurso al comportamiento y a las reacciones de su interlocutor o interlocutores. Esta colaboración se manifiesta en una segunda característica, el ajuste perfecto del turno en curso con el anterior en una relación de interdependencia tanto temática como secuencial, es decir, *contingente*: "los hablantes responden, se refieren y construyen sus turnos sobre los enunciados previos de otros hablantes" (Thornbury y Slade 2006, 15), pero, a la vez, "abriendo expectativas para el siguiente" (van Lier 1996, 177). Cada turno de habla representa la interpretación del hablante del turno anterior y, al mismo tiempo, un avance en una nueva dirección.

3. DISEÑO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de probar hasta qué punto el escepticismo de Seedhouse (1996) está fundamentado y basándonos en un corpus recogido para un estudio anterior[4], decidimos analizar el tipo de discurso al que da lugar una tarea (entendida como instrucción) de conversación. Los 30 participantes (distribuidos en 10 grupos de 3) recibieron un texto unos días antes y la tarea consistió en hablar durante aproximadamente media hora, con la posibilidad de hablar sobre el texto pero, también, y esto se les dijo explícitamente, podían en cualquier momento cambiar de tema y hablar de lo que quisieran.

En concreto, nos planteamos las siguientes preguntas: en primer lugar, ¿puede una tarea de aula promover una interacción plenamente "contingente" entre los participantes? Y de ser así, ¿de qué factores depende?

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis pone de manifiesto tres estilos predominantes en el corpus. El primero es un patrón individual o paralelo, caracterizado por turnos de escasa o nula contingencia. El extracto (1) es un ejemplo de este tipo de interacción. Está tomado del inicio de la conversación

entre KM, JL, y FS, estudiantes de nivel A2, cuando comienzan a comentar el texto propuesto:

1	KM	vale eh conozco mucha gente que:- que:- que son de: /
2		una: país dist- de un país distinto // pero: eh // no-
3		no puedo entender la:- la- no el sentío? senso? das
4		Gefühl?
5	JL	<sentido[5] >
6	FS	<sentido>
7	KM	sentido // que:- que el hombre habla de- habla / sobre
8		(1.5)
9	JL	sí yo no ~conozco~ a mucha gente que viene de otros
10		países (risa)
11	KM	(risa)
12	JL	no eh de- que viven en dos países más o menos / pero
13		eh en la escuela también hablamos mucho sobre: las
14		problemas / los problemas que tienen estas personas (hh)
15		que no: eh no dependen / a un país / que dependen dos
16		países y que no saben / dónde
17	FS	((carraspeo))
18		(1.0)
19	FS	sí eh en- en la escuela: ha conocido eh una chica
20		eh que eh que ha eh nacio en Rusia↑ y eh creo que
21		es la:- la misma prob- la misma problema eh con- en
22		este texto eh porque: eh la gente no- no sé eh si:
23		eh es eh rus o eh alemán y c'est la- / c'est la
24		misma cosa eh a:- en este texto creo
		[…]

Se aprecia aquí el grado de desconexión típico de las intervenciones en una discusión en pleno: cualquiera de los tres turnos largos (líneas 1-7, 9-16 y 19-24) podría haber ido en otro orden, porque no hacen referencia al turno anterior, no elaboran ni amplían lo que ha dicho el hablante precedente. Se trata, en realidad, de una sucesión de tres turnos aislados.

El segundo patrón de interacción está caracterizado por la alternancia de preguntas y respuestas y se da en dos variantes, por un lado como interrogatorio (sucesión rápida de preguntas y respuestas muy breves que no desarrollan una nueva línea de habla) y, por otro, como entrevista (intercambio de preguntas y respuestas muy extensas, sin apenas participación de los interlocutores). Por motivos de espacio, ilustraremos aquí únicamente el patrón interrogativo en el

siguiente extracto, tomado de la conversación entre SF, JS y AE, de nivel B1+:

1	(1.5)	
2	SF	tú ya has vivido en el extranjero?
3	JS	hm
4	SF	cuándo?
5	JS	en Chile
6	SF	ah cuánto tiempo?
7	JS	eh tres meses // en total
8		(.)
9	SF	y te sentías como extranjera o no?
10	JS	m: sí
11	SF	(risa)
12	JS	(hh)
13		(.)
14	SF	te extrañaste de Alemania o no?
15		(1.5)
		[…]

Este patrón interrogativo tiene similitudes con las actividades del tipo "pregunta a tu compañero" que se encuentran en numerosos manuales de enseñanza de idiomas.

Por último, hemos identificado un patrón colaborativo, completamente diferente a los dos anteriores. Lo ilustra el siguiente extracto, tomado de una conversación entre tres participantes del nivel B1 que, en este momento, están hablando sobre los hábitos de comida en el extranjero:

1	BF	(e:) en (e:) España también / yo pienso que la gente
2		comen (e:) muy tarde
3	BL	<hm>
4	BF	por el día
5	SW	sí pero em- em- empiezan la trabaja
6		(1.0)
7	BL	<más tarde>
8	SW	más tarde también
9	BF	<hm> sí es / sí
10		(1.0)
11	BF	(es verdad) pero son-
12	SW	y tienen la fiesta
13	BL	son muy (latino)

14	SW	la sies- la siesta
15	BF	<ja la siesta sí> /// y HACEN muchas fiestas (risas = todas)
17	BL	<sí (risa)>
18	SW	en el trabajo (risas = todas)
19	BF	también
20	SW	no↓ (risa)

Aquí se aprecia claramente una simetría (van Lier 1996) en la distribución del habla: las tres participantes intervienen aproximadamente la misma cantidad de tiempo; no solo eso, lo hacen con turnos que no podrían existir aislados, pues están estrechamente relacionados, hasta el punto de que los comentarios que se hacen en este fragmento ("los españoles comen muy tarde, empiezan el trabajo más tarde, duermen la siesta y hacen muchas siesta") no se encuentran en un turno, sino en la sucesión y el conjunto de todos ellos. Las participantes, además, muestran un alto grado de colaboración: son numerosas las señales de escucha activa y se completan mutuamente los turnos.

