



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA,
I DE LES CIÈNCIES SOCIALS**

Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Tesis doctoral

**La adquisición de la competencia interactiva por parte
de aprendices chinos de español como lengua
extranjera:**

Análisis de tareas desarrolladas en un chat

Doctoranda: Sra. Jingya Zhang

Directoras: Dra. Dolors Masats

Dra. Emilee Moore

BELLATERRA, septiembre de 2016

Dra. Dolors Masats, professora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències socials, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Dra. Emilee Moore, professora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FEM CONSTAR QUE:

La recerca realitzada, sota la nostra direcció, per la Llicenciada Jingya Zhang, amb el títol *La adquisición de la competencia interactiva por parte de aprendices chinos de español como lengua extranjera: Análisis de tareas desarrolladas en un chat*, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent i necessaris per a què la tesi resultant pugui ser defensada públicament davant la corresponent Comissió i la doctoranda pugui obtenir el Grau de Doctor per la Universitat Autònoma de Barcelona. Per aquest motiu, considerem procedent autoritzar la seva presentació.

Bellaterra, 15 de setembre de 2016

Signatures:

AGRADECIMIENTOS

Primero y como más importante, me gustaría dar las gracias, de corazón, a las tutoras de esta tesis, las doctoras Dolors Masats y Emilee Moore. Gracias por su paciencia, dedicación, motivación, criterio y aliento. Sus orientaciones, apoyos y ayudas han sido fundamentales para mi formación como investigadora.

Agradezco también a la Unidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura por haberme aceptado formar parte de ella, así como también a todos los docentes por su atención y amabilidad en todo lo referente a mi vida como alumna de doctorado.

También doy las gracias a mi amada familia, a mis padres y a mi marido, por ser mi fuente de motivación e inspiración para poder superarme y por el apoyo que siempre me brindaron día a día en el transcurso de cada año de mi carrera académica.

Mi agradecimiento también va dirigido a las personas que, de una manera u otra, han sido clave en mi vida profesional. A Qinyi Tan, quien me empujó a la aventura de realizar una tesis doctoral; a Yuexin Zhu, Xiao Yang, Wanyi Wang, Wei Zhang, Haijie Liu, Qin Liu, Liu He, Tong Liu, sin cuyas colaboraciones, este trabajo hubiera sido mucho más complicado.

Por encima de todo, y con todo mi amor, agradezco todo lo que he recibido durante el período de tiempo que ha durado esta tesis doctoral.

ÍNDICE

I INTRODUCCIÓN	1
1 Introducción	3
II MARCO TEÓRICO.....	9
2 La noción de competencia interactiva.....	11
2.1. El desarrollo de la noción de la competencia comunicativa	12
2.2. La aparición del concepto de competencia interactiva.....	16
2.3. La intersubjetividad como característica de la competencia interactiva ..	28
2.4. La noción de competencia interactiva en este trabajo	30
3 El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación.....	35
3.1. La noción de la tarea y el enfoque por tareas	37
3.1.1. Tipología de tareas según la didáctica	42
3.1.2. La tarea como plan de trabajo o la tarea como proceso.....	44
3.2. Paradigmas teóricos en torno al concepto de tarea como objeto de estudio	48
3.2.1. La perspectiva psicolingüística	50
3.2.2. La perspectiva sociocultural	52
3.3. El enfoque por tareas aplicado a la comunicación mediada por computadoras: el caso del chat de texto.....	54
3.3.1. La comunicación mediada por computadoras (CMC).....	55

Índice

3.3.1.1. El chat como herramienta para la comunicación sincrónica mediada por computadoras.....	58
3.3.1.2. El chat como herramienta para aprender lenguas	60
4 El análisis de la conversación	67
4.1. El análisis de conversación aplicado al estudio de la adquisición de una lengua extranjera	69
4.1.1. Cognición social y el análisis de la conversación para la adquisición de lengua extranjera	72
4.2. Los recursos interactivos estudiados por el análisis de la conversación...74	
4.2.1. La selección y el manejo de los temas	77
4.2.2. La reparación	81
4.2.2.1. La organización de la secuencia de una reparación.....	82
4.2.2.2. La categorización y el contexto en que aparece una reparación.....	84
4.2.3. Las actividades de alineamiento	85
4.3. El análisis de la conversación para el estudio de la adquisición de una lengua extranjera en un entorno de aprendizaje basado en el enfoque por tareas.....	88
4.3.1. El análisis de la conversación para analizar interacciones basadas en chats de texto.....	94
III METODOLOGÍA	99
5 El diseño de la investigación.....	101
5.1. El objetivo y las preguntas de la investigación.....	106
5.2. La confección del corpus	108
5.2.1. Los sujetos	108
5.2.2. El software para realizar el chat.....	112
5.2.3. El diseño de la tarea: La tarea como plan de trabajo	114
5.2.4. La recogida de datos	125

5.3. El análisis de los datos	127
5.3.1. La metodología del análisis	127
5.3.2. El análisis de la tarea como proceso	131
5.3.3. El análisis de la competencia interactiva	135
5.3.3.1. La Reparación.....	136
5.3.3.2. Las actividades de alineamiento	137
5.3.3.3. La selección y el manejo del tema	140
IV EL ANÁLISIS DE LOS DATOS	143
6 El análisis de la tarea como proceso en los tres grupos	145
6.1. Subtarea 1: la negociación de las preguntas.....	146
6.2. Subtarea 2: la preparación de la coartada.....	153
6.3. Subtarea 3: el interrogatorio.....	160
6.3.1. El grupo 1	161
6.3.2. El grupo 2.....	164
6.3.3. El grupo 3.....	167
6.4. Subtarea 4: la búsqueda de las contradicciones	169
6.5. Subtarea 5: la solución a las contradicciones	175
6.6. Subtarea 6: el veredicto	180
6.7. Las observaciones	185
6.7.1. La actuación de los policías	186
6.7.2. La actuación de los sospechosos	188
6.7.3. La comparación del interrogatorio de los tres grupos	190
7 El análisis de la competencia interactiva de cada grupo	195
7.1. La reparación	196
7.1.1. Heteroreparación y reparación de la forma	197
7.1.1.1. La secuencia de búsqueda de palabras.....	197
7.1.1.2. La corrección de la ortografía.....	200

Índice

7.1.2. Autoreparación y reparación de significado	201
7.1.3. La reparación de la tarea	205
7.2. La actividad de alineamiento	209
7.2.1. El reconocimiento y alternancia de lector a escritor	209
7.2.2. La evaluación de la contribución del otro	216
7.2.4. La contribución colaborativa	221
7.3. La selección y el manejo del tema	225
7.3.1. Los inicios temáticos	225
7.3.2. Los cierres temáticos	229
7.4. Las observaciones	235
7.4.1. La reparación	235
7.4.2. La actividad de alineamiento	237
7.4.3. La selección y el manejo del tema	239
V CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN	243
8 Conclusión y discusión	245
8.1. La tarea como proceso	246
8.2. La competencia interactiva	249
8.3. Implicaciones didácticas	254
8.4. El aprendizaje basado en tareas en el contexto de chat	258
8.5. El análisis de Conversación	259
8.6. Limitaciones del presente estudio y posibles investigaciones futuras	260
BIBLIOGRAFÍA	265
ANEXO I LISTA DE SIMBOLOGÍA	285
ANEXO II TAREA DE ESTUDIO PILOTO	286
ANEXO III LA TAREA	290

GRÁFICO

Gráfico 1: Interfaz de QQ.....	113
--------------------------------	-----

TABLAS

Tabla 1: Distribución de los alumnos en grupos	109
Tabla 2: Datos de los participantes	110
Tabla 3: Marco del diseño de tarea.....	116
Tabla 4: Procedimiento y duración de la recogida de los datos.....	125
Tabla 5: Esquema de la tarea y el proceso de su análisis.....	132
Tabla 6: El análisis de la competencia interactiva.....	136
Tabla 7: Resumen de las actividades de alineamiento de tres grupos de hablantes no nativos con diferentes niveles de competencia en español.....	238

FIGURAS

Figura 1: Dos perspectivas sobre la conceptualización de la noción de tarea (Jenks, 2006).....	48
Figura 2: Esquema de las actividades en la tarea.....	130
Figura 3: Interpretación del objetivo del plan de trabajo.....	146
Figura 4: Extensión del tema.....	153
Figura 5: Resultado de la tarea.....	180
Figura 6: Análisis del paso dedicado al interrogatorio.....	191

I INTRODUCCIÓN

1 Introducción

En este primer capítulo discutimos brevemente la importancia de la interacción para aprender una lengua extranjera y planteamos la necesidad de adoptar el enfoque por tareas en las aulas en que todavía no se planifican tareas interactivas. Nuestro interés en la adopción de este enfoque, junto con el uso de herramientas tecnológicas tales como el chat, en las aulas de español como lengua extranjera para alumnos chinos sustenta nuestro trabajo de investigación.

El éxito en el aprendizaje de un idioma se suele medir según la capacidad de participar en una conversación (Nunan, 1991). Por lo tanto, aprender a comunicarse en una lengua extranjera implica mucho más que el dominio de formas lingüísticas orales y escritas, ya que a través de la comunicación con otros interlocutores los alumnos no sólo analizan y procesan las formas lingüísticas (White, 2003), sino que también participan en actividades sociales significativas (Jacoby y Ochs, 1995).

A pesar de que las investigaciones demuestran que la interacción se conceptualiza como una actividad de colaboración que permite la realización de las tareas comunicativas en las aulas y sienta las bases para el desarrollo de una lengua (Wells, 1981), en las aulas de español como lengua extranjera en China, no se da importancia al desarrollo de propuestas didácticas que promuevan la interacción y el desarrollo de la competencia interactiva. La enseñanza de español se basa, mayoritariamente, en la transmisión de conocimientos estrictamente lingüísticos, por ello, los

Introducción

alumnos tienen oportunidades muy limitadas para usar la lengua en contextos de comunicación “real”.

Una manera de solucionar esta situación consiste en adoptar el enfoque por tareas en las aulas. Una tarea, en un sentido general, es cualquier actividad que permite a los alumnos centrarse en un objetivo no lingüístico (Ellis, 2003). En las aulas en que el aprendizaje se organiza a través de la realización de tareas, los alumnos transmiten informaciones para lograr realizar un objetivo común, por ello, se crean contextos reales para conversar e interactuar. Por otro lado, el enfoque por tareas también parece ser particularmente relevante como recurso para maximizar el potencial que las innovaciones tecnológicas tienen en las aulas de lengua extranjera (van den Branden, 2006; Samuda y Bygate, 2008). Dichas innovaciones también ofrecen nuevos canales y medios para interactuar.

Entre las herramientas de comunicación mediada por una computadora (en sucesiva, CMC), en este trabajo nos interesamos por el chat, un género discursivo que combina de manera sincrónica las características de la comunicación de cara a cara y las características de la lengua escrita. Los estudios recientes en el campo de la adquisición de una lengua extranjera sugieren que participar en un chat puede ayudar a los alumnos a ganar competencia en algunos aspectos de la interacción oral (Pellettieri, 2000; Sotillo, 2000; González-Lloret, 2008, 2011).

En este trabajo nos proponemos estudiar cómo un grupo de estudiantes chinos, aprendices de español como lengua extranjera, interactúan en un chat para poder realizar una tarea de juego de rol. El objetivo general del trabajo es descubrir, utilizando los procedimientos de investigación que aporta el análisis de conversación, cómo los participantes interpretan la tarea

e interactúan entre ellos para resolverla. Además, queremos descubrir qué recursos interactivos utilizan durante la realización de la tarea, y qué procedimientos discursivos les permiten orientarse a la consecución del objetivo de la tarea y les ayudan a desarrollar su competencia interactiva. Esperamos que los resultados obtenidos en las diferentes fases de este estudio, aporten criterios para diseñar nuevas tareas didácticas específicas para mejorar la competencia interactiva de los alumnos chinos.

En este capítulo 1 se ha presentado el campo de investigación en que se llevará a cabo esta tesis, a continuación, pasamos a presentar la organización de las estructuras de los capítulos restantes.

En la parte de marco teórico pretendemos sentar los fundamentos teóricos que nos guiarán en nuestra investigación. Esta parte se divide en tres capítulos. En el primero de ellos (capítulo 2) describiremos con mayor detalle la noción de competencia interactiva, prestando atención a cómo se gestó dicho concepto y a cuáles son sus componentes. En el segundo (capítulo 3) detallaremos cómo se aprenden lenguas extranjeras según dos enfoques didácticos muy populares en la actualidad: la enseñanza basada en tareas y la comunicación mediante computador. La parte de marco teórico se cierra haciendo referencia a cómo el análisis de conversación (capítulo 4), una disciplina que se han acercado al estudio de la competencia interactiva, nos permitirá acceder al análisis de la microestructura interactiva de un chat y con ello alcanzar el objetivo de este trabajo.

Introducción

En el capítulo 5 describimos la metodología utilizada en este estudio. En primer lugar, narramos la motivación y el estudio piloto previos que guía este estudio y presentamos el objetivo y las preguntas de investigación. En segundo lugar, nos detenemos a describir la confección de los datos, que incluye las características de los participantes y los instrumentos utilizados para obtener los datos y el marco institucional en el que se realizó el estudio que mostramos, el diseño de la tarea. Por último, explicamos detalladamente el procedimiento llevado a cabo para la interpretación, la escogida y la categorización de los datos, y proporcionamos una descripción de las técnicas utilizadas de análisis de los datos.

En el capítulo 6 presentamos el análisis de los datos que nos permiten dar respuesta a la primera pregunta de investigación. Es decir, nos interesamos por comparar el procedimiento que cada grupo de alumnos desarrolla para llevar a cabo los cuatro pasos en que se divide la tarea objeto de estudio. Después de analizar cada grupo, resumimos su actuación y reflexionamos acerca de cuáles son los procedimientos discursivos que facilitan la consecución del objetivo de la tarea.

En el capítulo 7 mostramos el análisis de los datos que nos permiten dar respuesta a la segunda pregunta de investigación. Es decir, nos centramos en observar el uso de tres recursos interactivos por parte de los aprendices: las actividades de reparación, las actividades de alineamiento y la selección y el manejo de los temas a focalizar. Al igual que en el capítulo IV, primero analizamos los datos y después reflexionamos acerca del tipo de información que aportan para caracterizar la competencia interactiva de cada grupo.

En el capítulo 8 presentamos las conclusiones de nuestro trabajo y reflexionamos acerca de cuáles son las aportaciones de este estudio al campo de la didáctica de la lengua extranjera en general y en especial a la didáctica del español en aulas con aprendices chinos. También analizamos el uso de chat como herramienta de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en contextos en que se aplica el enfoque por tareas. Por último, se señalan las ventajas de emplear el análisis de conversación como una metodología adecuada para analizar los datos obtenidos en un chat, se señalan las limitaciones del estudio y se formulan propuestas para futuras investigaciones.

II MARCO TEÓRICO

2 La noción de competencia interactiva

En este segundo capítulo presentamos las bases teóricas del concepto de competencia interactiva puesto que nuestro trabajo de investigación gira en torno a él.

Cada día participamos en una gran cantidad de actividades de interacción a lo largo de nuestros encuentros cotidianos. Podemos efectuar un saludo simple o una broma, podemos participar en acontecimientos comunicativos informales junto con nuestros amigos y familiares o podemos actuar en situaciones formales institucionalizadas como las que se llevan a cabo durante las interacciones entre médico y paciente. En cada uno de estos contextos nos proponemos conseguir unos objetivos específicos, de modo que durante la interacción construimos los procedimientos necesarios para conseguir alcanzar nuestros objetivos iniciales. Al mismo tiempo, cuando interactuamos, construimos nuestras identidades individuales, nuestras relaciones y nuestros roles sociales junto con los demás participantes, y aprendemos a desarrollar vínculos de pertenencia a grupos sociales y comunidades (Hall y Pekarek Doehler, 2011).

Nuestra participación en distintas situaciones comunicativas es posible gracias a nuestra capacidad para expresar las ideas y para negociar el significado del discurso que construimos con los demás cuando llevamos a

cabo acciones sociales significativas. Esto es cierto tanto dentro como fuera de las aulas, tanto para los hablantes nativos como para los hablantes no nativos, independientemente de su grado de dominio de la lengua meta. En la vida diaria, no obstante, algunas personas parecen ser perfectamente capaces de comunicarse efectivamente con los demás, mientras que otras personas parecen tener más dificultades para transmitir informaciones o pensamientos. En las secciones siguientes, vamos a tratar de analizar esta habilidad en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, donde el proceso de comprender como se desarrolla la competencia para interactuar es más complejo.

2.1. El desarrollo de la noción de la competencia comunicativa

En el campo de la investigación sobre la adquisición de una lengua extranjera, la naturaleza de la competencia de los alumnos ha sido uno de los objetos de estudio centrales desde hace varios años. El término fue utilizado por primera vez por Chomsky (1965), quien lo empleó para hacer una distinción entre el conocimiento que los hablantes de una lengua poseen (competencia) y la forma en que dicho conocimiento se manifiesta en la producción e interpretación de enunciados reales (actuación). Así pues, el término “competencia” se definió como un conocimiento individual basado en la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas y de detectar la gramaticalidad de los enunciados. La idea de competencia defendida por Chomsky partía de la premisa que el conocimiento de la lengua está separado de su uso. Este aspecto fue duramente criticado por

Hymes (1972), quien respondió que la competencia no sólo se refiere al conocimiento individual de las formas y estructuras de la lengua, sino también se extiende a cómo la lengua se usa individualmente en situaciones sociales reales. Para demostrarlo, Hymes (1972) amplía el modelo de comunicación que había propuesto Jakobson (1960) y crea, a partir del acróstico SPEAKING, un modelo para caracterizar las dimensiones de todo acontecimiento de habla. Para el autor todo acto comunicativo se lleva a cabo en una situación (*Setting*) determinada (en la calle, en una oficina), entre dos o más participantes (*Participants*) que persiguen alcanzar un fin (*End*) común (obtener información, llegar a un acuerdo, etc.). Para ello, coconstruyen el discurso mediante secuencias de actos (*Act Sequences*), adoptan un tono (*Key*) concreto (formal, informal, etc.), usan unos instrumentos (*Instrumentalities*) específicos (canal oral, escrito, visual; símbolos, etc.), se rigen por unas normas de conducta (*Norms*), establecidas culturalmente en cada comunidad, y, crean un discurso que pertenece a un género discursivo (*Genre*) concreto. Así pues, para Hymes, un hablante es comunicativamente competente cuando sabe interpretar estos parámetros y es capaz de actuar para conseguir sus propósitos. El autor considera que la distinción que proponía Chomsky entre competencia y actuación no es válida puesto que ambas concepciones son relevantes en una situación comunicativa, puesto que en cada contexto, para comunicarse eficazmente, un hablante debe reconocer y actuar según las normas que se construyen respecto a (a) aquello que es posible hacer con la lengua, (b) aquello que es factible, (c) aquello que es apropiado y (d) aquello que se hace en realidad.

La noción de competencia en ambos casos está relacionado con lograr definir que es aquello que un hablante debe saber o debe ser capaz de hacer en la lengua que aprende. Lado (1957), desde el estructuralismo, defendía

Marco teórico

que todo aprendiz de una lengua extranjera debía ser capaz de desarrollar cinco habilidades en esa lengua: hablar, escuchar, escribir, leer y comprender la cultura de la comunidad ligada a la lengua que se aprende. Para cada una de estas habilidades, el conocimiento se desglosaba en los elementos tradicionales de la lingüística (fonología, morfología, léxico y sintaxis). Esta visión de lo que significa ser comunicativamente competente ha tenido mucha influencia gracias al trabajo de Bachman (1990) en el campo del diseño de tests para evaluar el grado de dominio de los aprendices respecto a la lengua que aprenden. El trabajo de este autor, sin embargo, también tuvo en cuenta las aportaciones de Canale y Swain (1980), quienes fueron los primeros que aplicaron el modelo de Hymes al diseño del currículo y la evaluación. Canale y Swain describieron qué debe conocer un individuo para ser capaz de comunicarse y plantearon que las decisiones respecto a los contenidos de una programación para las clases de lengua debían basarse en proporcionar a los aprendices oportunidades para desarrollar tres subcompetencias:

- 1) La competencia lingüística: La habilidad de usar la lengua correctamente con un amplio abanico de propósitos y finalidades, cada uno de los cuales implique ejecutar una función comunicativa concreta.
- 2) La competencia discursiva: La habilidad de producir y entender distintos tipos de textos.
- 3) La competencia estratégica: La habilidad para mantener el flujo de la conversación en situaciones en que el escaso dominio de la lengua meta constituya un obstáculo a superar.

Tres años más tarde, Canale (1983), revisó este modelo y le añadió un cuarto componente:

- 4) La competencia sociolingüística: La habilidad de usar la lengua atendiendo a la situación comunicativa en la que se participa y a la relación que se establece con los demás participantes.

El trabajo de Bachman (1990) reformulaba la propuesta de Canale puesto que el autor argumentó que la competencia comunicativa tiene dos componentes principales: la competencia organizativa y la competencia pragmática. La primera englobaría las competencias que Canale y Swain (1980) habían definido como competencias lingüísticas y discursivas y la segunda sería equivalente a la competencia sociolingüística descrita por Canale (1983). Bachman consideraba que la competencia estratégica forma parte de competencias más generales de las personas y no está vinculada exclusivamente a la competencia comunicativa.

En esta misma línea, Hall (1993) consideró que la competencia pragmática juega un papel importante en la competencia comunicativa. La competencia pragmática se describe como (a) la capacidad de comprender y producir una acción comunicativa vinculada a un acto de habla, (b) la pericia para participar en diversos eventos de habla, generando diferentes tipos de discurso y (c) la habilidad de alcanzar metas sociales y de relacionarse adecuadamente en situaciones interpersonales. Todo ello conlleva el uso y la comprensión de estrategias de cortesía en un contexto apropiado (Véase Kasper y Rose, 2001).

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación, MCER¹, (Consejo de Europa, 2001) define la

¹ El MCER, Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, es un estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua.

competencia comunicativa en función de los mismos componentes que había propuesto Bachman (1990), pero la integra, junto con lo que denomina competencias generales, en un macro-concepto denominado competencias del usuario o del alumno. No obstante, es importante destacar que el MCER entiende la comunicación como “acción”. Así pues, desde esta visión, el aprendiz de lenguas es, antes que nada, un usuario que aprende actuando cuando comprende y produce discursos orales o escritos, u interactúa con otras personas.

2.2. La aparición del concepto de competencia interactiva

El concepto de competencia comunicativa sigue siendo un constructo que describe la competencia de un único individuo. Esta visión es criticada por aquellos investigadores que, inspirándose en las perspectivas socio-interaccionistas sobre el aprendizaje de lenguas, consideran que interactuar es una actividad social y por ello, apuestan por el uso del concepto de competencia interactiva. Por un lado, tal y como señalan He y Young (1998), los distintos componentes de la competencia comunicativa se trataron siempre como propiedades estáticas, relacionadas con el conocimiento individual y pasando por alto su base social. Por el contrario, la noción de competencia interactiva se sustenta precisamente en la naturaleza social de la comunicación. Por otro lado, la noción de competencia comunicativa se centró en la descripción de las destrezas de recepción y producción pero no en la destreza de interactuar. Así pues, el concepto de competencia interactiva se construye a partir de las teorías precedentes sobre la competencia comunicativa, pero tiene dos matices

nuevos: no es una competencia individual y no se limita al desarrollo de habilidades de producción y recepción.

Kramersch (1986) fue la primera persona en utilizar el concepto de competencia interactiva. Argumentó que los investigadores debían dejar de considerar la lengua como una herramienta funcional y poner más atención al proceso dinámico de la interacción humana. Kramersch consideró la competencia interactiva como parte de las programaciones de las clases de lengua en un marco intercultural y argumentó a favor de la creación de un currículum orientado hacia la interacción (*interactionally oriented curriculum*), el cual debía basarse en promover actividades de reflexión sobre el uso de la lengua para que los aprendices pudieran ir más allá de la decodificación de palabras o de estructuras sintácticas y pudieran ser capaces de reconocer las intenciones de los participantes en una situación comunicativa o los valores culturales subyacentes en la elección de las palabras.

Hall (1993, 1995) también consideró que la competencia interactiva es necesaria para participar en una interacción social. Ésta se definiría por la capacidad de los interlocutores de utilizar los recursos propios de las “prácticas interactivas” en las que participan. Según Hall, las prácticas interactivas son:

“socioculturally conventionalized configurations of face-to-face interaction by which and within which group members communicate.”

(Hall, 1993:146)

La noción de práctica interactiva parte de la premisa que los participantes en un acto comunicativo comparten conocimientos comunes,

Marco teórico

que dan lugar a la creación de expectativas en cada turno sobre lo que va sucediendo en la interacción y no crean sus turnos individualmente sin tener en cuenta las normas sociales vigentes en la situación comunicativa en la que participan. Hall define el habla, la habilidad para interactuar, del siguiente modo:

“Talk is comprised of interactive practices, structured moments of face-to-face interaction –differently enacted and differently valued – whereby individuals come together to create, articulate, and manage their collective histories via the use of sociohistorically defined and valued resources.”

(Hall, 1995: 207-208).

Para Hall, las prácticas interactivas se coconstruyen durante la interacción puesto que los participantes aportan recursos lingüísticos y pragmáticos al discurso que construyen. El autor enumera y categoriza estos recursos en cinco grupos:

- Conocer los guiones retóricos (*rhetorical scripts*), es decir, el tipo de texto que se construye.
- Conocer los esquemas sintácticos y léxicos válidos para cada práctica interactiva concreta.
- Conocer cómo se organiza el sistema de turnos.
- Conocer cómo se gestionan los temas.
- Conocer cómo se señalan las fronteras y las transiciones entre las distintas acciones discursivas que se llevan a cabo.

He y Young (1998) argumentan que la noción de competencia interactiva se distingue de la noción de competencia comunicativa

básicamente por dos motivos. Por un lado, la competencia comunicativa se describe como la capacidad de adquirir competencias pragmáticas, discursivas y estratégicas mientras que la competencia interactiva añade a estas competencias la habilidad de gestionar los cinco recursos interactivos señalados por Hall. Por otro lado, la competencia comunicativa se describe y evalúa como una competencia individual que posee o activa cada participante en una interacción mientras que la competencia interactiva es específica de cada práctica interactiva y sólo se coconstruye durante el desarrollo de cada una de ellas. Más tarde, Young (1999) argumentó que la competencia interactiva es una teoría más que una definición, y de acuerdo a esta teoría, el conocimiento de una L2 no reside únicamente en la mente de los aprendices de esa L2, sino que se produce a través de un proceso interactivo.

Una década más tarde, Young y Miller (2004) reformulan la propuesta de Hall (1995) y señalan que son seis los recursos discursivos que los interlocutores coconstruyen durante su participación en prácticas interactivas. Estos recursos están vinculados a saberes relacionados con:

- Las formas en que los participantes construyen las fronteras de una práctica interactiva.
- La selección de los actos de habla en una práctica interactiva y su organización secuencial.
- El sistema de alternancia de turnos para pasar la palabra de un interlocutor a otro.
- La coconstrucción de identidades discursivas y de marcos de participación en cada práctica interactiva.

Marco teórico

- El registro a adoptar en cada práctica interactiva, decisión que conlleva el uso de unas estructuras sintácticas y un léxico particular.
- La construcción del significado en cada práctica interactiva concreta.

Los autores consideran que esta arquitectura de la interacción es única para cada práctica interactiva y son los participantes quienes determinan durante la interacción cómo van a activar y combinar estos recursos y saberes.

Inspirado por el trabajo de Young y Miller, Kasper (2006b) definió la competencia interactiva como la habilidad de los participantes en una práctica interactiva para:

- *to understand and produce social actions in their sequential contexts;*
- *to take turns at talk in an organized fashion;*
- *to format actions and turns, and construct epistemic and affective stance (Ochs, 1996), by drawing on different types of semiotic resources (linguistic, nonverbal, nonvocal), including register-specific resources;*
- *to repair problems in speaking, hearing, and understanding;*
- *to co-construct social and discursive identities through sequence organization, actions-in-interaction and semiotic resources (Goffman, 1981; Zimmerman, 1998);*
- *to recognize and produce boundaries between activities, including transitions from states of contact to absence of contact (interactional openings, Schegloff, 1968; closings, Schegloff y Sacks, 1973) and transitions between activities during continued contact (Markee, 2004).*

(Kasper, 2006b:86)

Se nota claramente a partir de la definición descriptiva de la competencia interactiva de Kasper (2006b) que las referencias a la comprensión y a la producción de acciones secuenciales, de alternancia de turnos, de recursos semióticos y de mecanismos de reparación provienen del análisis de la conversación. Esta autora no sólo consideró la competencia interactiva a la luz del análisis de la conversación, sino que también coincide en referirse a la competencia interactiva en plural, como “competencias interactivas”. En primer lugar, la autora argumenta que las competencias interactivas no tienen límite y dinamizan una gran variedad de recursos, de formas de organización del discurso y de habilidades que los participantes aportan a la interacción. Por ejemplo, los alumnos adultos de una L2 ya poseen la competencia interactiva de su lengua materna cuando interaccionan en una L2 y ésta también entra en la L2. En segundo lugar, ella defiende que el desarrollo de la competencia interactiva está ligado a los diferentes contextos y escenarios en que se llevan a cabo intercambios comunicativos. Por ejemplo, si se participa en una conversación institucional se necesitan un conjunto de competencias que son algo diferentes a las que se precisan activar en una conversación informal. En resumen, para Kasper (2006b) el desarrollo de las competencias interactivas es un proceso que dura toda la vida, al cual uno está expuesto permanentemente en diversos escenarios, situaciones e interacciones.

Posteriormente, Young (2008) propuso una forma alternativa de caracterizar la competencia interactiva. En su intento de capturar todos los aspectos subyacentes en la interacción humana, el autor combina el sistema funcional de la lingüística con el análisis de la conversación, y encuentra que los dos marcos teóricos son complementarios. Para Young, el sistema funcional de la lingüística es útil porque permite al investigador analizar el

registro y cómo los participantes crean significados en un sistema de intercambio discursivo, siendo este último objetivo el que precisamente persigue el análisis de la conversación. De este campo, Young toma los conceptos de coconstrucción, de cambio de turnos y de gestión del tema para caracterizar de un modo más sucinto pero completo lo que es para él la competencia interactiva. El autor, a partir de los cinco recursos que Hall había identificado que los participantes aportan a la interacción y sustentándose en el trabajo que había realizado con Miller, define siete recursos discursivos y los agrupa en tres categorías:

- **Recurso de identidad**

- 1) Marco de participación: las identidades de todos los participantes en una interacción.

- **Recursos lingüísticos**

- 2) Registro: las características de pronunciación, vocabulario y gramática que caracterizan una práctica interactiva.
- 3) Modo de significado: las formas en las que los participantes construyen el significado interpersonal, experiencial y textual en una práctica interactiva.

- **Recursos interactivos**

- 4) Actos discursivos: la selección de los actos en una práctica interactiva y su organización en secuencia.
- 5) Alternancia de turnos: cómo los participantes seleccionan al siguiente interlocutor y cómo los participantes saben cuándo terminará el turno y cuándo empezará el siguiente.
- 6) Reparación: las formas en que los participantes responden a problemas de interacción en una determinada práctica interactiva.

- 7) Límite: la apertura y el transcurso de los actos de una práctica interactiva.

A partir de estas premisas, el autor define la competencia interactiva de la siguiente manera:

“a relationship between the participants’ employment of linguistic and interactional resources and the contexts in which they are employed; the resources that interactional competence highlights are those of identity, language and interaction. (...). Interactional competence, however, is not the ability of an individual to employ those resources in any and every social interaction; rather, interactional competence is how those resources are employed mutually and reciprocally by all participants in a particular discursive practice. This means that interactional competence is not the knowledge or the possession of an individual person, but is co-constructed by all participants in a discursive practice, and interactional competence varies with the practice and with the participants.”

(Young, 2008:101)

Esta definición está inspirada en el concepto clave del análisis de la conversación, aunque, ningún analista del análisis de la conversación ha encapsulado la competencia interactiva en una única definición, porque los fenómenos de interacción son asuntos detectables (Psathas, 1995), y no es tarea del análisis de la conversación proporcionar una definición. Sin embargo, la definición de Young es importante porque reconoce por primera vez que la competencia interactiva no reside en la capacidad de un individuo para emplear recursos interactivos, sino que se relaciona con la forma en que estos recursos se utilizan conjuntamente por los interlocutores en cada tipo de práctica interactiva en la que participan.

La definición de Young aporta dos nociones importantes. Por un lado, describe la competencia interactiva como una capacidad dependiente del

contexto. Por otro lado, reconoce que durante su participación en una interacción los interlocutores construyen o coconstruyen unas identidades particulares. Así pues, el enfoque de Young se basa en la relación entre los recursos lingüísticos e interactivos utilizados por los interlocutores en contextos específicos. Desde esta perspectiva, la competencia interactiva no es una teoría del conocimiento sino una relación entre el uso de recursos lingüísticos por parte de los participantes en una interacción y el contexto en que se despliegan. Por lo tanto, la competencia interactiva es la intersección entre (a) el uso de la lengua de los hablantes, (b) sus recursos interactivos y (c) los variados contextos en los que se utilizan dichos recursos. En cuanto a la identidad, Young (2008) argumentó que hay factores como el género, la clase social, el acento, el origen étnico, la edad, la orientación sexual, la profesión y la personalidad individual, que reflejan identidades particulares que pueden afectar el estilo de la interacción. Además, añade que alguna de estas identidades puede ser invocada por cualquiera de los participantes y que pueden ser ratificadas o rechazadas por el coparticipante.

La definición de competencia interactiva propuesta por Young (1999, 2008) tenía en cuenta que sobre su propia lengua tienen todos los hablantes. Markee (2007, 2008), por el contrario, quiere definir la competencia interactiva de los aprendices de segundas lenguas. Para ello propuso agrupar los recursos que activan la competencia interactiva en tres componentes: el sistema formal (incluye conocimientos de gramática, vocabulario y pronunciación), los sistemas semióticos (incluye conocimientos relativos a procedimientos tales como el cambio de turno, la reparación y la organización secuencial del discurso) y las características paralingüísticas. En primer lugar, Markee señaló que la competencia interactiva de la L2 va más allá de los saberes lingüísticos de los aprendices, ya que incluye la

acción y la semiótica, recursos también mencionados por Kasper (2006b). Markee también se refiere a otros conceptos básicos del análisis de la conversación respaldado por Kasper (2006b), tales como inicio de turno, coconstrucción, reparación e intersubjetividad. Pero a diferencia de Young y Kasper, Markee no incluye en la definición de competencia interactiva aspectos como la identidad o como la habilidad de señalar transiciones o límites entre las distintas acciones comunicativas que llevan a cabo los participantes al interactuar. Sin embargo, el modelo de Markee es interesante porque introduce un nuevo concepto: el de repertorios de interacción. Estos repertorios de interacción se corresponden a la propuesta que había formulado Schegloff (1989) de “extender la acción a partir de las secuencias” discursivas que los participantes coconstruyen para cada práctica interactiva concreta.

Markee también señaló que la competencia interactiva de una L2 es una competencia en desarrollo. Según este autor, el desarrollo de la competencia interactiva en una L2 implica la coconstrucción de los alumnos con sus interlocutores de los repertorios de interacción que deben adquirir. Este proceso de coconstrucción se lleva a cabo paulatinamente de una forma más precisa, fluida y compleja en comparación con lo que sucede cuando se aprende e interactúa en la primera lengua. Markee señala que la precisión, la fluidez y complejidad son indicadores de la competencia interactiva. Sin embargo, también sugiere que una persona que tenga un alto nivel de competencia interactiva no necesariamente hablará de forma más precisa y fluida que otra menos competente interactivamente.

Más reciente, Wagner y Kasper (2011) definieron la competencia interactiva como una competencia procesal, la cual se sustenta en el

desarrollo de procedimientos tales como el inicio de turnos, la organización de secuencias, la construcción de turnos y la reparación. Wagner y Kasper consideran que la competencia interactiva cumple una doble función, ya que crea una condición para el aprendizaje y es a su vez un objeto de aprendizaje. Los aprendices de una L2 utilizan su competencia interactiva al participar en la interacción generando posibilidades para el aprendizaje en la acción, lo que les permite participar más eficazmente.

Young (2011), basándose en un estudio suyo previo (Young, 2008), señaló cuatro aspectos a tener en cuenta al estudiar la competencia interactiva cuando se examina la interacción entre dos o más participantes:

- 1) aunque los aspectos no verbales juegan un papel importante en la comunicación, la competencia interactiva se puede observar en la interacción verbal (o su ausencia puede quedar de manifiesto).
- 2) la competencia pragmática, definida por Kasper y Rose (2002) como la habilidad de seleccionar unas determinadas las formas lingüísticas en función de los contextos sociales en los que se utilizan, es importante para el desarrollo de la competencia interactiva pero sólo se explica una parte de ella porque la competencia interactiva abarca otros aspectos más amplios.
- 3) la competencia interactiva no es el conjunto de los conocimientos de un individuo y de las acciones que realiza, sino que es la coconstrucción de un contexto mental compartido en la interacción, a través de la colaboración de todos los participantes;
- 4) la competencia interactiva debe investigarse en un contexto social, institucional y cultural más amplio.

Finalmente, Hall y Pekarek Doehler (2011) también indicaron que la competencia interactiva es una habilidad y un conocimiento compartido por los participantes en una acción comunicativa sobre el uso de lengua en ese contexto concreto. La importancia del contexto en la caracterización de la competencia interactiva supone la contribución de estos autores a la construcción de la noción de competencia interactiva:

“Interactional competence, that is the context-specific constellations of expectations and dispositions about our social worlds that we draw on to navigate our way through our interactions with others, implies the ability to mutually coordinate our actions.”

(Hall y Pekarek Doehler, 2011:2)

En su estudio, estos autores defendieron que la habilidad de un participante para contribuir apropiadamente a una interacción, se basa en su comprensión de una serie de factores entre los que se incluyen (a) el contexto específico en que realiza la interacción, (b) el tipo de actividad que lleva a cabo, (c) el objetivo que persigue conseguir, (d) la identidad discursiva que desempeña y (e) las convenciones de la lengua que rigen esa interacción. Por ello, los participantes deben estar atentos a cómo (f) gestionan la alternancia de turnos, (g) a qué la organización secuencial construyen para alinear sus acciones con las de su interlocutor y (h) a cómo producen e interpretan los turnos momento a momento utilizando los recursos (prosódicos, lingüísticos, secuenciales y no verbales), (i) reparando los problemas que puedan aparecer para así mantener la comprensión compartida. Por lo tanto, la coconstrucción de la interacción se basa en el conocimiento de las convenciones de una determinada práctica, y,

sobretudo, en saber emplear los recursos interactivos son compartidos entre los participantes.

2.3. La intersubjetividad como característica de la competencia interactiva

Las definiciones mencionadas en la sección anterior han intentado conceptualizar la noción de competencia interactiva. De acuerdo con las teorías anteriores podemos concluir que la competencia interactiva implica activar y coconstruir conocimientos vinculados a las distintas prácticas interactivas que se llevan a cabo en contextos sociales específicos. Los objetivos de la comunicación se completan cuando los objetivos deseados, las trayectorias de las acciones, los roles de los participantes y las relaciones entre ellos fluyen en los comportamientos convencionales. Este proceso se conoce como intersubjetividad, noción que viene a describir la situación en la que los participantes comparten una perspectiva común que facilita la comprensión y la realización de la tarea (Rommetveit, 1985).

Kramsch (1986) reconoció que la competencia interactiva presupone un contexto interno compartido, o una esfera de intersubjetividad. Este punto de vista distingue más claramente qué es la competencia interactiva en relación a las teorías anteriores sobre la competencia comunicativa. Desde las teorías socioculturales del aprendizaje, la intersubjetividad se describe como:

“shared understanding based on a common focus of attention and some shared presupposition that form the ground for communication.”

(Rogoff, 1990:71)

La interacción es una actividad de colaboración. Es decir, en toda práctica interactiva los participantes necesitan establecer una relación de intersubjetividad con la situación comunicativa que crean. Por lo tanto, la intersubjetividad es la atribución consciente de actos intencionales a los demás y de uno mismo, lo que implica ser capaz de ponerse en la posición de los demás interlocutores (Young, 2011). El énfasis de la intersubjetividad como una acción mutua y recíproca (Young, 2011) se emplea como un elemento fundamental para entender la competencia interactiva desde la perspectiva semiótica social (Pinnow, 2011), en especial en lo que respecta a la organización de las secuencias y al uso de los recursos multimodales (Okada, 2013).

En las aulas de lengua extranjera la intersubjetividad sostiene todas actividades de interacción, incluyendo las conversaciones entre los alumnos que usan la lengua meta para realizar una tarea en un entorno virtual de intercambio con informaciones desiguales, como es nuestro caso. La implementación exitosa de una tarea de aula se basa en el compromiso mutuo de los participantes de llegar a un estado de la intersubjetividad (Wertsch, 1985). Estudios previos en el campo del aprendizaje de una lengua extranjera han demostrado que el establecimiento y mantenimiento de la intersubjetividad durante la interacción tiene un papel importante en el desarrollo eficaz de las tareas (véase Anton y DiCamilla, 1998 o de Guerrero y Villamil, 2000).

Muchos investigadores del campo del análisis de la conversación han estudiado la intersubjetividad en el proceso de la realización colaborativa de una acción o actividad. Según Markee (2000), la reparación es un

mecanismo fundamental para la constitución y mantenimiento de la intersubjetividad. Tudini (2007), en su investigación de la interacción intercultural en un chat entre hablantes nativos italianos y aprendices de esta lengua, afirmó que los participantes tienden a entretener acciones sociales y pedagógicas en un esfuerzo por mantener la intersubjetividad y, al mismo tiempo, participar en los trabajos de reparación de forma y de significado.

La investigación muestra que la intersubjetividad también se puede lograr en el contexto de CMC. Por ejemplo, Darhower (2002) examina las características interactivas de la comunicación sincrónica mediada por computadoras y encuentra que la interacción en línea está influenciada por el medio de comunicación, no obstante, puede inspirar los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras y el mantenimiento de la intersubjetividad tanto en conversación en línea como en la natural de cara a cara.

2.4. La noción de competencia interactiva en este trabajo

Aprender una lengua extranjera no consiste únicamente en adquirir conocimientos lingüísticos, sino también habilidades para ser capaces de interactuar con otros en cualquier situación comunicativa. A esta capacidad la denominamos competencia interactiva. En nuestro trabajo, defendemos que la competencia interactiva consiste en un conjunto de recursos que no residen dentro de un individuo sino que se desarrollan cuando cada uno de los participantes en un evento comunicativo interactúa con los demás y todos se ayudan mutuamente y recíprocamente para lograr alcanzar el objetivo que motivó la interacción (Bygate, Skehan y Swain, 2001; Young,

2011, 2013; entre otros). Por ello, en este trabajo nos centraremos en analizar

“not what a person knows, but what a person does together with others.”

(Young, 2011: 430, énfasis en el texto original)

Kasper (2009) afirma que los estudios acerca de la competencia interactiva basados en el análisis de la conversación se engloban en dos tendencias. Por un lado, existe un grupo de investigadores que argumenta que el número de estudios sobre la naturaleza de la interacción en segundas lenguas realizados desde la perspectiva del análisis de la conversación es aún escaso y, por ello, sólo es posible estudiar la competencia interactiva como un recurso al que pueden recurrir los aprendices de una lengua extranjera. Este grupo considera la necesidad de comprender mejor la naturaleza de la interacción en una lengua segunda o extranjera antes de convertir la construcción de la competencia interactiva en el objeto de estudio *per se*. Por otro lado, hay quienes defienden que el análisis de la conversación ofrece ya un marco teórico y metodológico suficientemente sólido como para abordar la competencia interactiva como objeto de estudio. A partir de las aportaciones de otras teorías exógenas, tales como la teoría sociocultural, la teoría de aprendizaje situado o la teoría de socialización lingüística, los estudios sobre la adquisición de una lengua basados en el análisis de la conversación se sustentan en la premisa que el aprendizaje es social y se sitúa en la acción y sólo es a través de la observación de esta acción que puede llegarse a comprender cómo los aprendices adquieren y desarrollan su competencia interactiva. Nuestro trabajo se enmarca en los estudios realizados desde esta segunda tendencia y

Marco teórico

se plantea el objetivo de investigar cómo los alumnos activan y coconstruyen su competencia interactiva en un contexto muy concreto: la realización de una tarea colaborativa a través de un chat de texto.

Hasta ahora la mayoría de las investigaciones sobre la competencia interactiva tratan exclusivamente de cómo se adquiere esta competencia en prácticas interactivas orales. Young (2008, 2011) argumenta que el desarrollo de la competencia interactiva puede observarse claramente en la lengua oral pero que en el caso de la lengua escrita juega un papel secundario, ligado a la interacción multimodal. Estamos de acuerdo con el planteamiento de Young, sin embargo, en este trabajo nos preguntamos si es posible examinar esta competencia en prácticas interactivas no sustentadas en la producción de enunciados orales. Concretamente, como se explicará en el capítulo 4, analizaremos los siguientes aspectos de la interacción que forman parte del proceso de desarrollo de la competencia interactiva: la selección y el manejo de temas, la reparación y las actividades de alineamiento.

En el capítulo siguiente proporcionaremos las bases teóricas que nos permitirán comprender las características de la comunicación mediada por computadora y más concretamente a través de un chat de texto. Nuestro marco teórico sobre los estudios que abordan el aprendizaje de lenguas a través de chats se centrará en aquellos que, al igual que hacemos en este trabajo, se han basado en propuestas de aula articuladas a través de las

Capítulo 2: La noción de la competencia interactiva

premisas del enfoque por tareas. Por ello, también presentaremos los estudios que avalan este enfoque.

3 El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

Este capítulo tiene como objetivo detallar cómo se aprenden lenguas extranjeras según dos enfoques didácticos muy populares en la actualidad: la enseñanza basada en tareas y la comunicación mediada por computadoras.

La innovación didáctica en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras más importante que se produjo a finales de los años 80 del siglo XX es, sin lugar a dudas, la aparición del enfoque comunicativo. En este sentido, el trabajo de Hatch (1978) fue pionero. El autor fue quien sugirió, por primera vez, que para comprender cómo se adquiere y aprende una lengua es preciso examinar cómo ésta se desarrolla a través de comunicación. La creencia generalizada en aquel momento era que la enseñanza de lenguas centrada en el enfoque estructural era insuficiente para garantizar el éxito en el aprendizaje, y se necesitaba un giro hacia el

significado (Widdowson, 1978), hacia la necesidad de que los alumnos se concentrasen en transmitir significado y la información de unos a otros (Geddes y Sturtridge, 1979; Harmer, 1983; Wesche y Skehan, 2002). El desarrollo didáctico de este enfoque preparó paulatinamente el terreno para el surgimiento de la enseñanza y el aprendizaje basado en tareas, cuyo objetivo es ayudar a los alumnos a comunicarse de manera efectiva, procurándoles el espacio y la libertad para comunicarse e interactuar para resolver una tarea concreta. Se considera que esta interacción favorece la adquisición de lengua ya que los alumnos intentan entenderse entre sí y negociar el significado de sus enunciados (Larsen-Freeman, 2000). Paralelamente a la aceptación del enfoque por tareas en el campo de la enseñanza de lenguas, el concepto de tarea se convierte tanto en una herramienta para investigar cómo se adquiere y usa una lengua segunda y/o extranjera como en el propio objeto de estudio en los sobre adquisición de lenguas (véase, entre otros, Skehan, 2003; Ohta y Nakaone, 2004; Mori, 2004; Kiernan y Aizawa, 2004 y Masats, 2008).

Además de asumir un papel central en los estudios en torno a la adquisición de una lengua extranjera, el aprendizaje basado en tareas también se considera actualmente un planteamiento útil y válido para maximizar el potencial de las innovaciones tecnológicas para el aprendizaje de lenguas (González-Lloret y Ortega, 2014). Hoy en día, la tecnología informática se convierte en una parte integral de nuestra vida cotidiana y por ello, la comunicación basada en herramientas de internet tales como un fórum, un chat, un podcast o una videoconferencia tiene un gran potencial como instrumentos para mejorar la colaboración, la participación y la construcción de la comunidad (Thomas y Reinders, 2010). Paralelamente, también son nuevos recursos didácticos en las aulas de lengua extranjera,

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

los cuales cambian el enfoque, el ritmo y la forma en que se desarrollan las prácticas interactivas.

A continuación presentamos las percepciones que, desde diferentes perspectivas, se defienden en torno al concepto de tarea; y posteriormente, trataremos de describir las características del chat de texto como un género discursivo especial en la comunicación mediada por computadoras. Para finalizar este capítulo, abordaremos el uso de chats de texto para llevar a cabo tareas didácticas para facilitar la interacción entre los alumnos que aprenden una lengua nueva. También tendremos ocasión de dirimir las maneras posibles de evitar las limitaciones del aprendizaje basado en tareas en la comunicación mediada por computadora.

3.1. La noción de la tarea y el enfoque por tareas

Antes de introducir las premisas del aprendizaje basado en tareas es importante establecer una definición de tarea. Ha habido una gran cantidad de definiciones de esta noción en los últimos 30 años (para un resumen ver Ellis 2003 o Samuda y Bygate, 2008). La evolución temporal del concepto de tarea en el ámbito de didáctica de las lenguas parte de la creencia que la participación comunicativa debe de tener un objetivo (Prabhu, 1987). Por ello, tal y como propone Candlin (1987), las tareas se conceptualizan como actividades sociales que empujan a los aprendices a poner en juego simultáneamente sus habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas. Las definiciones más recientes hacen hincapié en el hecho que los alumnos deben llevar a cabo las tareas en un contexto parecido al que se pudiera dar en la vida real (véase Nunan, 1989; Escobar, 2000; Bygate, Skehan y Swain,

2001; Ellis, 2003; Gilabert, 2005 y Masats, 2008). Algunos autores definen una tarea en los siguientes términos:

“A communicative task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.”

(Nunan, 1989:15)

“A task is an activity, which requires learners to use language, with emphasis on meaning to attain an objective.”

(Bygate, Skehan y Swain, 2001:11)

Igualmente, Ellis, en su libro dedicado a esta perspectiva didáctica y a la adquisición de lenguas, define una tarea del siguiente modo:

“A task is a “workplan” that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.”

(Ellis, 2003:16)

Entre todas las muchas definiciones de lo que constituye una tarea se observa que, en la mayoría, la estimulación de la lengua, más concretamente del uso de lengua, viene definido como un objetivo general de la tarea, tanto en el campo de la investigación como en el de la enseñanza de lenguas.

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

Otro enfoque relevante es aquel que entiende la tarea como una herramienta, para investigación y para didáctica, que debe centrarse en el significado y en la transmisión de informaciones, o en la forma y el uso correcto de la lengua extranjera. En el trabajo de Nunan (1989), éste considera que una tarea es una actividad muy orientada hacia el significado. Skehan (1998), partiendo de la base de otras investigaciones, propuso cinco requisitos que debe cumplir una tarea:

- 1. meaning is primary*
- 2. learners are not given other people's meaning to regurgitate*
- 3. there is some sort of relationship to comparable real-world activities*
- 4. task completion has some priority*
- 5. the assessment of the task is in terms of outcome.*

(Skehan, 1998:173)

Es decir, en una tarea, los alumnos se dedican principalmente a comunicarse y a trabajar para lograr un objetivo determinado y los resultados se evalúan en relación a los logros alcanzados respecto a este objetivo. En cuanto al sentido que le aporta la conexión con el mundo real, se pretende que los discursos que surjan durante la realización de toda tarea se produzcan naturalmente.

Para Widdowson (1978) los alumnos tienen que prestar atención tanto al significado como a la forma en tareas y ejercicios. Según el autor, para llevar a cabo una tarea, los alumnos deben pensar en las formas de expresar sus significados, del mismo modo que ocurre cuando los alumnos están completando un ejercicio. Widdowson establece una distinción entre tarea y ejercicio que concierne al tipo de significado que evocan. En una tarea el uso de lengua está ligado un contexto de uso, es decir, adquiere un

significado pragmático. Por el contrario, un ejercicio está centrado en el significado semántico, es decir, en formas específicas que pueden transmitir significados independientemente del contexto.

Después de revisar como se ha construido el concepto de tarea, vamos a describir porque el aprendizaje basado en tareas es hoy una de las teorías más innovadoras en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Este enfoque sostiene que cualquier lengua se aprende mejor si con ella se realizan actividades discursivas que tienen un claro objetivo comunicativo y persiguen la consecución de un resultado concreto (comprar comida en un supermercado, dar la opinión acerca de un tema, solucionar un conflicto, resolver un enigma, etc.). Dooly y Eastment (2008) señalan que el enfoque por tareas es relevante en el campo de la didáctica de las lenguas porque se basa en las siguientes premisas:

- Es un enfoque basado en la selección de contenidos.
- Pone el énfasis en la comunicación para aprender mediante la interacción en la lengua meta.
- Ofrece oportunidades para que los alumnos se centren no sólo en la lengua, sino también en el proceso mismo de aprendizaje.
- Considera las experiencias personales de los alumnos como elementos importantes para la realización de las tareas de aprendizaje.
- Vincula los usos de la lengua meta en el aula con los de esa lengua fuera del aula.

Capítulo 3: *El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación*

Tres años más tarde, en su trabajo sobre el estado de la cuestión de la investigación en torno al aprendizaje por tareas, Robinson (2011) señaló que en los últimos treinta años, los estudios realizados en este campo han defendido las siguientes premisas:

- *Tasks provide a context for negotiating and comprehending the meaning of language provided in task input, or used by a partner performing the same task.*
- *Tasks provide opportunities for uptake of (implicit or explicit) corrective feedback on a participant's production, by a partner, or by a teacher.*
- *Tasks provide opportunities for incorporation of premodified input, containing “positive evidence” of forms likely to be important to communicative success and that may previously have been unknown or poorly controlled.*
- *Tasks provide opportunities for noticing the gap between a participant's production and input provided and for metalinguistic reflection on the form of output.*
- *Task demands can focus attention on specific concepts required for expression in the second language (L2) and prompt effort to grammaticize them in ways that the L2 formally encodes them, with consequences for improvements in accuracy of production.*
- *Simple task demands can promote access to and automatization of the currently emerged interlanguage means for meeting these demands, with consequences for improved fluency of production.*
- *Task demands can also promote effort at reconceptualizing and rethinking about events, in ways that match the formal means for encoding conceptualization that L2s make available.*
- *Sequences of tasks can consolidate memories for previous efforts at successfully resolving problems arising in communication, on previous versions, thereby strengthening memory for them.*
- *Following attempts to perform simpler versions, complex tasks can prompt learners to attempt more ambitious, complex language to resolve the demands they make on communicative success, thereby stretching interlanguage and promoting syntacticization, with consequences for improved complexity of production.*

- *Additionally, all of the above happen within a situated communication context that can foster form-function-meaning mapping and can do so in ways that motivate learners to learn.*

(Robinson, 2011:2)

Así pues, el enfoque por tareas tiene como objetivo favorecer la adquisición y el desarrollo de la competencia interactiva, partiendo de las necesidades reales de comunicación de los alumnos y del diseño de entornos de interacción que apoyen intenciones comunicativas reales o parecidas a las que los alumnos probablemente tendrán fuera de las aulas. La mayoría de las definiciones sobre la noción de tarea que hemos presentado en esta sección tienen en común que se basan en la premisa que se aprende una lengua haciendo cosas con ella, es decir, se sustentan en la participación en una actividad social (van den Braden, 2006). Por lo tanto, una tarea bien diseñada ofrece a los aprendices oportunidades de interacción libre y significativa que les permite desarrollar su competencia interactiva y construir conocimientos en y sobre la lengua meta. Por otro lado, las tareas tienden a involucrar a los aprendices en la realización de trabajos cooperativos o colaborativos.

3.1.1. Tipología de tareas según la didáctica

Desde el campo de la didáctica de las lenguas son muchas las propuestas que se han hecho para categorizar las tareas comunicativas (véase, por ejemplo, Harmer, 1983; Willis, 1996; Nunan, 2004 o Willis y Willis, 2007). No obstante, y puesto que como veremos en la sección siguiente no nos interesamos por el diseño de las tareas sino por como los aprendices las coconstruyen cuando interactúan, no nos detendremos a revisar todas las tipologías de tareas que han surgido a lo largo de los años.

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

Para nosotros es suficiente centrarnos en una de las primeras tipologías, la de Prahbu (1987) quien defendió que las tareas comunicativas, según las operaciones cognitivas que deben realizar los aprendices para resolverlas, pertenecen a uno de estos tres grupos:

- 1) Tareas de vacío de información (*information-gap*). En este tipo de tareas un alumno posee la información necesaria para que otro alumno pueda cumplir la tarea. Este grupo también englobaría las tareas rompecabezas (*jigsaw*), es decir, aquellas en que son todos los alumnos de un grupo quienes tienen diferentes informaciones que resultan esenciales para resolver la tarea. En ambos casos, el objetivo de la interacción comunicativa es el de compartir la información para cerrar la brecha entre lo que sabe uno y otro y así lograr el objetivo predeterminado.
- 2) Tareas de vacío utilizando el razonamiento (*reasoning-gap*). Este tipo de tareas siempre presupone que los alumnos obtienen datos con antelación a la resolución de la tarea, la cual consiste en tomar una decisión para solucionar el problema que plantea la tarea. Durante su realización, los participantes deben emplearse en intercambiar los datos obtenidos y expresar sus propias ideas, por lo tanto, son posibles diversos resultados o soluciones.
- 3) Tareas de vacío de opinión (*opinion-gap*). Este tipo de tareas consiste en identificar y expresar una preferencia personal un sentimiento o una actitud en respuesta a la situación dada, por ello, no existe una única solución. A menudo también son tareas en las que los aprendices pueden intercambiar opiniones sobre un tema social.

En ocasiones, el tipo de tareas que presenta Prahbu pueden formar parte de una macrotarea, como es el caso de la tarea de juego de rol que hemos empleado en este estudio para recoger los datos (véase la sección del diseño de la tarea, 5.2.3.). Larsen-Freeman (2000) manifiesta que el juego de rol es una tarea importante porque ofrece a los alumnos la oportunidad de practicar la comunicación en diferentes contextos y adoptando distintos roles sociales. Willis (2004) afirma que las situaciones de la vida real que se utilizan en los juegos de roles pueden generar autenticidad en el uso de la lengua. En estas tareas, los alumnos fingen ser otras personas que se enfrentan a nueva situación creada; sin embargo, los participantes no son actores, siguen siendo ellos mismos, necesitan sus conocimientos y sus propias experiencias para tomar las decisiones que consideren adecuadas para resolver lo mejor posible la situación en la que se encuentran, tal y como lo harían en la vida real. No obstante, el hecho que los participantes deban compartir objetivos y negociar el significado de sus enunciados (Long, 1996), implica que, a menudo, realizar una tarea presupone llevar a cabo una práctica interactiva cuyo potencial para la adquisición de la lengua meta sea superior al que puede acontecer durante una conversación ordinaria.

3.1.2. La tarea como plan de trabajo o la tarea como proceso

La tipología de tareas planteada por Prahbu (1987) está, como hemos dicho, basada en las actividades cognitivas que realizan los participantes. Desde el campo de la investigación sobre la adquisición de lenguas este tipo de categorizaciones ha estado respaldado por investigadores que defienden que las oportunidades de aprendizaje pueden ser manipuladas y maximizadas a través del diseño de una tarea (véase Crookes y Gass, 1993 o

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

Skehan y Foster, 2001). Desde esta perspectiva se argumenta que es previsible que nos encontremos con que se dibujan oportunidades particulares de aprendizaje a través del diseño de los objetivos, los contenidos, el procedimiento y la organización posterior de las tareas. Sin embargo, Breen argumentó que:

“our pre-designed task is a proposal for language learning work and—however carefully designed— it can be no more than a plan which may or may not be followed according to the ‘frame’ which it offers to its users.”

(Breen, 1989: 188)

El autor reconoce la importancia y la función de una tarea bien diseñada, pero también considera que se debe tener en cuenta que durante su implementación una tarea puede transformarse. Por ello, propuso que cuando se usa una tarea en una situación de enseñanza y aprendizaje, inmediatamente adquiere una realidad temporal que abarca tres fases: (1) la tarea es un plan de trabajo; (2) la tarea es un proceso y (3) la tarea es un resultado (Breen, 1989). La tarea es un plan de trabajo cuando consiste simplemente en un diseño que no ha sido llevado a la práctica. Cuando se implementa ese diseño, la tarea pasa a convertirse en un proceso de actuación durante el cual los docentes y los aprendices reinterpretan el diseño inicial porque, con sus conocimientos y experiencias, crean un marco de actuación propio. Finalmente, la resolución de la tarea da lugar a un resultado, un producto que los alumnos presentan al final.

En este sentido, Ellis (2003) reconoce que la mayoría de las definiciones sobre la noción de tarea provienen de la perspectiva teórica de considerar una tarea como un plan de trabajo y defiende que es preciso

desligar esta concepción de aquello que verdaderamente ocurre cuando una tarea se lleva a cabo y se convierte en un proceso:

“A task is a ‘workplan’; that is, it takes the form of materials for researching or teaching language. A workplan typically involves the following (1) some input (i.e. information that learners are required to process and use); and (2) some instructions relating to what outcome the learners are supposed to achieve. As Breen (1989) has point out, the task-as-workplan is to be distinguished from the task-as-process (i.e. the activity that transpires when particular learners in a particular setting perform the task). As we will see, the activity predicted by the task-as-workplan may not accord with the activity that arises from the task-as-process. Definitions of “task” typically relate to task-as-workplan.”

(Ellis, 2003:195)

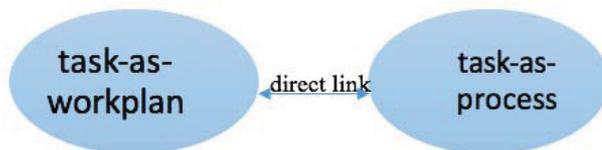
Con respecto al uso de tareas en el aula, Kumaravadivelu (1991) identificó un número importante de posibles fuentes de discrepancia (por ejemplo, cognitivas, comunicativas, lingüísticas, pedagógicas, estratégicas, culturales, evaluativas, procedimentales, instruccionales y actitudinales) entre la intención del docente al proponer una tarea y la interpretación de los alumnos de dicha tarea. En esta misma línea, Coughlan y Duff (1994) proporcionaron pruebas que señalan la existencia de discrepancias entre una tarea como plan de trabajo y lo que ocurre durante la realización de la misma. Estos autores partieron de la combinación de la teoría sociocultural y del microanálisis de interacciones entre alumnos para demostrar que la comprensión y el enfoque de una tarea varían entre los participantes. Por lo tanto, proponen defender la distinción entre una tarea como el plan o la instrucción que prevé cómo será la interacción y la tarea como actividad discursiva.

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

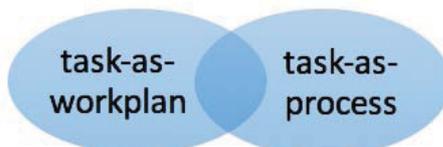
Más recientemente, los investigadores que se sitúan en el paradigma sociocultural siguen demostrando que el plan de trabajo y el proceso de la realización son dos aspectos diferentes y separados a la construcción de la tarea (Seedhouse, 2005b). Por ejemplo, Mori (2002) analizó una tarea de discusión entre un grupo de alumnos con conocimientos avanzados de japonés y una hablante nativa invitada. Contrariamente a su diseño, la actividad se desarrolló mediante una serie de preguntas y respuestas en forma de pares adyacentes y una muy escasa presencia de terceros turnos debido a que los alumnos adoptaron el rol de entrevistadores en lugar de posicionarse como participantes en una discusión. Otro ejemplo sería el estudio de Dooly (2011), quien examinó momentos específicos (el plan de trabajo de profesor, la interacción cara a cara entre alumnos y profesores y turnos que todos ellos tomaban en un fórum) de una tarea telecolaborativa de aprendizaje de una lengua extranjera y subrayó las divergencias entre las intenciones y las expectativas del profesor (tarea como plan de trabajo) y aquello que sucedió realmente (tarea como proceso). Estos estudios, entre otros, han demostrado que la interpretación de las tareas por parte de los participantes es un proceso variable y dinámico (Seedhouse, 2005b).

En resumen, la investigación en torno al concepto de tarea y en torno a su importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua tiene en cuenta la existencia de dos concepciones opuestas, pero difieren en cuanto al tipo de relación que existe entre ellas. Jenks (2006) muestra, a partir del siguiente esquema, las dos perspectivas que relacionan las dos concepciones del constructo tarea.

1.Task perspectives are acknowledged but not reconciled



2. Tas perspectives are acknowledged and reconciled



Breen (1989)

Figura 1. Dos perspectivas sobre la conceptualización de la noción de tarea (Jenks, 2006)

Jenks (2006) pone de manifiesto que existen una serie de trabajos que examinan las tareas como plan de trabajo y como proceso con enlace directo que no tienen en cuenta el proceso de llegar a un resultado de dichas tareas (véase Dufficy, 2004 o Iwashita, 2003). Sin embargo, la mayoría de trabajos que se realizan desde el paradigma sociocultural tienden a acercar estas dos perspectivas y defienden que para lograr una mayor comprensión de cómo se aprende una lengua usando el enfoque por tareas es preciso atender no sólo al diseño de la tarea objeto de estudio sino a cómo se construye dicha tarea a través de las prácticas interactivas de los participantes.

3.2. Paradigmas teóricos en torno al concepto de tarea como objeto de estudio

El enfoque por tareas no sólo ofrece beneficios para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Ellis, 2003), sino que también proporciona un entorno

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

privilegiado para la realización de investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas (Pica, 1997). En este contexto, una tarea se considera como una unidad significativa en torno a la cual los docentes pueden planificar, enseñar y revisar los conocimientos y los alumnos pueden elegir la estructura gramatical y el vocabulario que quieren usar en lugar de practicar unas estructuras determinadas o un léxico concreto. Los investigadores pueden examinar cómo los aprendices interactúan y participan en el proceso de la implementación de tarea y el impacto que su actuación tiene en el desarrollo de su competencia interactiva.

Skehan (2003) identifica cuatro paradigmas de investigación en torno a la interacción que se genera durante la realización de una tarea: el enfoque cognitivo, el enfoque de psicolingüístico, el enfoque sociocultural y la propuesta de diseñar tareas focalizadas en aspectos formales de las lenguas. Los investigadores cognitivistas (Bygate et al., 2001; Gilabert, 2005 y Baralt, 2010) se centran principalmente en el estudio del individuo, puesto que conciben las tareas como planes de trabajo y dispositivos que pueden manipular para conseguir que los aprendices procesen la lengua de una determinada manera. Es decir, una tarea es un medio externo mediante el cual se puede influir en los procesos cognitivos de los alumnos, los cuales determinan cómo ellos se comunican eficazmente y cómo adquieren la lengua. Otra línea de investigación importante dentro de este paradigma se interesa por la fluidez, la precisión y la complejidad de la producción y analiza los efectos del grado de dificultad de la tarea sobre estos parámetros (Bygate, 1999, 2001; Robinson, 2001). Esta visión es compartida por aquellos investigadores que defienden que el diseño de una tarea debe forzar el uso aquellos aspectos formales de la lengua que el docente quiera que los alumnos adquieran (véase Loschky y Bley-Vroman, 1993 y Ellis, 2003).

Estos dos paradigmas quedan fuera del interés de esta investigación puesto que concebimos las tareas como procesos y no como planes de trabajo. Por ello, nuestro trabajo se sustentará en las aportaciones de los estudios realizados desde los paradigmas de psicolingüístico y sociocultural. Por un lado, la psicolingüística se basa en un modelo computacional de adquisición de lenguas extranjeras (Lantolf, 1996). Desde este punto de vista, las tareas se ven como dispositivos que proporcionan a los alumnos los datos que necesitan para el aprendizaje; y el diseño de las tareas se entiende como un proceso que activa potencialmente el uso significativo de la lengua meta y proporciona oportunidades para su aprendizaje (Ellis, 2000). Por otro lado, la teoría sociocultural centra su atención en el estudio de los procesos interactivos que surgen durante la realización de una tarea y en cómo estos conforman el uso y favorecen aprendizaje. Ambas teorías tienen gran sentido para la didáctica y para la investigación de aprendizaje basado en un enfoque por tareas. El enfoque psicolingüístico proporciona un marco para planificar y diseñar una tarea, y el enfoque sociocultural nos proporciona los medios para determinar cómo se desarrolla la eficiencia comunicativa y como se adquieren las lenguas extranjeras a través de la interacción. A continuación, pasamos a ver cuáles son las aportaciones más relevantes de los estudios realizados desde estas dos perspectivas.

3.2.1. La perspectiva psicolingüística

La perspectiva psicolingüística fue impulsada principalmente por Long y su hipótesis de la interacción (1980). Según el autor, la interacción facilita la transferencia de información, ya que empuja a los alumnos a emplear estrategias de negociación que contribuyen a la reestructuración de su interlengua (Long, 1996). El uso de estrategias tales como las verificaciones

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

de la comprensión, las peticiones de confirmación y las solicitudes de aclaración proporcionan a los alumnos tanto oportunidades para mantener la fluidez en la comunicación como herramientas de retroalimentación que facilitan el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, puesto que sirven para comprender mejor el input recibido y con ello poder modificar también el output de la lengua meta (Pica, 1994; Varonis y Gass, 1985).

La investigación en el ámbito de uso de lengua a través de la interacción que parte de la perspectiva psicolingüística se ha centrado principalmente en identificar las características de la tarea que proporcionan una gran cantidad de la negociación del significado, es decir, en identificar y cuantificar las modificaciones del discurso que tienen su origen en problemas de comprensión y de producción, y que por lo tanto, provocan la interrupción del flujo de la comunicación (por ejemplo, entre otros, Long y Porter, 1985; Pica, 1994; Oliver, 1998 o Foster, 1998). Entre estos estudios cabría citar los de Pica y Doughty (1985), Porter (1986) y, quienes indicaron que la negociación de significado se da de forma más frecuente en las tareas que requieren un intercambio de información. Posteriormente, los estudios de Gass y Varonis (1994) y de Ellis y Takashima (1999) indicaron que en las interacciones entre parejas se activa un mayor número de procedimientos de negociación de significado que en las tareas realizadas en grupo.

La investigación desde el paradigma de psicolingüística tiene validez para identificar las características del diseño de la tarea pero la debilidad inherente de este enfoque radica en no mostrar la relación directa entre el diseño de las tareas y el desarrollo de la eficacia comunicativa.

3.2.2. La perspectiva sociocultural

La teoría sociocultural ofrece una perspectiva muy diferente sobre el aprendizaje a través de la interacción durante la realización de una tarea. Mientras que desde la psicolingüística se destaca la importancia de la negociación de significados y de la forma, los planteamientos socioculturales se centran en cómo los alumnos coconstruyen significado a través de la interacción que se genera para realizar una tarea, profundizando en cómo este proceso de realización contribuye a la adquisición de lengua (véase Appel y Lantolf, 1994; Ohta, 1995 o Lantolf, 2008). Este análisis va más allá de la negociación del significado, y se interesa por la manera en que los alumnos reinterpretan la tarea, se entienden entre sí y crean un espacio de colaboración. Para entender mejor cómo se conceptualiza la tarea desde la perspectiva sociocultural es necesario revisar la teoría de la tarea como un plan de trabajo y la tarea como proceso (Breen, 1989) mencionadas anteriormente (véase la sección 3.1.2.). Como hemos visto, antes de que una tarea se lleve a cabo en el aula es sólo un plan de trabajo; cuando se ejecuta, es un proceso durante el cual los interlocutores colaboran para construir el sentido de las acciones que emprenden. Las investigaciones realizadas desde un paradigma sociocultural se interesan por las tareas como proceso, puesto que defienden que el objetivo básico que se plantean a los participantes a la hora de ejecutar una tarea es comunicarse para conseguir la realización de la misma, no es practicar unas formas lingüísticas determinadas (Seedhouse, 1999). Si se defiende que las tareas no se realizan sino que se construyen a partir de cómo los participantes interpretan y actúan para alcanzar el objetivo de la tarea es necesario estudiar cómo se desarrolla la interacción cuando los alumnos llevan a cabo la tarea.

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

La perspectiva sociocultural no presenta ningún tipo de categorización en torno al concepto de tarea; ya que se construyen a través de las interacciones verbales de los alumnos, momento a momento, durante la ejecución de tarea. Con el fin de lograr resolver una tarea, los alumnos tienen que interpretarla y coconstruirla, para ello se apoyan en sus experiencias previas y en los objetivos que se plantean en ese momento determinado. La interacción que se genera para ejecutar una tarea es tan importante como la propia tarea. Las prácticas discursivas que se ponen en juego cuando se está ejecutando la tarea, no pueden predecirse con anterioridad, puesto que las definen los participantes:

“Sociocultural theory deals with tasks as activity that is both locally and historically shaped (...) as practices that are reflexively defined and accomplished by learners, and collaboratively (re)configured in relationship to partners, either present, virtual, or absent.”

(Mondada y Pekarek Doehler, 2004:502)

Por último, la teoría sociocultural defiende que el aprendizaje se lleva a cabo a través de procesos de andamiaje. Para resolver una tarea, los alumnos colaboran y resuelven problemas comunicativos. A menudo, un interlocutor que posee más conocimientos o habilidades comunicativas ayuda a otro a producir o comprender mensajes. Esta actividad, denominada andamiaje, describe cómo los alumnos que participan en la interacción basada en tareas asumen funciones que no podrían llevar a cabo de forma independiente (Gibbons, 2009).

Una vez delimitados los cuatro paradigmas sobre los que se sustenta la investigación en torno al concepto de tarea como objeto de estudio, es importante destacar que en los últimos años ha habido un acercamiento de

posturas entre investigadores que se sitúan en el marco cognitivista y los que se sitúan en el marco sociocultural. Fruto de este acercamiento sería el trabajo de Hulstijn et al. (2014), gracias al cual se desdibujan un poco las fronteras entre dos de las perspectivas que mayor influencia han tenido en la investigación en torno al concepto de tarea y de su función en el proceso de aprender lenguas.

A continuación analizaremos cómo se ha abordado la investigación en torno al aprendizaje por tareas en la comunicación mediada por computadoras y posteriormente revisaremos los estudios en torno a una de las herramientas de comunicación más empleadas en la comunicación sincrónica: el chat de texto. Ello nos permitirá establecer una parte de la base teórica de este trabajo de investigación, el cual se basa en el uso del chat de texto como instrumento para llevar a cabo tareas encaminadas al aprendizaje de una lengua extranjera.

3.3. El enfoque por tareas aplicado a la comunicación mediada por computadoras: el caso del chat de texto

Como hemos visto en la sección anterior, la investigación en torno al aprendizaje basado en el enfoque por tareas se ha realizado desde paradigmas diversos pero recientemente existen trabajos que integran algunos de estos paradigmas. La investigación en torno al aprendizaje de lenguas en contextos en que la comunicación se halla mediada por computadoras (CMC) ha tenido un desarrollo similar. Los primeros estudios intentaban dar cuenta de cuáles eran las herramientas tecnológicas que mejor favorecían el aprendizaje de lenguas mientras que posteriormente los

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

investigadores se interesaron por el tipo de discurso que estas herramientas generaban. Por un lado, los estudios basados en una perspectiva psicolingüística (por ejemplo, Lee, 2001; Smith, 2003 o Black, 2009) se han interesado por analizar los procesos de negociación del significado en tareas en que la comunicación se halla mediada por ordenadores. Por otro lado, los estudios basados en una perspectiva sociocultural (véase Darhower, 2002 o Müller-Hartmann y Schocker, 2010) se han interesado por analizar la intersubjetividad del discurso generado por los aprendices y por actividades discursivas tales como la exploración de la propia identidad, el uso del humor o el sarcasmo, los rituales de apertura y cierre del episodio comunicativo, etc.

Antes de analizar los trabajos en torno al discurso generado por los aprendices cuando llevan a cabo tareas en entornos en que la comunicación está mediada por computadoras, es preciso analizar este tipo de interacción.

3.3.1. La comunicación mediada por computadoras (CMC)

Internet, como un medio de comunicación que supera la distancia del tiempo y del espacio, ofrece a los alumnos un entorno en el que pueden aprender, amplia y libremente, una lengua extranjera mientras interactúan con otros alumnos, o con otros usuarios de las tecnologías. Es decir, pueden participar en prácticas interactivas auténticas en cualquier lugar y cualquier momento a través de la CMC. Herring (1996) definió la CMC como aquella comunicación que realizan entre sí los seres humanos a través de las computadoras personales. También como el proceso por el cual las personas crean, intercambian y reciben información utilizando el sistema de telecomunicación de Internet, el cual facilita la codificación, la transmisión

y la descodificación de mensajes. Las computadoras permiten la comunicación internacional e intercultural y están presentes en nuestra vida diaria, hasta el punto de que se están convirtiendo en una herramienta básica para la realización todo tipo de tareas ordinarias (profesionales, de ocio, sociales, etc.). Es lógico, pues, que también se introduzcan en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El desarrollo de las herramientas que facilitan la CMC ha permitido ampliar el tradicional espacio físico del aula de lengua para incluir un espacio virtual de aprendizaje en el que los alumnos interactúan tanto para aprender como para utilizar la lengua meta entre ellos. Esto es muy importante en el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera, puesto que hasta ese momento los alumnos no tenían suficientes oportunidades para utilizar la lengua meta fuera de la clase. La investigación sobre la CMC ha ilustrado el potencial de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras ya que favorece la creación de contextos auténticos de uso y de socialización en la lengua meta (véase Dooly y O'Dowd, 2012; Sadler, 2012 o Vinagre y Muñoz, 2011). AbuSeileek y Qatawneh (2013) señalan que en la actualidad hay un interés creciente por el uso de la CMC en las aulas, ya que, basándose en los trabajos de Beauvois (1997), Lee (2011) y AbuSeileek (2012), estos dos autores concluyen que la CMC puede:

- *provide frequent opportunities for students to express their ideas and opinions;*
- *produce large amount of target language output;*
- *allow more time to develop comments, which may lead to greater precision of expression;*
- *promote a collaborative spirit;*
- *enhance motivation for language practice;*

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

- *promote student-centered atmosphere;*
- *focus on content rather than form;*
- *reduce students' anxiety from face-to-face communication in a foreign language class; and*
- *develop student's linguistic performance.*

(AbuSeileek y Qatawneh, 2013:182)

La CMC puede llevarse a cabo a través de dos modos de interactuar: (a) a través de participar en un evento comunicativo sincrónicamente con otros interlocutores (comunicación sincrónica mediada por computadoras) y (b) a través de participar en un comunicativo asincrónicamente con otros interlocutores (comunicación asincrónica mediada por computadoras). Cada modo cumple una función diferente y puede ser utilizado para diversos propósitos pedagógicos. Ambos modos permiten a los aprendices interactuar por más tiempo, realizar más actividades de negociación y producir más cantidad de output y de léxico que en la comunicación cara a cara (Abrams, 2003). Sin embargo, los dos modos de comunicación son diferentes porque el modo asíncrono puede dar a los alumnos más posibilidades para pensar y contestar que el modo sincrónico, ya que en este último caso participan en una interacción en tiempo real (Abrams, 2003).

Sotillo (2000), a través de la comparación entre la comunicación asincrónica y la sincrónica, encontró que la última presenta funciones discursivas similares a los tipos de modificaciones interactivas que acontecen en la comunicación cara a cara y que se consideran necesarias para la adquisición de una L2. La comunicación sincrónica mediada por computadoras puede funcionar en tres medios o soportes diferentes: el textual, el auditivo y el visual. Sin embargo, debido a una serie de restricciones técnicas, solo la comunicación sincrónica basada en textos es

el medio más común, fiable y asequible para fines educativos, sobre todo para el aprendizaje y la enseñanza de una lengua segunda o extranjera. Por lo tanto, la presente investigación sólo se fija en este modo, que también se etiqueta como chat.

3.3.1.1. El chat como herramienta para la comunicación sincrónica mediada por computadoras

El chat se refiere a la utilización de herramientas sincrónicas para la comunicación basada en la producción de textos breves (Tudini, 2002). Puesto que la interacción es en tiempo real y de modo natural, ésta se aproxima a la comunicación de la vida diaria, como si las personas estuvieran realmente “hablando” a través de la computadora. Un chat no es un texto escrito porque el discurso no se puede planificar y porque no hay tiempo para emplear estrategias de edición. Por otro lado, tampoco es un texto oral porque los participantes no se ven ni se oyen (Collot y Belmore, 1996). Por ello, el chat presenta una nueva forma híbrida de comunicación que combina la textualidad de la comunicación escrita con la interactividad de la comunicación cara a cara en tiempo real (Darhower, 2002), amplificando así la visibilidad de la forma y la función de la lengua y haciendo que el aprendizaje de una lengua sea un proceso más reflexivo. Crystal (2001) cree que las interacciones sincrónicas pueden dar lugar a innovaciones lingüísticas radicales, y que éstas afectan nuestras convenciones básicas respecto a las distintas tipologías textuales que afectan tanto a los discursos orales como a los escritos. El autor concluye que el chat no es una escritura ni un discurso ya que, por ejemplo, se pueden poner en comunicación hasta veinte personas en un chat, algo que ni siquiera la persona más efusiva del mundo no lograría hacerlo en una fiesta.

Capítulo 3: *El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación*

En un chat no aparecen generalmente solapamientos ni interrupciones, aun así, Al-Sadi y Hamdan (2005) afirman que el chat es una simulación de la comunicación de la vida real y cara a cara. Sin embargo, son dos los factores que principalmente distinguen la comunicación a través de un chat de la comunicación cara a cara. En primer lugar, la interacción oral en el mundo real es una actividad multidimensional que contiene una multiplicidad de elementos que proporcionan significado que no existen en el chat. Los participantes en un chat no tienen que hacer uso de sus órganos de fonación, por lo que los componentes fisiológicos del habla no interactúan conjuntamente con otros aspectos de la interacción verbal. En un chat tampoco hay presencia de elementos no verbales de la comunicación como los gestos, la expresión facial o el movimiento, aspectos que, como señalan Kramsch y Andersen (1999), son muy importantes en la interacción cara a cara:

“From a discourse or anthropological perspective, linguistic structures, as they are used in communicative situations, are embedded in the whole social and historical context of culture ...; they are but one system of signs among many that people use to give meaning to their environment. Others include not only gestures, facial expressions, body movements, verbal and non-verbal sounds, and proxemics, but also cultural artifacts such as traffic noise and folk music, pictures and billboards, and landscapes and city maps ...”

(Kramsch y Andersen, 1999:32)

En segundo lugar, las diferencias entre el chat y la comunicación cara a cara están relacionadas con el modo de interactuar y con la estructura que adopta esa interacción. Como hemos dicho, a priori, la comunicación cara a cara y la comunicación a través de un chat se desarrollan a través de un modo sincrónico. Kenning (2007) definió sincronía como la disponibilidad

necesaria de los participantes para participar conjuntamente en un evento comunicativo. En un contexto electrónico, la sincronía implica que los participantes se registran al mismo tiempo. Sin embargo, contrariamente a lo que se supone, el hecho de que un entorno sea sincrónico no significa que la producción y la recepción tengan lugar de forma simultánea en tiempo real como sucede en la comunicación cara a cara. En algunos softwares diseñados para realizar chats, los mensajes pueden aparecer en la pantalla del receptor mientras se están escribiendo, mientras que con otro tipo de software, los mensajes o sólo aparecen una vez que se han enviado.

3.3.1.2. El chat como herramienta para aprender lenguas

Existe un gran número de investigaciones que han tratado de certificar los beneficios del uso del chat en entornos de aprendizaje que adoptan el enfoque por tareas (véase Ortega, 2009, para una visión en detalle de estos estudios). La mayoría de estos estudios se han centrado en demostrar que la interacción a través de un chat puede promover el aprendizaje de la lengua segunda o extranjera (véase Tudini, 2003 o Blake, 2009) porque ofrece a los alumnos más oportunidades para interactuar. Los resultados de estos estudios apuntan a que el uso de chats tiene un gran impacto a la hora de aumentar la participación de los alumnos en interacciones en la lengua meta (véase Chun, 1994; Kern, 1995; Beauvois, 1998 y Warschauer, 1996). Por ejemplo, Kern (1995) aportó el dato de que los alumnos en los debates electrónicos utilizan una mayor variedad de estructuras del discurso en comparación con lo que ocurre en los debates orales. En esta misma línea, Tudini (2002) mostró cómo treinta minutos de chat producen la misma cantidad de output que la que generalmente se produce en una discusión cara a cara del mismo tiempo de duración. Cada participante se centra en la

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

interacción, ya sea escribiendo o leyendo los mensajes. Estos estudios y otros parecidos demuestran que a través de su participación en un chat, los alumnos producen más output que en las actividades tradicionales en el aula, usan una variedad más amplia de funciones discursivas, y reciben más aportaciones de sus compañeros con una reducción del control del profesor. También hay una tendencia hacia una mayor igualdad en la participación entre diferentes interlocutores, lo que beneficia más a los alumnos tímidos. Por ejemplo, en el caso de la interacción en parejas estudiada por Sauro (2004), el chat es utilizado tácticamente por los interlocutores menos dominantes para mantener un equilibrio en la conversación y reposicionarse a sí mismos. Así pues, el chat puede reducir la ansiedad de la participación y aumentar la motivación para el uso de la lengua de destino (Blake, 2005; Ortega, 2009; Sauro, 2011).

Otra ventaja que ofrece el chat, en comparación con la conversación cara a cara es la de crear un ambiente agradable en que los participantes tienen tiempo para reflexionar y se pueden proteger de la exposición inmediata a las reacciones de otras personas. Pueden trabajar a su propio ritmo sin riesgo a ser interrumpidos, sin a dar lugar a que sus interlocutores se aburran o impacientes, sin sufrir valoración física o verbal de la audiencia y sin el inconveniente de olvidarse de las ideas que quieren expresar una vez les llegue su turno (Ortega, 1997). En contrapartida, el chat también ayuda a los alumnos a construir colaborativamente conocimientos (véase, entre otros, Meurnier, 1994; Warschauer, 1996 o Beauvois, 1997).

Chun (1994) también afirmó que la comunicación sincrónica a través del chat facilita la adquisición de competencia interactiva por parte de los aprendices porque establece puentes entre la activación de la competencia

escrita y de la competencia oral de los aprendices. En las interacciones de chat se llevan a cabo muchas acciones discursivas que pueden explicarse mediante la teoría de la competencia interactiva. Pellettieri (2000) encontró que el chat puede fomentar la negociación de significados entre los alumnos y en consecuencia juega un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades de reflexión metalingüística. Las transcripciones indican que el 70% de la retroalimentación explícita y el 75% de la retroalimentación implícita conducen a la incorporación de la forma meta; la lengua mejora tanto léxica como gramaticalmente con la ayuda de los otros participantes, si la interacción está dirigida a la reparación o ejemplificación de un aspecto formal de la lengua meta.

Por otra parte, Abrams (2008) señaló que la comunicación a través de un chat ayuda a los alumnos a interactuar y negociar con sus compañeros activamente porque les ofrece oportunidades únicas para controlar la selección de temas y para reconocer y adaptarse a diversos patrones de interacción. Además, la naturaleza de la interacción en el tiempo real obliga a los participantes a coconstruir el chat como sucede en la conversación cara a cara (Tudini, 2010) y les permite utilizar los recursos de los que disponen para organizar los turnos y resolver los problemas que se encuentran. Así pues, la competencia interactiva se desarrolla gracias a que los alumnos toman conciencia como interlocutores sobre cómo funciona la interacción en ese contexto y aplican dicho conocimiento a lo que escriben.

El tipo de estudio que hemos analizado hasta el momento ha sido criticado por quienes afirman que los investigadores están demasiado preocupados por escribir acerca de los beneficios y potencialidades de la tecnología informática en lugar de por explorar el tipo de tareas adecuadas

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

que se deben utilizar (Liu et al., 2003). Estos académicos defienden que la computadora no es un método en sí mismo sino una mera herramienta de trabajo y, por ello, afirman que para que la comunicación sincrónica mediada por computadoras proporcione un ambiente agradable para el aprendizaje, las oportunidades de participación y de interacción significativa deben estar incrustadas en las tareas adecuadas. Su máxima defiende que el diseño y el uso adecuado de tareas vehiculadas mediante la tecnología pueden maximizar la oportunidad de aprendizaje (Peterson, 2010) y promover el desarrollo de L2 (Stockwell, 2010). Así pues, existe otro grupo de trabajos que se ocupan de esta línea de investigación.