La siguiente figura presenta de manera esquemática los resultados globales del análisis, en la que hemos señalado para cada conversación los patrones predominantes[6].

Conversación (nivel)	**Patrón de interacción predominante**	**Conversación**	**Patrón de interacción predominante**
1. (A2)	Independiente	6. (B1+)	Entrevista Colaborativo
2. (A2)	Entrevista Colaborativo	7. (B1+)	Entrevista
3. (B1)	Independiente	8. (B1+)	Entrevista Independiente
4. (B1)	Independiente	9. (B2)	Colaborativo
5. (B1)	Entrevista Colaborativo	10. (B2)	Independiente Entrevista

Figura 1. Patrones de interacción predominantes en el corpus

Dada la primera pregunta de investigación, si es posible generar un discurso plenamente conversacional a partir de una tarea del aula, la respuesta que se puede dar es un sí condicional. El patrón colaborativo no se puede dar por garantizado ya que solo aparece en la

mitad de las conversaciones, lo que nos lleva obligatoriamente a la segunda pregunta: ¿cuáles son, entonces, los factores que influyen positivamente en la aparición de este patrón interactivo? En primer lugar, no es una cuestión de nivel (encontramos el patrón colaborativo desde el A2 hasta el B2) ni, tampoco, de tema: los tres tipos de interacción aparecen tanto si los participantes están hablando de temas personales como cuando se refieren al texto propuesto. Nuestra hipótesis, entonces, es que el factor clave que influye en el patrón de interacción es la interpretación[7] que los estudiantes hacen del objetivo de la tarea: si los estudiantes interpretan que el objetivo consiste en "hablar sobre el texto" e "intercambiar informaciones", es decir, de carácter transaccional y pragmático, el resultado son los patrones independiente e interrogativo. Cuando los participantes interpretan que el objetivo es de carácter social e interpersonal adoptan entonces el modo del "habla social": la interacción se convierte en un fin en sí misma[8].

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA

De manera muy breve, podemos formular dos sugerencias para el diseño de tareas de conversación en el aula. En primer lugar, puesto que el objetivo de la tarea juega un papel tan importante, sería recomendable proponer tareas abiertas[9] y de finalidad interpersonal, insistiendo en su carácter social. En segundo, las ayudas (guía con preguntas, puntos para tratar en la discusión, tablas para cumplimentar con aficiones en común…) pueden ser contraproducentes en este sentido: en cuanto los estudiantes reciben una pauta, la interacción resultante es transaccional y no interpersonal (algo que ya han puesto de manifiesto estudios previos, véase Bannink 2002; Gan 2010). La recomendación final sería, por tanto, dejar el control, la iniciativa, en manos de los participantes, puesto que son ellos quienes más tienen que decir.

NOTAS

[1] Entendiendo aquí tarea en su sentido general como una actividad del aula dirigida al aprendizaje de una lengua y centrada en el significado más que en la forma (véase Nunan 1989).
[2] Las citas en lengua inglesa han sido traducidas por la autora para facilitar una lectura fluida del texto. La referencia es siempre la del texto original.
[3] Nos estamos refiriendo al formato clásico de participación conocido como IRE (Inicio, Respuesta, Evaluación).
[4] García García (2014). El lector interesado puede consultar ahí los detalles sobre el diseño de la investigación.
[5] La traducción correcta de *Gefühl* sería *sentimiento*.
[6] Hemos encontrado breves ejemplos de los tres patrones de interacción en prácticamente cada una de las conversaciones.
[7] Esta es la distinción clásica de Breen (1989) entre *tarea como plan* (los objetivos del profesor o autor de la tarea) y *tarea como proceso* (lo que ocurre realmente cuando los aprendientes llevan a cabo la tarea).
[8] Es importante señalar que, en ambas interpretaciones, se trata de habla *on-task* y no *off-task*, es decir, los participantes se encuentran durante toda la grabación comprometidos con la realización de la tarea.
[9] Frente a las tareas cerradas que tienen una única solución y una única forma de llegar a ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson J.C., Bachman, L. F. 2004. "Series editors' preface" en: *Assessing Speaking.* Sari Luoma, ix-xi. Cambridge: Cambridge University Press.

Bannink, A. 2002. "Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes" en: Kramsch, C. J. (ed.). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives.* Londres: Continuum, 266–88.

Breen, M.P. 1989. "The evaluation cycle for language learning tasks" en Johnson, R. (ed.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edmondson, W. 1985. “Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning”, *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 159-68.

Gan, Z. 2010. “Interaction in group oral assessment: A case study of higher- and lower-scoring students.” *Language Testing 27*, 4: 585–602.

García García, M. 2014. *La competencia conversacional en español como Lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. 1996. “Issues of relevance for discourse analysis: Contingency in action, interaction, and co-participant context” en Hovy, E., Scott, D. (eds.): *Computational and conversational discourse: Burning issues—an interdisciplinary account*. Heidelberg: Springer, 3-38.

Seedhouse, P. 1996. “Classroom interaction: possibilities and impossibilities”, *ELT Journal 50*, 1, 16-24.

Thornbury, S., Slade, D. 2006. *Conversation: From description to pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. Londres: Longman.