Blake (2000) investigó la interacción mediante un chat entre alumnos de español en un estudio longitudinal que abarcaba más de dos semestres. El análisis de la implementación de un total de cuatro tipos de tareas reveló que la negociación de significado se produce naturalmente. Entre las tareas estudiadas, las de tipo *jigsaw* produjeron mayor incidencia en las actividades de negociación, seguidas de las tareas que implicaban algún tipo de toma de decisiones. El autor concluyó que las tareas de *jigsaw* precisan que el trabajo de cada uno son fundamental para lograr alcanzar un objetivo común, hecho que les obliga a realizar más actividades de negociación para intercambiar las informaciones que en otro tipo de tareas y a desarrollar su conciencia metalingüística.

Smith (2003, 2005) y Keller-Lally (2006) también estudiaron la tarea de *jigsaw* y la de vacío utilizando de racionamiento (*reasoning-gap*) en su investigación. Smith (2003), observó que los alumnos a menudo hacen uso *fillers* (las palabras como “entonces”, “bueno”, etc.) como un medio para dar retroalimentación y llenar las pausas a mantener la conversación en

tiempo de dificultad; y hacen uso *framing* (las palabras como “vale”, “muy bien”, etc.) cuando finaliza un tema, es posible que la comprensión de la transición del tema se lleva a cabo de manera más explícita mediante el chat que en la interacción de cara a cara.

Darhower (2002), desde una perspectiva sociocultural, analizó la interacción para realizar en tareas de discusión abierta, es decir, tareas de vacío de opinión, tales como pedir a los alumnos que hablen sobre cómo van a gastar una suma de dinero, hacer planes para un viaje internacional o discutir dónde comenzar un negocio nuevo, confirmó que estos sujetos fueron capaces de establecer estado de intersubjetividad y se involucraron en comunicación colaborativa en lengua meta que permite una discusión profunda de la tarea.

En esta misma línea, algunas investigaciones (por ejemplo, Lee, 2001; Smith, 2005) sobre la tarea articulada en chat de texto sugieren que los alumnos tienden a menoscabar el procesamiento metalingüístico en favor de la transmisión de significado con fluidez y eficiencia. Bajo las condiciones de la tarea, los alumnos tienden a centrarse más en mantener la fluidez que la exactitud, ya que tienen un objetivo principal: la finalización de la tarea. Lee (2001) también indicó que hay poca atención hacia las formas en las interacciones de los alumnos en un chat, puesto que estos prefieren centrarse en el significado y los procesos de auto y heteroreparación son limitados.

Por último, la ausencia de retroalimentación por parte de los docentes en un chat pueden conducir a los aprendices a usar procedimientos para no focalizar la reflexión sobre las formas, tales como el uso de la propia lengua o de una interlengua común entre los aprendices (véase Fernández-García y Martínez-Arbeláiz, 2002; Lee, 2001). Por ello, el papel del docente sigue

Capítulo 3: El aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por tareas y el chat como instrumento de comunicación

siendo vital tanto en el diseño como en la implementación de las tareas. Por un lado, al diseñar tareas para contextos de comunicación sincrónica mediada por computadoras, los docentes no deben limitarse exclusivamente a satisfacer las necesidades de los alumnos, sino que también deben esforzarse por crear contextos que estimulen la participación activa de los aprendices en el proceso de aprendizaje. A menudo, la participación de los docentes en las tareas, especialmente para proporcionar *feedback* es un elemento que también contribuye a dinamizar la participación.

En resumen, las investigaciones que hemos citado en esta sección demuestran que el chat es un buen instrumento para favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera siguiendo las premisas del enfoque por tareas. No obstante, los resultados de estos estudios señalan que cuando la comunicación se lleva a cabo en un chat, los alumnos se concentran principalmente en los procesos de resolución de la tarea y tienen la capacidad de interactuar natural y colaborativamente en dicho contexto, sin embargo, atienden poco a las formas de la lengua. Por ello, Hampel, (2006) señala que es preciso que la investigación en torno a la enseñanza de lenguas según un enfoque por tareas en un contexto de CMC debería aportar las claves para señalar cómo deberían ser las tareas en el medio en línea para lograr que los aprendices cuando interactúan centren su atención en el significado como en la forma. Nuestro trabajo pretende hacer una aportación significativa en este sentido.

En el capítulo siguiente proporcionaremos el marco teórico relativo al proceso de análisis de la interacción como objeto de estudio.

4 El análisis de la conversación

El análisis de conversación es un enfoque teórico que trata de descubrir la arquitectura básica de comunicación. Dicho enfoque se nutre de una metodología propia para conseguir este objetivo. En este capítulo presentamos las premisas subyacentes en esta teoría sobre cómo se adquiere y usa una lengua extranjera. También discutimos si la metodología vinculada a este paradigma es adecuada para analizar la interacción generada en un chat de texto.

El análisis de la conversación es un paradigma teórico y un instrumento metodológico establecido y desarrollado por Sacks, Jefferson y Schegloff a finales de los años 60 del siglo pasado (Véase Sacks, 1992). Se interesa por estudiar, mediante el análisis de grabaciones de conversaciones ordinarias, cómo los participantes organizan la interacción para llevar a cabo las actividades sociales que la han motivado.

El análisis de la conversación es un método de análisis rigurosamente empírico que Psathas (1990) ha denominado como la visión inmotivada (*unmotivated looking*) puesto que el analista rechaza tanto la formulación de teorías previas al análisis como la interpretación intuitiva de los datos. En primer lugar, y en concordancia con los principios básicos de la etnometodología, el análisis de la conversación presupone que los macro

Marco teórico

constructos sociales no vienen dados de antemano, sino que son los participantes en todo evento comunicativo quienes los que crean a través de la interacción. De esta manera, los factores sociales preexistentes no son determinantes para el análisis a menos que los participantes se orienten hacia esas categorías y las hagan patentes en la interacción misma. En segundo lugar, el análisis de conversación analiza los datos desde la perspectiva de los participantes y no del analista. Considera, también, que toda conversación se halla situada dentro de numerosas acciones corrientes que se organizan de manera secuencial, por ello, el análisis de los patrones que generan dichas acciones se realiza también secuencialmente.

Originariamente la aplicación de la metodología del análisis de la conversación se llevó a cabo en el campo de la sociología pero su uso pronto trascendió a otras disciplinas. En la actualidad, los estudios basados en el análisis de la conversación han contribuido a entender la organización de la conversación diaria, pero también a comprender el habla en la interacción (*talk-in-interaction*) que se desarrolla en ámbitos institucionales (Drew y Heritage, 1992). En la década de los 90 del siglo pasado, el análisis de conversación comenzó a formar parte de trabajos de investigación en el campo del aprendizaje de lenguas segundas y lenguas extranjeras, gracias a autores como Markee (1994) y Firth y Wagner (1997). En la próxima sección, explicamos cómo el análisis de conversación

4.1. El análisis de conversación aplicado al estudio de la adquisición de una lengua extranjera

El objetivo principal de la investigación en torno a los procesos de adquisición de una lengua segunda o extranjera es descubrir y comprender el proceso por el cual dicha lengua se aprende. Tradicionalmente, los estudios en este campo se han realizado desde una concepción cognitivista sobre cómo se aprenden las lenguas (véase Doughty y Long, 2003). Esta percepción fue notablemente criticada por Firth y Wagner (1997) quienes abogaban por desterrar la perspectiva cognitiva dominante, desde sus inicios, en los estudios de adquisición de segundas lenguas, y sustituirla por una perspectiva émica.

El punto de vista ético es presente en todos los estudios basados en el paradigma cognitivista puesto que el comportamiento de los participantes en un evento comunicativo se estudia desde fuera del marco discursivo donde se lleva a cabo la interacción, es decir, a partir del sistema particular que crea el investigador. En contrapartida, la investigación realizada desde un punto de vista émico estudia el comportamiento de los participantes en un evento comunicativo desde el interior del sistema (Pike, 1967), es decir, a partir de cómo lo caracterizan los propios interlocutores. En este sentido, Markee (2008) afirma lo siguiente:

“Emic theory emerges as a by-product of empirical analysis, and is also qualitatively about phenomenon X (such as why social interaction may contribute to second language learning), CA-for-SLA shows how participants analyze each others’ real time

Marco teórico

conversational practices to achieve particular social action (such as language learning behaviors) that occur naturally during talk-in-interaction.”

(Markee, 2008:405)

El análisis de la conversación proporciona un marco teórico y metodológico sólido para abordar el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera a partir del análisis de la interacción entre aprendices desde una perspectiva émica. El trabajo de Firth y Wagner (1997) fue vital para promover el nacimiento de esta nueva perspectiva de investigación, aún minoritaria, que se lleva a cabo desde el paradigma del análisis de la conversación (Markee, 2000, 2004, 2008; Masats, 2008; Mori, 2003; Kasper, 2009; Seedhouse, 1999, 2002).

Desde la perspectiva cognitivista se ha argumentado que el análisis de conversación, al basarse en el estudio del uso de la lengua, es metodológicamente incongruente con la investigación en torno a los procesos de adquisición de una lengua extranjera puesto que estos procesos son cognitivos por naturaleza. Markee (2000), entre otros, refuta estas afirmaciones al sostener que la adquisición de una lengua solo se lleva a cabo durante la interacción, en aquellos momentos en que dicha lengua es usada con una finalidad comunicativa clara. Markee (2000) explica que el análisis de la conversación representa una forma de demostrar cómo micro momentos de cognición socialmente distribuida en una conducta conversacional generan cambios observables de los participantes respecto a su nivel de conocimiento y uso de la lengua meta. Paralelamente a trabajos en esta línea, Schegloff (2002) argumenta que el análisis de la conversación es un modo de investigación que atiende a todas las formas de la conversación y a otras conductas que se desarrollan en una interacción. Con

ello, aumentan los puntos de confluencia entre los estudios de estos autores en el campo de la sociología y los estudios que se realizan desde la lingüística aplicada.

Otros autores han defendido la necesidad estudiar la adquisición de una lengua extranjera a partir de utilizar el análisis de la conversación en combinación con teorías de aprendizaje tales como las teorías socioculturales de la actividad (Mondada y Pekarek Doehler, 2004; Ohta, 2001; Thorne, 2000; Ishida, 2009), la teoría del aprendizaje en situación (Brouwer y Wagner, 2004; Hellermann, 2007; Young y Miller, 2004) y la teoría de socialización de la lengua (He, 2003, 2004). Esta combinación se apoya en dos supuestos teóricos. Por un lado, estas perspectivas convergen con el análisis de conversación en su visión de que la cognición se constituye y distribuye socialmente. Por otro lado, todas ellas conceden un papel fundamental a la interacción social puesto que el aprendizaje solo puede llevarse a cabo durante la realización de prácticas discursivas situadas (Kasper, 2006a). Desde esta perspectiva la lengua ya no se considera como un conjunto de elementos lingüísticos sino como una entidad social que se aprende a través de participar en prácticas sociales. Los alumnos tampoco son vistos como hablantes deficientes de esa lengua segunda o extranjera. Por el contrario, los aprendices son hablantes emergentes, novicios, de una lengua nueva que les permite integrarse en un nuevo entorno sociocultural.

Por último, Markee (2004) también demuestra que solo es a través del análisis de las transcripciones detalladas de una interacción donde se puede observar como el input se hace comprensible, fenómeno que según las teorías cognitivistas demuestra que existe adquisición de la lengua meta.

Como hemos señalado con anterioridad, nos proponemos estudiar el uso de la lengua y las actividades sociales que los alumnos realizan cuando interactúan para llevar a cabo una tarea comunicativa, por ello, es preciso analizar las transcripciones de los chats en que se han desarrollado las tareas que forman parte de este estudio. En este contexto, adoptamos el análisis de la conversación para nuestra investigación porque creemos que esta metodología y su armazón teórico pueden ayudarnos a alcanzar los objetivos que nos planteamos.

4.1.1. Cognición social y el análisis de la conversación para la adquisición de lengua extranjera

El análisis de conversación ha sido criticado por no tener la capacidad de mostrar los procesos cognitivos activos en la mente de los participantes en un evento comunicativo puesto que solo estudia el aspecto social de la interacción. Como consecuencia, la mayoría de investigadores que se interesan por los procesos de adquisición de una lengua segunda o extranjera no han puesto su atención en esta metodología y los estudios en esta línea no forman parte de la corriente de investigación principal. Sin embargo, el análisis de la conversación puede describir cómo la cognición social pone a disposición del público el examen en detalle de los comportamientos de los participantes en una interacción. La organización de las secuencias, las alternancias de turno y los procesos de preferencia y de reparación son usados por los interlocutores con el fin de mostrar no solo sus propias acciones sociales, sino también su comprensión de las de otros. Tal y como argumenta Seedhouse (2005a), estos elementos organizativos del discurso forman parte de la arquitectura intersubjetiva de la interacción.

Schegloff (1991) fue uno de los pioneros en explicar el papel que el análisis de la conversación juega en cómo hacer visibles los procesos de cognición que se activan durante la participación en cualquier práctica interactiva. Este autor también ilustró la relación existente entre la cognición y la intersubjetividad y defendió que el análisis de la conversación puede revelar tanto las prácticas comunes como los procedimientos y conocimientos que los interlocutores despliegan cuando participan en una interacción con el fin de crear un mundo social compartido. Para Schegloff la cognición es compartida socialmente durante la interacción y en el corazón de toda interacción se hallan los procesos de intersubjetividad, aquellos que permiten a los participantes en un evento comunicativo compartir significados, elaborar el sentido de la interacción y construir la comprensión de los enunciados que crean. El autor también defiende que la tarea específica de la reparación del discurso es la de mantener la intersubjetividad.

Kasper (2009) coincidió con Schegloff (1991) en establecer una conexión entre cognición e intersubjetividad. El autor también argumenta que las reparaciones constituyen un lugar para el aprendizaje potencial de la L2, y que el análisis de la conversación permite llegar a alcanzar una comprensión más profunda de los aspectos sociocognitivos presentes en todo proceso de reparación.

Por último, es importante puntualizar que a pesar de que el análisis de la conversación defiende que la cognición es distribuida socialmente (Schegloff, 1991) no se trata de una metodología que intente explicar o describir los procesos cognitivos de la adquisición de lengua extranjera. El análisis de la conversación simplemente proporciona un marco

teórico y metodológico para observar la cognición distribuida socialmente al registrar cómo los participantes en eventos comunicativos producen simultáneamente acciones sociales coordinadas y a través de sus conductas interactivas (perspectiva émica del análisis de la conversación) demuestran a los demás participantes que comprenden su discurso.

4.2. Los recursos interactivos estudiados por el análisis de la conversación

A finales de los años 90 del siglo pasado, Firth y Wagner (1997) señalaron que los investigadores interesados en comprender cómo se adquiere una lengua segunda o extranjera debían tener en cuenta el papel clave de la interacción en el aprendizaje y uso contextualizado de toda lengua y, por ello, era preciso que reconceptualizaran las premisas de las que partían. Los autores lo detallan con las siguientes palabras:

“a reconceptualized SLA will be better able to understand and explicate how language is used as it is being acquired through interaction, and used resourcefully, contingently, and contextually.”

(Firth y Wagner, 1997:287)

Como se ha mencionado anteriormente, los académicos que apostaron por considerar el papel clave de la interacción en el aprendizaje de una lengua adoptaron el análisis de la conversación como marco teórico y metodológico, puesto que este paradigma focaliza la observación y la descripción de la organización de la interacción social y atiende

principalmente al análisis del desarrollo de la competencia interactiva en las actividades sociales ordinarias (Heritage, 2004). A lo largo de los últimos 40 años, el análisis de la conversación ha dado lugar a la comprensión detallada de cómo se organiza la interacción social momento a momento, a la identificación de los recursos que los participantes utilizan para llevar a cabo esta organización y, por lo tanto, al descubrimiento de las múltiples facetas de la competencia interactiva que los interlocutores activan cuando interactúan.

Sacks et al. (1974) determinaron que una conversación se articula a partir de tres factores básicos: (1) a la alternancia de turnos, (2) al hecho que dos oradores no tienden a hablar a la vez, y (3) a que sus turnos se cambian con el mínimo solapamiento posible entre ellos. Estos tres factores básicos suponen una continuidad de tiempo y espacio en la conversación cara a cara pero se ponen en cuestión cuando se examinan las conversaciones basadas en texto (véase la sección 4.3.1.). Seedhouse (2004) señala que el análisis de la conversación, a partir del trabajo de estos autores, se interesa principalmente por cuatro tipos de recursos interactivos: (a) la alternancia de turnos, (b) la secuenciación de la interacción a través de la construcción de pares adyacentes, (c) la preferencia en la organización del discurso y (d) la reparación. Markee (2000) en su definición del análisis de conversación también destaca la importancia de estos recursos:

“A form of analysis of conversational data that accounts for the sequential structure of talk-in-interaction in terms of interlocutors’ real-time orientations to the preferential practices that underlie, for participants and consequently also for analysts, the conversational behavior of turn-taking and repair in different speech exchange systems.”

(Markee, 2000:25)

A continuación revisaremos brevemente en qué consisten estos cuatro recursos:

- 1) La alternancia de turnos en una conversación entre dos o más interlocutores consiste en adoptar alternativamente los papeles de hablante y de oyente. Este recurso se considera el mecanismo fundamental de la conversación. Sacks y sus colaboradores (1974) estaban interesados en descubrir cómo los participantes saben cuándo ha llegado el final de un turno y a quién corresponde iniciar el siguiente. Al centrarse en el análisis del cambio de un turno al siguiente turno estos autores descubrieron la existencia de lo que denominaron pares adyacentes.
- 2) Los pares adyacentes son turnos producidos consecutivamente por hablantes distintos y en los que el primero implica la realización del segundo, como puede ser el caso del par pregunta-respuesta. A los pares adyacentes básicos se les pueden añadir extensiones (Gardner, 2004). Las expansiones pueden ser otras cadenas de pares adyacentes o pares insertados dentro de otro par adyacente. El progreso de este tipo de pares adyacentes constituye la base del otro mecanismo fundamental de la conversación: la organización de la secuencia.
- 3) La preferencia en la organización del discurso. Los turnos están estrechamente relacionados entre sí creando una secuencia: un turno es una proyección del siguiente y una reacción frente al anterior. La elección de la segunda parte de un par adyacente muestra claramente una preferencia en la organización discursiva. Por ejemplo, un primer turno cuyo valor sea el de ofrecer una

invitación puede continuar con un segundo turno en que se acepte la invitación (acción preferente) o en que dicha invitación sea rechazada (opción no preferente). Las opciones no preferentes suelen estar precedidas de pausas mientras que este fenómeno no acostumbra a acompañar a las opciones preferentes.

- 4) Las reparaciones son grupos de turnos en los que los interlocutores abandonan el tema sobre el que versa su interacción para abordar cuestiones relacionadas con los aspectos formales de la lengua meta.

Seedhouse (2004) reconoce que existe un quinto elemento clave a tener en cuenta cuando se analiza el discurso: la selección de tema. El análisis de conversación considera que la organización temática está solo parcialmente regida por los procedimientos que los participantes utilizan para mostrar comprensión y lograr el ajuste del turno propio con el anterior (Maynard, 1980). La elección de un tema no se considera que forme parte de la organización del discurso y, por tanto, a diferencia de otros cuatro recursos mencionados anteriormente, este no incide en la arquitectura de la interacción y, por ello, no es tenido en cuenta en muchos de los trabajos en torno al análisis del discurso. No obstante, la selección de temas, junto con la reparación y la alineación son tres procedimientos claves caracterizar los recursos que usan los aprendices para activar y desarrollar su competencia interactiva. A continuación los analizaremos con detalle.

4.2.1. La selección y el manejo de los temas

Conversar es hablar sobre temas (Orletti, 1989). Los interlocutores tienen la capacidad de controlar el contenido de la conversación y gozan de

libertad para elegir los temas, la forma de introducirlos, de desarrollarlos y de concluirlos sin tener que atender a un esquema previo (Bygate, 1987). Esta capacidad de control es un recurso fundamental para el desarrollo de la competencia interactiva de los hablantes no nativos (Mentis, 1994).

Como hemos señalado en la sección anterior, el estudio sobre la selección y manejo de temas no se tiene mucho en cuenta en los trabajos actuales realizados desde el campo del análisis del discurso (Seedhouse, 2004). No obstante Sacks (1992), entre otros, se dedicó ampliamente a describir y comprender cómo los interlocutores gestionan el tema en sus discursos. Los pocos investigadores que se interesan por el estudio del tema examinan la organización y la señalización de las secuencias temáticas mediante la observación de los procedimientos que los interlocutores emplean en la conversación para iniciar y cerrar los temas y para gestionar su manejo. El concepto de manejo del tema se refiere a aquellos procedimientos que los participantes en un evento comunicativo usan para señalar transiciones temáticas, para hacer aportaciones relacionadas con lo que están hablando y para compartir la responsabilidad en la introducción, el desarrollo y la finalización de los temas.

Levinson (1983) sugirió que desde el análisis del discurso es importante estudiar cómo los temas potenciales son introducidos por un participante y aceptados cooperativamente, cómo se indica que un tema es nuevo y cómo se desarrolla, cómo se rechazan o se evitan temas y cómo estos se cierran de manera colaborativa. Button y Casey (1984) identificaron el tipo de secuencias que conducen a la selección de un tema y las denominaron secuencias inductoras de temas iniciales (*topic initial elicitor sequences*). Para estos autores, en una interacción los temas se suceden sin

problemas y es difícil observar en qué momento y cómo se selecciona un tema nuevo. Las secuencias inductoras de temas iniciales son transiciones de un tema a otro. Estas transiciones pueden aparecer en tres momentos: (a) cuando se abre un tema, (b) cuando se ha cerrado un tema previo y (c) cuando se cierra un tema. No obstante, puesto que la selección y el manejo de temas son procesos coconstruidos entre todos los participantes (Schegloff y Sacks, 1973; Howe, 1991a), no todas las secuencias inductoras de temas iniciales dan lugar a la selección de un tema nuevo ya que algún participante puede optar por ignorar la apertura de una de ellas y proponer directamente un nuevo tema.

Howe (1991a, 1991b) afirmó que las preguntas y los marcadores del discurso a menudo sirven como indicadores del inicio de un tema. En cuanto a los cierres de tema, los recursos que se utilizan para indicar que un tema llega a su fin son las repeticiones, las risas, las evaluaciones y las expresiones de conformidad o disconformidad tales como “oh”, “vale”, “sí” o “no”. El autor también señala que estos marcadores de cierre de tema aparecen en varios turnos previos a los turnos de cierre, fenómeno que no sucede con los marcadores de inicio de tema:

“topic endings were often marked over a number of turns preceding the topic boundary, while the beginnings were not marked to the same extent.”

(Howe, 1991a:10)

Sacks (1992) se interesó por la observación de los límites temáticos y los procedimientos graduales que rigen los cambios temáticos. El autor argumentó que los movimientos que señalan los límites temáticos tienen delimitaciones más visibles al principio y/o al final del tema, y pueden

implicar la transición a un tema que no está relacionado claramente con los anteriores. Por el contrario, los procedimientos graduales de cambios temáticos están menos marcados. No obstante, en ambos casos, los participantes recurren al uso de marcadores de transición de tópicos (*topic transition markers*) para señalar los cambios de tema. Cheng (2003) investigó los procesos de introducción de temas desarrollados en la comunicación entre hablantes nativos de inglés y hablantes chinos, bilingües en chino e inglés. Su trabajo evidenció que los hablantes chinos prefieren realizar cambios de tema suaves en lugar de cambios abruptos, y, por ello, realizan los cambios temáticos suaves sin utilizar los marcadores lingüísticos. Más tarde, Dings (2007) se interesó por el estudio de estos marcadores tanto en las secuencias de aperturas como en los cierres de tema en conversaciones entre un hablante nativo de español y un hablante no nativo. Su estudio demuestra que gran parte de la responsabilidad para marcar las transiciones de tema está en manos del hablante nativo. El hablante no nativo tarda más de un año en ser capaz de mostrar que utiliza una variedad de recursos interactivos para marcar los inicios del tema, aunque no muestra evidencia alguna de su uso en los cierres del tema. García (2009) examinó tres aspectos del manejo de la agenda temática para caracterizar la competencia conversacional de los hablantes no nativos: la extensión y profundidad en el tratamiento de los temas; los recursos desplegados en la transición temáticas (cambios graduales, cambios disyuntivos, cierres y digresiones) y el grado de iniciativa. En su trabajo, basando la orientación de Maynard (1980) y Cheng (2003), distinguió tres procedimientos de introducir un nuevo tema: por medio de una pregunta orientada a un (o varios) de los interlocutores; por medio de un anuncio y por medio de una afirmación de carácter general (García, 2009: 243), y

encontró que la falta de recursos llevaba a los hablantes no nativos a introducir un tema nuevo por medio de preguntas y cambiarlo no de manera natural sino de forma brusca.

Todos estos estudios han servido de punto de partida para entender cómo los participantes realizan la transición del tema y cómo emplean los marcadores para indicar los límites de inicio y de cierre. También han demostrado, especialmente el estudio de Dings (2007) y García (2009), que la habilidad de seleccionar y manejar temas forma parte de la competencia interactiva o conversacional de los hablantes no nativos.

4.2.2. La reparación

Sparks (1996) consideró la reparación como un recurso altamente presente en las interacciones verbales llevadas a cabo en lengua extranjera. El autor señaló que se lleva a cabo una reparación en aquellos momentos en que uno o más participantes centran su atención en solucionar un fallo percibido o en minimizar una fuente potencial de problemas en el fluir del discurso. Sin embargo, Schegloff, Jefferson y Sacks (1977) puntualizaron que la reparación es un concepto mucho más amplio y no siempre ligado a una corrección. Mientras el término corrección implica la existencia de un elemento erróneo y su sustitución por otro, lo que se repara en la conversación no siempre está supeditado a un error ni se limita a la mera sustitución de elementos. Por ello, es preciso discernir cómo se organiza una secuencia de reparación, qué tipos de reparaciones existen y en qué contextos aparecen. A continuación abarcaremos estos aspectos.

4.2.2.1. La organización de la secuencia de una reparación

El estudio original de Schegloff et al. (1977) muestra tres criterios de reparación y cuatro patrones organizativos, relacionados entre sí. Los tres criterios empleados para distinguir estos patrones se basaron en observar tres procedimientos:

- **quién es responsable del enunciado reparable.** Un problema comunicativo puede ser enmendado por el hablante que lo produce (autoreparación) o por su interlocutor (heteroreparación).
- **quién inicia la reparación.** Una reparación puede ser autoiniciada, si la reparación del problema la inicia el propio hablante que lo ha producido o heteroiniciada, en el caso de que sea su interlocutor quien señale el problema a solucionar.
- **quién lleva a cabo la reparación.** Según Schegloff (1979), la autoreparación autoiniciada sería el recurso preferido en las conversaciones ordinarias, mientras que la heteroreparación heteroiniciada sería la menos preferida. Sin embargo, los estudios de Markee (2000) y Seedhouse (2004), entre otros, muestran que en el contexto de una lengua extranjera las reglas de preferencia se alteran, y el apoyo de los otros participantes en las secuencias de reparación se vuelve más común que en la conversación ordinaria.

Las primeras investigaciones llevadas a cabo en torno al concepto de reparación se centraron en el estudio de las interacciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos de la lengua meta. Schwartz (1980), por ejemplo, llevó a cabo una de las primeras investigaciones sobre la organización de la reparación en interacciones entre aprendices de una

lengua segunda. Sus datos demostraron que pese a que la mayoría de reparaciones que se observaban eran heteroiniciadas, éstas terminaban convirtiéndose, preferentemente, en autoreparaciones. En su estudio, también puso al descubierto las técnicas y las estrategias utilizadas por los aprendices para realizar dichas reparaciones. Observó, por ejemplo, que para autoiniciar una reparación los aprendices empleaban fórmulas discursivas del tipo “quiero decir” o “ya sabes”. En cuanto a la reparación heteroiniciada, detectó que el uso de los pronombres interrogativos que en inglés empiezan por “wh” (equivalentes a los españoles “qué, quién, cuándo, etc.) era el procedimiento que se utilizaba con más frecuencia para resaltar un problema de comprensión. En este sentido, el estudio de Varonis y Gass (1985) también fue revelador. Los datos de estos autores, provenientes de las conversaciones entre 14 parejas de hablantes no nativos, 4 parejas de hablantes nativos y 4 parejas mixtas formadas por un hablante nativo y uno no nativo, demostraron que en las conversaciones entre dos hablantes no nativos aparecían más reparaciones heteroiniciadas y heterorreparaciones que en las interacciones entre hablantes nativos o entre un hablante nativo y uno no nativo. Los autores concluyeron que los hablantes no nativos, debido a sus limitaciones lingüísticas y a la falta de conocimiento común y compartido, necesitaban en todo comentario asegurarse que su interlocutor los comprendiera. Esta necesidad explicaba la presencia frecuente de heterorreparaciones heteroiniciadas. El estudio más reciente de Kaur (2011) se centró en la autoreparación e identificó dos razones que explican la presencia de autorreparaciones en el discurso de los aprendices de una lengua extranjera. Por un lado, los aprendices se interesan por corregir la forma de sus enunciados y, por otro lado, buscan ser más claros.

4.2.2.2. La categorización y el contexto en que aparece una reparación

Respecto a la categorización de la reparación, Levelt (1983), van Lier (1988) o Masats (1999) están de acuerdo en que las actividades de reparación están relacionadas con la resolución de obstáculos comunicativos relacionados con los aspectos formales de la lengua meta, la construcción del significado de los enunciados y la resolución de la tarea. Las reparaciones de forma permiten a los interlocutores construir un discurso más preciso, las reparaciones de significado juegan a favor de la fluidez y las reparaciones sobre el desarrollo y ejecución de tarea ayudan a los aprendices a comprender la actividad discursiva que están llevando a cabo (Masats y Unamuno, 2001).

La organización de las actividades de reparación está relacionada con el contexto didáctico en que se realiza el aprendizaje (van Lier (1988). Seedhouse (2004) distinguió tres tipos de contextos de instrucción: (1) aquellos en que el objetivo prioritario de la instrucción se centra en los aspectos formales de la lengua meta (*form-and-accuracy contexts*); (2) aquellos en que el objetivo prioritario de la instrucción se centra en ayudar a los alumnos a comunicarse de manera fluida (*meaning-and-fluency contexts*); y (3) aquellos en que la instrucción se centra en ofrecer a los estudiantes oportunidades de participar en la realización de tareas comunicativas significativas (*task-oriented contexts*). En el primer contexto, las reparaciones se orientan hacia la producción de enunciados gramaticalmente correctos. En el segundo contexto, las reparaciones focalizan aspectos relacionados con la construcción y la negociación del significado de los enunciados. En el tercer contexto, y a diferencia de lo que sucede en los dos anteriores, la interacción es gestionada por los propios

aprendices y, por ello, las actividades de la reparación se centran en hallar mecanismos para conseguir realizar la tarea.

Desde la perspectiva de la competencia interactiva, la reparación es el recurso principal que los participantes tienen a su disposición para mantener la intersubjetividad, es decir, para construir significados (Schegloff, 2002) y mantener la comprensión compartida. La comprensión compartida puede verse afectada por la falta de familiaridad de uno de los interlocutores con un referente, lo que iniciará un proceso de reparación. Por último, la intersubjetividad también puede mantenerse y apoyarse en varios movimientos que sirven para demostrar la comprensión compartida. Estos movimientos se asocian al concepto de actividad de alineamiento, una de las adiciones más recientes a la lista de recursos interactivos (Ding, 2014; Tecedor, 2016).

4.2.3. Las actividades de alineamiento

Durante su participación en una conversación, los interlocutores toman sus turnos alternativamente no sólo para intercambiar informaciones, sino también para expresar sus emociones, pensamientos y creencias con respecto a los mensajes que producen. Los lingüistas se han centrado más en describir los recursos que emplean los participantes en una interacción cuando toman su turno y menos en el comportamiento discursivo de los participantes cuando no tienen el turno. Sin embargo, las acciones verbales y no verbales de estos últimos también se consideran extractos importantes de la conversación, ya que muestran su participación activa en la comprensión e interpretación del discurso. La habilidad de reaccionar ante el discurso que se construye forma parte de la competencia interactiva,

porque la actuación de los participantes cuando no tienen el turno de habla también constituye un indicador valioso de la coparticipación en la interacción. Desde la perspectiva del análisis de la conversación, los procedimientos que demuestran la posición que adopta un participante en relación al discurso de su interlocutor se denominan actividades de alineamiento.

Nofsinger (1991) señala que las actividades de alineamiento implican una constelación variada de características interactivas, que incluyen (a) la formulación de evaluaciones (turnos dedicados a manifestar comentarios evaluativos del discurso de los otros interlocutores), (b) el uso de muletillas (*back channels*, sonidos o palabras cortas para señalar que se está escuchando y comprendiendo el mensaje), (c) la elaboración de formulaciones (enunciados que parafrasean la información recibida) y (d) la producción de compleciones colaborativas (enunciados que completan el discurso de otro interlocutor). Por otra parte, Ohta (2001) indica que para expresar el alineamiento, los participantes deben primero entender el mensaje de su interlocutor y, a continuación, seleccionar un dispositivo apropiado para interpretarlo contextualmente y confirmar, a veces con una sola palabra (*small talk*), la comprensión. En su trabajo, Ohta (2001) también utilizó en análisis del discurso para estudiar las formas de alternancia de turnos entre los participantes y examinó los procedimientos discursivos (expresiones de reconocimiento y alineamiento en la lengua meta) empleados por los aprendices principiantes para mostrar una participación activa cuando no se estaba en posesión del turno de palabra. El estudio determinó que el proceso de alineamiento es secuencial y se desarrolla en tres etapas. En una primera etapa, los participantes no muestran abiertamente ningún tipo de reconocimiento versus al discurso de

sus interlocutores y si lo hacen, se limitan a repetir los últimos enunciados formulados. En una segunda etapa se producen reconocimientos básicos espontáneamente y ya en la tercera etapa el alineamiento se produce de manera creativa, espontánea y adecuada.

Dings (2007, 2014) definió la actividad de alineamiento como la manera en que los interlocutores demuestran la intersubjetividad en su discurso. El autor partió de la clasificación de Nofsinger (1991), para estudiar las actividades de alineamiento como recursos para expresar la intersubjetividad. Para ello, examinó la interacción entre hablantes nativos de español y aprendices con un nivel intermedio-avanzado de dominio de esta lengua y observó tres mecanismos para categorizar las actividades discursivas de los participantes según el grado de alineamiento que mostraban: (a) la formulación de enunciados evaluativos, (b) la producción de enunciados que ayudan al otro interlocutor a completar su discurso (compleciones colaborativas) y (c) la elaboración de enunciados que complementan la información aportada por el otro interlocutor al discurso (contribuciones colaborativas). Siguiendo la secuencia de desarrollo de la alineación propuesta por Ohta (2001), Dings (2007) mostró que los alumnos comienzan con una capacidad baja para mostrar alineamiento, es decir, solo son capaces de producir breves enunciados de evaluación. A continuación ascienden a un grado medio que consiste en saber utilizar compleciones colaborativas y finalmente, acaban adquiriendo la capacidad de formular contribuciones colaborativas. En base a las investigaciones anteriores, Tecedor (2013) describió la actividad de alineamiento con más concreción y reconoció la existencia, en el discurso de los aprendices, de tres tipos de recursos para mostrar afiliación: el reconocimiento, la evaluación, las compleciones colaborativas y las contribuciones colaborativas. El

reconocimiento consiste en la formulación de marcadores discursivos tales como “sí” o “vale” para señalar que se está participando en la interacción. El recurso de la evaluación se divide en tres subcategorías: la evaluación de la construcción propia (enunciados que el hablante que tiene el turno construye para evaluar el contenido de su intervención), la evaluación de la construcción de otro (enunciados en que un hablante evalúa el contenido de la intervención en el turno anterior de otro participante) y los comentarios afiliativos o desafiliativos (en que un hablante hace alusión al contenido de la intervención en el turno anterior de otro participante, expresando su postura personal sin enjuiciarlos. Suelen marcarse con fórmulas tales como “yo también”).

En la siguiente sección revisaremos el análisis de la conversación como metodología de investigación interesada en describir cómo la interacción en aulas en que se emplea el enfoque por tareas contribuye a entender mejor los procesos de adquisición de una lengua extranjera.

4.3. El análisis de la conversación para el estudio de la adquisición de una lengua extranjera en un entorno de aprendizaje basado en el enfoque por tareas

Markee y Kasper (2004) afirmaron que el análisis de la conversación puede ofrecer una visión detallada y dinámica de la interacción basada en tareas. Por ejemplo, el estudio de Mondada y Pekarek Doehler (2004), utilizando la metodología del análisis de la conversación, investigó cómo las tareas no sólo se llevan a cabo, sino también se organizan colaborativamente por parte de los alumnos y los profesores, dando lugar a diversas

configuraciones de interacción en el aula y posibilitando oportunidades específicas para el aprendizaje. Este estudio se interesa no sólo por cómo se genera la interacción cuando los aprendices llevan a cabo una tarea, sino que también las influencias institucionales y socioculturales que explican algunas de las acciones discursivas que llevan a cabo los aprendices cuando interactúan. Las autoras concluyen es que la interacción basada en la resolución de tareas es viable y dinámica, no sólo por los retos cognitivos que pueden presentar las tareas, sino también porque la situación comunicativa ligada al desarrollo de la tarea crea significados que solo se construyen socialmente (Mondada y Pekarek Doehler, 2004). La tarea no es un producto sino un proceso que se configura por medio de las actividades y las interpretaciones de los alumnos. Es decir, la tarea como proceso es el resultado de la interpretación de la tarea como plan de trabajo por parte de los participantes.

En otro estudio en que el análisis de la conversación se empleó para caracterizar el proceso de adquisición de una lengua extranjera, Markee (2004) examinó lo que él denominó “zonas de transiciones en la interacción” (*Zones of Interactional Transitions*). En el discurso en el aula, a menudo se llevan a cabo secuencialmente distintas formas de organizar la participación, por ejemplo, la interacción del profesor con todo el grupo clase es un modo de organizar la participación que difiere de la organización discursiva que se genera cuando los alumnos interaccionan en parejas o en pequeños grupos o cuando el profesor se dirige a un solo alumno. Las zonas de transiciones en la interacción hacen referencia a aquellos momentos en que se altera el modo de participar. El autor descubrió que cuando los profesores y los alumnos hacían la transición desde un sistema de participación a otro, normalmente se producían problemas de adaptación de

los participantes a las nuevas reglas de alternancia de turno y en esos momentos las actividades de reparación llevadas a cabo por los profesores no eran interpretadas como tales sino como marcadores discursivos para señalar la transición.

Masats (2008) también aplicó el análisis de la conversación al estudio de la interacción entre parejas de aprendices realizando dos tipos de tareas comunicativas. La autora, adaptando la teoría de marcos de participación propuesta por Goffman (1974), se interesó por categorizar las acciones y las actividades discursivas que realizan los aprendices y las identidades discursivas que adoptan para realizar una tarea en parejas. La autora distinguió tres marcos de participación que lograban explicar cómo se construye interactivamente una tarea. En un primer marco, al que ella denominó “marco de la dirección de la tarea”, la participación era dirigida por la profesora con el objetivo de dar a los aprendices las instrucciones necesarias para poder llevar a cabo las tareas propuestas, por ello los participantes adoptan identidades discursivas asimétricas. En un segundo marco, el “marco de la ejecución de la tarea”, la participación es diádica y las identidades discursivas de los participantes son normalmente asimétricos puesto que los aprendices colaboran para conseguir realizar la tarea. La asimetría en la interacción aparece en aquellos casos en que los aprendices llevan a cabo actividades de reparación y uno de ellos se posiciona como experto para ayudar al otro. Cabe destacar que las identidades de experto y no experto pueden aparecer alternativamente. Es decir, puede que no siempre sea el mismo aprendiz el que repare el discurso del compañero. Por último, en el tercer marco, el “marco del monitorizaje de la acción”, aparece un participante periférico (*bystander*, Goffman, 1981), la maestra cuando está atenta a la interacción que genera una pareja concreta de aprendices,

que si decide intervenir cambia de nuevo el marco de participación y adopta la identidad de hablante experto. Dentro de estos tres grandes marcos, se hallan marcos más pequeños, en los cuales los aprendices realizan distintas acciones discursivas. En el caso del “marco de la ejecución de la tarea” la autora distingue tres acciones claves: (a) realizar la tarea, (b) gestionar la tarea y (c) superar obstáculos que alteran el flujo del discurso. La autora señala que los cambios de identidad aparecen cuando hay un cambio de marco o de acción discursiva. Estos cambios también explican la aparición de cambios de código en el discurso. Por ejemplo, los alumnos principiantes suelen utilizar la lengua meta solo para realizar la tarea pero no para gestionarla o superar obstáculos. El grado de experticia se demuestra, en parte, con la habilidad de usar la lengua meta para realizar los tres tipos de acciones. En el caso del paso del marco de la ejecución al marco del monitorizaje también puede haber un cambio de lengua, puede que los alumnos, cuando verbalizan actividades de reflexión metalingüística para reparar su discurso utilicen la lengua que emplean normalmente entre ellos, pero si interpelan a la profesora utilizan la lengua que es legitimada en este momento, ya sea la lengua meta o la lengua de la institución escolar, si es distinta a la lengua que emplean los alumnos para socializar entre ellos. Por último, la autora demuestra que las instrucciones que dan los docentes cuando se sitúan en el marco de la dirección de la tarea pueden ser interpretadas de manera diferente por los alumnos y ello se observa a partir de analizar cómo se construyen los primeros turnos una vez se ha cambiado el marco de participación y los aprendices se sitúan en el marco de la ejecución de la tarea. La organización de la participación y la organización de la información durante la construcción de estos primeros turnos explican

cómo se han interpretado las instrucciones y porqué la tarea como proceso se asemeja o difiere del plan de trabajo que se había diseñado.

Como se han mencionado en la sección anterior, entre la planificación de la tarea (plan de trabajo) y lo que sucede realmente en la realización de ésta (tarea como proceso) siempre hay una brecha (Breen, 1989; Coughlan y Duff, 1994; Markee, 2000, 2005; Mori, 2002, 2004; Seedhouse, 2005b; Dooly, 2011). Seedhouse (2005b) situó la investigación cognitivista y psicolingüística entre los paradigmas de estudio que describen la tarea como un plan de trabajo. Desde una perspectiva sociocultural, una tarea solo puede analizarse como un proceso y, por ello, el análisis de los datos interactivos, debe realizarse desde la perspectiva émica que ofrece el análisis de la conversación (véase Markee, 2000; Ohta, 2001 y Seedhouse, 1999, 2004). Desde este último paradigma, los beneficios del aprendizaje de una lengua segunda o extranjera basado en el enfoque por tareas solo son observables si se analiza la interacción de los aprendices cuando realizan acciones reales, y nunca a partir del análisis teórico de un plan de trabajo en abstracto. Esto supone que los investigadores han de prestar más atención a las tareas en proceso. Seedhouse (2005b) propuso una estrategia múltiple de investigación para que los trabajos en torno a la adquisición de lenguas en entornos de aprendizaje basados en tareas no se realizaran desde un enfoque conceptual sino que se centraran en el estudio de las tareas en proceso:

- 1. Conducting an emic, holistic analysis of each extract as an instance of discourse in its own right.*
- 2. Accept that the first stage will operate in a qualitative paradigm and adopting qualitative, emic concepts of validity, reliability, epistemology, etc., in relation to the discourse that it uses for input that are different*

and separate from those which it uses for the quantification stage.

3. *Generating any definitions and categorizations used in a study (including that of the “task”) inductively, bottom-up from the data, in other words, a shift to the task-in-process.*
4. *Adopting a perspective on socially shared cognition and learning.*

(Seedhouse, 2005b:552-553)

El análisis de la conversación es capaz de dar respuesta a todas estas necesidades puesto que, como hemos señalado, es una metodología que analiza datos empíricos desde una perspectiva émica. Analizar la interacción inductivamente desde una perspectiva émica permite (a) evitar los desajustes que aparecen entre el plan de trabajo y la tarea como proceso y (b) descubrir que acciones y actividades discursivas se llevan a cabo realmente durante la realización de una tarea, teniendo en cuenta en todo momento los intereses cambiantes e inesperados de los alumnos en sus discursos (Sullivan, 2000). El análisis de la conversación puede demostrar empíricamente cómo los alumnos interaccionan detalladamente, turno a turno, caso por caso, a partir de los datos de las actividades estructuradas de la tarea.

En conclusión, una contribución importante de la metodología del análisis de la conversación para comprender la adquisición de una lengua extranjera en un entorno de aprendizaje basado en el enfoque por tareas es su capacidad de trasladar empíricamente el enfoque del plan de trabajo a la tarea como proceso (Seedhouse, 2004). Esto no significa que el plan de trabajo no tenga relevancia; todo lo contrario. Para entender mejor cómo se

aprende una lengua a través de realizar tareas con ella, es preciso comparar el plan de trabajo que se ha diseñado con el proceso que se ha desarrollado para llevarla a cabo (Seedhouse, 2005b).

4.3.1. El análisis de la conversación para analizar interacciones basadas en chats de texto

El análisis de la conversación se creó para estudiar la organización social del discurso en la realización de las actividades cotidianas (véase, entre otros, Atkinson y Heritage, 1984; Boden y Zimmerman, 1991; Drew y Heritage, 1992; Duranti y Goodwin, 1992). El término conversación incluye tanto el discurso informal como el discurso institucional, por ello, los estudios que se llevan a cabo desde este paradigma analizan tanto discursos generados en entornos institucionales (la interacción entre médico y paciente, o la interacción en el aula) como discursos generados en entornos informales (conversaciones entre amigos). La aparición de las nuevas tecnologías ha contribuido, en ocasiones, a desdibujar las fronteras entre estos dos entornos. Así, el chat es una herramienta de comunicación ampliamente usada en entornos informales pero cada vez más se halla presente en contextos formales de aprendizaje de una lengua segunda o extranjera.

El análisis de la conversación se ha usado mayoritariamente en estudios que perseguían analizar las interacciones orales en el aula. No obstante, autores tales como Antaki, Ardévol, Núñez y Vayreda, 2005 o Benwell y Stokoe, 2006, entre otros, han demostrado que este paradigma también puede proporcionar un marco teórico y ser una metodología de análisis fructífera para la comprensión de la interacción generada en un chat

de texto. Como hemos visto, el análisis de la conversación se distingue de otras investigaciones cualitativas porque tiene en cuenta el contexto en que se genera la interacción y toma en consideración otros factores externos a la interacción. Es decir, en lugar de presuponer las características del entorno o las identidades discursivas asumidos por los participantes, los investigadores del análisis de la conversación proponen realizar un microanálisis de los datos para descubrir cuáles son esas características o identidades. Mediante el microanálisis se consigue desvelar las características de los participantes o del entorno concreto y pertinente en el que estos se mueven. Esta metodología de análisis es especialmente importante para el análisis de la interacción generada en un chat de texto. Como hemos visto en el capítulo anterior, el chat de texto es un género híbrido a caballo de la comunicación oral y la comunicación escrita, por ello, realizar un microanálisis de la interacción que se genera en un chat es esencial para poder comprender cómo se aprende participando en este tipo de discursos. Es posible que para ello sea preciso crear un modelo específico para el análisis de interacciones producidas en este tipo de medio.

Las características tecnológicas imponen al chat restricciones sobre los elementos del habla en interacción. Al mismo tiempo, estas restricciones permiten la creación de nuevos estándares de comunicación en línea. Negretti (1999) fue pionero en describir, desde el punto de vista del análisis de la conversación, el ritmo de la interacción generada en un chat de texto y las estructuras y los patrones discursivos que organizan la interacción en un chat. El autor llegó a la conclusión de los procesos de organización de las secuencias discursivas y la alternancia de turnos difieren mucho de cómo se generan estos procesos en la comunicación cara a cara. A continuación detallaremos dónde radican estas diferencias.

- **La organización de las secuencias discursivas**

Una de las diferencias principales entre el discurso generado en un chat de texto y la comunicación cara a cara es el carácter disruptivo y discontinuo del primero. En un chat pueden llevarse a cabo de forma simultánea, y a menudo por los mismos participantes, distintas interacciones en torno a múltiples temas. Un participante puede recibir varias respuestas a diferentes turnos anteriores y utilizar el mismo turno para publicar simultáneamente varios mensajes que contribuyen al desarrollo de esos diferentes temas. En este sentido, los turnos en un chat no son secuenciales y no se acomodan al patrón de pares adyacentes y al tipo de secuencias discursivas descritas por Schegloff (1968, 1979).

Sin embargo, a través de los mensajes en línea, los participantes interactúan y recíprocamente hacen ver a su interlocutor si la comprensión ha tenido un feliz resultado. Es decir, los mensajes de los interlocutores están orientados claramente hacia la información generada en turnos previos. Es hora, por tanto, de examinar cómo se producen y comparten las informaciones en secuencias lógicas, es decir, en lo que Schönfeldt y Golato (2003) denominaron adyacencia virtual (*virtual adjacency*) este medio virtual (véase González-Lloret 2007 para conocer cómo se manifiesta este proceso en chats entre aprendices de una lengua segunda o extranjera).

- **La alternancia de turnos**

La alternancia de turnos en un chat de texto es fenómeno muy complejo y se rige por normas específicas. Puesto que no hay una secuencia fluida, los interlocutores se ven obligados a gestionar los turnos de

forma diferente a como lo harían en la interacción oral. En primer lugar, la organización de los turnos en el chat está muy condicionada por el contexto. Como hemos visto, la información raramente se presentan secuencialmente y, por ello, los interlocutores deben seguir mentalmente la secuencia lógica de los diferentes patrones de interacción. Para ello, deben tener en cuenta el nombre de los demás participantes y los contenidos de los turnos de cada uno de ellos. Después de determinar cuál es la secuencia lógica que quieren seguir para desarrollar la comunicación, seleccionan quien será el destinatario directo de su publicación, para ello, deben discriminarlo de entre los varios participantes de la conversación. En segundo lugar, la interacción en un chat no permite a los participantes utilizar los mismos recursos que usarían en una conversación cara a cara. Por ejemplo, el solapamiento entre turnos no es posible en un chat.

Boden (1994) propone una lista de las características fundamentales que rigen el proceso de la alternancia de turnos en un chat de texto:

- *One speaker speaks at a time*
- *The number and order of speakers vary freely*
- *Turn size varies*
- *Turns are not allocated in advance but also vary*
- *Turn transition is frequent and quick*
- *There are few gaps and few overlaps in turn transition.*

(Boden, 1994:66)

En resumen, en la interacción de un chat de texto, la coherencia secuencial manifiesta de manera diferente (Simpson, 2005) y los turnos alternan por adyacencia virtual, pero también hay similitud con la interacción oral. Por lo tanto, los datos aportados demuestran que el análisis

Marco teórico

de la conversación, realizado desde la perspectiva del microanálisis, puede ser una herramienta adecuada para el estudio de la comunicación sincrónica mediada por computadoras y basada en chats de texto. González-Lloret (2011) señala que el análisis de la conversación permite descubrir (a) cómo los participantes organizan la interacción y (b) cómo se orientan hacia las secuencias discursivas que se generan mientras están construyendo una auténtica conversación. La misma autora defiende que el chat, siendo uno de los medios de comunicación que más está creciendo en el mundo, produce una gran cantidad de materiales auténticos y permite que las interacciones que tienen lugar naturalmente en él sean fáciles de recopilar y almacenar.

En este capítulo, hemos revisado el enfoque teórico del análisis de la conversación, el cual nos proporciona herramientas de análisis y fundamentaciones teóricas tanto para observar la cognición distribuida socialmente como para entender cómo se llevan a cabo los micro fenómenos discursivos que dan forma a la interacción. A continuación, explicaremos cómo el análisis de conversación ha servido de base metodológica para nuestro estudio analítico sobre el uso y la adquisición del español como lengua extranjera durante la realización de una tarea articulada a través de un chat de texto.

III METODOLOGÍA

5 El diseño de la investigación

En este capítulo describimos el tipo de investigación que se lleva a cabo en este estudio y cómo lo hemos diseñado. En primer lugar, narramos la motivación que nos guía y presentamos el objetivo y las preguntas de investigación. A continuación, presentamos el procedimiento llevado a cabo para el tratamiento de los datos, que incluye la selección del corpus y de las herramientas digitales con que se ha trabajado. También proporcionamos los datos metodológicos ligados al diseño de la tarea y a la recogida de los datos. Por último señalamos la metodología adoptada y los procesos seguidos para analizar los datos.

La motivación del presente estudio surge, primero, a partir de mi experiencia de cuatro años como alumna de español en una universidad en China. Más tarde, como alumna de doctorado me convertí en investigadora interesada en valorar la didáctica del español como lengua extranjera en China. Durante mi paso por la universidad en China, me di cuenta de que aunque la administración educativa china reconoce la importancia de la comunicación en la enseñanza de una lengua extranjera, las clases de español se imparten siguiendo aún el modelo de enseñanza tradicional, sin aplicar las propuestas del enfoque comunicativo. La organización de las clases plantea también dos problemas. En primer lugar, los cursos de conversación ocupan muchas menos horas que las asignaturas orientadas al conocimiento de la gramática y del léxico. En segundo lugar, la selección de

Metodología

materiales didácticos y el diseño de los programas no se realizan teniendo en cuenta las aportaciones de los enfoques comunicativos. En los cursos de conversación, los docentes tienen bastante libertad para emplear y explotar una didáctica que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa e interactiva. Sin embargo, la actividad más común que plantean en sus cursos es la elaboración y presentación, entre dos o tres alumnos, de un diálogo en torno a una función comunicativa (por ejemplo, “preguntar por el camino para llegar a un destino”) seleccionada por el propio docente.

La evaluación de este tipo de actividades la realizan los docentes después de observar los diálogos que ejemplifican los aprendices. Sus observaciones valoran la atención de los alumnos a los aspectos formales de la lengua: corrección fonética, gramatical y léxica. Por ello, durante la preparación del diálogo, los alumnos también centran su atención en la corrección de las formas y no en aspectos relacionados con la coconstrucción del significado. El escaso interés en potenciar el desarrollo de la competencia interactiva de los estudiantes queda patente cuando se observa que los diálogos que se representan son fruto de la suma de productos individuales. Es decir, los alumnos dividen el diálogo en fragmentos y cada uno de ellos elabora una parte de él intentando usar frases bien formuladas. Los alumnos, pues, no interactúan para construir este diálogo ficticio. La presentación final en el aula se considera una actividad de juego de rol, pero está lejos de ser una tarea comunicativa de este tipo, ya que la enseñanza basada en el enfoque por tareas necesita un buen tratamiento didáctico que potencie la comunicación real y no se basa en el tipo de procedimiento que he descrito.

En mi primer trabajo de investigación, el que realicé para la obtención del título de máster, me interesé por la metodología del enfoque por tareas en las clases de chino dirigidas a alumnos españoles. Para ello, diseñé una tarea de juego de rol (el diálogo entre un librero y un cliente) y una tarea de vacío de la información en la que los alumnos debían hallar las diferencias entre dos dibujos. En ese trabajo me centré en estudiar los procesos de reparación que los aprendices llevaban a cabo. Mi estudio demostró que el diseño de las tareas obligaba a los alumnos a interactuar y por ello, cuando realizaban algún tipo de reparación de su discurso, no se centraban únicamente en los aspectos formales de la lengua sino también en aspectos relacionados con la gestión de la tarea y con la construcción del significado (véase Zhang, 2012).

A partir de este primer trabajo de investigación decidí plantear mi tesis a partir del diseño y la implementación de nuevas tareas comunicativas que permitieran desarrollar la competencia interactiva de los aprendices. En este trabajo, sin embargo, me intereso por cómo los alumnos chinos aprenden español como lengua extranjera. Con ello pretendo poder contribuir a una mejora de la calidad de enseñanza de esta lengua en China. Para que haya innovación en el contexto chino se requiere que el profesorado implemente prácticas más interactivas en sus aulas, prácticas que presten más atención a objetivos y procesos comunicativos. Desde este punto de partida, me propuse crear un contexto de aprendizaje en el cual se produjera un tipo de comunicación más auténtica y de manera colaborativa. También quise tener en cuenta las tecnologías de la comunicación como herramientas útiles en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por este motivo, implementé tareas articuladas en chats de texto.

Metodología

Diferentes investigadores han reconocido el uso del chat como un medio eficaz para el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras (Blake, 2005; Ortega, 2009; Sauro, 2011). Como hemos señalado anteriormente, los aprendices de español en China tienen pocas oportunidades para conversar en esta lengua tanto dentro como fuera del aula. El uso de tareas comunicativas articuladas en un chat permite a los alumnos interactuar de manera más auténtica que la descrita anteriormente y promueve el aprendizaje autónomo. El chat ofrece, además, una valiosa herramienta para que los docentes tengan constancia de cómo los alumnos usan la lengua meta para llevar a cabo las tareas. La interacción generada en un chat se archiva automáticamente en línea cuando los alumnos trabajan, por ello, permite ser supervisada posteriormente por los docentes quienes luego pueden ayudar a los alumnos a superar obstáculos si se presentan o a focalizar aspectos del uso de esta lengua.

Dado que en el contexto chino no existen apenas precedentes de propuestas didácticas en que se usen tareas para aprender español como lengua extranjera, para llevar a cabo la investigación que se aborda en esta tesis, el proceso de diseño, implementación y análisis se organizó en dos fases. En la primera fase se diseñó un estudio piloto cuyos resultados sirvieron para diseñar la macro tarea que se analiza en este trabajo.

El estudio piloto de un contexto de aprendizaje basado en el enfoque por tareas articuladas en un chat se llevó a cabo con un grupo de 23 alumnos (20 alumnas y 3 alumnos), con una competencia en español equivalente a un nivel intermedio entre el B1 y el B2 del MCER (Consejo de Europa, 2001). Estos alumnos estaban matriculados en el tercer año del Grado de Literatura organizado por la Facultad de Literaturas Hispánicas y Lengua Española de

la Universidad Jilinhuaqiao de Lenguas Extranjeras de China. Durante el período en que se llevó a cabo el estudio piloto en China, la autora tuvo conocimiento de que algunos alumnos de tercer grado deseaban seguir sus estudios en el extranjero, una vez que se hubieran graduado. A raíz de esto, se diseñó una tarea (véase anexo II), de aproximadamente media hora de duración, en la cual los aprendices tenían que discutir en un chat las consideraciones más importantes a tener en cuenta para su estudios futuros en el extranjero. Se trataba de una tarea interactiva por parejas gracias a la cual los alumnos compartían informaciones y experiencias con el fin de ayudarse a planificar dónde y cuándo estudiar. Esta discusión también les ayudó a desarrollar sus habilidades comunicativas y la destreza de colaborar para aprender. La tutora de dicho curso propuso la tarea a los alumnos pero no participó en el chat. Los alumnos se encargaron de mandar a la tutora los archivos de la conversación que se generó en el chat. Ella, a su vez, me los mandó para que yo los analizara. La tarea no computó como actividad de evaluación en el curso.

El análisis de este estudio piloto se centró en la efectividad del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, resultó que la tarea propuesta no proporcionaba a los alumnos un entorno suficientemente colaborativo ni les daba protagonismo en la organización de su propio aprendizaje. Los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar unos con otros y una interacción de media hora era insuficiente para que estos coconstruyeran conocimientos y aprendieran a colaborar. En lugar de trabajar juntos, los alumnos prefirieron, también, repartirse las partes de la tareas y las llevaron a cabo individualmente. Además, las contribuciones de los alumnos fueron muy desiguales, tanto en términos de cantidad de intervenciones como en la calidad de la lengua producidas. La temática tampoco interesó a todos por

igual. A pesar de que muchos tenían en mente seguir sus estudios en el extranjero, ésta no era una idea compartida por todos y no tenían interés en hacer aportaciones. Por otra parte, ya que este tipo de metodología —el aprendizaje basado en tareas y sustentado en un chat— no es frecuente en las clases diarias que los alumnos realizaban en los cursos en China, algunos de ellos no entendían la finalidad de la tarea ni el procedimiento a seguir para llevarla a cabo. El procedimiento se había explicado a la tutora pero no se consiguió transmitir con la misma transparencia a los alumnos. Se evidenció la necesidad, antes de empezar la tarea, de que es siempre preciso dejar claro a los alumnos el por qué y para qué se lleva a cabo una tarea de ese tipo.

A partir de la reflexión sobre los resultados obtenidos en el estudio piloto pude determinar con claridad cuál sería el objetivo y las preguntas del presente estudio y cómo debía diseñarse e implantarse la tarea que aportaría los datos a investigar. Así pues, en una segunda fase diseñé el estudio que ahora se presenta. A continuación se detallan todas las decisiones metodológicas que se tomaron para llevarlo a cabo.

5.1. El objetivo y las preguntas de la investigación

Este trabajo se plantea como objetivo analizar la interacción de los aprendices mientras realizaban una tarea colaborativa en un chat (un juego de rol articulado en cuatro pasos), con la finalidad de descubrir cuáles son los procedimientos discursivos y los recursos interactivos usados por los aprendices para llevar a cabo dicha interacción. Los resultados obtenidos nos permitirán hacer una propuesta sobre cómo se debe gestionar la

enseñanza en las aulas de español como lengua extranjera en China para que ésta conduzca al aprendizaje de la lengua meta y cree un contexto que permita a los alumnos desarrollar sus habilidades de interacción.

Concretamente, el primer propósito del presente estudio es describir cómo alumnos con diferentes niveles de competencia en la lengua meta (véase sección 5.2.1.) interpretan las instrucciones para realizar una tarea realizada en un chat y qué procedimientos discursivos despliegan para llevarla a cabo. El segundo objetivo del estudio es descubrir cómo los alumnos, mientras desarrollan una tarea colaborativa, movilizan recursos de su competencia interactiva para mantener la intersubjetividad, o la comprensión mutua de lo que está ocurriendo en cada momento de la interacción.

El análisis de la conversación constituye tanto un marco conceptual potente para entender el papel de la interacción en los procesos de aprendizaje, como un marco metodológico sistemático para el análisis de dicho proceso. Ofrece, por lo tanto, herramientas teóricas y analíticas sólidas para dar respuesta a las preguntas que se plantean en este estudio y que se detallan a continuación:

En el contexto de una tarea realizada en un chat:

1. ¿Qué procedimientos discursivos emplean los miembros de cada grupo para realizar y gestionar cada subtarea en que se divide el juego de rol? Y ¿Cuáles de ellos contribuyen a la consecución del objetivo del juego del rol?

2. ¿Qué recursos interactivos y acciones discursivas se ponen en juego cuando los alumnos activan su competencia interactiva para llevar a cabo el juego de rol?

Una vez expuesto el objetivo y las preguntas de la investigación, explicaremos nuestra manera de proceder para alcanzarlos, deteniéndonos en las fases fundamentales de la investigación: la confección del corpus y el diseño del análisis.

5.2. La confección del corpus

En este estudio, los datos se obtienen durante la realización, por parte de un grupo de aprendices chinos de español residentes en Cataluña, de una tarea de juego de rol articulada en un chat. La tarea se llevó a cabo en un entorno de aprendizaje voluntario fuera del aula. En primer lugar, describimos el perfil de los voluntarios que han participado en el estudio. En segundo lugar describimos el software empleado para articular el chat y así contextualizar cómo se lleva a cabo la interacción. En tercer lugar describimos la tarea diseñada. Y, finalmente, explicamos los pasos dados en el proceso de recoger los datos que analizaremos.

5.2.1. Los sujetos

Los participantes en nuestro estudio son jóvenes estudiantes chinos de dos universidades situadas en Cataluña: la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (URV). Algunos de ellos habían vivido la experiencia de aprender español en universidades ubicadas en China, donde habían completado un mínimo de

dos años de estudio de dicha lengua. Otros tenían escasos conocimientos de español.

Los voluntarios que han participado en este estudio forman un total de doce alumnos chinos de español, distribuidos en tres grupos de cuatro alumnos cada uno, según sus diferentes niveles de competencia en lengua española, tal y como se muestra en la tabla 1.

	Nivel lingüístico	Aprendizaje del español en China	Aprendizaje del español en Cataluña
Grupo 1	B2+	Sí	No
Grupo 2	B2-	Sí	Sí
Grupo 3	A2	No	Sí

Tabla 1: Distribución de los alumnos en grupos

En la tabla 2, se dibuja el perfil de cada uno de los miembros de los tres grupos y los roles que juegan en la tarea. Como veremos en la sección 5.2.3., dentro de cada grupo se asigna el rol de policía a dos alumnos y el rol de sospechoso a los otros dos.

El grupo 1 está formado por graduados en Filología Española en universidades en China. En el momento de realizarse el estudio, eran alumnos de máster, de programas distintos, en la UAB. Después de participar en un programa de estudios profesionalizador de cuatro años en China, y de realizar un curso de español en Cataluña, el nivel de competencia en español de los miembros del grupo 1 de lengua es relativamente alto.

	Participante	Lengua Materna	Estudio	Biografía de aprendizaje de español
Grupo 1	Luna (policía)	Chino	Máster en Gestión de Empresas	4 años en una universidad de China 4 años en Cataluña
	David (policía)	Chino	Máster en Gestión de Empresas	4 años en una universidad de China 4 años en Cataluña (2 años de clases de español)
	Kevin (sospechoso)	Chino	Máster en UE-China: Cultura y Economía	4 años en una universidad de Filipinas 5 años en Cataluña
	Ana (sospechosa)	Chino	Máster en Literatura de Egipto Antiguo	4 años en una universidad de China 3 años en Cataluña (1 año de clases de español)
Grupo 2	Policía A	Chino	Licenciado en Filología Española	2 años en una universidad de China 6 meses en la URV
	Policía B	Chino	Licenciado en Filología Española	2 años en una universidad de China 6 meses en la URV
	Sospechoso C	Chino	Licenciado en Filología Española	2 años en una universidad de China 6 meses en la URV
	Sospechoso D	Chino	Licenciado en Filología Española	2 años en una universidad de China 6 meses en la URV
Grupo 3	Heliu (sospechosa)	Chino	Doctorando en Química	2 meses en China 8 meses en UAB Idiomes
	Liuqin (sospechosa)	Chino	Doctoranda en Comunicación y Publicidad	2 meses en China 10 meses en UAB Idiomes
	OWL (policía)	Chino	Doctorando en Biología	2 meses en China 10 meses en UAB Idiomes
	Liutong (policía)	Chino	Doctorando en Química	2 meses en China 8 meses en UAB Idiomes

Tabla 2: Datos de los participantes

El grupo 2 lo constituyen alumnos de la Facultad de Filología Hispánica del Instituto de Lenguas Extranjeras de Dalian, en China, con el cual la URV mantiene una relación colaborativa. Los alumnos están cursando su tercer año de licenciatura en la dicha universidad catalana en

calidad de alumnos de intercambio. Su nivel de lengua española es aproximadamente un B2-: tienen un nivel avanzado en competencia lecto-escritora y tienen habilidades de nivel intermedio en comprensión y expresión oral. Aunque estos alumnos habían estudiado lengua española previamente durante dos años en la universidad en China, experimentaban muchas dificultades a la hora de comunicarse, debido en parte a su falta de práctica y de familiaridad con las estructuras y expresiones más comunes del español hablado, carencias que se revelaron desde el inicio de su llegada a Cataluña.

El grupo 3 está formado por alumnos que llegaron a la UAB a estudiar el doctorado de sus respectivas carreras. Antes de venir, habían recibido una formación lingüística de dos meses de duración en China y continuaban aprendiendo la lengua española después de su llegada. Después de aproximadamente un año de asistir a las clases ordinarias de un curso de lengua organizado por la universidad y del uso de materiales de autoaprendizaje, los alumnos de este grupo habían alcanzado el nivel A2 y eran capaces de comprender frases y expresiones cotidianas de uso frecuente y otras relacionadas con áreas especialmente relevantes para sus intereses académicos.

Cabe destacar también que los cuatro participantes de cada uno de los grupos se conocen entre ellos puesto que son compañeros de universidad o amigos. No hay ningún tipo de relación entre los alumnos de un grupo y el de los otros dos, pero ello no es relevante puesto que no se plantea ninguna tarea en la que los miembros de los tres grupos deban interactuar entre ellos.

5.2.2. El software para realizar el chat

Un estudio en un entorno de aprendizaje multimodal, como es la comunicación sincrónica mediada por computadoras, requiere tener en cuenta no sólo las interacciones que se producen entre los interlocutores y las relaciones sociales entre ellos, sino también la situación en que se lleva a cabo el aprendizaje (por ejemplo, en un laboratorio de lengua, en el aula o en casa) y las herramientas de uso (interfaz y hardware) (Lamy, 2004). Ya se ha contextualizado la primera consideración en la sección anterior; en ésta se presentará el entorno donde se ha llevado a cabo la conversación.

Los participantes en el estudio utilizaron Tencent QQ (véase el gráfico 1) para realizar la conversación. Se trata de un software de comunicación sincrónica mediada por computadoras, que permite el chat de texto. Se esperaba que todos los alumnos se sintiesen cómodos con este programa, ya que es una herramienta muy común utilizada por los jóvenes en China para la interacción social fuera del aula. El software es utilizado por más de doscientos millones de usuarios y el servidor QQ.COM es actualmente uno de los dos sitios web chinos más conocidos del mundo.

En el presente estudio, un entorno virtual de aprendizaje de lengua española con el apoyo de Tencent QQ se ha utilizado para dos formatos de interacción: para chats en grupos y para chats en pareja. En primer lugar, para introducir la tarea, se creó una sala de chat de discusión abierta a todos los participantes y a la investigadora, quien también es la autora de este estudio, y quien pudo publicar y seguir orientando la realización de las tareas en la plataforma. En esta primera sala, los participantes pudieron discutir entre ellos o proponer preguntas y dudas sobre la tarea que iban a

realizar y recibir retroalimentación de la investigadora. En segundo lugar, para realizar la tarea, los participantes crearon diversas salas de chat en parejas, siguiendo las instrucciones dadas en cada subtarea.

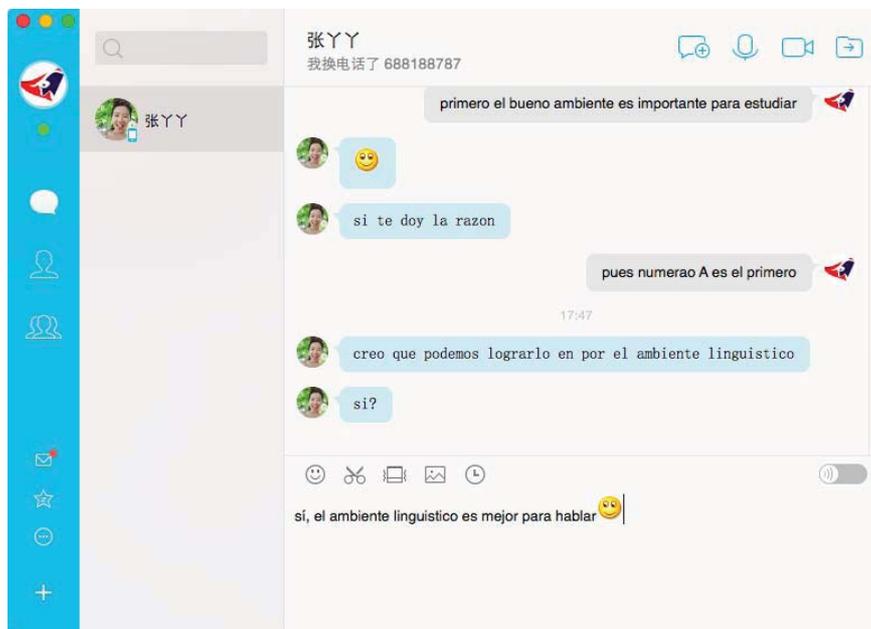


Gráfico 1: Interfaz de QQ

En una sala de chat (véase el gráfico 1), en la esquina superior derecha hay cuatro símbolos, que sirven para: “añadir más personas a la comunicación”; “comunicarse mediante herramientas de audio”; “comunicarse mediante herramientas de vídeo” y “mandar documentos”, esto significa que los aprendices pueden emplear otra forma para comunicarse mientras dejan constancia por escrito que realizan la tarea propuesta. En el caso de un chat de texto, los mensajes pueden aparecer en la pantalla del receptor mientras se están escribiendo o sólo aparecer una vez que se han enviado. El software que nosotros hemos utilizado en la presente investigación pertenece a la última situación. Como se ve en el gráfico 1, el cuadro de chat se divide en dos partes: los alumnos teclean las palabras en la parte inferior y las interacciones se emiten en la parte superior

siguiendo el orden del diálogo. Consideramos que esta característica permite a los participantes formular sus ideas mientras se les van ocurriendo, sin sufrir interrupciones. Además, gracias a que la comunicación se archiva electrónicamente por escrito los alumnos tienen más oportunidades para planificar su discurso que las proporcionadas en la comunicación oral cara a cara. Es decir, disponen del registro grabado para poder volver sobre éste y reflexionar sobre el uso del lenguaje en los mensajes que han escrito y leído.

A continuación, se explicarán aspectos relativos al diseño de la tarea para este entorno.

5.2.3. El diseño de la tarea: La tarea como plan de trabajo

Anteriormente hemos señalado que la construcción de las tareas se concibe teóricamente como un plan de trabajo cuando se trata simplemente de un diseño, pero se analiza como un proceso cuando se ha llevado a la práctica. En este trabajo, primero describiremos la tarea como plan de trabajo pero después analizaremos los datos desde una perspectiva sociocultural, considerando la tarea como proceso. Describir la tarea como plan de trabajo nos fue útil para diseñarla y ahora lo es para presentarla. No obstante, puesto que nuestro trabajo no se sustenta en las premisas del enfoque psicolingüístico, nuestro análisis debe trascender la concepción de tarea como plan de trabajo. Puesto que todos los actos comunicativos se organizan a partir de la realización de tareas que se definen o reconfiguran durante la interacción (Masats, 2008), el enfoque sociocultural nos recuerda la importancia de conceptualizar una tarea como un proceso y nos proporciona la metodología adecuada para determinar cómo durante su realización los aprendices desarrollan su competencia interactiva.

Como participante en la investigación y en el diseño de la tarea en línea, el primer trabajo que tuve que realizar fue seleccionar una tarea teniendo en cuenta los aportes teóricos que sustentan el aprendizaje basado en tareas en línea y los aspectos complejos que el diseño podía plantear durante la implementación de la tarea. Los estudios que tratan el diseño de la tarea en un entorno virtual han sido limitados (véase, entre los otros, Hampel, 2006, 2010 o Wang, 2007). Según los autores de esos estudios, las tareas en línea se proponen con el fin de incluir la dimensión social enfocada a la comunicación y a la reflexión, motivando lo máximo posible a los alumnos para que se expresen y discutan entre ellos, dando satisfacción así a diferentes preferencias de aprendizaje. La tarea en línea se centra en el significado y las interacciones entre los alumnos deben complementarse con explicaciones gramaticales, de vocabulario y de temas básicos, labores éstas que los alumnos pueden realizar por sí mismos. Son aprendizajes cognitivos relativamente simples que permiten a los alumnos evaluar su propio aprendizaje (Doughty y Long, 2003).

El diseño e implementación de la tarea que se analiza en este trabajo de investigación tuvo en cuenta, en gran medida gracias, las reflexiones surgidas del análisis de los resultados del estudio piloto. Si observamos nuestro estudio piloto, queda claro que para dar las instrucciones de la tarea se precisa de la intervención de los tutores. También queda claro que los alumnos necesitan tiempo para desarrollar las habilidades de coconstrucción y de colaboración. Por ello diseñamos una tarea interactiva. Hampel (2010) afirma que la comunicación entre los alumnos durante la realización de tareas interactivas les proporciona andamiajes, aunque la interacción se lleve a cabo en un entorno poco familiar para ellos. La idea es la de permitir a los aprendices desarrollar progresivamente su capacidad de coconstruir

conocimientos en un entorno virtual, tomar el control de la interacción y llevar a cabo la tarea colaborativamente.

A continuación describiremos la tarea escogida, una propuesta didáctica clásica adaptada por Masats (2016) y titulada “la coartada”.

Característica de diseño	Descripción
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar para crear una coartada • Preparar y participar en un interrogatorio • Contrastar coartadas y defenderlas o rechazarlas
Tipo de tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea interactiva de juego de rol • Tomar decisiones, resolución de problemas, <i>jigsaw</i> • Tiempo ilimitado para llevarla a cabo
Complejidad lingüística y cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Complejidad lingüística flexible • Alta complejidad cognitiva
Input	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito en bilingüe
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción e instrucciones en una habitación de chat • Realización de la tarea en cuatro pasos • Trabajo en parejas y en grupos de cuatro en función de las instrucciones recibidas en cada paso
Resultado previsto	<ul style="list-style-type: none"> • Resultado abierto
Papel de alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Papel mixto de la tarea: trabajo en grupo, invención, investigación y análisis
Papel de la tutora	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación y apoyo

Tabla 3: Marco del diseño de tarea

• **El objetivo**

La tarea plantea a los participantes el reto de interactuar para realizar diversas acciones tales como crear una coartada o preparar un interrogatorio, participar en un interrogatorio, contrastar coartadas y defenderlas o rechazarlas.

- **El tipo de tarea**

Con el fin de animar a los alumnos a participar, los juegos de rol centran el foco de la interacción en el juego, es decir, en interpretar un determinado papel, imitar un comportamiento durante un período de tiempo corto y generalmente siguiendo unas pautas concretas. Los datos de esta investigación provienen de una tarea de juego de roles entre policías y sospechosos. La tarea se divide en cuatro pasos. Cada paso se compone de una o dos subtareas, con sus características propias (tareas de vacío de opinión, tareas de racionamiento y tareas de *jigsaw*).

- **La complejidad lingüística y cognitiva**

La tarea se implementa en tres grupos de alumnos con diferentes niveles de competencia en la lengua meta, por lo que debe adaptarse a las habilidades lingüísticas y cognitivas de cada grupo. Hay que propiciar que los participantes no se sientan incapaces de realizar la tarea y hay que evitar que el grupo de nivel alto se pueda aburrir y pierda el interés.

Al tratarse de un juego de rol en cuatro fases, la complejidad lingüística está asociada a la comprensión de las instrucciones e íntimamente relacionada con el contexto, los personajes, las reglas y las subtareas que se establecen para cada paso. A pesar de que los alumnos pueden recurrir a la ayuda de diccionarios u otras herramientas en línea, se prevé que van a encontrarse con dificultades de comprensión, lo cual pudiera no favorecer

la realización de la siguiente subtarea. Por ello, y con el fin de ayudar a los alumnos a entender instrucciones complejas, decidimos proporcionarlas en la lengua materna de los aprendices. El logro de la tarea no exige altos niveles de dominio de la lengua meta. Al contrario, los aprendices pueden realizar la tarea en la lengua meta de acorde con sus habilidades lingüísticas. De esta forma, el grupo de alumnos con mejor dominio del español puede usar vocabulario y estructuras morfosintaxis complejas, y construir enunciados discursiva y pragmáticamente adecuados a la situación comunicativa que se les plantea. En dicho contexto, el grupo de alumnos con un menor grado de dominio del español pueden realizar la tarea utilizando palabras de uso cotidiano y estructuras morfosintácticas sencillas. Por lo tanto, los miembros de los diferentes grupos pueden utilizar procedimientos diversos para ejecutar la tarea, para regularla y para superar los obstáculos comunicativos que puedan surgir. Como hemos señalado anteriormente, observar estos procedimientos es uno de los objetivos de este trabajo.

Otro aspecto relacionado con el grado de complejidad de una tarea atañe al tipo de procesos cognitivos que los aprendices deben activar para resolverla. Para motivar a los participantes, la tarea se diseñó para que fuera de baja complejidad lingüística y de alta complejidad cognitiva. También se intentó aumentar gradualmente la complejidad cognitiva en cada fase.

- **El input**

El input de las tareas es texto escrito que se dio a los alumnos para que pudieran entender qué es aquello que se les pedía hacer. Como hemos dicho, las instrucciones se dieron en español y en chino (véase el anexo III). En la tarea, dos de los alumnos de cada grupo interpretan el papel de policía y los otros dos el de sospechoso. Hay dos tipos de instrucciones, unas para quienes ejercen el rol de policías y otras para quienes ejercen el rol de sospechosos. La introducción es común pero las instrucciones para cada una de las subtareas a realizar en cada paso son distintas. La investigadora tiene la versión completa, con las instrucciones de ambos grupos. Como hemos señalado, los textos son bilingües para facilitar la comprensión de instrucciones complejas.

Otro tipo de input lo constituye el chat que la investigadora organiza con los participantes antes de empezar la tarea. En este chat está presente la investigadora y los tres grupos de alumnos. La función de este chat es presentar las instrucciones y resolver las dudas que puedan surgir. Los participantes de cada grupo se asignan uno de los papeles (policía o sospechoso) y discuten las instrucciones. Las contribuciones de cada alumno también se considera una forma de input nuevo para los demás participantes.

- **El procedimiento**

En primer lugar, la tutora, quien también es la investigadora y autora de este trabajo, dividió a los alumnos en grupos de cuatro (véase la sección 5.2.1.), creó una sala de chat con cada grupo e hizo una introducción general de la tarea por escrito a los alumnos en el software QQ. En esta introducción les presenta una situación ficticia en la cual un personaje ha sido asesinado y la policía debe decidir si los dos sospechosos que ha arrestado son culpables. Sólo se proporciona información relativa a dónde, cómo y cuándo murió la víctima. Los alumnos, una vez leída la introducción, le comunicaron, en esta misma la sala de chat, cuál era el rol elegido —policía o sospechoso/a— por cada miembro. Dos alumnos adoptan el rol de policías y los otros dos el rol de sospechosos. Más adelante, estos mismos alumnos recibieron una introducción más concreta sobre la tarea y sus procedimientos.

La realización de la tarea se estructura en cuatro pasos en los que se alteran las formas de participación. A continuación detallamos en qué consiste cada paso.

Paso 1. La pareja de policías consensua el tipo de preguntas que formularán a los sospechosos en la fase siguiente. Es importante que establezcan procedimientos para conseguir que las preguntas sean útiles al margen de cuál sea la respuesta de los sospechosos. La pareja de sospechosos interactúa para construir una coartada. Para que esta sea sólida, deben

establecer procedimientos que les permitan responder a todas las preguntas de los policías sin contradecirse, independientemente del contenido de dichas preguntas.

Paso 2. Cada policía interroga a un sospechoso. Los policías formulan las preguntas que consensuaron en el paso anterior. Los sospechosos responden a dichas preguntas recreando la coartada construida con el compañero en el paso anterior. Todos ponen en práctica los procedimientos acordados con la pareja anterior para preguntar/responder a las preguntas.

Paso 3. Las parejas iniciales vuelven a unirse y comparan los resultados de los interrogatorios. Los policías buscan contradicciones entre las respuestas de los sospechosos y estos buscan excusas para dar cuenta de posibles incongruencias en sus respuestas si las hubiera.

Paso 4. Los cuatro miembros de cada grupo dialogan para que los policías puedan determinar si los sospechosos son culpables o no. Si estos últimos no se han contradicho durante el interrogatorio o pueden argumentar el porqué de las inconsistencias en sus relatos, significará que son inocentes. En caso contrario, serán culpables.

En los tres primeros pasos los alumnos interaccionan en parejas, y en el último participan simultáneamente los cuatro miembros del grupo. Las subtareas que se llevan a cabo en estos cuatro pasos están interconectadas, y siguen una progresión. Se llevaron a cabo a lo largo de una semana. Un

aspecto importante a tener en cuenta es que, a diferencia de lo ocurrido en el proyecto piloto, el diseño de las subtarear que constituyen la tarea que hemos denominado “la coartada”. Para esta macrotarea no se establece ningún límite en cuanto a su duración, pues se permite a los alumnos la máxima flexibilidad para interactuar cuando les convenga.

- **El resultado previsto: el producto versus el proceso**

El producto previsto es abierto, permite varias posibilidades, es decir, son los participantes mismos los que deciden qué equipo gana el juego. En el cuarto paso, quienes juegan el papel de policías dictaminan si los sospechosos son inocentes o culpables de acuerdo con la información inducida de las interacciones acontecidas durante el desarrollo de los pasos anteriores. En cuanto al proceso, el resultado previsto incluye el uso de la lengua para discutir, describir, interrogar y comentar; la compartición de las informaciones y experiencias, el desarrollo de habilidades de pensamiento tales como el análisis, la síntesis y la evaluación. La tarea interactiva y colaborativa permite a los alumnos contribuir a la construcción del sentido de la comunicación.

- **El papel del alumno**

El diseño de la tarea se articula a partir de dar a los alumnos una serie de papeles para que puedan llevar a cabo el juego de rol. El papel principal es el de participante en una interacción en línea, en grupo o en pareja. Al mismo tiempo, en cada paso

de la tarea, los alumnos juegan diferentes papeles. Primero, los alumnos deben inventar los elementos que subyacen al contexto propuesto en la tarea, y en los próximos pasos, la comunicación se desarrolla a través del análisis y la investigación del contenido creado por los alumnos de forma independiente.

Las expectativas de los participantes son gestionadas como material lingüístico que servirá para destacar la importancia de la comunicación entre ellos, dando primacía al sentido comunicado por encima de la forma de sus enunciados. Además, esta tarea, al no tener un resultado concreto, propicia el desarrollo de una amplia gama de habilidades y de un estilo de aprendizaje analítico.

- **El papel de la tutora**

Van den Branden (2006) divide el papel del tutor durante una tarea como un proceso doble centrado en dos aspectos: motivar a los alumnos a invertir intensivamente energía mental en la realización de la tarea y apoyarlos para un mejor rendimiento en la misma. Ambos aspectos, el del papel del tutor como motivador y el de su apoyo en la tarea, son imprescindibles para activar los componentes necesarios para el aprendizaje de lenguas. En este caso, el papel de la tutora como motivadora se refleja a la hora de diseñar e introducir la tarea. Se diseña de esta manera para que los alumnos desarrollen mucho interés en la misma y busquen lograr un objetivo específico. La tutora,

Metodología

quien también es la investigadora, introduce la tarea con el propósito de presentar los cuatro pasos de la tarea de manera clara y comprensible para que los aprendices tengan éxito en su realización. La tutora no solo les exige trabajo y compromiso, sino que también les ofrece apoyo en la tarea, por partes iguales. El trabajo y el esfuerzo por parte de los alumnos junto con la ayuda y el apoyo por parte de la tutora-investigadora han de ser los pilares, compensados y equilibrados, que garanticen la participación activa de los estudiantes en el juego de rol.

En cualquier momento durante la realización de la tarea, los alumnos pueden regresar a la sala de chat que la investigadora-tutora abrió para dar las instrucciones y pueden comentar y/o discutir todas las ideas y dudas que tengan. La tutora está alerta para ofrecer su ayuda a la hora de resolver los problemas que surjan, con el fin de brindar su apoyo a la comprensión de la realización de la tarea y solucionar los aspectos formales que sean pertinentes. Además de esta forma de apoyo interactivo, la tutora también se involucra en el último paso del trabajo en grupo. Su papel es necesariamente limitado y no realiza ningún comentario sobre fenómenos lingüísticos, con el fin de evitar la no motivación de los participantes a la hora de trabajar intensamente para lograr la tarea. Simplemente da retroalimentación a las dudas de los alumnos y proporciona apoyo a demanda de los alumnos.

5.2.4. La recogida de datos

La investigación que presentamos se ha realizado sobre un corpus de veinte secciones de chat. Los datos recopilados en total fueron 938 minutos de interacción, que incluían más de mil turnos de intervención. Los datos se recogieron mediante el proceso que se describe a continuación en la tabla 4.

	Participantes de cada grupo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Semana 1 (Introducción)	4 miembros de cada grupo y la investigadora	Introducción de la tarea Selección de roles Resolución de dudas		
Semana 2 (Paso 1)	Parejas de policías	70 minutos	27 minutos	36 minutos
	Parejas de sospechosos	95 minutos (separado en dos veces)	9 minutos	63 minutos (separado en dos veces)
Semana 3 (Paso 2)	Un policía y un sospechoso	110 minutos	30 minutos	45 minutos
	Un policía y un sospechoso	86 minutos (separado en dos veces)	23 minutos	44 minutos
Semana 4 (Paso 3)	Parejas de policías	30 minutos	10 minutos	25 minutos
	Parejas de sospechosos	116 minutos	8 minutos	39 minutos
Semana 5 (Paso 4)	4 miembros de cada grupo y la investigadora	60 minutos	12 minutos	_____

Tabla 4: Procedimiento y duración de la recogida de datos

Como se demuestra en la tabla anterior, toda la tarea, la presentación y los cuatro pasos, se llevó a cabo en el plazo de cinco semanas, de manera que cada semana los alumnos cumplieron un paso. Cada paso se podía realizar en una única sesión o en varias distribuidas a lo largo de una semana. Teniendo en cuenta que los participantes disponían de tiempo limitado, Se permitió a los alumnos acordar con su pareja o grupo el horario

Metodología

que más les conviniera. Así mismo, las interacciones no tenían por qué tener un lugar fijo sino flexible (sala de estudio, universidad, su propio hogar, etc.).

Como hemos mencionado en la presentación del software aplicado (véase la sección 5.2.2.), todos los intercambios que se llevan a cabo en línea se guardaron automáticamente en los archivos. Por tanto, los alumnos no fueron monitorizados en tiempo real durante sus interacciones, sino que se le pidió a cada uno de ellos mandar los archivos de sus comunicaciones cuando se acabara cada subtarea. La tutora tenía que comprobar la integridad del contenido de cada interacción por parejas, confrontando el de un interlocutor con el del otro, de manera que no hubiera discrepancias entre ambos; esto es, signos que delataran que los registros del chat habían sido modificados. Es importante señalar que todos los turnos del chat de texto fueron clasificados con indicaciones del tiempo cronológico en el que fueron creados. Ello fue posible porque se había pedido a los participantes que mandaran dicha información con el fin de facilitar una reconstrucción precisa de la secuencia de tiempo y mejorar la fiabilidad de los datos.

La observación de las tareas propuestas y la recogida de todos los datos se llevó a cabo en tres meses (de marzo a mayo de 2014) puesto que los grupos tenían calendarios distintos. Una vez obtenidos todos los archivos de interacción se procedió a categorizar, interpretar y analizar los datos. En la siguiente sección describimos este procedimiento.

5.3. El análisis de los datos

En este apartado justificaremos la metodología de análisis que se emplea en este trabajo y, a continuación, detallaremos porqué dicho análisis lo dividimos en dos capítulos que se aproximan a los datos desde dos perspectivas distintas: el análisis de la tarea como proceso y el análisis de la competencia interactiva.

5.3.1. La metodología del análisis

Durante la fase del tratamiento de los datos, se tuvo en cuenta la distinción conceptual entre la comunicación cara a cara y la interacción mediante un chat (véase la sección 3.3.1.1.). Esto significa que se trataron los datos de manera diferente, considerando los aspectos específicos del chat. El software QQ que usamos en la investigación presente archiva todas las interacciones a través de transacción de tiempo codificado. Es decir, no hace falta hacer la transcripción tradicional como en el caso de los datos de audio o de vídeo. Nosotros consideramos que el archivo de conversación virtual es un recurso potencial recoger datos porque muestra la naturaleza de los datos originales y la relevancia de las secuencias significativas de la interacción. Por tanto, todos los datos de interacción se mantienen en la versión original, sin ninguna modificación. Solo se añade la traducción y la anotación necesaria para facilitar al lector la comprensión de aquellos extractos en que los participantes se comunicaban en chino (véase el anexo I).

Puesto que el objetivo principal de este trabajo es entender la tarea como se desarrolla en el proceso y la competencia interactiva que activan en la interacción, nos propusimos identificar y describir las muestras

Metodología

recurrentes de organización y de actuación que comparten los participantes y que se evidencian en los detalles del habla en interacción (*talk-in-interaction*). Con este fin, se ha recurrido al enfoque del microanálisis de la conversación porque éste investiga de momento a momento la maquinaria y la organización de la acción social en la lengua meta.

Concretamente, creemos que el microanálisis de la conversación es una metodología adecuada para el análisis de los datos del chat. En primer lugar, la tecnología de Internet ofrece una perspectiva nueva a la adquisición de una lengua extranjera, siendo el microanálisis de la conversación una buena manera de comenzar el estudio de la nueva situación de adquisición o de la interacción en línea. Esto se debe a que no establece preguntas de investigación a priori, por lo tanto cualquier variable del contexto y cualquier elemento de la interacción puede convertirse en un enfoque para la investigación. En el caso de la utilización de una lengua extranjera en el medio del chat, estamos ante un contexto nuevo para los participantes, y el enfoque del análisis de la conversación puede ser útil en el análisis de las diferentes maneras en que los interlocutores llevan a cabo acciones sociales y crean significado a través de la interacción.

En segundo lugar, el microanálisis de la conversación, en su calidad de metodología émica, propone que el examen de la lengua no parta de un conjunto de categorías preestablecidas, sino de una práctica interactiva construida socioculturalmente. Es decir, el análisis se basa en las acciones verbales de los participantes (Seedhouse, 2004).

En tercer lugar, el microanálisis de la conversación focaliza los detalles de la organización temporal y se articula en el paradigma del desarrollo de

la acción en la interacción. Esto es útil en la investigación del chat, ya que la organización de la interacción en el entorno tecnológico es muy diferente a la interacción oral o escrita. Los modos y las estructuras de participación que se generan en un chat son particulares y requieren una redefinición detallada que solo es posible realizar si se realiza un microanálisis de la conversación.

En el marco de nuestra investigación de la interacción, el análisis de los datos empieza con la recopilación y segmentación de estos. Antes de determinar qué extractos de datos son de interés realizamos tres pasos: (1) revisamos los datos archivados de cada grupo verticalmente para tener un concepto general de cómo se desarrolla la realización de la tarea en cada grupo, (2) luego comparamos cómo los diferentes grupos organizaron la interacción en las mismas actividades, posteriormente (3) procedemos a la identificación y cuantificación de fenómenos de interés y finalmente (4) seleccionamos los extractos de datos relevantes para su posterior microanálisis. En la figura 2 ilustramos el proceso de microanálisis realizado.

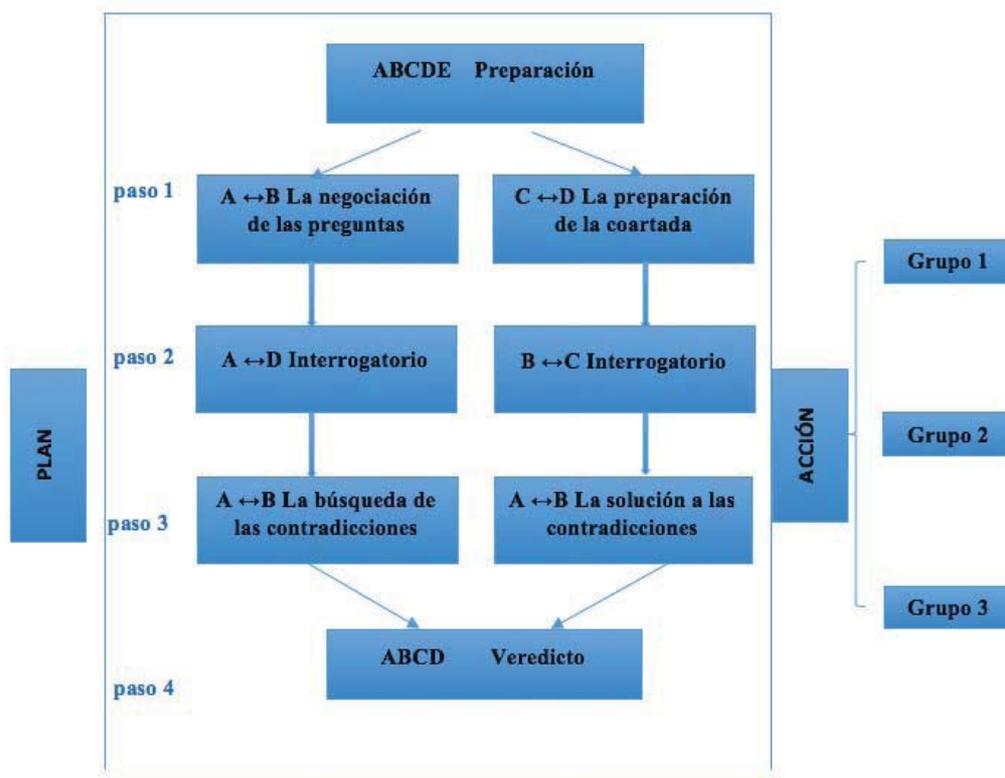


Figura 2 Esquema de las actividades en la tarea

Como se observa en la figura 2, a los dos participantes de cada grupo que actúan de policías se les identifica con las iniciales A y B, y a los dos estudiantes que actúan como sospechosos de haber cometido el asesinato se les asignan las iniciales C y D. A la investigadora se le identifica con la letra E. La figura también ilustra las formas de participación que se generan al dar las instrucciones (A, B, C, D y E Preparación) y al realizar las subtarefas necesarias en cada uno de los cuatro pasos:

1. Paso 1. Subtarea 1: la negociación de las preguntas del interrogatorio (A y B); subtarea 2: la preparación de la coartada (C y D)
2. Paso 2. Subtarea 3: El interrogatorio (A y D; B y C).

3. Paso 3. Subtarea 4: comparar los interrogatorios y buscar contradicciones (A y B); subtarea 5: comparar los interrogatorios y buscar soluciones a las contradicciones (C y D).
4. Paso 4. Subtarea 6: Decidir el veredicto (A, B, C, D y E).

Desde la perspectiva metodológica de la tarea como proceso, no solo se analiza el desajuste entre el plan de trabajo (la parte izquierda) y lo que sucede en realidad (la parte derecha), sino también las interpretaciones diferentes de cada grupo en cada subtarea. Desde de la perspectiva de la competencia interactiva, se analizan los siguientes recursos interactivos: (1) la reparación, (2) la actividad de alineamiento y (3) la selección y el manejo del tema durante el procedimiento de la realización de la tarea de cada grupo.

5.3.2. El análisis de la tarea como proceso

Puesto que hemos optado por el microanálisis de los datos, debemos tratar la tarea como proceso y no producto, insistiendo en que ésta no puede entenderse como una entidad estable predefinida. Mondada y Pekarek Doehler (2004) señalan que las tareas están configuradas por las actividades que llevan a cabo los alumnos y por los procesos de interpretación que se realizan. Por lo tanto, para saber lo que sucede realmente durante la realización de cada paso y para poder interpretar como los tres grupos realizan una misma subtarea, es importante distinguirlas (véase la figura 2).

En el capítulo 3 se conceptualizan las tipologías de la tarea según la didáctica y cómo el comportamiento de los participantes influye en los

Metodología

resultados de algunas de tareas articuladas a través de un chat. En nuestro estudio, la tarea que se analiza es mucho más compleja que las tareas que hasta ahora se han estudiado. Esta complejidad viene dada por el hecho que “la coartada” es una macro tarea, un juego de rol articulado, como hemos señalado, en cuatro pasos, los cuales, a su vez, requieren realizar una o dos sub tareas distintas. A continuación, véase tabla 5, las describiremos como planes de trabajo y para cada una de ellas detallaremos cómo las analizaremos a partir de los procesos discursivos que generan.

Paso del análisis	¿Qué hacen los aprendices?	¿Qué analizamos?
Subtarea 1	Realización de las tareas de vacío de opiniones	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo los diferentes grupos organizan la interacción en la misma subtarea.
Subtarea 2		
Subtarea 3	Realización de la tarea del juego de rol	
Subtarea 4	Realización de la tarea rompecabezas (<i>jigsaw</i>)	
Subtarea 5		
Subtarea 6	Realización de la tarea de vacío utilizando el racionamiento	
Resultado y observación	Resultado de la tarea de cada grupo (subtarea 6) Actuación de los policías (subtarea 1 y 4) Actuación de los sospechosos (subtarea 2 y 5) Incidencia en el aprendizaje (subtarea 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Si han conseguido el objetivo de tarea. • Cómo cada miembro de los tres grupos desarrollan el papel que han escogido para llevar a cabo cada paso de la tarea.

Tabla 5: Esquema de la tarea y el proceso de su análisis

En el primer paso, cada pareja realiza una subtarea distinta (negociar las preguntas del interrogatorio o preparar la coartada. Tanto la pareja de policías como la pareja de los sospechosos tienen el mismo acceso a todos los hechos relevantes y deben intercambiar opiniones y llegar a acuerdos. Esta la tarea desde la didáctica se denomina tarea de vacío de opinión

(*opinion-gap*). Al analizarla como proceso, comparamos los procedimientos empleados por las parejas de los tres grupos para o bien formular preguntas o bien para preparar la coartada. El segundo paso ocupa el lugar central de la tarea de juego de rol. Los alumnos participan en el interrogatorio asumiendo el papel que representan. Los policías formulan preguntas y los sospechosos las contestan. Primero analizamos qué pasa dentro de cada grupo, es decir, se comparan los dos interrogatorios del mismo grupo para verificar si son iguales o son diferentes y si tienen relación con el paso anterior. Posteriormente, también se analiza si, en el desarrollo de este paso, sucede lo mismo en los tres grupos. La subtarea del tercer paso es una tarea rompecabeza (*jigsaw*): cada miembro de la pareja de policías y cada miembro de la pareja de sospechoso posee diferentes piezas sueltas del interrogatorio, por lo que ambos aprendices deben trabajar en colaboración para hacer converger las informaciones que cada uno posee y así encontrar las posibles contradicciones en las narraciones. En este paso, se analiza la manera en que las parejas encuentran las contradicciones y cómo es resuelto el problema del interrogatorio por parte de los sospechosos. El último paso es, finalmente, una tarea de vacío utilizando el razonamiento (*reasoning-gap*) en grupo: los policías toman una decisión con los datos obtenidos en el interrogatorio y los sospechosos intentan justificarse. En este caso, comparamos cómo dos de los grupos alcanzan la decisión final (el grupo principiante no acaba este último paso).

En segundo lugar, para saber si se ha conseguido el objetivo de la tarea por parte de los tres grupos, los datos se analizan observando cómo cada miembro de los tres grupos desarrollan el papel que han escogido para llevar a cabo el juego de rol. Desde una perspectiva del proceso de la tarea, todos los pasos de la misma están estrechamente relacionados. Los primeros tres

Metodología

pasos de la comunicación en pareja consisten en la preparación de preguntas y coartadas, la realización del interrogatorio y la evaluación de éste. El primer paso podría ser considerado como una pre-tarea, el segundo paso sería la tarea en sí y el tercer paso sería una post-tarea. La pre-tarea ofrece a los participantes la oportunidad de preparar los contenidos que se van a desarrollar en el siguiente paso, y sirve para estimular a los alumnos a expresar ideas más complejas y reducir la carga cognitiva durante la realización real de la tarea (Skehan, 1996). Las post-tareas sirven para dar sentido a la tarea principal (al segundo paso) y permite a los participantes evaluar lo realizado y encontrar problemas y resolverlos, lo cual se vincula con el cuarto paso, el que proporciona el resultado del juego de rol.

Durante la realización del microanálisis (véase capítulo 6), los extractos de los datos se consideran como imágenes de interacción que permiten vislumbrar los momentos específicos en que tiene lugar el aprendizaje de la lengua (Dooly, 2011). Desde allí nos interesa estudiar los procedimientos discursivos claves que los aprendices llevan a cabo durante la ejecución de la tarea, tales como la gestión de la tarea, la realización de la tarea y la superación de obstáculos, etc. (véase, Masats, 2008). Desde una perspectiva sociocultural, consideramos que la ejecución de la tarea implica participar en un evento comunicativo que se coconstruye a partir de objetivos compartidos, los cuales están socialmente situados. En nuestro caso, la tarea consiste un juego de rol, es decir, los participantes deben asumir y negociar nuevos roles y determinadas identidades sociales a fin de convertirse en miembro de la comunidad de la práctica comunicativa en la cual actúan (Nussbaum, Escobar y Unamuno 2006). En el capítulo 6, nuestro análisis se centra en los procedimientos discursivos que acontecen en la interacción que se crea para llevar a cabo la tarea, teniendo en cuenta

los roles y las identidades que adoptan los participantes durante la misma práctica interactiva para concretar los elementos claves que conduce a la consecución de la tarea.

5.3.3. El análisis de la competencia interactiva

En el capítulo 2 hemos revisado la literatura sobre la competencia interactiva. Los investigadores que se sitúan en la perspectiva del análisis de la conversación describen aquellos movimientos interactivos que realizan los participantes durante una conversación, los cuales contribuyen al desarrollo de su competencia interactiva. Entre ellos, destacan dos procedimientos tales como (1) la reparación y (2) la selección y el manejo del tema (Young, 1999, 2008, 2011; Young y He, 1998; Kasper, 2006b; Wagner y Kasper, 2011). Por lo tanto, ambos elementos son también examinados en el presente estudio (véase capítulo 7). Para examinar estos recursos interactivos, se realiza un microanálisis turno por turno de las once conversaciones y se observa el patrón de todas las contribuciones de los participantes en estos términos. Además, basándonos en nuestro análisis preliminar, observamos que existe otro tema de interés, las actividades de alineamiento, que también será analizado con detalle. Los elementos seleccionados se codifican según las tres categorías siguientes:

¿Qué analizamos?	¿Cómo lo analizamos?
Reparación	<ul style="list-style-type: none"> • Quién realiza la reparación • Trayectorias de la reparación • Tipo de reparación • Enfoque de la reparación
Actividad de alineamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento • Evaluación de la contribución de otro • Contribución colaborativa
Selección y manejo de tema	<ul style="list-style-type: none"> • La manera de introducir y concluir los temas • Los marcadores de las transiciones temáticas

Tabla 6: El análisis de la competencia interactiva

5.3.3.1. La Reparación

La reparación es el mecanismo de conversación que permite a los interlocutores tratar las transgresiones conversacionales relacionadas con la producción y comprensión de la lengua (Schegloff et al., 1977). Como se ha mencionado en la sección 4.2.2., y para entender cómo los participantes utilizan estos recursos interactivos en el chat para restaurar el entendimiento mutuo, nos centraremos en cuatro aspectos relacionados con la reparación: (1) quién realiza la reparación, (2) las trayectorias de la reparación, (3) los tipos de reparación y (4) el enfoque de la reparación, es decir, qué se repara. Estos cuatro aspectos se analizarán a partir del primero y el cuarto. Es decir, se dividirán los datos en tres subcategorías, según quien sea el participante que ejecuta la reparación y qué es aquello que se repara. En nuestro estudio tendremos las siguientes categorías: (1) heteroreparación de una forma; (2) autoreparación del significado; y (3) auto- o heteroreparación de la tarea. Partimos de esta clasificación después de observar, en primer lugar, que las autoreparaciones autoiniciadas pueden originarse en el mismo turno de habla en el que ocurre el reto comunicativo a superar o en un tercer turno, es decir, tras una intervención anterior del interlocutor (Hall, 2007). En esta

reparación no se hace partícipes a los demás interlocutores del input y el output de la reestructuración conversacional, porque el desarrollo de ese turno y la transición de reparación no dan lugar al desarrollo de una nueva secuencia. No analizamos este fenómeno en esta investigación ya que no es muy útil para la adquisición de la lengua meta. En segundo lugar, nuestros datos revelan que casi todas las reparaciones centradas en la forma y en la corrección gramatical se producen son heteroreparaciones porque se producen cuando un nuevo interlocutor toma la palabra y, con ella, repara el discurso de un compañero. En esta misma línea, todas las reparaciones de significados las realiza el interlocutor que tiene la palabra.

5.3.3.2. Las actividades de alineamiento

El análisis de las actividades de alineamiento consiste en describir los mecanismos conversacionales utilizados por los alumnos chinos de español para configurar el contexto de la interacción (mediante el chat de texto construido para la realización de tareas), con el fin de entender cómo crean y mantienen relaciones intersubjetivas. En un estudio previo, Tecedor (2013) investigó una comunicación sincrónica mediada por computadoras basada en vídeo y ordenó los datos en cuatro categorías: reconocimiento, evaluación, compleción colaborativa y contribución colaborativa (véase sección 4.2.3). Según esta ordenación, la evaluación se subcategoriza en evaluación de la contribución propia, evaluación de la contribución de otro participante y comentario (des)afiliativo. Tomando esta categorización como punto de partida, primero se revisan los datos de todas las intervenciones o turnos para determinar si hay presencia de alguna de las mencionadas subcategorías de la contribución evaluativa.

Metodología

Nuestra revisión reveló que en el contexto del chat de texto, los mensajes de los participantes debían tener significado completo o, por el contrario, podían dar lugar a dificultades de entendimiento por parte del otro interlocutor. Debido a esto, los participantes optaban por usar su lengua materna china o el inglés como recurso, o, ante una dificultad léxica, el interlocutor intenta hallar la palabra necesaria, en lugar de escribir una palabra cortada o mal formada o de hacer una pausa durante su turno como ocurre en la conversación de cara a cara. Además, encontramos que, en nuestro contexto de tarea de juego de rol, la interacción está enfocada a la realización de dicha tarea y se centra en la evaluación de la contribución de los otros, produciéndose pocas veces la evaluación de las contribuciones propias, pues lo primero resulta más participativo y más eficiente para el desarrollo del tema que se está tratando. Ohta (2001) y Dings (2007) también argumentaron que la evaluación de la contribución de otro no es un cierre de secuencia sino una continuación de turno de palabra.

Basándonos en las observaciones del corpus, los movimientos de alineamiento en el contexto de chat de texto se codifican en las tres subcategorías siguientes: el reconocimiento, la evaluación de la contribución de otro y la contribución colaborativa. Los extractos 5.1, 5.2. y 5.3 que mostramos a continuación son ejemplos de los tres mecanismos seleccionados para su análisis en el presente estudio.

Extracto 5.1 (reconocimiento y alternancia de lector a escritor)

- Luna 15:23:01
1. Entonces, la primera 1 se trata de ¿ En dónde estabastéis durante
 2. las 6 y las 8 del día 5?
- David 15:24:29
3. Te acuerdo, y cero que las preguntas sean muy detalladas mejor.

Luna inicia una conversación con una pregunta a la que responde David, manifestándole a ésta que ha comprendido sus palabras. David le transmite a su interlocutora que está de acuerdo con la pregunta formulada, expresando en el mismo turno de palabra también su opinión valorativa. En el contexto de este diálogo, el reconocimiento de David de haber comprendido y aceptado la pregunta se manifiesta mediante un conector conversacional que no sólo confirma la inteligibilidad y el acuerdo sobre la pregunta, sino que, además, sirve de transición para la emisión de su propia valoración sobre el contenido de la pregunta, dando pie a un cambio de turno.

Extracto 5.2 (evaluación de la contribución de otro)

- Luna 20:02:21
1. Pero sospechoso A, me dijiste que aquel día vosotros dos
 2. acabasteis juntos, es decir, le viste.
- Ana 20:12:13
3. Si acabamos juntos pero luego como que es chico y puede ser
 4. condució al señor al siguiente sitio
- David 120:03:30
5. Muy bien! Mi compañera!

En el paso en el que se ha de determinar si los sospechosos son culpables o no, en la línea 5, el policía, David, evalúa la propuesta de su compañera en los turnos previos. En este caso, esta evaluación forma parte de las actividades discursivas que debe realizar David en su rol de policía.

Extracto 5.3 (contribución colaborativa)

- Policía B 0:02:15
1. A lo mejor fueran amigos.
- Policía A 0:04:11
2. Sí, también a lo mejor fueran enemigos en competición comercial.

En este extracto, los dos policías tratan de deducir la relación existente entre los sospechosos y la víctima. El policía B da su opinión y el policía A ofrece otra posibilidad. Este tipo de interacción en la que un interlocutor (el

policía A), sin dejar de aceptar como posible lo afirmado por su compañero (el policía B), añade sus propias conclusiones, aunque sean opuestas, es un ejemplo de contribución colaborativa (Dings, 2007).

5.3.3.3. La selección y el manejo del tema

Desde de la perspectiva del microanálisis de la conversación, los fenómenos temáticos no son una abstracción semántica sino mecanismos interactivos, y nuestro interés en ellos se centra en identificar los temas y comprender cómo se organizan las distintas secuencias temáticas. Dado que la conversación está sujeta a la tarea y en el contexto del chat los cambios de tema están relacionados estrechamente con la realización de la tarea y se producen con intensidad y profundidad muy variables, nuestro análisis se centra en los límites temáticos desde los aspectos siguientes:

- Los recursos desplegados para introducir y concluir los temas de manera colaborativa.
- Los marcadores de la transición temática, tanto en la apertura como en los cierres de tema.

Además, el análisis de estos datos también implica observar la organización de las secuencias temáticas para conocer cómo los participantes con tres grados distintos de dominio de la lengua meta hacen aportaciones relacionadas con lo que están hablando y comparten la responsabilidad en el desarrollo de los temas.

En el diseño de nuestro juego de rol, la interacción que se desarrolla en el paso dos, durante el interrogatorio en que el policía pregunta y el sospechoso le contesta, no ofrece datos muy relevantes para investigar la

selección y el manejo del tema. Sin embargo, las interacciones que se producen en el paso uno y el paso tres entre quienes juegan el mismo rol producirán más transiciones variadas de tema, ya que son más simétricas y cuya extensión es ilimitada y con ello los participantes pueden elaborar y justificar sus aportaciones temáticas. Dado que la conversación entre los sospechosos del grupo principiante produce muy pocos turnos largos y los participantes no incorporan la gestión del tema en su discurso, estos datos tampoco se analizan en el presente estudio. Por tanto, para entender los recursos interactivos de manejo de tema que poseen los hablantes no nativos, sólo se han tenido en cuenta los cinco intercambios relevantes realizados en pareja en los otros dos grupos (grupos 2 y 3).

En este capítulo hemos presentado nuestro corpus, hemos relatado el procedimiento usado para recoger y organizar los datos y hemos justificado nuestras decisiones metodológicas adoptadas para el análisis de nuestros datos. Este análisis se presenta en los dos capítulos siguientes. En el capítulo 6 realizamos el análisis del procedimiento discursivo que emplean los miembros de cada grupo para realizar y gestionar cada una de las cuatro subtareas en las que se divide el juego de rol. Observamos en qué medida el procedimiento adoptado en cada grupo contribuye a la consecución del objetivo del juego, o sea, analizamos la tarea como proceso. En el capítulo 7 analizamos los recursos interactivos y las acciones discursivas que se ponen en juego cuando los alumnos activan su competencia interactiva para llevar a cabo la tarea.

IV EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

6 El análisis de la tarea como proceso en los tres grupos

En este capítulo se analiza cómo los aprendices interpretan la instrucción de la tarea presentada y cómo esta interpretación articula el discurso que se genera. A través de comparar el procedimiento discursivo empleado en cada grupo de alumnos para llevar a cabo el juego de rol, reflexionamos acerca de cuáles son los que facilitan la consecución del objetivo de la tarea.

La tarea aplicada en este estudio, tal y como hemos señalado en la sección 5.3.2., se divide en seis subtareas: las cinco primeras se realizan en dos díadas (no siempre formadas por los mismos miembros del grupo) y en la última participan los cuatro miembros del grupo. Nuestro análisis partirá de la comparación entre las interacciones de cada díada de los tres grupos de aprendices (subtareas 1-5, secciones 6.1.-6.5.). Para ello, analizaremos de manera secuencial la interacción que se produce en cada fase del desarrollo de la tarea. Seguidamente, estudiaremos si los tres grupos logran o no alcanzar el objetivo de la tarea: si los policías determinan si los sospechosos son culpables o inocentes (subtarea 6, sección 6.6.). A continuación, revisaremos las contribuciones de los participantes a partir de examinar los roles que adoptan. Finalmente, señalaremos los procedimientos discursivos que conducen a la consecución de la tarea (Sección 6.7.).

No podemos presentar un análisis turno a turno de toda la interacción generada por cada día en cada subtarea porque los tres grupos contribuyen a la realización de la tarea a un nivel muy diferente y las interacciones enteras que se generan no son comparables. Por este motivo, hemos seleccionado los momentos específicos en que tiene lugar el aprendizaje de la lengua española y los momentos significativos en que el uso de la lengua meta permite lograr el objetivo de la tarea. Gracias a los archivos guardados automáticamente con tiempo codificado y a los símbolos del chat (las puntuaciones y los emoticonos) podremos tener en cuenta el valor de las pausas y las acciones no verbales, elementos que nos ofrecen más datos para analizar e interpretar las secuencias virtuales.

6.1. Subtarea 1: la negociación de las preguntas

En la mecánica del primer paso, los policías negocian las preguntas y los sospechosos preparan la coartada. Están ante una tarea de vacío de opinión, que requiere que los participantes intercambien información y opiniones. Desde la perspectiva de la trayectoria de la tarea, es una fase importante para negociar los contenidos del siguiente paso: el juego de rol propiamente dicho.

A continuación, comparamos la planificación de los policías de los tres grupos (Luna y David, Policía A y Policía B, Liu Tong y OWL).

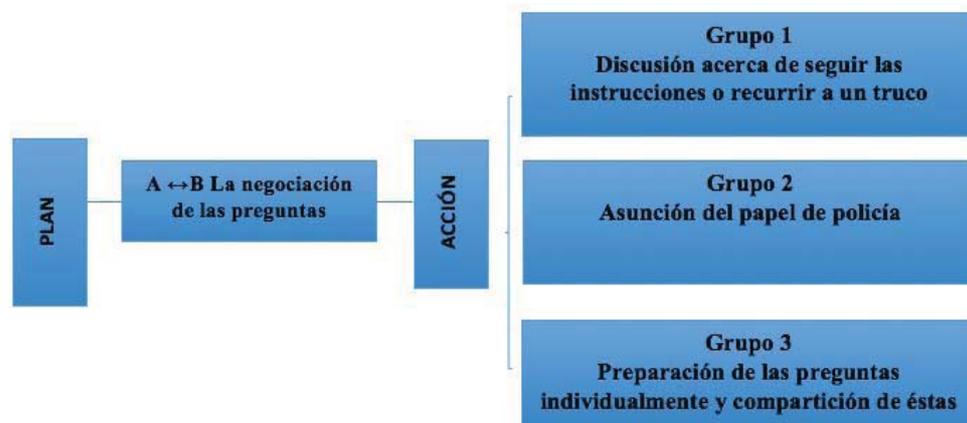


Figura 3 Interpretación del objetivo del plan de trabajo

En el plan de trabajo, los policías deben formular preguntas para obtener información sobre qué se encontraban haciendo los sospechosos durante el asesinato. Sin embargo, en la práctica, a menudo hay una diferencia muy significativa entre lo que se suponía que había sucedido y lo que realmente sucedió. Como ha sido señalado por autores como Coughlan y Duff (1994), Duff (1993), Kumaravadivelu (1991) y Ohta (2001), los alumnos pueden interpretar las instrucciones de la tarea de diferentes maneras y sus interpretaciones pueden generar diferentes tipos de actividades aunque sean respuestas motivadas por la misma instrucción, como se muestra en la figura 3. Los tres extractos siguientes de conversación sirven para ilustrar cómo los tres grupos interpretan la misma tarea de modo diverso, de manera que la realizan de maneras diferentes. El siguiente extracto muestra cómo actúan los participantes del grupo 1, David y Luna, para tomar decisiones:

Extracto 6.1 (grupo 1)

- David 15:30:45
1. Vale. Una idea. Preguntamos a ellos algunos de los mismos preguntas,
 2. y algunos distintos.
- David 15:32:09
3. Por ejemplo, que haces dentro 6:00 a 6:30?
- David 15:33:15
4. Y luego a cada uno preguntamos diferente. Como a sospecho A
 5. ¿después de 6:30 donde vas?
- David 15:34:30
6. A sospecho B ¿ El señor A me dice en después 6:30 tu vas a ver
 7. alguien. Es la verdad?
- Luna 15:35:27
8. No. En el paso 2 cada uno de nosotros dos pregunta a cada uno de
 9. los sospechosos, es decir, si yo pregunto a A. Entonces tú preguntas
 10. a B.
- David 15:37:06
11. Podemos provechar el conflicto. Como te parece?
- David 15:38:55
12. No cero que entiendes lo que quiero decir.
- David 15:41:29
13. Quiero decir, hacemos preguntas para provechar sus
 14. contradicciones. Porque ellos no saben que sabemos de antes.
- Luna 15:43:13
15. Quieres decir que podemos “engañar” a los sospechosos para que
 16. ellos digan la verdad?
- David 15:45:55
17. Si, es mejor para nosotros prepara las temas de parte 3 y parte 4,
 18. no?
- Luna 15:47:01
19. Pues, si es una buena idea. Pero no sé el juego nos permite hacer
 20. eso...
- David 15:59:20
21. A ver, para mi no es un juego, es un partido, quiero ganar. 😊
- David 15:50:46
22. Tenemos que preparar unas preguntas que ellos inesperados.
- Luna 15:57:01
23. Vales, pero cero que hay problemas de esta manera, porque si tú
 24. engañas al sospechoso A que el sospechoso B te dice algo, pero la
 25. verdad es que en el paso 2, no cambiamos los sospechosos, sólo
 26. podemos preguntar a uno de ellos, y eso ellos lo saben, no?
- David 15:58:03
27. En paso 2? No entiendo.....
- Luna 15:59:45 [copia el texto de las instrucciones]
28. Paso 2 (Interrogatorio)
 29. Pareja 1: Policía A y Sospechoso C: Pareja 2: Policía B y
 30. Sospechoso D Los policías debéis interrogar a los sospechosos
 31. formulando las preguntas que preparasteis en el paso 1. Los
 32. sospechosos debéis responder a todas la preguntas dando la
 33. información que pactasteis con el compañero en el paso. Durante
 34. este paso, los sospechoso no podéis hablar entre vosotros.
 35. 第二步：审讯
 36. 警察A 与犯罪嫌疑人C, 警察B 与犯罪嫌疑人.D 警察需要根
 37. 据上一步中确定好的具体审讯问题对犯罪嫌疑人进行提问,
 38. 犯罪嫌疑人需要根据第一步和同伴商量好的不在场证明回答

Capítulo 6: El análisis de la tarea como proceso en los tres grupos

39. 所有的提问。在此过程中，犯罪嫌疑人C和犯罪嫌疑人D之
40. 间不能有任何的交流。

En las líneas 1-7 David quiere aprovechar una regla de la tarea para intentar una artimaña que le puede servir para encontrar contradicciones en las coartadas de los dos sospechosos. En las líneas 8-10, Luna no entiende bien a qué se está refiriendo David y le recuerda las instrucciones. David se explica (líneas 11-14) y Luna entiende su propósito (líneas 15 y 16), pero no lo acepta porque no sabe si la propuesta de David está permitida o no por las reglas de la tarea (líneas 19 y 20). En las líneas 21 y 22, David la convence para que acepte su propuesta para ganar; sin embargo, Luna vuelve a poner objeciones en su siguiente turno de palabra sobre la ilegalidad en la que está incurriendo David, y copia las instrucciones recibidas directamente en la interacción (líneas 28-40). A través de la interacción, se comprueba cómo la tarea puede verse afectada por la dinámica del grupo. En este extracto, cuyo objetivo inicial simplemente consistía en tomar decisiones acerca de cuáles debían ser las preguntas del interrogatorio, asistimos a algo bien distinto: se ha convertido en una discusión sobre si se deben seguir las instrucciones o no deben respetarse, sirviéndose de artimañas. David se toma el juego como una competición, como un “partido” que desea ganar a cualquier precio, mientras que Luna no lo ve de la misma manera, sino que defiende el cumplimiento de las instrucciones.

En el extracto que transcribimos a continuación, el 6.2, los dos participantes del grupo 2 están completando la misma tarea. En este caso, a diferencia del procedimiento empleado por David y Luna para negociar la resolución de esta subtarea, los interlocutores asumen el papel que deben jugar y simulan un diálogo centrado en la investigación del caso por parte de dos policías. Nótese que es el único grupo que, durante la realización de

Análisis de los datos

la tarea, cambia su nombre original de QQ por el de los papeles que juegan (policía A, policía B, sospechoso C y sospechoso D).

Extracto 6.2 (grupo 2)

- Policía A 23:58:38
1. Es un asesinato con muchas dificultades, ¿no?
Policía B 0:00:06
 2. Sí, de acuerdo. Hay muchas cuestiones y ahora necesitamos encontrar un
 3. punto inicial para desarrollar la investigación.
Policía A 0:01:40
 4. Efectivamente, Por ejemplo, ¿ si tienen alguna relación entre los
 5. sospechosos y el asesinato ?
Policía B 0:02:15
 6. A lo mejor fueran amigos.
Policía A 0:04:11
 7. Sí, también a lo mejor fueran enemigos en competición comercial.
Policía B 0:06:12
 8. Necesitamos saber ayer dónde estaban ellos durante el momento de
 9. incidente.
Policía A 0:08:27
 10. Sí, especialmente a partir de las 18:00 a 20:00. Y si había alguna
 11. persona que pueda constatar.
Policía B 0:11:02
 12. ¿Por qué ellos dos mataron al señor?
Policía A 0:11:46
 13. Es una pregunta valiosa.
Policía B 0:12:50
 14. ¿Tal vez por dinero?
Policía B 0:13:45
 15. O con motivo del amor.
Policía A 0:15:38
 16. ¡ O ellos habrían hecho esto para conseguir algo de una persona detrás!
Policía B 0:16:28
 17. ¿Cómo piezas de ajedrez?
Policía A 0:16:59
 18. ¡Eso es!
Policía B 0:19:00
 19. Es muy difícil de veras. Tenemos que averiguar detenidamente.
Policía A 0:21:24
 20. Si los dos sospechosos con asesinos, creo que sí hay defecto durante el
 21. proceso del asesinato.
Policía B 0:23:37
 22. Debemos interrogarlos separado para que manejáremos los detalles.
Policía A 0:25:00
 23. De acuerdo.

Los policías proponen tres preguntas generales para el interrogatorio: la primera trata sobre la relación entre los sospechosos y el asesinado (líneas 4 y 5); la segunda trata sobre dónde estaban los sospechosos cuando se

Capítulo 6: El análisis de la tarea como proceso en los tres grupos

produjo el asesinato (líneas 8 y 9) y la tercera trata sobre el móvil del asesinato (línea 12). Esta tercera pregunta muestra que el Policía B, en lugar de seguir las instrucciones de formular las preguntas de manera más concreta, se ha metido completamente en su papel de policía y propone investigar la motivación de los sospechosos. A partir de este momento, los dos policías discuten sobre este asunto y hacen suposiciones sobre los móviles del asesino. El plan de trabajo indica que en este paso los policías deben formular preguntas para obtener informaciones sobre qué actividades realizaron los sospechosos con detalles concretos. Pero los alumnos cambian el enfoque de la tarea por un ejercicio lúdico de simulación de un caso de un asesino real, y tratan de expresar las ideas o temas que entran dentro de su campo de intereses personales.

El procedimiento empleado en esta la situación por los miembros del grupo 3 es totalmente diferente: los alumnos realizan la tarea individualmente en lugar de interactuar entre ellos. Cada uno prepara una lista de preguntas marcadas con números y se la manda a su interlocutor, como se muestra en el extracto 6.3.

Extracto 6.3 (grupo 3)

- Liu tong 20:49:50
1. las preguntas son
Liu tong 20:51:45
 2. ?Donde estuve entre las 18:00 y las 20:00 de la tarde del día 5 de enero
 3. de 2014?
Liu tong 20:54:02
 4. 2.?Sabes el señor Yifu Shao?
Liu tong 20:56:36
 5. 第一个应该是 ?Donde estuviste entre las 18:00 y las 20:00 de la tarde
(La primera sería)
 6. del día 5 de enero de 2014?
Liu tong 20:57:43
 7. 3.? Que hiciste este tarde? ? Con quien?
OWL 22:22:55
 8. 还在吗?
(¿Aún estás?)

Análisis de los datos

- OWL 22:59:57
9. 我在写几个问题呢
(Estoy formulando las preguntas)
- OWL 23:00:11
10. 我觉得多问点细节, 越细节越好
(Creo con más detalles mejor)
- OWL 23:00:19
11. 我一会写一些发给你
(Te mando después)
- Liu tong 23:16:44
12. 4.? Que transporte te utilizaste?
13. 5.? Quien de vosotros llevo primero al---?
14. 6.? Has encontrado con otras personas?
15. 7.? Que hiciste despues de que---?
Liu Tong 23:19:33
16. 8.? Tuviste alguien mas para llamar? ? A quien?
OWL 23:19:59
17. muy bien
OWL 23:20:52
18. mis preguntas:
19. [Se omite la lista de preguntas de OWL]
Liu Tong 23:21:52
20. 10.? Donde comieron la cena? ? Cual es el nombre de el restaurante?
Liu Tong 23:25:00
21. tus preguntas son mas dificil
OWL 23:25:09
22. resumimos las preguntas, creo que ya suficiente
Liu Tong 23:25:18
23. si
OWL 23:26:09
24. OK, Ya esta

En este extracto, los dos policías sucesivamente presentan al compañero las preguntas que cada uno de ellos ha creado. Primero Liu Tong manda sus preguntas a su compañero (líneas 1-6), pero OWL no está en línea conectado. Cuando OWL entra en la sala de chat, expresa sus opiniones en chino e indica que va a formular más preguntas. Hasta aquí se puede constatar en la interacción que los dos participantes realizan la tarea (producir las preguntas) en español pero negocian la tarea en chino. A continuación, Liu tong sigue completando su lista de preguntas y OWL la evalúa positivamente (línea 17) y hace públicas sus informaciones justo a continuación. Por el intervalo de tiempo transcurrido, sabemos que las preguntas están preparadas.

En este extracto, sólo se observa una interacción y negociación real en dos momentos: cuando se gestiona la tarea en chino y cuando se evalúan, en español, la lista de preguntas aportadas. Esto nos lleva a concluir que la tarea de preparar las preguntas del interrogatorio no es llevada a cabo en equipo por los dos policías, sino que cada uno de los participantes la realiza de forma individual y separada.

En estos ejemplos se constata cómo cada grupo invierte distinto grado de esfuerzo a la hora de negociar las preguntas del interrogatorio y de realizar esta subtarea. Hemos visto, también, que el procedimiento empleado varía en función de la interpretación de la instrucción y de la forma en que se coconstruye el sentido de la tarea entre los dos miembros de una misma pareja. Como Kumaravadivelu (1991) y otros (véase Breen 1989 y Ellis 2003) han notado, los participantes tienen la oportunidad de desviar del objetivo de la tarea.

6.2. Subtarea 2: la preparación de la coartada

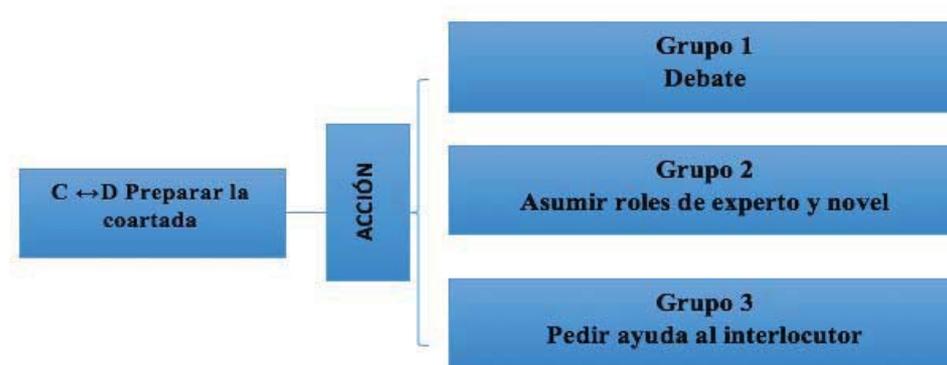


Figura 4: Extensión del tema

Análisis de los datos

Los tres extractos que mostraremos a continuación proceden de las interacciones de los tres grupos de sospechosos (grupo 1: Ana y Kevin; grupo 2: Sospechoso C y Sospechoso D; grupo 3: Liu Qin y He Liu), quienes deben crearse una coartada a partir de inventarse las actividades que estaban realizando cuando se produjo el asesinato. Para ello, es importante que discutan sus propuestas y afinen bien los detalles. Elegimos mostrar el análisis del inicio de la interacción para comparar cómo los tres dan comienzo y desarrollan la interacción. Encontramos que la mecánica de alternancia de turnos tiene influencia en la realización de la tarea. La tarea como proceso no sólo se desvía a veces del plan de trabajo, sino que también puede ser variable y dinámica. La variación de la tarea como proceso se puede ver en la figura 4: los tres grupos despliegan la coartada colaborativamente, bien como consecuencia de un debate (extracto 6.4), bien mediante la petición de ayuda al compañero (extracto 6.5), o bien con la asunción del papel de experto que retiene más informaciones, pues ambos aprendices o bien conjuntamente o de forma independiente asumen poseer más conocimientos que el otro (extracto 6.6).

Extracto 6.4 (grupo 1)

1. Ana 13:16:43
Donde estábamos después de matar a señor rico
2. Ana 13:18:49
Pensamos día del pasado en lo cual estábamos juntos y hacíamos
3. cierta cosa ya describir un pco la escena de tal cuando y dónde que te
4. parece?
Kevin 13:19:22
5. Pues propongo que digamos que estabamos en el cine.
Ana 13:19:24
6. Por ej vamos juntos a aeropuerto a recibir a alguien
Ana 13:19:48
7. Porque tengo yo la memoria del día en que me recibís tu y iaia
Ana 13:19:58
8. Mentira
Ana 13:20:07
9. Nunca hemos ido ningua vez a cine

Capítulo 6: El análisis de la tarea como proceso en los tres grupos

- Kevin 13:21:34
10. Creo que es mejor no aludamos a una tercera persona.
Kevin 13:22:26
11. No estamos hablando tú y yo, sino dos sospechos.
Kevin 13:23:50
12. Somos interpretes personales del Señor Yifu Shao.
Ana 13:25:40
13. ?hola ? Compañero ?
Ana 13:25:45
14. Equivocamos la fecha
Ana 13:25:50
15. Pues luego decimos que en fin el avión no se llega por posible proble
16. ma o
Ana 13:25:51
17. Estamos ya en la misma Barça ehh
Ana 13:27:01
18. Vale pues entonces sospechoso A y B
Ana 13:28:04
19. Después del trabajo de intérprete para Yifu shao directamente fuimos
20. a el Prat a recibir Taotao.
Ana 13:28:23
21. Pero en fin equivocamos la fecha que mala suerte y no aparece la
22. tercera persona
Ana 13:28:28
23. Que te parece?
Ana 13:28:38
24. Bueno eso es mi inteligencia
Ana 13:28:53
25. Si tienes tu mejor idea, diga y discutimos
Kevin 13:29:16
26. Pero tú crees que la policia va creer esto?
Kevin 13:29:37
27. Yo lo dudo.

La conversación del grupo 1 comienza con la pregunta de Ana. En seguida ella añade que es mejor diseñar un contexto basado en experiencias reales de sus propias vidas (líneas 2-4). En el siguiente turno, su interlocutor, Kevin, contesta a la pregunta de Ana proponiendo que el lugar puede ser un cine (línea 5). Pero Ana le replica que ella está pensando en recibir a alguien en un aeropuerto, pues en la vida real Kevin la fue a esperar a un aeropuerto, acompañado de una amiga común, Iaia. Según el tiempo registrado, entre el turno de Kevin y el de Ana hay dos segundos de diferencia. Considerando las características del chat de texto, es posible que los dos participantes hayan hecho dos propuestas diferentes al mismo tiempo, lo que puede explicar la no congruencia de sus propuestas. Ana no

Análisis de los datos

acepta la propuesta de Kevin porque no es realista, no se corresponde con la realidad de sus propias vidas (líneas 8 y 9). Kevin tampoco acepta la de Ana y apunta que puede ser problemático involucrar a una tercera persona (línea 10). Kevin adopta el papel de gestor de la tarea y le recuerda a su compañera los papeles que deben desempeñar en esta subtarea (líneas 11 y 12). Ana, mientras acepta el rol que juega (línea 18), persiste en su propuesta proponiendo una solución al inconveniente que ha señalado Kevin. Kevin asume el papel de sospechoso y piensa que la policía no va a creérselo (líneas 26 y 27).

Hasta aquí, aunque los participantes no llegan a un acuerdo acerca del contexto que tiene que tener la coartada, expanden el tema y negocian la tarea en varios turnos. Los dos mantienen una relación colaborativa, gestionando la tarea y superando los obstáculos que se presentan. Cada uno propone su opinión e intercambia ideas sobre la propuesta, de manera que ambos, en la lengua meta, coconstruyen juntos el sentido de la tarea.

Liu Qin y He Liu, miembros del grupo 3, también se embarcan en una conversación exitosa puesto que trabajan colaborativamente para realizar la tarea. La extensión y el desarrollo de su interacción son diferentes a la interacción creada por los dos miembros del grupo 1, Kevin y Ana, aun así, podemos observar su voluntad de colaborar:

Extracto 6.5 (grupo 3)

Liu qin 07:38:49

1. Hola! Estas online? Que miedo! Nos exige que hablásemos en español
2. Durante la discusión. Tengo una idea, pero no se si es adecuada. El día
3. que señor Shao murió, le acompañamos desde las 10 hasta las 4 de la
4. tarde durante la reunión sobre la adquisición de una empresa
5. extranjera. Después nos íbamos a la maquinista para comprar. Compre
6. una bufanda roja de marca zara. Cuesta 17 €. Tu no compraste nada
7. porque no te gustó nada. Comíamos a las 7 de la tarde en un restaurante
8. que se llama ibérica fusión. Yo pedí ternera que costó 7.95€, y tu
9. pediste pinchos por el mismo precio. Eran cerca de las 11 cuando

Capítulo 6: El análisis de la tarea como proceso en los tres grupos

10. volvimos al hotel.
Liu qin 07:40:19
11. Es demasiado complicado no? O sea pudiésemos
Liu qin 07:52:30
12. Pero Como fuimos a la maquinista? No se la ruta hacia el centro
13. comercial.
He liu 07:52:58
14. Espere un momento, tengo que buscarlo en la web
Liu qin 07:54:12
15. Vale Y Como se llama el hotel donde nos dejamos?
Liu qin 07:55:35
16. Y donde esta?
He liu 07:58:11
17. Primero, cojeemos el E3 desde UAB a cabra y Puig, después
18. cambiamos a cojee el metro L5.
He liu 07:59:30
19. Cuando esperamos al autobús y cuando llegamos a maquisita?

Entre las líneas 1 y 10, la sospechosa Liu Qin propone el contexto general de la coartada y los detalles durante la hora del asesinato. Luego, en la línea 11, pide la opinión de su compañera y la invita a completar la coartada con una petición de ayuda sobre qué ruta ha de seguir para ir a la Maquinista (líneas 12 y 13). El siguiente turno de He Liu refleja que ésta ha aceptado la propuesta y se dispone a buscar la información que su compañera necesita. En las líneas 15 y 16, Liu Qin hace dos preguntas más sobre los detalles de su coartada. En este momento, He Liu consigue la información de la ruta y contesta la primera pregunta de su compañera (líneas 17 y 18). Esta nueva información lleva a He Liu a considerar que hay más detalles que deben concretarse y pide ayuda en el turno que sigue a la respuesta (línea 19). Así pues, las dos participantes del grupo 2 empiezan esta subtarea formulando una propuesta general para su coartada y a continuación utilizan el procedimiento de la formulación de preguntas para desarrollar y completar conjuntamente los detalles de dicha coartada.

La observando de los turnos iniciales de la subtarea 2 en los grupos 1 y 3, sirve para constatar que los participantes de estos grupos ven la tarea de vacío de opinión como una responsabilidad conjunta consistente en

compartir ideas y discutir las, ya sea a partir de debatir las propuestas del compañero (como sucede en el grupo formado por Kevin y Ana) o a partir de formular preguntas y peticiones de ayuda (como acontece en el grupo formado por Liu Qin y He Liu). Sin embargo, los miembros del grupo 2 interpretan la tarea como una oportunidad para demostrar un conocimiento superior al del compañero o para adoptar las identidades de experto y jugar el papel de solucionador de problemas. El próximo extracto es la conversación entera del grupo dos, formado por el sospechoso C y el sospechoso D. En esta subtarea, los dos sospechosos realizan una interacción corta basada en la alternancia de turnos y en una dinámica diferente a la que se ha observado en los otros grupos en los anteriores extractos.

Extracto 6.6 (grupo 2)

1. Sospechoso C 13:15:48
1. Oye, antes del interrogatorio, tenemos que consultar un poco.
Sospechoso D 13:17:08
2. Claro, cuando ellos nos pregunten dónde estuvimos y qué hicimos,
3. respondes que estuvimos en mi casa y que comimos. D
Sospechoso D 13:18:12
4. Diles también que durante el día bebimos mucho, hasta medianoche.
Sospechoso C 13:19:55
5. Pero tiene un perro, todo el mundo sabe que tengo alergia al pelo de los
6. perros.
Sospechoso D 13:20:13
7. Mi perro fue a casa de mi vecino porque a su nieto le gusta mucho jugar
8. con el Samoyedo.
Sospechoso D 13:21:24
9. Ayer mi vecino murió, todo el mundo no puede saber la verdad.
Sospechoso C 13:22:43
10. Si ellos nos preguntan: ¿tenemos testigos o no? ¿Qué vamos a
11. responder?
Sospechoso D 13:23:58
12. Pues, diles que no, de que no había nadie, solo nosotros dos. Si te hace
13. otras preguntas, les dices que no sabes nada. ¿Me entiendes?
Sospechoso C 13:24:49
14. Ahora sí, ya los sé.

En este extracto, el sospechoso C toma la palabra durante 4 turnos. En el primero de ellos, invita a su compañero a que piense en una coartada

(línea 1). Sus segundo y tercer turnos sirven para formular dos objeciones a la coartada propuesta por su compañero (línea 5 y 6; 10 y 11) y el último turno lo emplea para formular la aceptación final de la coartada (línea 14). Al principio el sospechoso C propone a su compañero trabajar en la coartada del interrogatorio, y D expone su plan (líneas 3 y 4). C encuentra un serio inconveniente en la propuesta: es alérgico al pelo de los perros. D resuelve este inconveniente y los otros dos que se le ocurren a C: aunque su vecino ha muerto, no todo el mundo sabe esto y, si preguntan si hay testigos, debe responder que no y contestar a todas las demás preguntas diciendo que no sabe nada. C considera que con esta propuesta de D se da por concluida la charla, la acepta y pone fin a la interacción haciendo uso del último turno.

En este paso de la tarea, los sospechosos deben ponerse de acuerdo en una serie de ideas a fin de construir conjuntamente una coartada para el interrogatorio. Ambos interlocutores tienen la responsabilidad de establecer y mantener la interacción. Sin embargo, los interlocutores de este grupo asumen identidades diferentes, de experto o novel, estando sujetos a una distribución desigual de la información referencial. El experto dispone de más información, posee más conocimientos. El extracto demuestra que al principio el sospechoso C demuestra una actitud positiva a la hora de preparar la coartada y comparte sus ideas con su compañero, pero el sospechoso D asume el papel del líder o experto que se otorga el derecho de tomar las decisiones. Se puede constatar que en este grupo los dos sospechosos se valen de la modalidad imperativa para formular sus propuestas (líneas 1, 4, 12). En nuestro corpus, con la excepción de este extracto, esta modalidad sólo aparece en las interacciones entre un policía y un sospechoso, y no aparece en otras interacciones entre participantes que asumen idénticos roles.

En el extracto anterior, observamos que cuando C continúa haciendo más preguntas y objeciones a las contribuciones de D, éste zanja la cuestión de forma tajante con fórmulas tales como “no sabes nada” y “¿Me entiendes?”. Parece claro que en esta pareja el sospechoso D se sitúa en un estatus superior en la toma de decisiones y en el control y guía de la conversación. Su prepotencia y su negativa a desarrollar con más concreción la coartada afecta la dinámica de este grupo. Al final, si tenemos en cuenta las instrucciones recibidas, debemos concluir que este grupo no llega a discutir bien los detalles y a dar un cierre satisfactorio a la tarea sobre la coartada, puesto que no respetan las indicaciones estratégicas de llegar a acuerdos sobre cómo responder a preguntas cuya respuesta desconocen.

6.3. Subtarea 3: el interrogatorio

La subtarea 3 es una tarea de juego de rol, en la que los participantes que asumen el papel de policías tienen la potestad de hacer preguntas y los que asumen el papel de sospechosos deben contestarlas. Primero vamos a analizar lo que pasa dentro de los tres grupos, es decir, comprobaremos si los dos interrogatorios del mismo grupo son iguales o diferentes y si tienen relación con lo ocurrido en las dos subtareas del paso previo. Como se menciona en las instrucciones de la tarea, en este paso los policías son los responsables de iniciar y mantener el interrogatorio, habiendo preparado previamente las preguntas con su compañero. Los sospechosos también han llegado a un acuerdo con su compañero sobre la coartada que van a utilizar. Pero la interacción va a ser controlada por los policías, de manera que estos pueden formular preguntas nuevas y no previstas inicialmente, al hilo de cómo se vaya desarrollado el interrogatorio. Estudiaremos cómo adoptan los

participantes las nuevas identidades interactivas y cómo puede alterar esto el desarrollo de la tarea.

6.3.1. El grupo 1

El juego de rol permite a los alumnos ponerse en un contexto comparable a un uso de lengua real que les obliga a negociar las formas de lengua que utilizan, desde una perspectiva conversacional y no gramatical (Masats y Unamuno, 2001). En su papel de alumnos y también en el rol que desempeñan en la tarea, van construyendo funciones sociales que se corresponden con la vida real. Por lo tanto, los procedimientos discursivos de los participantes no sólo sirve para mantener la comunicación sino también para realizar la tarea. Los extractos siguientes son relevantes para explicar la particularidad del discurso que se lleva a cabo la tarea de juego de rol.

Extracto 6.7 (grupo 1)

- David 21:05:49
1. Por qué el necesita dos traducciones?
David 21:06:04
 2. No trabajas bien?
David 21:06:36
 3. el no te gusta?
Kevin 21:08:40
 4. Es que todavía somos estudiantes, y no podemos trabajar siempre todo el día, pro eso el Señor Yifu ha contratado a dos intpretes.
Kevin 21:09:35
 6. Y trabajamos por turnos.
David 21:13:08
 7. Vale, significa que vosotros tenéis diferentes horario de trabajo, no?
David 21:13:34
 8. Tu y Ana.
Kevin 21:17:47
 9. Sí, normalmente sí, pero el día 5, los dos hemos solicitado un día libre para que podamos recoger.
 - 10.

Análisis de los datos

El alumno David, en su papel de policía, formula sus preguntas en las líneas 1-3. El sospechoso, Kevin, se las contesta en el siguiente turno (líneas 4-5) y las complementa en la línea 6. En las líneas 7 y 8, David realiza una petición de confirmación sobre la implicación de Kevin quien, como sospechoso, está obligado a contestarla (línea 9 y 10). Desde este punto de vista, es el policía quien pide la comprobación y el sospechoso quien se la confirma. El aprendizaje se lleva a cabo al mismo tiempo que los hablantes construyen su conocimiento sobre cómo cada interlocutor llevó a cabo las subtareas 1 o 2.

Como hemos señalado, el policía tiene la potestad de formular preguntas. David, como policía, hace uso de esta potestad, al mismo tiempo que presta atención a la respuesta del sospechoso en el mismo turno. Y la respuesta del sospechoso es obligatoria, ya que en las instrucciones se les pide a los sospechosos contestar todas las preguntas del policía. Por lo tanto, en este contexto no podemos quedarnos sólo con la petición de confirmación de una función interactiva entre los interlocutores para superar obstáculos, sino que también se trata de una negociación de significados entre el policía y el sospechoso para realizar la tarea. Podemos comprobar cómo posiblemente el policía tiende una trampa a su oponente en el juego (véase el extracto 6.1). La suposición por parte del policía de que ambos sospechosos tienen “horario diferente” de trabajo como intérpretes (línea 7) y la confirmación de Kevin de este punto terminan siendo claves para destapar la contradicción de las coartadas de los dos sospechosos. Por lo tanto, la petición de confirmación también forma parte de la función de la realización de la tarea. En la interacción realizada por la otra pareja del mismo grupo, encontramos otro ejemplo de petición de confirmación.

Extracto 6.8 (grupo 1)

- Luna 21:30:35
1. ¿Y hace cuánto tiempo lo buscaste?
Ana 21:31:40
 2. Su novia me daba este trabajo
Luna 21:31:56
 3. ¿Hace cuánto tiempo?
Ana 21:33:00
 4. Hace un mes me había dicho la posible oferta del trabajo, y unos
 5. días antes del trabajo, me avisó confirma ente.
Luna 21:33:34
 6. Es decir, ya trabajabas un mes para el Señor Yifu, verdad?
Ana 21:33:44
 7. No no
Ana 21:33:48
 8. No me explico bien
Ana 21:33:56
 9. Le explico otra vez
Ana 21:35:21
 10. Me avisó el trabajo una amiga intermedia hace un mes, pero el trabajo
 11. de interprete no se confirma hasta unos días antes de la fecha del
 12. trabajo,
Ana 21:36:14
 13. Los clientes siempre conectan con una anticipación a los intérpretes
 14. para pedir su disponibilidad.
Luna 21:36:31
 15. Sólo dime cuánto tiempo ya trabajabas para el Señor Yifu?
Ana 21:36:49
 16. Y van a confirmar la oferta del trabajo unos días ante del trabajo.
Ana 21:37:07
 17. Para el señor Yifu?
Ana 21:37:09
 18. Un día

En este extracto Luna, quien actúa como policía, pregunta a Ana, quien actúa de sospechosa, cuánto tiempo hace que conoce la oferta de un trabajo como intérprete (línea 1). Pero la sospechosa Ana responde cómo consigue el trabajo. En este caso, Luna vuelve a insistir en la pregunta del principio “hace cuánto tiempo”. La respuesta de la sospechosa, quien menciona dos fases de tiempo distintas, “hace un mes” y que “unos días antes” (líneas 4 y 5), llevan a Luna a pedir una confirmación, a pedir a Ana si ya lleva un mes trabajando para el señor Yifu (línea 6). Ana se lo niega y quiere explicarlo pero se desvía de la pregunta haciendo hincapié en “cómo” en lugar de “hace cuánto” consigue el trabajo (líneas 7-14 y 16). Pero Luna está

empeñada en saber un dato concreto: cuánto tiempo lleva Ana trabajando para Yifu (línea 15). Después de la cuarta vez en que Luna formula esta pregunta, Ana cierra el tema centrándose por fin en la pregunta: ha trabajado un solo día para el señor Yifu (líneas 17 y 18).

Dos deducciones podemos extraer del procedimiento de superar obstáculos conversacionales en el anterior diálogo: una, que Ana no llega a entender bien la pregunta de la policía, lo que explicaría sus respuestas no pertinentes; la otra, que probablemente no se había entrenado lo suficientemente con su compañero para afrontar las preguntas de la policía cuya respuesta desconociera, lo que podría también explicar sus respuestas desviadas. Como hemos visto, Ana centra sus respuestas en el cómo, no en el cuánto. Luna termina por asumir su papel de policía dura, formulando de nuevo la pregunta de forma directa y contundente para que no haya lugar a dudas. Al final obtiene lo que andaba buscando.

Esta interacción demuestra que los aprendices son capaces de superar las dificultades de comprensión para llevar a cabo la tarea, pese a los obstáculos de la falta de entendimiento. En el procedimiento de asegurar que lo que han entendido es correcto, los participantes también contribuyen a construir conocimientos lingüísticos relevantes para el aprendizaje (véase sección 6.8.3.)

6.3.2. El grupo 2

En la subtarea consistente en preparar las preguntas para el interrogatorio, como hemos mencionado en el extracto 6.2, los dos policías de este grupo no siguieron las instrucciones para desarrollar la interacción, consistentes en plantear preguntas detalladas sobre las actividades que

habían llevado a cabo los sospechosos, sino que simplemente asumieron el papel de policías y simularon la investigación del caso. Por lo tanto, propusieron preguntas desviadas del plan de trabajo, tales como la motivación del asesino y si a la víctima le gustaba el fútbol o no. Para hacer frente a tales preguntas, en los siguientes extractos se pueden contrastar las diferentes reacciones de los sospechosos.

En el extracto 6.9, se observa que pese a que la interacción se llevó cabo desde computadoras y separadas físicamente, no fue óbice para que el policía B la considerara como un interrogatorio *in praesentia*, un interrogatorio real de cara a cara, asumiendo plenamente su papel de policía. De ahí que en el la línea 5 formula una pregunta sobre el supuesto de que el sospechoso lleva la ropa del famoso futbolista Mesi, utilizando explícitamente la expresión “veo”. Su compañera acepta el rol de policía que asume B e inventa hechos para responderlo (líneas 6 y 7). A continuación, el policía B utiliza la palabra “salir” para concluir el interrogatorio (línea 8), lo que de nuevo demuestra que se sitúa en una simulada interacción cara a cara con el sospechoso.

Extracto 6.9 (grupo 2)

1. Policía B 17:05:18
¿Qué relación hay entre Yifu shao y tu?
2. Sospechoso C 17:08:07
De verdad, no tengo ninguna relación con Shao, sólo hemos halado un par de veces. El es profesor de mi compañero, por eso, hablamos una o dos veces.
3. Policía B 17:09:35
Te gusta el futbolista Mesi, no? Veo que llevas la ropa de Mesi.
4. Sospechoso D 17:11:56
Sí, como a Shao. A él también le gusta Mesi. Cuando hablamos llevo esta ropa
5. Policía B 17:12:39
Vale, ya está. Puede salir.
- 6.
- 7.
- 8.

Análisis de los datos

En el extracto 6.10, vemos como la otra pareja de este grupo inicia el interrogatorio. En primer lugar, el policía A formula preguntas sobre las aficiones al deporte del sospechoso y del difunto (líneas 1 y 3). El sospechoso le contesta inmediatamente (líneas 2 y 4). Debido a que en la instrucción de la tarea las preguntas debían referirse a la coartada de los sospechosos en un tiempo determinado, el sospechoso D expresa su duda sobre la pregunta inesperada después de dar su contestación (línea 4). En este turno, D primero asume el papel de sospechoso contestando a la pregunta del policía, luego adopta la identidad de alumno y gestiona la tarea apelando a las instrucciones recibidas. A le resuelve las dudas en las líneas 5 y 6, pero manteniéndose en su papel de policía. Por lo tanto, D no sigue con la acción de gestionar la tarea, sino que vuelve a asumir el papel de sospechoso (línea 7).

Extracto 6.10 (grupo 2)

1. Policía A 21:05:23
¿Te gusta el futbol?
Sospechoso D 21:06:01
2. No, a mí me gusta el baloncesto.
Policía A 21:06:23
3. ¿Y a tu profesor?
Sospechoso D 21:07:15
4. Tampoco, ¿Por qué me pregunta esto?
Policía A 21:08:34
5. Nada, porque el futbol es muy famoso en España. Pienso que Shao
6. habló mucho sobre futbol contigo.
Sospechoso D 21:09:01
7. No, nunca hemos hablado sobre esto.

Los dos extractos anteriores muestran la divergencia en la interpretación de la tarea por parte de los alumnos y también cómo reaccionan de manera diferente cuando sus compañeros se desvían de la instrucción recibida.

6.3.3. El grupo 3

Los extractos 6.11 y 6.12 forman parte del interrogatorio entre el policía OWL y la sospechosa Liu qin; y entre el policía Liu tong y la sospechosa He liu. En este punto del interrogatorio, los dos policías quieren obtener detalles acerca de “la comida” en la que participaron los sospechosos y formulan preguntas tipo “¿qué comisteis?” “¿Y qué bebisteis?” “¿dónde está el restaurante?” “¿El nombre del restaurante?”. Observémoslo a continuación:

Extracto 6.11 (grupo 3)

1. Liu tong 12:59:13
Que hiciste despues? ¿donde comisteis?
He liu 13:00:14
2. despues, comimos en un restaurante
He liu 13:00:36
3. que se llama iberica fusión
Liu tong 13:06:41
4. Sabemos que comiste y que comió ella? Y que bebisteis?”
He liu 13:07:46
5. Qin Liu pedio ternera,y yo pedi pinchos
He liu 13:08:59
6. no bebimos nada

Extracto 6.12 (grupo 3)

1. OWL 23:08:22
que comiste?
Liu Qin 23:09:07
2. comi ternera
OWL 23:09:07
3. comisteis en la restaurante or llevasteis las comidas?
Liu Qin 23:09:38
4. comiamos en la restaurante
OWL 23:10:14
5. que como ella?
Liu Qin 23:10:55
6. pedio pinchos, creo
OWL 23:11:59
7. donde les sentasteis? Cerca del ventana, en el fondo o en la terrassa.
Liu Qin 23:13:41
8. cerca del ventana, creo, pero no estoy segura como habia mucha gente
9. aquel dia
Liu Qin 23:16:16

Análisis de los datos

10. Como habia much gente no me acuerdo muy bien
OWL 23:17:09
11. cuanto tiempo estuvisteis en la restaurente?
Liu Qin 23:17:49
12. 2 horas, mas o menos
OWL 23:18:17
13. bebisteis algo en la restaurente?
Liu Qin 23:18:36
14. no

Si comparamos las preguntas de los dos extractos (extracto 6.11, líneas 1 y 4; extracto 6.12, líneas 1, 3, 5, 7, 10, 12.), encontramos que el policía Liu Tong sólo formula las preguntas pactadas con su compañero en la subtarea anterior (extracto 6.11.) mientras que el policía OWL produce más preguntas nuevas en torno a este tema (extracto 6.12, líneas 3, 5, 7, 10 y 12). En este segundo caso, el sospechoso, frente a las preguntas que no había previsto de antemano con su compañero durante la preparación de la coartada debe improvisar (8 y 9).

Los dos extractos ilustran que quien asume el papel de policía puede desarrollar y profundizar el tema que se está gestionando y tiene más posibilidad de encontrar los factores que los sospechosos no habían preparado. Este procedimiento también favorece al aprendizaje ya que el policía, en su discurso, debe organizar la estructura, el léxico y la gramática de sus enunciados en la lengua meta.

Si observamos los seis extractos del interrogatorio que hemos seleccionado, nos daremos cuenta que la secuencia de la conversación que se genera para realizar este paso es muy parecida al prototipo de discurso que se lleva a cabo entre el docente y el alumno en un aula. En esta última situación, el docente en todo momento mantiene el control sobre el contenido y la dirección de la conversación y es quien se reserva el derecho a formular preguntas. De este modo, los aprendices están obligados a

responder secuencialmente. En este segundo paso, los policías adoptan el mismo rol que los docentes y los sospechosos adoptan el mismo rol que los alumnos. Los policías se encuentran en una posición privilegiada secuencialmente que les permite controlar la respuesta de los sospechosos y reclamar detalles. Desde este punto de vista, estamos ante una conversación desigual. En la sección 6.8.3., concretaremos cómo las contribuciones de los tres grupos afectan al momento de aprendizaje en este tipo de interacción particular.

6.4. Subtarea 4: la búsqueda de las contradicciones

El objetivo de la subtarea 4 entre dos policías es intercambiar las informaciones obtenidas durante el interrogatorio, comparar los dos interrogatorios y encontrar contradicciones entre las dos coartadas ofrecidas por los sospechosos de su grupo. Puesto que las informaciones que aportan cada participante son fundamentales para la resolución del objetivo de esta subtarea y la colaboración entre ellos es obligatoria a causa del vacío de información que implica, consideramos que se trata de una tarea rompecabeza (*jigsaw*). Este paso permite a los participantes evaluar la tarea realizada, encontrar problemas y resolverlos, un procedimiento que está vinculado con el resultado de la macro tarea.

Primero, analizaremos las interacciones entre los policías de los tres grupos y, después, analizaremos la interacción entre las tres parejas de sospechosos.

El extracto 6.13 consiste en la interacción entre los policías del grupo 1. En la línea 1, Luna empieza la tarea demandando información de su

compañero sobre la respuesta obtenida en el interrogatorio a una pregunta pactada en el primer paso. David proporciona la respuesta a su compañera en el siguiente turno (línea 3). Ya que ambos disponen de informaciones diferentes, están obligadas a compartir la suya para recomponer la escena completa. Por ello, después de presentar su información, David pide a su compañera la misma información (línea 4 y 5). En este momento, Luna ya cuenta con la escena completa que atañe a esta pregunta, por eso puede señalar una contradicción entre las dos coartadas, a partir de la formulación de la frase “eso es raro” (línea 6). Para llenar el vacío de información que posee David a este respecto, Luna tiene que presentar su información, la que David desconoce. Como resultado, gracias al intercambio de información entre ambos en lo concerniente a las respuestas a esta pregunta son capaces de encontrar una contradicción entre las coartadas de los sospechosos de su grupo. En este punto, David asume el papel de policía y formula una observación sobre los sospechosos (línea 8) y Luna añade algunos detalles a su información (líneas 9 y 10).

Extracto 6.13 (grupo 1)

- Luna 15:09:30
1. ¿Qué dijo el sospechoso B cuando le preguntaste sobre lo que hizo en
 2. el aeropuerto?

David 15:09:32

 3. El sospecho B me dijo que en día 5 no trabajen ellos, piden vacación.

David 15:10:03

 4. Sospecha A?

David 15:10:09

 5. También ?

Luna 15:10:46

 6. Eso es raro, porque la sospechosa A me dijo que ellos acababan el
 7. trabajo juntos, y después le acompañaba a sospechoso B al aeropuerto.

David 15:11:45

 8. Eh, los sospechosos estúpidos.

Luna 15:12:14

 9. Me dijo que acababa el trabajo al mediodía, y después el sospechoso B
 10. acababa más tarde.

Luna 15:12:47

 11. Y ellos sólo trabajaron para Señor Yifu un día, es aquel día en que fue
 12. asesinado

Capítulo 6: El análisis de la tarea como proceso en los tres grupos

En el discurso entre David y Luna, la alternancia de turnos está ligada al hecho que ambos desconocen la información que tiene el compañero, y, por lo tanto, deben embarcarse en la actividad discursiva de recopilar conocimientos para coconstruir la coartada.

El siguiente extracto es parte del discurso generado durante esta subtarea por la pareja de policías del grupo 2, quienes también intentan compartir la información que poseen.

Extracto 6.14 (grupo 2)

- Policía A 23:45:55
1. ¿Qué datos tienes ahora?
Policía B 23:47:16
 2. Él me dijo que quedó en la casa de su compañero entre las 18:00 y las
 3. 20:00 y que el perro de su compañero estuvo en la casa de su vecino.
 4. Pienso que tenemos que preguntar a su vecino.
Policía A 23:48:58
 5. Sí, pero su vecino murió ayer, ahora en su casa no hay nadie. No
 6. podemos saber la verdad. Pero voy a investigar esta cosa. ¿Y algo más?
Policía B 23:50:04
 7. A él le gusta Mesi porque a Shao también le gusta Mesi.
Policía A 23:51:22
 8. Espera, él sabe que a Shao le gusta Mesi, es un secreto de Shao, nunca
 9. se lo ha dicho a otra persona. D me dijo que tampoco no lo sabía.
Policía B 23:52:01
 10. Sí, es un problema. ¿Tienes otros datos?
Policía C 23:55:14
 11. Sí, D es estudiante de Yifu Shao, cada día ellos se runen para hablar de
 12. su tesis, pero el día 6 de enero, D volvió a casa y ellos no se
 13. encontraron.

Igual que lo observado en el grupo de Luna y David, la interacción entre los dos policías (A y B) del grupo 2 también empieza con la formulación de preguntas al compañero. La diferencia es que las preguntas que verbalizan esta pareja no son las preguntas concretas que hicieron en el interrogatorio, sino formulaciones genéricas para pedir información a otro, preguntas del tipo “¿qué datos tiene ahora?” (línea 1), “¿algo más?” (línea 6) y “¿tienes otros datos?” (línea 10). Al inicio de este extracto, cuando A formula una pregunta de este tipo, B primero proporciona la información

obtenida (líneas 2 y 3) y después asume el papel de policía diciendo que va a investigar a un testigo virtual (línea 4). A continuación, A también asume el papel de policía y contrasta las informaciones aportadas por su compañero (líneas 5 y 6) y lo invita a compartir más información (línea 6). En la siguiente secuencia temática de este extracto, los dos policías intercambian más informaciones siguiendo un procedimiento de alternancia de turnos parecida a la que hemos descrito y encuentran la contradicción.

El análisis de la interacción entre los miembros de estos dos grupos nos permite observar que existe una distribución uniforme de la información referencial en esta subtarea. Por lo tanto, se puede constatar que la alternancia de turnos es muy diferente al tipo de organización secuencial que generaba la subtarea de interrogatorio. En este caso la participación en esta tarea es simétrica puesto que la interacción puede ser iniciada y controlada por cualquiera de los dos participantes. En los extractos que hemos analizado hasta el momento, los de los miembros de los grupos 1 y 2, cuando la pregunta consiste en reclamar cierta información específica, el tema es controlado por quien formula la pregunta, y quien la responde debe compartir la información que se solicita. Sin embargo, cuando la pregunta es general como sucede en el grupo 2, formado por los policías A y B, la interacción está guiada por quien proporciona la respuesta, puesto que éste puede elegir qué información va a compartir con su interlocutor. Estas secuencias, sin embargo no están construidas a partir del par adyacente prototípico de pregunta-respuesta sino que adoptan la fórmula IRF (*Initiation-Response-Feedback*). El primer turno de Iniciación es una pregunta, que se responde en un segundo turno, pero quien realizó el primer turno debe producir un tercero para aportar más informaciones o para evaluar el contenido de la respuesta y llenar el vacío de información que

ambos interlocutores poseen. Aunque los participantes tienen varias maneras de intercambiar las informaciones, para poder completar la tarea con éxito, siempre deben ser responsables de establecer y mantener la alternancia de turnos y la secuencia de la interacción.

En el extracto 6.15. observamos que los participantes del grupo 3 también intercambian las informaciones obtenidas pero no encuentran contradicciones entre las dos coartadas. Por lo tanto, este grupo concluye que los sospechosos son no culpables. La organización de la participación en este grupo se realiza de manera muy diferente a como se lleva a cabo por los miembros de los otros dos grupos.

Extracto 6.15 (grupo 3)

OWL 20:09:15

1. Las repondas de Qin Liu son:
2. despues de acompañar el YiFu Shao fueron a la maquinista en autobús
3. e3 y metro de línea primero cogieron a las 4:30 el e3 desde la parada de
4. uab eix metro central hasta fabra i buig, despues cogieron L5 hacia la
5. maquinista. Visitaron todas las tiendas en todas las plantas. Hay mucha
6. jente en las tiendas. Comieron en un restaurante que se llama ibérica
7. fusion en la planta 0. Qin Liu Comieron en un restaurante que se llama
8. iberica fusion en la planta 0. Qin Liu como ternera y Liu He como
9. pinchos. Y comieron en la restaurante. Sentaron cerca de la ventana.
10. Pasaban 2 horas en la restaurante. No bebieron nada. Qin Liu compro
11. una bufanda roja en Zara con 17 euros; Liu He no compro nada. hay
12. mucha cola cuando pago la bufanda. Probaron unas ropas en la tienda
13. del HM. Cuando Liu He estaba en la probador de la tienda de CK, La
14. Qin Liu la esperaba. Cuanto despedieron, no hicieron dos beses.

Liu tong 20:20:46

15. Las repondas de Liu He son:
16. Liu He y Qin Liu fueron a la maquinista para comprar. Ellas primero
17. cogieron el autobus a Fabra i Buig, despues combieron el metro a la
18. maquinista. No encontraron otra personas conocidas. Visitaron casi
19. todos las tiendas. Qin Liu compro una bufanda que cuesta 17 euros y
20. Liu He compro nada. Despues ellas comieron en una restaurante se
21. llama Iberica Fusion. Qin Liu pedio ternera y Liu he pedio pinchos. No
22. bebieron nada.

OWL 20:22:19

23. Entonces, no creo ellas son las sospechosas. Por que los informaciones
24. Son iguales

Liu Tong 20:23:02

25. De acuerdo.

Análisis de los datos

En el extracto 6.15, los dos policías Liu Tong y OWL comparten informaciones sólo durante dos turnos (líneas 1-14 y 15-22). Para proporcionar la información al compañero, ambos participantes modifican las respuestas de los sospechosos y las reproducen en un estilo de escritura narrativa. Desde la perspectiva del aprendizaje de una lengua extranjera, la relevancia de una tarea rompecabeza (*jigsaw*) es la de obligar a los aprendices a interactuar. Sin embargo, los miembros de este grupo no interactúan para proporcionar información sino que, primero uno y después otro, elaboran un relato narrativo secuencial para aportar la información que poseen. Esos dos relatos se comparan mentalmente y OWL afirma que las coartadas coinciden y los sospechosos no son culpables (líneas 23 y 24) y Liu Tong está de acuerdo con ello (línea 25). Esta pareja consigue realizar esta subtarea y con ello poder completar la macrotarea (averiguar si los sospechosos son culpables o no). Sin embargo, esta subtarea, en este grupo, no contribuye a potenciar la interacción entre aprendices.

Los extractos presentados muestran claramente que la realización de esta subtarea cuatro es fruto de un esfuerzo conjunto. Todos los participantes de los tres grupos intentan compartir las informaciones y encontrar contradicciones si las hubiera. Sin embargo, si comparamos los procedimientos adoptados por los miembros de los tres grupos vemos que en el grupo 1 y 2 la tarea como proceso se desvía poco de la tarea como plan de trabajo. En el grupo 3, la desviación del plan de trabajo es evidente porque los alumnos interpretan que deben resumir la información en forma de relato e intercambiar dichos relatos. Aun así, todos los grupos consiguen llevar a cabo esta subtarea.

6.5. Subtarea 5: la solución a las contradicciones

En el mismo paso, la subtarea de los sospechosos es parecida a la de los policías: también requiere un intercambio de información específica para encontrar contradicciones. Sin embargo, no es tan limitante referencialmente. En concreto, si los sospechosos encuentran contradicciones entre sus coartadas, los dos deben opinar, discutir y al final llegar a un acuerdo para resolver el problema. Desde esta perspectiva, la tarea de los sospechosos puede considerarse como abierta a un conjunto ilimitado de extensiones, elaboraciones o justificaciones. Cómo afecta esto a las interacciones de los tres grupos se ilustra en los siguientes extractos.

En la interacción que se muestra en el extracto 6.16, los dos sospechosos (Ana y Kevin) ya han encontrado una contradicción en sus coartadas. Ana dijo que el día del asesinato trabajaba hasta el mediodía, pero Kevin afirmó que no trabajó aquel día. En cuanto a la contradicción, Ana ha esgrimido su excusa para explicar la contradicción de sus respuestas.

Extracto 6.16 (grupo 1)

1. Ana 14:44:32
Que te parece?
- Kevin 14:44:52
2. Me parece demasiado complicado.
Ana 14:45:48
3. Pues escucho tu idea
Ana 14:46:15
4. Es que dije que sólo trabajaba un día para Yifu era el día 5
Ana 14:47:15
5. Y acabé el mediodía
Kevin 14:47:42
6. No entiendo por qué le dijiste así, esto no se coincide con el contexto.
Kevin 14:48:21
7. Pero bueno, ya has dicho en esta forma, entonces vamos a intentar
8. mejorarlo.
Kevin 14:49:20
9. Creo que es mejor que digamos que sólo somos compañeros de trabajo
10. y no nos conocimos mucho.

Análisis de los datos

- Kevin 14:50:18
11. Y en el día 5, tu trabajaste hasta el medio día, y yo he solicitado un día
12. libre, y ya está.
Ana 14:50:53
13. Eso como resolvemos?
Ana 14:50:53
14. Y en tu parte, tu pensabas que yo irías a pedir un día libre, pero
15. equivocas
Ana 14:50:53
16. Pero tu dijiste que trabajamos un año para Yifu
Ana 14:50:53
17. Yo no pedí vacación.
Ana 14:50:54
18. Podemos decir que en realidad, equivoqué, tal día tú no viniste a
19. trabajar, yo pensaba que sí, pero no te he visto.
Kevin 14:51:40
20. Ok.
Ana 14:51:53
21. Pero has dicho que el día 5 no has visto a Yifu
Ana 14:52:33
22. Por eso sería mejor decir al policia, que eq
Kevin 14:52:35
23. Claro, si no fui a trabajar, cómo pude verlo?
Ana 14:53:25
24. Vale, entonces, no el día5 no trabajaste sino día libre, tu pensaba que yo
25. también pedía libre sin trabajar pero tu adivinaste mal
Ana 14:53:49
26. En mi caso es igual, yo pensaba que tu también trabajaste pero adiviné
27. mal
Ana 14:53:51
28. Vale?
Kevin 14:53:55
29. Vale

En la línea 1, Ana pide la opinión de su compañero sobre su invención anterior. Kevin, en la línea 2, proporciona su punto de vista: “parece demasiado complicado”. Después de darse cuenta que su compañero está en desacuerdo con ella, Ana, en la línea 3, se muestra dispuesta a escuchar la opinión de Kevin, no sin antes justificar la suya propia (líneas 4 y 5). A continuación Kevin aporta su opinión y sus propuestas de solución (líneas 6-12). Ana acepta la propuesta (línea 13) y la complementa (líneas de 14 a 19). En la línea 20, Kevin muestra su acuerdo y Ana, en este momento encuentra un detalle ignorado de la contradicción (líneas 21-22), propone una solución (24-27) y pide de nuevo la opinión de su compañero (línea 28) y éste acepta la propuesta (línea 29). Es decir, al final, los dos participantes

llegan a un acuerdo sobre qué excusa pueden proporcionar para justificar su contradicción. Como hemos visto, en esta interacción, la relación entre los participantes es asimétrica y cada uno de ellos opina hasta que ambos resuelven el problema a las contradicciones. La relación entre dos de los miembros del grupo 2 es distinta. Veamos en el extracto 6.17 cómo los participantes del grupo 2 buscan la solución a la contradicción.

Extracto 6.17 (grupo 2)

- Sospechoso D 20:08:30
1. Muy bien, ellos me preguntan una cosa muy extraña, ellos me preguntan
 2. si a Shao le gusta el futbol o no.
- Sospechoso C 20:10:04
3. Sí, sí, hoy llevo la ropa de Mesi, les he dicho que porque a Shao le gusta
 4. mucho.
- Sospechoso D 20:11:49
5. ¡Hombre! ¡Eres un tonto! Nadie sabe que a Shao le gusta el futbol.
 6. Ahora tenemos un problema.
- Sospechoso C 20:13:34
7. Ahhhh, lo siento. ¿Cuándo me pregunten sobre esto, qué voy a
 8. responder?
- Sospechoso D 20:16:55
9. Eh...vas a reponder que Shao te contó esta cosa. Por eso lo sabes. A
 10. Shao le gusta mucho Mesi.
- Sospechoso C 20:17:20
11. Vale, ahora sí

En el extracto 6.17, los sospechosos del grupo 2 primero comparten las informaciones que tienen y encuentran la contradicción (líneas 1-6). En este punto, la interacción está abierta a ambos interlocutores, ya que cada uno puede aportar su idea de cómo resolver el problema. En esta ocasión, el sospechoso C sigue el turno y pide ayuda a su compañero (líneas 7 y 8). El sospechoso D expresa su punto de vista y resuelve el problema (líneas 9 y 10). El sospechoso C acepta la respuesta (línea 11 y se completa la secuencia de resolver el problema. En este momento, es evidente que los dos participantes mantienen la misma relación de asimetría que ya observamos en la primera interacción (véase extracto 6.6). Después de la

señalar la contradicción, el sospechoso C cede el turno a su compañero pidiéndole ayuda y el sospechoso D se posiciona como experto para ayudar a su compañero.

Por último, el tema que aborda el grupo 3 no es una contradicción entre las dos coartadas, ya que no logran encontrar ninguna, sino que consiste en relatar el interrogatorio y señalar alguna de las informaciones por las que los policías no se interesaron. El extracto 6.18 es la interacción entre las sospechosas Liu Qin y He Liu del grupo 3.

Extracto 6.18 (grupo 3)

- Liu qin 12:20:59
1. me pregunto que habia mucha cola en zara cuando pagamos la bufanda
He liu 12:22:54
 2. Como respondes?
He liu 12:23:31
 3. Podemos respondimos como este:
Liu qin 12:24:38
 4. yo respondi que si habia mucha cola, habia mucha gente.
 5. otras preguntas me hizo.
 6. pregunta: hay mucha jente en las tiendas?
 7. respuesta: en algunas si, pero algunas no
 8. pregunta: en cuales tiendas hay mucha y en queles tiendas hay menos
 9. repuesta: no me acuerdo exactament, pero me impresionaron las tiendas
 10. de ropa fast-fashion, por ejemplo, zara, HM, BAKITA..ect. mucha
 11. gente también en algunas restaurantes como Macdonald.
He liu 12:25:15
 12. En la tienda H&M, probamos lo mismo vestido azul y es poco caro y
 13. no compramos
Liu qin 12:26:37
 14. el no me prguntaba que vestido nos probamos.
Liu qin 12:27:08
 15. el no me prguntaba cual vestido nos probamos.
He liu 12:27:34
 16. Si otra vez ellos preguntan más información
Liu qin 12:27:47
 17. entiendo

En la línea 1, la sospechosa Liu Qin inicia la interacción exponiendo una pregunta que se le había hecho en el interrogatorio. A continuación, en la línea 2, He Liu le solicita que explique cómo respondió a esa pregunta y, puesto que no recibe la respuesta inmediatamente, prosigue con su turno

proporcionando su opinión (línea 3). A continuación, Liu Qin completa el par adyacente de pregunta (línea 2) y respuesta (línea 4) para proporcionar a He Liu la información solicitada y procede a exponer algunas de las otras preguntas que también le fueron formuladas durante el interrogatorio (líneas 4-11). En las líneas 12-13, He Liu proporciona una de las respuestas que dio en el interrogatorio pero su compañera le señala que ella no puede dar esta información porque nadie se la solicitó (líneas 14 y 15). He Liu sugiere que la información que ha aportado puede ser necesaria si se realiza otro interrogatorio (línea 16) y su compañera muestra su acuerdo ante esta sugerencia (línea 17).

Como se observa en los extractos anteriores, los sospechosos en esta subtarea realizan dos tipos de tarea. Por un lado, realizan la misma tarea de *jigsaw* que los policías, es decir, deben compartir la información que cada uno posee. Por otro lado, se embarcan en una tarea de búsqueda de soluciones, puesto que si identifican contradicciones deben negociar cómo justificarlas. Es decir, compartir informaciones es esencial para conseguir completar la tarea de *jigsaw*. No obstante, en el momento de encontrar una contradicción en sus coartadas o un obstáculo en la interacción, los participantes deben cambiar el objetivo de la interacción y centrarse en resolución de problema. Esta es pues una subtarea que otorga flexibilidad a la interacción y al contenido de los anunciados, hecho que queda reflejado en la manera en que los participantes gestionan sus turnos. En el momento en los interlocutores encuentran una contradicción en sus coartadas, la secuencia está abierta para ambos. Cada uno de ellos puede ofrecer su punto de vista para resolver el problema y el otro interlocutor puede manifestar su acuerdo o desacuerdo. Todo el proceso puede repetirse hasta que ambos participantes llegan a un entendimiento mutuo (grupo 3) o a un acuerdo

(grupo 1). Sin embargo, cuando las identidades discursivas de los participantes son asimétricas, el procedimiento se altera, uno de los interlocutores toma la iniciativa y la secuencia de la resolución de problema puede cerrarse muy pronto (grupo 2).

Desde la perspectiva del micro análisis, observamos que para resolver el problema los tres grupos emplean procedimientos diferentes de selección de alternancia de turnos. Desde la perspectiva del análisis a un nivel macro, puede observarse que para completar la misma tarea las diferentes parejas muestran un grado de esfuerzo diverso.

6.6. Subtarea 6: el veredicto

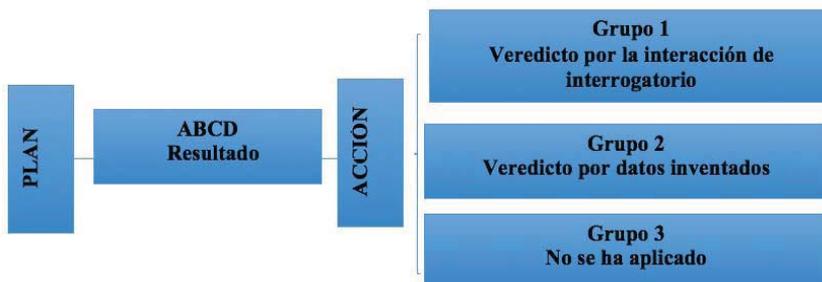


Figura 5 Resultado de la tarea

El último paso de la tarea es el veredicto. Esta vez los dos policías y los dos sospechosos participan juntos en la interacción. Los policías deben comentar las contradicciones que encontraron en el interrogatorio y los sospechosos deben justificarlas. La tarea concluye cuando los policías anuncian si los sospechosos son culpables o inocentes. En esta interacción en grupo, la estructura de la participación es muy flexible. En primer lugar, nuestro análisis se centrará en la mecánica de la alternancia de turnos. En

segundo lugar, compararemos los resultados de la tarea entre los tres grupos y la desviación sobre lo esperable (Figura 5).

En este punto cabe destacar que los policías del grupo 3 no encontraron contradicciones en las coartadas de los sospechosos, y concluyeron que estos eran inocentes sin necesidad de realizar la cuarta subtarea. Los otros dos grupos sí se embarcaron en la subtarea de hallar un veredicto.

El siguiente extracto procede de la interacción llevada a cabo entre todos los participantes del grupo 2. En este momento se discuten una contradicción. Los dos policías descubrieron que, según uno de los sospechosos, a la víctima le gustaba el fútbol, mientras que el otro sospechoso manifestó lo contrario. Por ello, deciden interrogar de nuevo a los sospechosos.

Extracto 6.19 (grupo 2)

- Policía B 14:22:15
1. C, ¿Antes me has dicho que a Shao le gusta el futbol no?
Sospechoso C 14:22:30
 2. Sí.
Policía B 14:23:19
 3. Pero esta cosa es un secreto para Shao, ¿Por qué tu lo sabes?
Sospechoso C 14:23:50
 4. Es que Shao me dijo que le gusta mucho Mesi.
Policía B 14:24:32
 5. Pero cuándo, solo hablasteis dos veces con poco tiempo, ¿no?
Sospechoso C 14:24:58
 6. Eh...eh, no lo recuerdo.
Sospechoso D 14:25:50
 7. Creo que cuando ellos quedaron juntos, él llevaba la ropa de Mesi, por
8. eso, Shao le dijo este secreto.
Sospechoso C 14:26:21
 9. Sí, Me ya me acuerdo, es la verdad.
Policía A 14:26:45
 10. Todo el mundo sabe que Shao no puede hacer muchos ejercicios ni
11. ningún deporte, por eso, nunca habla sobre deporte.
Sospechoso C 14:27:05
 12. Eh...no sé porque me dijo esto.
Policía A 14:27:49
 13. Vale, tengo otra evidencia, el día 6 de enero, tu perro fue a casa de tu
14. vecino, porque su nieto vino, ¿no?
Sospechoso D 14:26:57

Análisis de los datos

15. Sí, es la verdad.
Policía A 14:28:09
16. He preguntado al hijo de su vecino, nos ha dicho que porque aquel día
17. hacía mucho frío, por eso, su hijo no fue a casa de sus abuelos. Tus
18. coartadas son mentiro. ¡Vosotros sois los asesinos!

En este fragmento, todos participantes en el chat de texto participan en la discusión, aunque son los policías quienes organizan la selección de turnos y otorgan la palabra. En la línea 1, el policía B invita al sospechoso C a contestar a sus preguntas. En los siguientes turnos, estos dos participantes discuten acerca de la contradicción hallada en el interrogatorio. En un momento concreto, en la línea 6, el sospechoso C tiene problemas para justificar la contradicción y, después de una pausa de un minuto aproximadamente, el sospechoso D opta por tomar la palabra y ayudar a su compañero (líneas 7 y 8). Esta aportación, es confirmada por el sospechoso C quien la emplea para justificar su silencio (líneas 9). En este momento, el policía A también decide participar y las líneas 10 y 11 realiza un comentario para contradecir a los sospechosos. El sospechoso C no duda del contenido del enunciado del policía y se muestra sorprendido por la información contradictoria que dice haber recibido (línea 12). El policía A se da cuenta que no les consigue desmontar la coartada y opta por plantear otra de las respuestas obtenidas en el interrogatorio (líneas 13 y 14). A pesar de que A no menciona el nombre del siguiente hablante, todos los participantes entienden, por el contexto, que se está dirigiendo al sospechoso D, con quien realizó el juego de rol en la subtask de interrogatorio. Este sospechoso responde a su pregunta en el siguiente turno (línea 15). Y, al final, el policía A se inventa un interrogatorio falso con otro testimonio para sentenciar que los sospechosos son culpables (línea 16). Es obvio que los participantes de este grupo se sumen en el papel que les corresponde según el rol que se les ha asignado.

Capítulo 6: El análisis de la tarea como proceso en los tres grupos

En el siguiente extracto, los cuatro participantes del grupo 1 están también hablando sobre la contradicción que los policías encontraron en el tercer paso (véase extracto 6.13). La sospechosa Ana aseguró que el día del asesinato acababan la jornada laboral al mediodía y que después acompañó a Kevin, al sospechoso B, al aeropuerto. Sin embargo, Kevin había manifestado que no tenían que trabajar aquel día.

Extracto 6.20

- Luna 22:06:19
1. Luna 19:53:04
 2. *¿A qué hora acabáis el trabajo?*
 3. Ana 19:53:27
 4. *M yo acabo al mediodía*
 5. Luna 19:53:50
 6. *¿Y él?*
 7. Ana 19:54:27
 8. *Creo que más o menos igual que yo*
 9. Ana 19:55:00
 10. *un poco tarde que yo*
Ana 22:06:54
 11. *Creo que en chino*
Ana 22:07:00
 12. *Significa que quizá*
Kevin 22:07:04
 13. *La policia guapa, escuchame por favor.*
Ana 22:07:14
 14. *Más o menos significa que no sé exactamente*
David 22:07:32
 15. *Cállate ! Sospecho B!*
Luna 22:07:35
 16. *Entonces, por qué no me contestaste : no lo sé si él trabaja ese día o no*
Kevin 22:07:40
 17. *La sospecha A tiene mala memoria, y por lo tanto a veces se equivoca*
 18. *las cosas.*
David 22:08:04
 19. *Piense en lo que ha dicho*
Luna 22:08:20
 20. *Uno de vosotros dos está mentiendo*
Luna 22:08:26
 21. *quién)*
Luna 22:08:29
 22. *?*
David 22:08:46
 23. *Tenemos prueba !*
David 22:09:07
 24. *¿Por qué él necesita dos intérpretes? - Es que todavía somos*
 25. *estudiantes, y no podemos trabajar siempre todo el día, por eso el*
 26. *Señor Yifu ha contratado a dos intpretes.*
David 22:09:26

Análisis de los datos

27. *Significa que vosotros tenéis diferentes horario de trabajo, ¿no?*
28. *–Sí, normalmente sí, pero el día 5, los dos hemos solicitado un día*
29. *libre para que podamos recoger Taotao juntos.*

En este fragmento observamos como la policía Luna reproduce una de las preguntas que le formuló a Ana, la sospechosa A, durante el interrogatorio (líneas 2 y 6). Puesto que Ana es consciente de la contradicción, intenta justificar su error proporcionando una interpretación transcultural en chino con respecto al significado de “creo” (líneas 11 y 12). En la línea 13, el sospechoso B, Kevin, interrumpe la interacción entre Luna y Ana y quiere expresar su opinión. Pero en la línea 15, el policía David le impide participar en la interacción. Luna aprovecha la situación para proseguir con el tema del diálogo (línea 16) y el sospechoso Kevin ignora las palabras de David y justifica contradicción entre su respuesta y la de su compañera (líneas 17 y 18). La policía Luna acepta la participación de Kevin y apela a los dos sospechosos acusándolos (líneas 20, 21, 22). En este momento, y hasta el final de este extracto, David, como policía produce un resumen de la conversación con Kevin en el interrogatorio como prueba para inculpar a los sospechosos.

El análisis nos demuestra que independientemente de si los sospechosos pueden o no argumentar el porqué de las inconsistencias en su relato cuando existen (grupos 1 y 2), todos los participantes en el estudio consiguen alcanzar el objetivo didáctico de la tarea: interactuar para crear una coartada, preparar y participar en un interrogatorio, contrastar coartadas y defenderlas o rechazarlas. La diferencia entre los grupos atañe al tipo de procedimiento empleado en la ejecución de la tarea de juego de rol. Esta cuestión la abordaremos en la siguiente sección.

6.7. Las observaciones

A través del análisis de los datos de las primeras tres subtareas y de los resultados de la última subtarea, podemos reflexionar acerca de la actuación de los miembros de los tres grupos. Los participantes del grupo 1, desde la perspectiva de la trayectoria de la tarea, participan activamente en la tarea previa y posterior al juego de rol y realizan acciones comunicativas para gestionar el discurso, realizar las diversas tareas y superar obstáculos comunicativos cuando estos aparecen. Al hacerlo, también tienen en cuenta sus propias experiencias como aprendices pero también como ciudadanos y se embarcan en actividades de reflexión sobre la lengua meta.

Por el contrario, los miembros del grupo 2 asumen, durante todo el proceso de ejecución de la tarea, los roles que juegan (policías y sospechosos), tanto que al final, uno de los policías deja de comentar las contradicciones encontradas en el interrogatorio, y pasa a inventar un contexto factible en que se demuestra que las contradicciones son indicios que muestran que los sospechosos son culpables.

Por último, y como se ha señalado con anterioridad, los policías del grupo 3 no encuentran ninguna contradicción en las coartadas de los sospechosos, y ya en la tercera subtarea concluyen que las informaciones son iguales y los sospechosos son inocentes.

Este análisis permite observar que las diferentes parejas que completaron la misma subtarea interactuaron de manera muy distinta. Esto claramente demuestra que una tarea, pese a estar constantemente influenciada por el plan de trabajo, es un proceso dinámico, variable e

impredecible, y, por ello, a veces puede desviarse de su plan original (Breen, 1987). Estos resultados nos permiten realizar tres afirmaciones. En primer lugar, podemos constatar que la realización de la tarea no se sustenta en las actividades individuales de los participantes sino en las colectivas, en aquellas que no están prefijadas sino que emergen en el momento en que los interlocutores coconstruyen el significado de la interacción y se centran en conseguir alcanzar el objetivo de la tarea. Por lo tanto, el procedimiento de resolución de una misma tarea puede variar por factores como la motivación, los intereses y la interpretación de la instrucción por parte de los participantes. En segundo lugar, desde la perspectiva del micro análisis, y después de comparar cómo los tres grupos interpretan la tarea (tarea de toma de decisiones), comparten informaciones (tarea de *jigsaw*) y resuelven el problema (tarea de resolución de problemas), se constata que la alternancia de turnos y la organización de la secuencia interactiva son indicadores importantes que demuestran que los participantes tienen su propia manera idiosincrática de llevar a cabo una misma tarea. En tercer lugar, la variación de la tarea como proceso se revela a un nivel más conceptual. La subtarea del interrogatorio nos ofrece actuaciones y contribuciones diferentes entre dos participantes que comparten información intersubjetiva. Los datos también demuestran que los diferentes grupos se esfuerzan en diverso grado para realizar la tarea, y ello contribuye de modo distinto a la consecución del objetivo de la tarea y al cómo se lleva a cabo el aprendizaje de la lengua extranjera.

6.7.1. La actuación de los policías

La primera subtarea de la negociación de las preguntas juega un papel muy importante en la realización posterior de la tarea (del interrogatorio).

Capítulo 6: El análisis de la tarea como proceso en los tres grupos

Después de recibir la instrucción de la investigadora, cada participante construye el sentido de la tarea e interpreta a su manera en qué consiste. La primera interacción sirve para que los dos participantes compartan información intersubjetiva realizando y gestionando la tarea conjuntamente.

Al analizar el extracto de interacción del grupo de Luna y David, cuando se encuentran con el problema de que David propone una artimaña que Luna no acepta, los dos participantes dejan de lado el trabajo de la realización de la tarea y empiezan a gestionarla, es decir, recuerdan una de las indicaciones dadas en la instrucción de la tarea. Esta actividad los conduce a reinterpretar la tarea y a coconstruir los intercambios a la hora de plantear cómo hacerla o a la hora de llevarla a cabo efectivamente.

Sin embargo, en la interacción del grupo de los policías A y B, cuando uno formula una pregunta que se desvía del plan de trabajo, los dos siguen desarrollando el tema. El plan de trabajo de la tarea indica que en este paso los policías deben formular preguntas para obtener informaciones sobre qué actividades realizaron los sospechosos y los detalles concretos. Pero los alumnos formulan preguntas simulando un caso de asesinato real, por ejemplo interrogando sobre la intención del asesino. Se ve, por la secuencia organizada y la fluidez que acompaña al patrón de pares adyacentes, que ambos participantes asumen plenamente el papel que están desempeñando, e interpretan la tarea como un verdadero “juego de rol” y no como una mera actividad didáctica, tanto es así que incluso llegan a inventarse un testigo.

En cuanto al grupo de Liu Tong y OWL, a diferencia de lo que ocurre en los otros grupos, los dos policías interpretan que la tarea en este paso consiste en formular preguntas individualmente. No es la única vez que se produce esta situación entre ambos participantes. En el momento de volver a

unirse los dos policías en la tercera subtarea, estos la realizan de forma similar. El intercambio de información se produce sólo cuando se manda al compañero la propia aportación individual.

Desde la perspectiva de la trayectoria de la tarea, la primera subtarea ofrece a los participantes la oportunidad de preparar los contenidos que van a negociar en el siguiente paso. Este paso estimula a los alumnos a expresar ideas más complejas y reducirá los obstáculos cognitivos durante la realización real en la tarea (Skehan, 1996). Sin embargo, los policías de uno de los grupos, como hemos visto, no plantean estrategias para diferenciar las respuestas porque la lista de preguntas las formula individualmente. Esta falta de profundización conduce a que no encuentren contradicciones entre las coartadas de los sospechosos.

6.7.2. La actuación de los sospechosos

El análisis de los datos demuestra que la mecánica de alternancia de turnos y la organización en secuencias tienen una influencia en la realización de tarea. En las dos interacciones entre sospechosos, el grupo de Kevin y Ana mantiene esta secuencia temática en las dos interacciones: expresar la opinión propia, evaluar la propuesta del interlocutor y añadir la razón para justificar la aclaración, comentar a fin de insistir o ceder el turno y aceptar la propuesta. En las subtareas de preparar la coartada y de resolver el problema después de encontrar la contradicción, los dos participantes profundizan en el tema a través del procedimiento del debate. El grupo de Liu Qin y He Liu desarrollan la tarea siguiendo una secuencia temática en que un interlocutor inicia un tema e invita a su interlocutor a completarlo; a continuación, la compañera propone su contribución al tema y lo cierra. Las

dos participantes se alternan sucesivamente las identidades discursivas de iniciadoras o comentadoras del tema, y al final coconstruyen la coartada conjuntamente.

Sin embargo, en la preparación de la coartada entre el sospechoso C y el D, es el sospechoso C quien siempre adopta la identidad discursiva de iniciador del tema y pide ayuda a su interlocutor, quien es responsable de cerrarlo. En la interacción de comparar la coartada, D se convierte en el participante que inicia el tema y hace preguntas a su interlocutor. Después de recibir la respuesta, D la evalúa y cierra la secuencia. Se constata que, en la alternancia de turnos, los dos interlocutores asumen identidades discursivas de hablantes expertos y noveles, y ello explica porque existe una distribución desigual de la información referencial.

El micro análisis de los datos nos demuestra cómo los tres grupos estructuran y distribuyen la información que crean. La participación es diádica y las identidades discursivas de los participantes son normalmente asimétricas puesto que los aprendices colaboran para conseguir realizar la tarea. La asimetría en la interacción aparece en aquellos casos en que los aprendices llevan a cabo actividades de reparación y uno de ellos se posiciona como experto para ayudar al otro. Cabe destacar que las identidades de experto y no experto pueden aparecer alternativamente. Es decir, puede que no siempre sea el mismo aprendiz el que repare el discurso del compañero. Por ejemplo, en el grupo de Ana y Kevin y de Liu qin y He liu, ambos interlocutores adoptan la identidad discursiva de ejecutores, y aportan sus conocimientos para realizar la tarea. El grupo de los sospechoso C y D también coconstruye la coartada conjuntamente, pero se establece una relación asimétrica entre los participantes. Con la distribución desigual de la

información referencial resulta que la presunción y actitud negativa del que adopta la identidad de experto afecta a la motivación de su interlocutor, con lo que, al final, no desarrollan más detalles de la coartada.

En la segunda reunión entre los sospechosos, el grupo formado por Kevin y Ana y el grupo de sospechosos C y D encuentran la contradicción del interrogatorio y resuelven el problema. Desde la perspectiva del análisis a un nivel macro, la diferencia entre los procedimientos empleados por ambos grupos para realizar esta subtarea estriba en el hecho que el grupo de sospechosos C y D resuelve la tarea en sólo tres 3 turnos, mientras que el grupo de Kevin y Ana necesita más de veinte turnos para completarla. El empeño de los sospechosos C y D es resolver el problema de manera fácil y rápida. Esto se demuestra en la interacción en la brevedad de las contribuciones de cada uno, y en el hecho que no realizan ningún intento de ampliar el tema o establecer uno nuevo. La interacción entre Kevin y Ana es un ejemplo de contraste: los dos participantes elaboran y extienden el tema a lo largo de muchos turnos, negocian la tarea y construyen el significado de su discurso en la lengua extranjera. Como consecuencia de la variación de la tarea como proceso se pueden encontrar los esfuerzos puestos para completarla, ya que los participantes puede tomar el camino de la mínima resistencia, o intentar expresar sus opiniones positivamente y conocerse mejor entre sí.

6.7.3. La comparación del interrogatorio de los tres grupos

En la sección 6.3, se analizó si eran iguales los interrogatorios entre las dos parejas y si tenía ello relación con la tarea previa. Ahora corresponde comparar horizontalmente los tres grupos y constatar si sucede lo mismo en

los tres grupos y cómo lo que sucede incide en el aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello daremos respuesta a las preguntas formuladas en la figura 6.

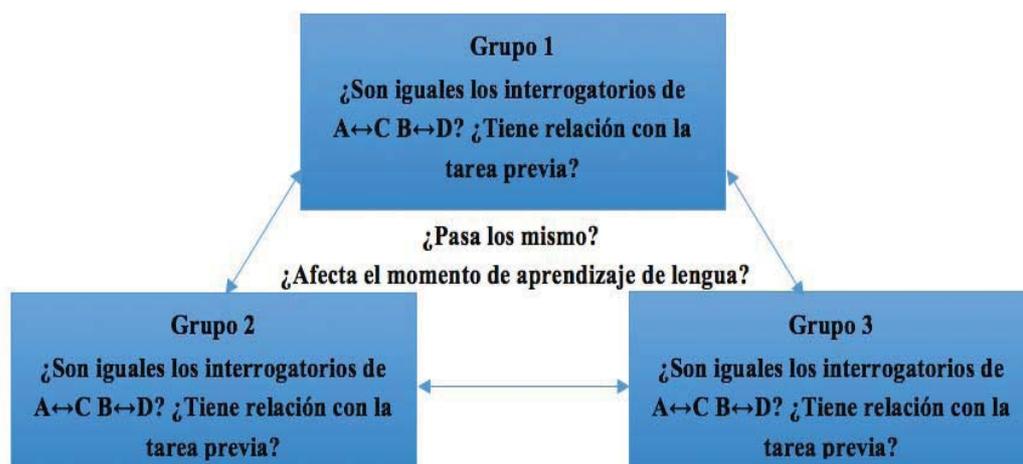


Figura 6 Análisis del paso del interrogatorio

Debido al diseño de la subtarea del interrogatorio, la interacción se organiza a base de pares adyacentes en forma de preguntas y respuestas. Como se describe en el marco teórico, Mori (2002), quien examina la tarea de la entrevista de alumnos a una hablante nativa, afirma que interrogar implica producir pares adyacentes del tipo pregunta y respuesta, los cuales pueden ser complementados por una evaluación:

What is noticeable about this particular interaction, however, is the ways in which the participants dealt with the slot following each question and answer pair. The third position following question and answer is often occupied by the questioner's acknowledgment or evaluation of the answer produced in the second position, as schematized below:

1st Pair Part A: (Question)

2^{ed} Pair Part B: (Answer)

3rd Pair Part A: (Acknowledgment or Evaluation of the Answer)

This is, while an adjacency pair such as question and answer forms a tightly connected unit or block for building a sequence of talk, the third position offers an opportunity to determine the next course of talk-in-interaction, accommodating a range of possible actions.

(Mori, 2002:329)

Nuestros datos se observan estructuras conversacionales parecidas a las descritas por el autor, pero la tercera posición no se ocupa por comentarios de reconocimiento o evaluación de los turnos anteriores. Ello se explica por el hecho que son los policías quienes hacen las preguntas a los sospechosos y evaluar positivamente sus respuestas no procede. Así pues, los turnos en tercera posición, si existen, tienen otro valor.

Por ejemplo, observando la secuencia de interacción de los grupos 1 y 2, la acción que se produce en la tercera posición es otra pregunta sub-secuencial de la pregunta original, como se muestra en las tres preguntas del extracto 6.11. Después de que la sospechosa emita su respuesta, el policía sigue haciéndole preguntas sobre el tema de la comida y plantea preguntas como qué comió, dónde comió y qué comió su compañera, sucesivamente en la tercera posición. En la tercera posición tiene lugar otra posibilidad: el policía cambia el enfoque del tema por otra pregunta nueva (véase el extracto 6.9, línea 5); el enfoque cambia de la relación entre el asesino y el sospechoso a centrarse en la camisa del sospechoso.

De esta manera, este paso de la tarea consistió en que los policías procedieron a hacer preguntas consecutivas y los sospechosos las

respondieron. Varias razones se pueden ofrecer al porqué esta interacción resultó de esta manera. Como hemos señalado, podemos entender que debido a las características del interrogatorio y a que los alumnos se ven limitados por los papeles que juegan. Sin embargo, otra causa posible de este tipo de actuación puede ser que los participantes no estén acostumbrados a realizar este tipo de interacciones en la lengua meta. Los alumnos parecen haber considerado que en esta ocasión se trataba de mantener los roles fijos que jugaban y con ellos dar forma a la interacción como interrogatorio estructurado.

Por el contrario, los participantes del grupo 3 desarrollan su interrogatorio mediante el análisis confirmatorio. En ambas interacciones del grupo 3, los policías aportan sus conocimientos en la tercera posición. Como ha estudiado Mori (2002) en las secciones anteriores, la tercera posición después de un par de preguntas-respuestas proporciona una oportunidad para cambiar a la siguiente interacción. De hecho, la aparición del análisis confirmatorio fue seguido por el cambio de enfoque a la negociación del significado. Comparado con los otros dos grupos, la interacción de este grupo es más parecida a una comunicación diaria. La tercera posición ofrece a los alumnos la oportunidad de producir fragmentos de rutinas de interacción, incluyendo la contribución de conocimientos y la evaluación de las respuestas, algo que pocas veces tienen oportunidad de experimentar cuando participan en la interacción centrada en el docente.

En conclusión, dado que sólo presentamos los ejemplos de una sola tarea, y teniendo en cuenta los distintos niveles de competencia en la lengua meta de los participantes, el grado diverso de comprensión del objetivo de la tarea y las diversas dinámicas que se establecen con los compañeros como

Análisis de los datos

interlocutores, no debería sorprendernos que la tarea como proceso sea dinámica y variable. Por consiguiente, en el campo de la didáctica de la lengua y en el de la investigación sobre cómo se aprenden las lenguas es necesario considerar las tareas como procesos y no como planes de trabajo. Esto ayuda no solo a determinar la validez del constructo dentro del área, sino también a garantizar que se presta la suficiente atención al proceso de completar la tarea.

El capítulo siguiente constituye la presentación de los resultados del análisis de la competencia interactiva de los tres grupos de niveles diferentes.

7 El análisis de la competencia interactiva de cada grupo

Este capítulo tiene el objetivo de observar qué recursos interactivos y emplean los aprendices de español de lengua extranjera que forman parte de este estudio para llevar a cabo, interactuando en un chat, la tarea comunicativa que se les ha planteado.

El éxito en el aprendizaje de una lengua se suele medir por la capacidad de los aprendices de participar en un evento comunicativo en la lengua meta. Conversar presupone poner en juego un conjunto de conocimientos y destrezas que van más allá de conocer los componentes estrictamente lingüísticos de una lengua. Fundamentalmente, incluye operar con una serie de recursos interactivos que han de ser compartidos por todos los participantes en un evento comunicativo. En este capítulo, pretendemos comprender cómo, en una interacción a través de un chat, los miembros de tres grupos de alumnos con diferentes grados de dominio del español desarrollan su competencia interactiva y cómo activan los recursos interactivos de los que disponen para lograr los objetivos de la tarea didáctica que llevan a cabo. Como hemos señalado, nuevamente nos serviremos del análisis de conversación para observar los patrones y la arquitectura básica de la comunicación en la que participan los aprendices.

Un primer análisis de los datos nos permitió constatar que primordialmente son tres los recursos interactivos que sobresalen en las transcripciones de los chat y a ellas dedicaremos este capítulo. En primer lugar abordaremos el estudio de la reparación, es decir, la forma de interactuar frente a un reto comunicativo (véase la sección 7.1.). En segundo lugar estudiaremos el fenómeno de la intersubjetividad y cómo los aprendices recurren a ella (véase la sección 7.2.). Por último examinaremos cómo los aprendices marcan las transiciones de los temas que gestionan (véase la sección 7.3.).

7.1. La reparación

La reparación puede definirse como el tratamiento de los problemas que ocurren en el uso interactivo de la lengua. Problema es todo lo que a juicio de los participantes está impidiendo su comunicación (Seedhouse, 2004). La presente sección se centra en la organización de la secuencia y los tipos de reparación utilizados por los alumnos con el fin de resolver retos comunicativos y restaurar el entendimiento compartido. Como hemos mencionado en la sección 4.2.2.2., la reparación puede verse afectada por el contexto de la comunicación. En el contexto de la tarea que estudiamos, la interacción es gestionada completamente por los alumnos. Además, para realizarla, los participantes deben construir conjuntamente la conversación y los significados personales en un contexto significativo y fluido. Finalmente, la comunicación se lleva a cabo por medio del chat de texto y se archiva automáticamente en el software. Cuando se termina cada subtarea, los archivos de transcripción se mandan a la investigadora. Esto obliga a los participantes también a centrarse en la forma y en la precisión de sus enunciados.

Para realizar el análisis, los datos destacables se categorizan según la secuencia de reparación: heteroreparación y autoreparación, además de por los tipos de reparación que se lleva a cabo: reparación de forma, de significado y de cómo se lleva a cabo la tarea.

7.1.1. Heteroreparación y reparación de la forma

En datos obtenidos por nuestro estudio, las heteroreparaciones utilizadas por los aprendices están ligadas a la acción de buscar palabras y de corregir errores de ortografía. En nuestro corpus, la mayoría de reparaciones de este tipo se basan en solucionar aspectos formales del discurso, y pocas veces en resolver los problemas que causan dificultades de comprensión.

7.1.1.1. La secuencia de búsqueda de palabras

En la conversación del tipo cara a cara, cuando un interlocutor hace una pausa en mitad de un turno, utiliza una palabra cortada u otros recursos interactivos (Schegloff, 1979) para buscar una palabra mejor en el contexto en que se lleva a cabo la tarea; el otro interlocutor puede esperar o interrumpir el turno del compañero para ofrecer una opción posible. Sin embargo, en el chat de texto, estos recursos no están disponibles debido al formato textual de este medio. En esta situación, los participantes pueden consultar el diccionario antes de mandar el mensaje, o bien utilizar otra lengua para sustituir los vocablos que no se conocen. Estos fenómenos son claramente observables en los extractos 7.1 y 7.2.

Extracto 7.1 (grupo 3)

- He liu 09:33:51
1. Necesitamos el horario real porque ellos probable sabemos y check el horario? Sabes cómo se dice el check en español?
 2. He liu 09:34:23
 3. No sabemos, ellos saben
Liuqin 09:34:57
 4. Check... Comprobar. Mirábamos casi todos los escaparates en todas
 5. las tres plantas, vale?
He liu 09:35:09
 6. Vale, voy a comprobar el horario.

La secuencia de búsqueda de palabra se produce en el primer turno de He Liu, quien utiliza el inglés para suplir la palabra que desconoce en español. En lugar de consultar el diccionario, ella pide ayuda a su interlocutora para encontrar la palabra “*check*” en español (línea 2). Antes de obtener una respuesta por parte de su compañera, He Liu autoinicia y autorepara un error de gramática de su turno anterior (línea 3). Liu Qin heterorepara el primer problema ofreciendo la traducción de la palabra solicitada por su compañera (línea 4). He Liu acepta la reparación y reformula en español la frase de su primer turno (línea 6). La secuencia de búsqueda de palabra de este grupo que recién comienza su aprendizaje del español está enfocada a la forma y la exactitud de los enunciados. Como veremos a continuación el enfoque es otro dentro del grupo de los alumnos de nivel avanzado.

En el extracto 7.2, los dos sospechosos comienzan a preparar la coartada. Kevin primero introduce el trabajo que deben realizar en esta subtarea en chino (línea 1). Ana primero le contesta en español, inicia la búsqueda de la palabra y solicita ayuda para la palabra “coartada”, para lo cual la dice en su lengua materna (línea 3). En lugar de ofrecerle la traducción directamente como hizo Liu Qin en el grupo anterior, Kevin no

considera que esto suponga un problema necesariamente reparable y explica la introducción de otra forma. Es decir, Ana autoinicia una reparación centrada en la forma y la precisión de su enunciado y su interlocutor produce una reparación que consiste en reformular el objetivo de esta subtarea.

Extracto 7.2 (grupo 1)

- Kevin 13:14:17
1. 咱们商量一下怎么串供
(discutimos cómo preparar la coartada)
- Ana 13:14:44
2. Vale
- Ana 13:14:57
3. Como se dice chuangong a ?
(coartada)
- Ana 13:15:02
4. 😁
- Kevin 13:15:48
5. No hace falta
- Kevin 13:16:31
6. Tenemos que llegar un acuerdo para que nuestra narración sea la misma, y ya está.
- 7.

Como se ve en los dos extractos, la reparación enfocada a la forma y la exactitud les brinda a los estudiantes la oportunidad de solucionar una laguna en sus conocimientos lingüísticos, mientras que la reparación enfocada a la realización de la tarea les ayuda a comprender y reflexionar acerca de la tarea que están llevando a cabo. “Cómo se dice...” es la frase más común para iniciar la secuencia de búsqueda de palabra, ésta, en la secuencia de reparación autoiniciada y heteroreparación, es una técnica eficaz empleada por los alumnos principiantes, ya que indica claramente la fuente del problema y les ayuda a adquirir vocabulario y nuevas estructuras.

7.1.1.2. La corrección de la ortografía

En nuestro corpus de datos, hay otra reparación muy interesante que solo se produce en el contexto de la comunicación textual: la corrección de errores de ortografía. Este tipo de reparación solo se encuentra en los datos del grupo principiante. En el primer paso de la tarea, el policía OWL formula la pregunta “cuantas dientas visitasteis”, en donde la palabra “tienda” está mal escrita. Su interlocutor, Liuquin, no lo repara (extracto 7.3). Pero en el siguiente paso, el error de los dos policías es corregido respectivamente por los dos sospechosos a quienes están interrogando (extracto 7.4).

Extracto 7.3 (grupo 3)

1. OWL 22:59:14
cuantas dientas visitasteis?
Liuquin 22:59:56
2. todas las tiendas en todas las plantas
OWL 23:01:09
3. hay mucha jente en las tiendas?

Extracto 7.4 (grupo 3)

1. Liu tong 12:52:08
“ cuantas dientas visitasteis?
He liu 12:52:29
2. casi todos
He liu 12:53:04
3. tiendas
He liu 12:53:07
4. creo
Liu tong 12:55:28
5. Que comprasteis
He liu 12:55:44
6. Qin Liu compro una bufanda
He liu 12:55:49
7. yo,no
Liu tong 12:56:50
8. cuanto cuesta la bufanda? en cual tienda?
He liu 12:57:26
9. 17euro

En el extracto 7.3, gracias al enunciado de Lin Qin (línea 2), la respuesta a la pregunta de OWL, éste se percata del error cometido al formular su pregunta (línea 1) y lo corrige en el siguiente turno (línea 3). En la línea 3 del extracto 7.4, He Liu corrige directamente el error cometido por su compañero, quien acepta la corrección puesto que emplea la palabra correcta cuando necesita utilizarla de nuevo (línea 8).

Los estudios anteriores (Pellettieri, 2000 o Lee, 2001) sugieren que los alumnos tienden a menoscabar el procesamiento metalingüístico en favor de la transmisión de significado con fluidez y eficiencia. A través de la observación de las reparaciones de forma se confirma que el contexto del chat de texto ofrece a los alumnos más oportunidades para reflexionar sobre aspectos formales de la lengua en los mensajes que escriben y leen. Aunque se pueden encontrar muchos casos de errores lingüísticos ignorados en nuestro corpus de datos, esto no significa que los alumnos no presten atención a la forma. La comunicación tiene lugar a través de un formulario que se archiva electrónicamente por escrito, lo que favorece que los alumnos puedan autocontrolar la precisión léxica y desarrollar su competencia gramatical.

7.1.2. Autoreparación y reparación de significado

Según Schegloff (1979), la autoreparación es preferida a la heteroreparación por parte de los interlocutores. En el desarrollo de la autoreparación puede ser el hablante que tiene el turno de palabra quien inicie y complete la secuencia de reparación, o bien su interlocutor quien señale un problema en la conversación, siendo la persona que origina el problema la encargada de completar la reparación. La autoreparación

autoiniciada puede originarse en el mismo turno de palabra en el que ocurre el motivo problemático o en un tercer turno, es decir, tras una producción lingüística del interlocutor (Hall, 2007). Según Markee (2000), no se hace partícipes a los alumnos del input y output de la reestructuración conversacional, porque el mismo turno y la transición de la reparación no dan lugar a consecuencia secuencial alguna. En nuestro corpus de datos, la mayoría de las reparaciones de primer orden son de forma lingüística. Es por esto por lo que solo me detendré en el análisis de la autoreparación heteroiniciada. La presencia de reparación de este tipo tiende a indicar que, por cualquier razón, quien participa en una interacción no ha entendido lo que ha dicho su interlocutor en el turno anterior. El iniciador de la reparación puede solicitar una aclaración que sirva a la comprensión. Esta solicitud de aclaración puede derivarse total o parcialmente en una nueva contribución de su interlocutor. Analicemos qué ocurre en los extractos 7.5 y 7.6. Ambos proceden de las transcripciones del interrogatorio que tiene lugar entre el policía Liu Tong y la sospechosa He Liu.

Extracto 7.5 (grupo 3)

- Liu tong 12:36:54
1. ? Has encontrado con otras personas?
He liu 12:37:32
 2. Que significa eso
He liu 12:37:51
 3. otra personas, en maquinista, hay mucha gente
He liu 12:38:35
 4. pero no hemos encontrado otros amigos
Liu tong 12:38:54
 5. perdon! otra personas conocidas

Extracto 7.6 (grupo 3)

- Liu tong 12:43:58
1. ?cuantos metros se fue antes de cojesteis lo de tuyo?
He liu 12:45:42
 2. cuando hacer compras, a menudo se oliva el telefono, incluso si no lo
 3. escuche sono del teléfono.

Capítulo 7: El análisis de la competencia interactiva de cada grupo

- He liu 12:46:54
4. cojimos que?
He liu 12:46:59
5. el metro
He liu 12:47:00
6. /
He liu 12:47:02
7. ?
Liu tong 12:47:32
8. el metro

En el extracto 7.5., Liu Tong pregunta a Liu Qin si se ha encontrado con otras personas (línea 1). En el siguiente turno, Liu Qin inicia la secuencia de reparación con la pregunta general “¿Qué significa eso?” en la línea 2. A continuación ella le especifica con más concreción en qué consiste su falta de comprensión: a quién se refiere con “otra persona”. Ella misma se contesta su propia pregunta con una interpretación posible: otra persona quiere decir otros amigos (líneas 3 y 4). Al final, Liu Tong cierra la secuencia de reparación confirmando la interpretación de Liu Qin (línea 5). En efecto, el policía se refiere a “otras personas conocidas”. Este es un buen ejemplo demostrativo de que ambos interlocutores construyen mutuamente la comprensión.

En el extracto 7.6., en la línea 1, Liu Tong hace otra pregunta a la sospechosa He Liu. Ella primero contesta la pregunta anterior (línea 2) y luego realiza una comprobación de comprensión para verificar si ha entendido correctamente la palabra clave en la pregunta de su compañera (líneas 4-7). En la línea 8, Liu Qin confirma la comprensión de He Liu y autorepara el problema: sustituye “metros” por “metro”. Se observa como una tendencia de las reparaciones de esta pareja que una de las participantes quien suele proponer una interpretación posible del turno anterior después de heteroiniciar una reparación. Esto ayuda a concretar la fuente del problema y permite que sea el interlocutor que ha producido el elemento

reparable quien realice la autoreparación. Sin embargo, también existe el caso en el que los participantes tienen dificultades a la hora de identificar la fuente del problema como se muestra en el siguiente extracto.

Extracto 7.7 (grupo 1)

- Kevin 13:33:05
1. Ok, seguimos con esta misma idea entonces.
Ana 13:34:16
 2. En principio
Ana 13:34:45
 3. Cosa es recibir alguien a aeropuerto
Kevin 13:35:21
 4. No te entiendo.
Ana 13:35:22
 5. La decidimos ser Taotao, compañera de tu novia
Ana 13:35:49
 6. Esfuérzate hombre
Ana 13:36:03
 7. Dime que no entiendes?
Ana 13:36:35
 8. La persona a la que recibimos s Taotao quiero decir.
Kevin 13:36:38
 9. Pero esto no hemos hablado y confirmado ya?
Ana 13:36:45
 10. Ella es compañera de tu novia
Kevin 13:36:52
 11. Ok

Los dos sospechosos, Ana y Kevin, del grupo de nivel avanzado, están preparando la coartada. Al principio, Ana propone como contexto general de la coartada recibir a alguien en el aeropuerto. Kevin no lo acepta y hace una nueva propuesta. Después de una discusión de varios turnos, Kevin se da por convencido y acepta la propuesta de Ana (línea 1). En el siguiente turno, líneas 2 y 3, Ana repite de nuevo el contexto que están creando. En la línea 4, Kevin heteroinicia la secuencia de reparación indicando su falta de comprensión y en la línea 5, Ana sigue con el tema anterior. Se observa, por la hora registrada en la transcripción, que los dos turnos tienen lugar casi al mismo tiempo. Después de recibir el mensaje de Kevin, Ana no puede localizar la fuente exacta del problema y, en la línea 7, pide a Kevin que

concrete el problema, no sin antes expresar lo que quiere decir de otra forma para cerrar la reparación (línea 8). Kevin indica que lo que dice Ana es un tema ya hablado y confirmado (línea 9). Puede decirse que el problema de Kevin estriba en la repetición por parte de su interlocutor de contenidos confirmados. Ana también considera que el turno de Kevin en la línea 9 es la indicación para cerrar la reparación iniciada por ella, y, por ello sigue desarrollando el tema original (línea 10), lo que es aceptado por Kevin con la palabra “*ok*” (línea 11). Como consecuencia, ambos participantes, aunque les lleve varios turnos, son capaces de reparar la ruptura de la comprensión y construir conjuntamente la intersubjetividad.

Los tres ejemplos de autoreparación heteroiniciada se centran en la expresión de significados en lugar de basarse en la atención a formas lingüísticas, es decir, se focaliza la fluidez frente a la precisión. El objetivo de este tipo de reparación es el establecimiento de la comprensión compartida y la negociación de significados. Se observa en nuestro corpus cómo los iniciadores de reparación pueden usar diferentes estrategias para señalar la fuente del problema y que quienes se encargan de cerrar la secuencia de reparación también son capaces de reparar el problema mediante la repetición, la elaboración o la explicación, en aras de restaurar la comprensión mutua.

7.1.3. La reparación de la tarea

Las reparaciones de tarea ayudan a los participantes a comprender la actividad que están llevando a cabo (Masats y Unamuno, 2001). En los datos que hemos registrado, este tipo de reparación sólo se produce en el grupo de nivel avanzado. Además de servir como ejemplo de reparación que

se inicia centrándose en la forma y en la precisión, los dos extractos siguientes, 7.8 y 7.9., también constituyen una muestra de reparación de la tarea (véase también el extracto 7.2).

Extracto 7.8 (grupo 1)

- David 15:30:45
1. Vale. Una idea. Preguntamos a ellos algunos de los mismos preguntas,
 2. y algunos distintos.
- David 15:32:09
3. Por ejemplo, que haces dentro 6:00 a 6:30?
- David 15:33:15
4. Y luego a cada uno preguntamos diferente. Como a sospecho A
 5. ¿después de 6:30 donde vas?
- David 15:34:30
6. A sospecho B ¿ El señor A me dice en después 6:30 tu vas a ver
 7. alguien. Es la verdad?
- Luna 15:35:27
8. No. En el paso 2 cada uno de nosotros dos preguntas a cada uno de
 9. los sospechosos, es decir, si yo pregunto a A. Entonces tú preguntas
 10. a B.
- David 15:37:06
11. Podemos provechar el conflicto. Como te parece?
- David 15:38:55
12. No cero que entiendes lo que quiero decir.
- David 15:41:29
13. Quiero decir, hacemos preguntas para provechar sus
 14. contradicciones. Porque ellos no saben que sabemos de antes.
- Luna 15:43:13
15. Quieres decir que podemos “engañar” a los sospechosos para que
 16. ellos digan la verdad?
- David 15:45:55
17. Si, es mejor para nosotros prepara las temas de parte 3 y parte 4,
 18. no?
- Luna 15:47:01
19. Pues, si es una buena idea. Pero no sé el juego nos permite hacer
 20. eso...
- David 15:59:20
21. A ver, para mi no es un juego, es un partido, quiero ganar. 😊
- David 15:50:46
22. Tenemos que preparar unas preguntas que ellos inesperados.
- Luna 15:57:01
23. Vales, pero cero que hay problemas de esta manera, porque si tú
 24. engañas al sospechoso A que el sospechoso B te dice algo, pero la
 25. verdad es que en el paso 2, no cambiamos los sospechosos, sólo
 26. podemos preguntar a uno de ellos, y eso ellos lo saben, no?
- David 15:58:03
27. En paso 2? No entiendo.....
- Luna 15:59:45 [copia el texto de las instrucciones]
28. Paso 2 (Interrogatorio)
 29. Pareja 1: Policía A y Sospechoso C; Pareja 2: Policía B y
 30. Sospechoso D Los policías debéis interrogar a los sospechosos
 31. formulando las preguntas que preparasteis en el paso 1. Los

Capítulo 7: El análisis de la competencia interactiva de cada grupo

32. sospechosos debéis responder a todas la preguntas dando la
33. información que pactasteis con el compañero en el paso.Durante
34. este paso, los sospechoso no podéis hablar entre vosotros.
35. 第二步：审讯
36. 警察A与犯罪嫌疑人C，警察B与犯罪嫌疑人.D警察需要根
37. 据上一步中确定好的具体审讯问题对犯罪嫌疑人进行提问，
38. 犯罪嫌疑人需要根据第一步和同伴商量好的不在场证明回答
39. 所有的提问。在此过程中，犯罪嫌疑人C和犯罪嫌疑人D之
40. 间不能有任何的交流。

La reparación en el extracto 7.8 se dirige al control de la instrucción de la tarea. David sugiere desarrollar la tarea tendiendo una trampa a los sospechosos (líneas 1-7). A continuación, Luna heteroinicia y heterorepara el problema que encuentra en la propuesta de David. David sigue con una autoreparación autoiniciada, explicándose en otros términos para que su interlocutora pueda comprender su propuesta (líneas 11-14). En la línea 15, Luna muestra su comprensión con la palabra “engañar” y David se lo confirma. En este momento, los dos participantes ya están construyendo conjuntamente el significado compartido de la propuesta de David. Sin embargo, el problema del engaño aún no queda resuelto. Luna heteroinicia la reparación otra vez al comprobar que el truco no se corresponde con la instrucción de la tarea y realiza la heteroreparación copiando la instrucción de la tarea (líneas 28-40). En este extracto, Luna en dos ocasiones heterorepara un enunciado que ella ha señalado como problemático, es decir, realiza dos heteroreparaciones heteroiniciadas. La reparación orientada por la tarea también se produce en la interacción entre los dos sospechosos del mismo grupo, como se muestra en el extracto 7.9.

Extracto 7.9 (grupo 1)

- Ana 13:18:49
1. Pensamos día del pasado en lo cual estábamos juntos y hacíamos
 2. cierta cosa y describir un pco la escena de tal cuando y dónde que te
 3. parece?
- Kevin 13:19:22
4. Pues propongo que digamos que estábamos en el cine.

Análisis de los datos

- Ana 13:19:24
5. Por ej vamos juntos a aeropuerto a recibir a alguien
Ana 13:19:48
6. Porque tengo yo la memoria del día en que me recibís tu y iaia
Ana 13:19:58
7. Mentira
Ana 13:20:07
8. Nunca hemos ido ningua vez a cine
Kevin 13:21:34
9. Creo que es mejor no aludamos a una tercera persona.
Kevin 13:22:26
10. No estamos hablando tú y yo, sino dos sospechos.
Kevin 13:23:50
11. Somos interpretes personales del Señor Yifu Shao.
Ana 13:25:40
12. ?hola ? Compañero ?
Ana 13:25:45
13. Equivocamos la fecha
Ana 13:25:50
14. Pues luego decimos que en fin el avión no se llega por posible
15. problema o
Ana 13:25:51
16. Estamos ya en la misma Barça ehh
Ana 13:27:01
17. Vale pues entonces sospechoso A y B
Ana 13:28:04
18. Después del trabajo de interprete para Yifu shao directamente fuimos a
19. el Prat a recibir Taotao.

Ana y Kevin están preparando la coartada. Ana propone como contexto recibir a alguien en el aeropuerto, pues ambos participantes tuvieron ocasión, en la vida real, de compartir una situación similar, que podrá ser recordada con facilidad. Mientras tanto, Kevin propone como contexto alternativo el de ir al cine. A continuación, cada uno localiza la objeción problemática de la propuesta del otro (líneas 7-9). En el siguiente turno, Kevin repara el problema indicando que los dos personajes implicados en la tarea no son ellos dos realmente, sino dos personajes que simulan un papel en un juego de ficción de roles. Ana le confirma este punto, a pesar de que sigue insistiendo en su propuesta de recibir a alguien en el aeropuerto, y termina asumiendo su papel de sospechosa en la línea 17.

Igual que sucedía en la comunicación entre Luna y David, la reparación de la tarea también ocurre cuando los dos participantes

mantiene una discrepancia de opiniones o interpretan de manera diferente la tarea. Con un análisis detallado se puede comprobar que los participantes utilizan el mecanismo de la reparación para negociar la intersubjetividad y llegar a un entendimiento compartido de la tarea. Así pues, en nuestros datos el recurso de la reparación de la tarea se ha empleado para promover la realización de la tarea (Seedhouse, 2004).

7.2. La actividad de alineamiento

La actividad de alineamiento consiste en activar los procedimientos por los cuales los participantes delatan su posicionamiento en relación con los mensajes de su interlocutor. Se trata de la manera en que los interlocutores demuestran su intersubjetividad (Dings, 2007). En esta sección se describe la organización del alineamiento en nuestros datos. Teniendo en cuenta las categorías y clasificaciones de los estudios que se han detallado y citado en el marco teórico de este trabajo (véase la sección 2.4.3.2.), analizaremos tres aspectos clave: (1) el reconocimiento y alternancia de papeles, (2) la evaluación y (3) la contribución de colaboración.

7.2.1. El reconocimiento y alternancia de lector a escritor

Ohta (2001) definió los reconocimientos como las respuestas verbales que indican que un interlocutor ha recibido y procesado el contenido del turno anterior de un compañero y está listo para continuar la conversación. Los elementos no verbales, tales como el movimiento de la cabeza o la sonrisa también tienen la misma función en este sentido, pero, considerando las características específicas del contexto del chat de texto, este tipo de

elementos paraverbales no tienen cabida en los datos que hemos recogido. Estos elementos son sustituidos por “pequeñas” respuestas interactivas, es decir, por los elementos léxicos que aparecen con mucha frecuencia al inicio del turno de quien toma la palabra (McCarthy, 2003). Estos son del tipo “sí”, “no”, “claro”, “de acuerdo”, etc. Según McCarthy, en la eficiencia transaccional, “sí” o “no” tienen la misma función, pero suponen diferentes implicaciones en la interacción. En nuestro estudio, las expresiones utilizadas por los alumnos se engloban en una variedad de indicadores de acuerdo tales como “sí”, “vale”, “claro”, “de acuerdo”, etc., aunque en la comunicación articulada en el chat no existen los roles de hablante y oyente, las “pequeñas” respuestas sí que constituyen la iniciación en la alternancia de papeles entre el escritor y el lector, como se demuestra en el extracto 7.10, en el que se desarrolla la interacción entre los dos policías del grupo de nivel intermedio que están decidiendo las preguntas del interrogatorio.

Extracto 7.10 (grupo 1)

- Luna 15:15:49
1. Porque no sabemos qué nos van a responder, primero les pregunto en
 2. dónde estaban durante las 6 y las 8 del día 5?
- Luna 15:16:09
3. Qué opinas?
- David 15:19:05
4. Pues, sí. Tenemos qué hacer las preguntas básicos.
- David 15:19:19
5. Básico.
- Luna 15:20:49
6. Sí, primero hacemos unas preguntas generales, y después le
 7. preguntamos según lo que nos responden.
- Luna 15:23:01
8. Entonces, la primera 1 se trata de ¿ En dónde estabastéis durante las 6 y
 9. las 8 del día 5?
- David 15:24:29
10. Te acuerdo, y cero que las preguntas sean muy detalladas mejor.
- Luna 15:26:13
11. Claro, el problema es que no sabemos qué nos van a contestar, por lo
 12. tanto, cero que ahora sólo podemos hacer las preguntas generales. Y
 13. después cuando les interroguemos, les haremos las más detalladas
 14. según sus respuestas, te parece bien.

Capítulo 7: El análisis de la competencia interactiva de cada grupo

En las primeras tres líneas, Luna empieza la interacción como escritora principal. En su turno, explica el contexto, expresa su análisis y al final hace una pregunta a su compañero. En este momento, David, en su primer turno, juega el papel de lector y da *feedback* a la contribución de Luna con la expresión “Pues sí” (línea 4). Después, para pasar de lector a escritor, o sea, para dejar de ser escritor no habitual a escritor principal, David alarga la respuesta para expresar su opinión (línea 4) y autorepara un error de ortografía (línea 5). En el siguiente turno, Luna también responde en primer lugar con una palabra como “sí”, indicando con ello su reconocimiento del escritor; luego reformula la idea de David sobre cómo preparar la pregunta en la línea anterior y añade sus propias opiniones (líneas 6-7). La importancia de este acto radica en que demuestra haber comprendido los mensajes de su interlocutor y que ha funcionado la intersubjetividad. En las líneas 8 y 9, Luna remata la primera pregunta de acuerdo con el intercambio comunicativo que ha mantenido con David. David sigue jugando su papel de buen lector, y responde que está de acuerdo con la pregunta formulada por su interlocutora, expresando en este mismo turno su preferencia por las “preguntas detalladas” en lugar de por las “preguntas generales” (línea 10). Durante su próximo turno, líneas 11-14, Luna, tal y como había hecho anteriormente, confirma primero la contribución de David para luego explicar con más concreción el punto de vista expresado por ella en su turno anterior (líneas 6 y 7).

Este extracto nos muestra cómo los participantes del grupo de nivel avanzado desempeñan el papel de lector haciendo uso de las “pequeñas” respuestas de reconocimiento, lo cual es indicio de su coparticipación en la interacción. También se alternan los papeles de escritor y de lector en la secuencia de dos turnos: comentario, reconocimiento y seguimiento. Como

se puede ver, algo muy similar a lo que ocurrirá en la siguiente interacción que mostramos entre los dos policías del grupo de nivel intermedio.

Extracto 7.11 (grupo 2)

- Policía A 23:58:38
1. Es un asesinato con muchas dificultades, ¿no?
Policía B 0:00:06
 2. Sí, de acuerdo. Hay muchas cuestiones y ahora necesitamos encontrar un
 3. punto inicial para desarrollar la investigación.
Policía A 0:01:40
 4. Efectivamente, Por ejemplo, ¿ si tienen alguna relación entre los
 5. sospechosos y el asesinato?
Policía B 0:02:15
 6. A lo mejor fueran amigos.
Policía A 0:04:11
 7. Sí, también a lo mejor fueran enemigos en competición comercial.
Policía B 0:06:12
 8. Necesitamos saber ayer dónde estaban ellos durante el momento de
 9. incidente.
Policía A 0:08:27
 10. Sí, especialmente a partir de las 18:00 a 20:00. Y si había alguna
 11. persona que pueda constatar.

Después de que el policía A exprese su opinión sobre las dificultades múltiples que presenta la resolución del asesinato (línea 1), el policía B asiente a esta valoración para seguidamente cambiar de tema e intentar encontrar un punto de apoyo inicial para empezar la investigación (líneas 2 y 3). A continuación, su interlocutor, el policía A, confirma la propuesta del policía B y propone su propia hipótesis de partida (líneas 4 y 5). En los siguientes turnos los dos participantes desarrollan este tema colaborativamente hasta que el policía B inicia otra tema en la línea 8. Finalmente, el policía A, al igual que en sus intervenciones anteriores, expresa su acuerdo y amplía el tema (líneas 10 y 11). Las “pequeñas” respuestas de reconocimiento tienen lugar en las líneas 2, 4, 7 y 10, y las hemos subrayado para destacarlas. En estos dos extractos se comprueba que, en primer lugar, los participantes se desempeñan bien en su papel de lectores, pues saben hacer uso de “pequeñas” respuestas interactivas para

indicar que han comprendido o están de acuerdo con la postura del lector. Además se puede ver, a través de la alternancia de turnos, que las dos parejas se relevan en los papeles de lector y de escritor sucesivamente. En la comunicación cara a cara, hay varias maneras de transferirse el papel de oyente a hablante. Una manera es utilizar estrategias como ofrecer respuestas más extensas a través de elaboraciones y explicaciones, que puede generar expansiones y ampliaciones posteriores y cambiar el tema (Schegloff y Sacks, 1973). Otra consiste en hacer comentarios, expresar opiniones, hacer autorevelaciones, contar experiencias propias, etc. Todas estas estrategias generan más turnos de habla. En el contexto del chat de texto, para evitar las secuencias discontinuas, los participantes primero utilizan las “pequeñas” respuestas para indicar su reconocimiento desde su perspectiva de lector y en el mismo turno, utilizando las estrategias de transferencia de papeles de lector a escritor. La consecuencia de esto ambos interlocutores se sitúan en un mismo nivel. En la interacción entre los miembros del grupo de nivel principiante también se utilizan las “pequeñas” respuestas como un recuso para indicar el reconocimiento, aunque en este caso no sirva para la transferencia de papeles.

Extracto 7.12 (grupo 3)

- He liu12:27:34
- 1. Si otra vez ellos preguntan más información
Liu qin 12:27:47
- 2. entiendo
He liu12:27:58
- 3. Podemos responder
He liu12:28:03
- 4. 39€
Liu qin12:28:14
- 5. vale
He liu12:30:08
- 6. Luego en la tienda CK , yo proba un mismo vestido azul más caro que lo
- 7. en H&M
He liu12:30:19
- 8. 99€

Análisis de los datos

- He liu12:30:37
9. Pero hay descuento
He liu12:31:24
10. Después de descuento
He liu12:31:30
11. Es 49€
Liu qin 12:32:39
12. cuando nos preguntaran sobre las cosas que no habíamos pensado,
13. podemos responder que no lo recordamos por que nos hablamos entre
14. nosotros todo el tiempo.
He liu12:32:49
15. Pero no lo compro por que todavía es muy caro
Liu qin 12:33:25
16. vale
He liu12:33:29
17. Vale

Entre las líneas 1 y 11, He Liu juega el papel de escritor principal expresando su propuesta. Liu Qin asume el papel de lector y en ocasiones muestra que está atento expresando la confirmación de haber comprendido el mensaje (líneas 2 y 5). La secuencia de interacción hasta aquí es continua, como sucedía en la de los dos grupos anteriores. Sin embargo, en las líneas 12 a 15, los dos interlocutores desempeñan al mismo tiempo los papeles de escritor, para, a continuación, expresar su reconocimiento de la contribución de la otra parte, en las líneas 16 y 17, respectivamente. Hay dos fenómenos comunes en los turnos de reconocimiento de las dos parejas participantes: el léxico utilizado en la respuesta es uniforme y tiene lugar en un solo turno, no solo en este extracto transcrito, sino también en todos los que se deducen de los datos obtenidos del grupo de nivel principiante. Las palabras de reconocimiento que se utilizan son “vale” y “entiendo” y dan lugar a diversas secuencias de turnos cortos. Esto pone a la interacción en el riesgo de producir turnos desordenados.

Saber alternar entre el papel de oyente y hablante es una competencia interactiva importante en la comunicación en una L2. Sin embargo, el hecho de desempeñar el papel de receptor no significa necesariamente ser un

participante pasivo, sino que, por el contrario, el receptor puede ser un oyente activo, en nuestro caso, un lector activo que muestra su total coparticipación en turnos de habla que contengan “pequeñas” respuestas. Esto es lo que sucede con el participante Kevin en el extracto 7.13.

Extracto 7.13 (grupo 1)

- Ana 14:53:25
1. Vale, entonces, no el día5 no trabajaste sino día libre, tu pensaba que yo
 2. también pedía libre sin trabajar pero tu adivinaste mal
- Ana 14:53:49
3. En mi caso es igual, yo pensaba que tu también trabajaste pero adiviné
 4. mal
- Ana 14:53:51
5. Vale?
- Kevin 14:53:55
6. Vale
- Kevin 14:54:10
7. ¿Qué más?
- Ana 14:54:14
8. Otro fall es que dijiste que conocíamos hace un año atraves del trabajo
- Ana 14:54:23
9. Somos compañeros de trabajo
- Ana 14:54:52
10. Pero yo dije que somos compañeros comunes y conocíamos hace unos
 11. meses a través de tu novia.
- Ana 14:55:25
12. Que opinas? Cómo acordamos eso?
- Kevin 14:55:57
13. Entonces me equivoqué, que no es un año, sino unos meses.
- Ana 14:56:32
14. Creo que el tiempo de conocer es fácil a resolver, tu cres que después
 15. del año nuevo ya ha pasado un año, entonces crees que ya conocemos
 16. un año ya.
- Ana 14:56:41
17. Parece bien?
- Kevin 14:57:39
18. Muy bien!

En este extracto, Kevin y Ana, en sus roles de sospechosos, están hablando de las dos contradicciones encontradas en el interrogatorio. Ana ejerce el papel de escritora principal manteniendo largos turnos de conversación. Elabora largas explicaciones en sus intervenciones, y, tras su contribución, demanda constantemente las opiniones de Kevin (líneas 5, 12, 17). Esto da una buena idea de su alto nivel de participación,

proporcionando más informaciones a su compañero respecto a cómo resolver el problema encontrado. En contraste con Ana como proveedora de información primaria, Kevin participa en este extracto de interacción como un receptor ilustrado por sus “pequeñas” respuestas, haciendo afirmaciones acerca de la comprensión (línea 6), expresando su comentario en un turno corto (línea 13) y evaluando la contribución de su interlocutora (línea 18). En la línea 7, Kevin hace una pregunta de iniciación, y, aunque también solo supone una breve contribución, sirve para promover el cambio de tema y para animar a Ana a que desarrolle la discusión. Con esta pregunta, el enfoque de la conversación se desvía hacia la segunda contradicción encontrada.

Desde el punto de vista de la contribución, la interacción es asimétrica porque los turnos entre los dos participantes no guardan un equilibrio cuantitativo, a pesar de que ambos tienen el mismo derecho en el sistema de toma de palabra. En general, Ana es quien produce turnos largos de habla, mientras que Kevin se expresa en turnos cortos. Sin embargo, desde el punto de vista de los papeles de escritor y de lector, ambos participantes exhiben los recursos necesarios para construir conjuntamente el significado de la conversación.

7.2.2. La evaluación de la contribución del otro

Una evaluación es en este estudio la ponderación que hacen los interlocutores sobre el contenido de las contribuciones de los turnos anteriores. Dings (2007) divide la evaluación en dos categorías: evaluación de las contribuciones de los otros participantes y evaluación de las propias contribuciones. La segunda se considera como un desarrollo más temprano

en la producción de las evaluaciones, menos espontánea y menos dependiente del discurso emergente (Dings, 2007). Como consecuencia, resulta menos participativa que la evaluación de la contribución de otro y menos eficiente para la realización de la tarea del juego de rol. Los siguientes extractos consisten en la secuencia de evaluación de la contribución del otro, dentro de un grupo formado por tres personas.

Extracto 7.14 (grupo 3)

- Liu qin 12:15:49
1. pregunta: hay mucha cola cuando pagaste la bufanda ?
Liu qin 12:16:10
 2. respondi: si
He liu 12:16:49
 3. Muchas preguntas de Jie, si?
He liu 12:16:59
 4. Mucha mucha
Liu qin 12:17:20
 5. me preguntaba: cuando esperaste en la cola que hizo ella?
 6. Te espero o vio algo otro?
 7. respondi: no lo recuerdo mucho. no le di atencion
Liu qin 12:17:34
 8. pregunta: Cuanto despedisteis, hicisteis dos beses ?
 9. respondi: no
Liu qin 12:17:45
 10. si! mucha!! que rollo!!
He liu 12:18:11
 11. Que raro

En el extracto 7.14, He Liu y Liu Qin intercambian las preguntas del interrogatorio para encontrar la contradicción. Las primeras líneas son la narración de Liu Qin sobre las preguntas que le formularon y las respuestas que ella dio. En esta ocasión, He Liu interrumpe la secuencia e introduce su evaluación (líneas 3 y 4). Esta evaluación inicia otro tema. Su compañera, tras unos turnos más hablando sobre los contenidos del interrogatorio, produce una evaluación más elaborada en la línea 10. He Liu continúa expresando otra evaluación con la misma estructura que la de Liu Qin;

después, clausura la actividad de evaluación y vuelve a la interacción de la tarea.

Este ejemplo de evaluación es el único encontrado en el grupo de principiantes e ilustra la capacidad limitada de los miembros de este grupo para participar activa y espontáneamente en la actividad de evaluación, tal vez por sus limitaciones lingüísticas y por su falta de habilidad procedimental. Por el contrario, los otros grupos producen evaluaciones más complejas y más integradas en el contexto del discurso de la tarea. Todo ello se muestra en los siguientes extractos.

Extracto 7.15 (grupo 2)

- Sospechoso C 20:07:41
1. Solo las cosas del día, y sobre tu perro. Respondí que fue a otra casa.
- Sospechoso D 20:08:30
2. Muy bien, ellos me preguntan una cosa muy estraña, ellos me preguntan
 3. si a Shao le gusta el futbol o no.
- Sospechoso C 20:10:04
4. Sí, sí, hoy llevo la ropa de Mesi, les he dicho que porque a Shao le gusta
 5. mucho.
- Sospechoso D 20:11:49
6. ¡Hombre! ¡Eres un tonto! Nadie sabe que a Shao le gusta el futbol.
 7. Ahora tenemos un problema.

En el extracto 7.15 los dos sospechosos comparan los resultados del interrogatorio. Las dos evaluaciones (líneas 2 y 6) se producen después de que el sospechoso C haya hecho explícitos los contenidos de su confesión. En este extracto, las evaluaciones también sirven para comprobar si las respuestas se corresponden con la coartada aceptada por los dos sospechosos en la subtask anterior. En la línea 6, el sospechoso D se mete de lleno en su rol y evalúa con ostensibles muestras de emoción la contribución de su compañero, exasperándose ante las palabras comprometedoras de éste.

Capítulo 7: El análisis de la competencia interactiva de cada grupo

En los datos recopilados del grupo de nivel más avanzado, encontramos mayor cantidad y variedad de tipos de evaluación. En las muestras siguientes, los participantes producen comentarios de evaluación más largos y con estructuras más complejas.

Extracto 7.16 (grupo 1)

- David 15:45:55
1. Si, es mejor para nosotros prepara las temas de parte 3 y parte 4, no?
Luna 15:47:01
 2. Pues, si es una buena idea. Pero no sé el juego nos permite hacer eso...

Extracto 7.17 (grupo 1)

- Ana 15:06:37
1. Por ejemplo, empezamos trabajar el octubre
Ana 15:06:53
 2. Entonces hasta ahora, crees que ya pasa un año
Kevin 15:07:20
 3. Aunque parezca muy tonto, pero me da igual.

Las dos parejas de este grupo utilizan la estructura de viraje para elaborar enunciados evaluativos. En el extracto 7.16, después de la propuesta de su compañero, Luna la evalúa como idea para alcanzar el objetivo principal del juego, pero muestra sus dudas sobre si las reglas del juego lo permiten. En el extracto 7.17, a diferencia de la evaluación positiva de Luna hacia David, Kevin evalúa la propuesta de su compañera Ana negativamente, como “muy tonto”, aunque se la termina aceptando. En ambos extractos, Luna y Kevin muestran su empatías con la contribución de su interlocutor a través de la evaluación, lo cual les sirve para preparar el terreno para expresar su propias opiniones. Los miembros de este grupo también producen evaluaciones indirectas de las contribuciones de sus interlocutores a partir de utilizar frases iniciadas por “creo que” o “tengo que decir”, tal y como se muestra en los extractos 7.18 y 7.19.

Extracto 7.18 (grupo 1)

- Ana 15:03:25
1. El real asesinotoo ya se marchó a havaii seguro
Kevin 15:03:38
 2. Tengo que decir que tienes muy buenas imaginaciones. Es mejor que
 3. cambies tu máster.

Extracto 7.19 (grupo 1)

- Ana 13:18:49
1. Pensamos día del pasado en lo cual estábamos juntos y hacíamos
 2. cierta cosa y describir un pco la escena de tal cuando y dónde que te
 3. parece?
Kevin 13:19:22
 4. Pues propongo que digamos que estabamos en el cine.
Ana 13:19:24
 5. Por ej vamos juntos a aeropuerto a recibir a alguien
Ana 13:19:48
 6. Porque tengo yo la memoria del día en que me recibís tu y iaia
Ana 13:19:58
 7. Mentira
Ana 13:20:07
 8. Nunca hemos ido ningua vez a cine
Kevin 13:21:34
 9. Creo que es mejor no aludamos a una tercera persona.

En el extracto 7.19, los dos participantes proponen dos diseños diferentes para el contexto de la coartada, y al final de la secuencia, los dos muestran desacuerdo recíproco sobre la contribución del otro. Ana etiqueta la propuesta de Kevin como “mentira”, añadiendo la razón que justifica su juicio. Por su parte, Kevin evalúa el plan de Ana de manera indirecta. Pese a que no llegan a un acuerdo sobre la localización geográfica del contexto, se muestran muy colaborativos el uno con el otro. Demuestran tener capacidad para valorar las contribuciones del otro y, al mismo tiempo, son capaces de expresar sus propias razones y opiniones. Mediante estas evaluaciones se nos revela que llegan a un entendimiento mutuo y a una perspectiva compartida sobre el tema que abordan.

Al final se constata la existencia evidente de diferentes capacidades evaluativas de la contribución del otro en los tres grupos. Los grupos de nivel intermedio y avanzado, en lugar de expresar simplemente sus sentimientos y opiniones con respecto a los turnos anteriores de sus interlocutores, son capaces de producir comentarios evaluativos más largos mediante la adición de detalles o razones que justifiquen su evaluación. Las evaluaciones del grupo de nivel avanzado son más numerosas y variadas y, sobre todo, más elaboradas.

7.2.4. La contribución colaborativa

La contribución colaborativa es aquella que sirve para añadir información adicional en armonía con lo expresado por el hablante anterior. Puede incluir nuevas formulaciones, expresiones que reformulan lo dicho en el turno anterior o la simple adición de información (Dings, 2007). La formulación es definida por Nofsinger (1991) como una serie de actos de resumen o de focalización del contenido de los turnos anteriores del hablante. A continuación presentamos tres ejemplos de contribución colaborativa mediante la formulación.

Extracto 7.20 (grupo 2)

- Policía B 23:50:04
1. A él le gusta Mesi porque a Shao también le gusta Mesi.
Policía A 23:51:22
 2. Espera, él sabe que a Shao le gusta Mesi, es un secreto de Shao, nunca se lo ha dicho a otra persona. D me dijo que tampoco no lo sabía.
Policía B 23:52:01
 4. Sí, es un problema. ¿Tienes otros datos?

Extracto 7.21 (grupo 1)

- Ana 15:08:02
1. Somos genios

Análisis de los datos

- Kevin 15:08:33
2. Sí, somos mucho más inteligentes que los policías.

El extracto 7.20 es la puesta en común del interrogatorio entre los dos policías del grupo intermedio. El policía A indica en las líneas 2 y 3 lo que no encaja entre la coartada y la “verdad” de los hechos, y el policía B se lo confirma con la expresión “un problema”. En el extracto 7.21, después de argumentar las excusas de las contradicciones, Ana dice “somos genios” y , Kevin acepta esta frase y la expande: “más inteligentes que los policías”. La formulación de los participantes muestra su alineamiento mutuo. Las intervenciones no sólo señalan la comprensión de los turnos anteriores producidos por los demás interlocutores, sino que también sirven para proponer aclaraciones o confirmaciones. Nofsinger (1991) argumentó que la formulación da lugar habitualmente a la acción de confirmar o desmentir una información en el siguiente turno (como ocurre en las líneas 4 de los dos extractos), hecho que proporciona evidencias del estado de alineamiento mutuo entre los dos participantes. En el extracto 7.22 hay un ejemplo de formulación de resumen.

Extracto 7.22 (grupo 1)

- Ana 15:05:18
1. No entendí bien la pregunta.
Ana 15:05:37
2. Un año no.
Ana 15:05:44
3. Hace unos meses
Ana 15:05:54
4. Es que tenemos diferente sistema de calcula
Ana 15:06:15
5. Tu crees que después de pasar el año nuevo ya es un año
Kevin 15:06:22
6. Ok. El género.

En los turnos anteriores del extracto 7.22, Kevin y Ana están hablando sobre cómo pueden argumentar el porqué de las inconsistencias de su relato.

Ana propone una excusa basada en la diferencia de géneros y caracteres. Kevin heteroinicia una reparación de la palabra “género” y Ana la autorepara para explicar que la contradicción del relato se debe a las diferencias de perspectiva de género entre hombres y mujeres. Unos turnos después, Ana menciona otra vez la misma excusa y Kevin, al final, formula que la diferencia es relativa al “género”. El resumen de Kevin demuestra su intersubjetividad en la reparación de turnos anteriores.

Otro tipo de contribución colaborativa producida por los participantes consiste en añadir información o perspectivas, como se ve en los siguientes extractos de la interacción del grupo de nivel intermedio.

Extracto 7.23 (grupo 2)

- Policía B 0:06:12
1. Necesitamos saber ayer dónde estaban ellos durante el momento de incidente.
- Policía A 0:08:27
3. Sí, especialmente a partir de las 18:00 a 20:00. Y si había alguna persona que pueda constatar.
 - 4.

En el extracto 7.23, el Policía B hace una propuesta de contenidos para el interrogatorio y el Policía A la concreta añadiendo más detalles, con lo que demuestra claramente su alineamiento con su compañero.

Extracto 7.24 (grupo 2)

- Policía B 0:12:50
1. ¿Tal vez por dinero?
- Policía B 0:13:45
2. con motivo del amor.
- Policía A 0:15:38
3. ¡ O ellos habían hecho esto para conseguir algo de una persona detrás!
- Policía B 0:16:28
4. ¿Cómo piezas de ajedrez?
- Policía A 0:16:59
5. ¡Eso es!
- Policía B
6. Es muy difícil de veras. Tenemos que averiguar detenidamente.

Análisis de los datos

En el extracto 7.24, aparece otro movimiento de contribución colaborativo, hacer una lista, definido por Dings (2007) como un movimiento coconstructivo que es casi un cruce entre completo colaborativo y colaboración colaborativa. Es decir, formular una lista, en este caso de posibles móviles, sirve tanto para proponer informaciones adicionales como para completar expresiones del otro interlocutor. En este extracto, los dos policías están discutiendo la relación entre los sospechosos y la víctima, el Policía B expresa un posible móvil (línea 1) y, a continuación, añade otro (línea 2) y el Policía A otra más (línea 3). Finalmente la contribución colaborativa concluye cuando el Policía B se refiere a los sospechosos “como piezas de ajedrez” (línea 4). Este ejemplo presenta a los dos policías con experiencia en la construcción conjunta de hacer listas, tanto en la contribución a las ya iniciadas como en la iniciación de las listas relacionadas con el tema que están gestionando.

Como es de suponer por su baja preparación, los miembros del grupo de nivel principiante no realizan este tipo de actividad. Sin embargo, es evidente, a partir de los ejemplos anteriores, que los participantes de los grupos de nivel intermedio y avanzado tienen la capacidad de hacer contribuciones colaborativas con variedad de tipos de movimiento, tales como formulaciones, adición de información o perspectiva y realización de listas. Por lo tanto, puede concluirse que el nivel de la competencia interactiva de los dos grupos respecto a la contribución colaborativa ya está bien asentado. También era previsible la carencia de este tipo de competencia en el grupo de nivel principiante dado su exiguuo dominio de la lengua meta. Por último, y como ya se ha mencionado, la contribución colaborativa es una competencia de alineamiento más propia de niveles altos que de niveles bajos.

7.3. La selección y el manejo del tema

La selección y el manejo del tema versa sobre cómo los participantes de la comunicación formulan las transiciones temáticas, hacen aportaciones relacionadas con lo que están hablando y comparten la responsabilidad en la introducción, el desarrollo y el cierre de los temas. Es un indicador importante de la competencia interactiva de los hablantes no nativos. En esta sección, para conocer las competencias de los tres grupos en el manejo del tema, partimos de la consideración del tema como el proceso en el que los interlocutores hacen sus contribuciones en las etapas de introducción y de cierre, y con ello muestran su comprensión y logran el ajuste de su propio turno con respecto al turno anterior. En este apartado analizaremos los recursos desplegados para introducir y concluir los temas y los marcadores de transición temática que tienen lugar en dicho momento. Al mismo tiempo, también examinaremos la organización de las secuencias temáticas.

7.3.1. Los inicios temáticos

Los inicios temáticos abarcan una variedad de elementos léxicos y comportamientos que tienden a concurrir junto con las aperturas temáticas. Del análisis de todos los turnos de los tres grupos, se desprende que, muy frecuentemente, los alumnos proporcionan el indicador de la transición del tema utilizando palabras como “pero”, “sí”, “y”, o una combinación de estos elementos, introduciendo el tema nuevo por medio de una pregunta orientada hacia su interlocutor, como se ve en el extracto 7.25.

Extracto 7.25 (grupo 2)

- Liu qin 07:52:30
1. Pero Como fuimos a la maquinista? No se la ruta hacia el centro
 2. comercial.
He liu 07:52:58
 3. Espere un momento, tengo que buscarlo en la web
Liu qin 07:54:12
 4. Vale Y Como se llama el hotel donde nos dejamos?
Liu qin 07:55:35
 5. Y donde esta?
He liu 07:58:11
 6. Primero, cojeemos el E3 desde UAB a cabra y Puig, después
 7. cambiamos a cojee el metro L5.

En este extracto, Liu Qin introduce un nuevo tema para hacer una pregunta a su interlocutora. Esta pregunta constituye una parte de un par adyacente y requiere la respuesta de la otra parte. En la línea 3, He Liu sigue el tema de Liu Qin pero no proporciona la respuesta hasta que no se llega la información que necesita, en las líneas 6 y 7. Considerando el contexto de la tarea, la comunicación entre los sospechosos está estrechamente relacionada con el paso posterior. En la subtarea consistente en preparar la coartada, los dos participantes mantienen esta secuencia de pregunta de una y respuesta de otra dentro de la forma general de transición del tema, mientras que en la subtarea de puesta en común de la coartada, utilizan la técnica de contextualización sirviéndose de la fórmula condicional encabezada por “si...” para indicar el cambio temático, como se muestra en el extracto 7.26.

Extracto 7.26 (grupo 2)

- He liu 12:10:31
1. Si nos piden otra vez, respondamos como : cerca del ventana
Liu qin 12:10:34
 2. Cuando me preguntaba las cosas de las que no nos convenimos, yo
 3. siempre respondí que no me acuerdo exactamente, no puedo asegurar.
He liu 12:11:10
 4. Vale

Capítulo 7: El análisis de la competencia interactiva de cada grupos

Los dos ejemplos nos demuestran que las contribuciones del grupo principiante a la transición de tema son limitadas. A pesar de que se utiliza una cierta técnica o indicadores para marcar el cambio temático, aún existe una gran distancia en el uso de los recursos de interacción con respecto a los otros dos grupos. Los siguientes dos extractos son ejemplos de estos dos grupos.

Extracto 7.27 (grupo 1)

- Kevin 14:02:51
1. Sobre el día 5, yo diría que no trabajamos, ya que teníamos que recoger a Taotao en el aeropuerto, así que solicitamos un día libre.
 2. Ana 14:11:27
 3. M según tus palabras, tenemos que discutir si tenemos trabajo el día 5 o no.

El extracto 7.27 tiene lugar después de que los dos sospechosos hayan presentado los contenidos del interrogatorio. Ana primero utiliza un formulador como “según tus palabras”, que sirve para mantener el principio de cooperación (Cestero, 2000) con los turnos anteriores, además de funcionar como una conexión para introducir la transición de perspectiva, la cual se produce de manera efectiva por medio de la palabra “tenemos”. El extracto demuestra que Ana puede implicar la introducción de nuevos referentes relacionados con el procedimiento gradual. Véase el extracto 7.28, en el que el policía A del grupo de nivel intermedio también aplica dicho mecanismo para iniciar un nuevo tema.

Extracto 7.28 (grupo 2)

- Policía A 23:58:38
1. Es un asesinato con muchas dificultades, ¿no?
 2. Policía B 0:00: 06
 3. Sí, de acuerdo. Hay muchas cuestiones y ahora necesitamos encontrar un punto inicial para desarrollar la investigación.
 4. Policía A 0: 01:40
 5. Efectivamente. Por ejemplo, ¿ si tienen alguna relación entre los sospechosos y el asesinato?

Análisis de los datos

En el extracto 7.28, los policías están discutiendo sobre las preguntas que van a formular en el siguiente paso. Después de la propuesta del policía B (líneas 2 y 3), el policía A confirma primero la aportación de su compañero para relacionar su turno de forma cooperativa con el tema anterior, y a continuación utiliza la expresión “por ejemplo”. De esta manera, muestra a su interlocutor que lo que va a decir es otro elemento paralelo al tema previo. En el mismo extracto, hay otro elemento muy interesante, el del tema inicialmente desencadenado, definido por Button y Casey (1984) como movimientos de generación de nuevos temas sin introducir temas específicos por su cuenta. En la línea 1, el policía A inicia la comunicación para evaluar la tarea y termina su turno con la petición de la opinión de su compañero. Esto tiene la finalidad de tratar de conocer el grado de interés de su interlocutor para desarrollar la interacción. Según Button y Casey (1984), los temas desencadenados a menudo se producen en la iniciación de la conversación. Sin embargo, también se encuentran muchos ejemplos en el transcurso de la conversación en nuestro corpus de datos de los grupos de nivel intermedio y avanzado, como se muestra en el siguiente extracto.

Extracto 7.29 (grupo 1)

1. Ana 15:00:45
Me preguntó mucho de rumor
Kevin 15:01:09
2. Es que son así.
Ana 15:01:16
3. Jajajaj
Kevin 15:01:41
4. Bueno, ¿qué más que tenemos que coincidirlo?
Ana 15:02:19
5. El real asesinato ya se marchó a havaii seguro
Ana 15:02:39
6. Ahora, sólo queda el fallo del tiempo del trabajo
Ana 15:03:25
7. Es que yo dije que sólo trabajé un día, era el dia5,

En el extracto 7.29, Kevin y Ana están hablando sobre un tema externo a la tarea de ese momento. Ambos emplean una serie diversos marcadores de cierre del tema (línea 2-5). La expresión de Kevin después de la risa de Ana es un intento para volver a generar un nuevo tema, y lo hace con una pregunta indicativa de las posibles partes temáticas en las que deben coincidir. No obstante, Ana sigue contribuyendo al tema anterior al propuesto por Kevin en ese momento.

Como señala Howe (1991a), los participantes a menudo introducen un nuevo tema mediante preguntas y marcadores del discurso. La diferencia entre los alumnos de nivel inicial y los más competentes es que los primeros lo generan de forma brusca y los segundos mediante un procedimiento gradual. Además, el grupo principiante no genera cuestiones abiertas, sino que todas sus contribuciones sobre el cambio temático se corresponden con preguntas o anuncios orientados a sus interlocutores.

7.3.2. Los cierres temáticos

Los cierres temáticos ocurren en determinados momentos en los que un tema llega a su fin. Los interlocutores despliegan una serie de elementos léxicos o comportamientos para indicar el fin del tema. En los datos de nuestro chat de texto, los recursos interactivos más utilizados para indicar que un tema está llegando a su fin son los apoyos de recepción, comprensión y confirmación, tales como “vale”, “entiendo” y “sí”, como se muestra en el siguiente extracto.

Extracto 7.30 (grupo 3)

- Liu qin 09:24:46
1. Donde tenía lugar la reunión?
He liu 09:24:55
 2. No se
He liu 09:25:04
 3. En la UAB
Heliu 09:25:15
 4. La reunión
He liu 09:25:29
 5. Plaza cívica
Liu qin 09:25:48
 6. Ahora entiendo, muy bien, De acuerdo
He liu 09:26:15
 7. Vale

En la secuencia temática del extracto 7.30 es Liu Qin quien introduce una nueva orientación en la conversación por medio de una pregunta. A continuación, He Liu contribuye al tema con respuestas fraseológicamente nominales a lo largo de varios turnos. Al final, las dos participantes confirman su comprensión y dan por cerrado el tema. El grupo de nivel principiante se vale de un nutrido número de apoyos consistentes en una sola palabra para indicar el cierre del tema, los cuales funcionan como un acuse de recibo de los turnos anteriores, sin proporcionar más informaciones del tema en cuestión. Pocas veces se utiliza la fórmula evaluativa “muy bien” para cerrar el tema de manera efectiva. Según Stenström (1994), los cierres explícitos a través de marcadores léxicos de conclusión son raros en la conversación espontánea. Sin embargo, en el contexto de la tarea, todas las aportaciones de los participantes se orientan a la realización de la tarea, y los cierres temáticos varían según la estructura de la tarea. Como puede advertirse en los siguientes extractos, los grupos de nivel intermedio y avanzado a menudo ponen límites a los temas con comentarios de evaluación, valoración o conclusión.

Extracto 7.31 (grupo 2)

- Policía A 23:48:58
1. Sí, pero su vecino murió ayer, ahora en su casa no hay nadie. No
 2. podemos saber la verdad. Pero voy a investigar esta cosa. ¿Y algo más?
Policía B 23:50:04
 3. A él le gusta Mesi porque a Shao también le gusta Mesi.
Policía A 23:51:22
 4. Espera, él sabe que a Shao le gusta Mesi, es un secreto de Shao, nunca
 5. se lo ha dicho a otra persona. D me dijo que tampoco no lo sabía.
Policía B 23:52:01
 6. Sí, es un problema. ¿Tienes otros datos?

En el extracto 7.31, en la línea 2, el policía A introduce un tema nuevo y el policía B presenta información nueva. El policía A sigue contribuyendo a la línea introducida por su interlocutor. Cuando se pone fin al tema que están tratando, la expresión del policía B en la línea 6 sirve para evaluar el punto central del tema anterior y sacar conclusiones de todo lo dicho por su interlocutor. En los datos de este grupo también hallamos que la transición del tema depende del contexto de la interacción. La interacción entre los sospechosos del grupo de nivel intermedio para preparar la coartada se produce de manera asimétrica (véase extracto 7.32). Los interlocutores asumen identidades de hablantes expertos o noveles. El hablante novel siempre introducen los nuevos temas (líneas 1, 5, 6 y 10), y el expertos siendo responsables de cerrarlos con sus respuestas. Comparado con la organización de la secuencia temática de la pareja de policías, el tema gestionado por los sospechosos no está bien desarrollado en sentido colaborativo. Como consecuencia, excepto por los últimos turnos de finalización de la interacción (líneas 10 y 11) y por la presencia de un apoyo (línea 2), no se emplean otros marcadores de cierre de tema, y la transición del tema se hace de manera brusca.

Extracto 7.32 (grupo 2)

- Sospechoso C 13:15:48
1. Oye, antes del interrogatorio, tenemos que consultar un poco.
Sospechoso D 13:17:08
 2. Claro, cuando ellos nos pregunten dónde estuvimos y qué hicimos,
 3. respondes que estuvimos en mi casa y que comimos. D
Sospechoso D 13:18:12
 4. Diles también que durante el día bebimos mucho, hasta medianoche.
Sospechoso C 13:19:55
 5. Pero tiene un perro, todo el mundo sabe que tengo alergia al pelo de los
 6. perros.
Sospechoso D 13:20:13
 7. Mi perro fue a casa de mi vecino porque a su nieto le gusta mucho jugar
 8. con el Samoyedo.
Sospechoso D 13:21:24
 9. Ayer mi vecino murió, todo el mundo no puede saber la verdad.
Sospechoso C 13:22:43
 10. Si ellos nos preguntan: ¿tenemos testigos o no? ¿Qué vamos a
 11. responder?
Sospechoso D 13:23:58
 12. Pues, diles que no, de que no había nadie, solo nosotros dos. Si te hace
 13. otras preguntas, les dices que no sabes nada. ¿Me entiendes?
Sospechoso C 13:24:49
 14. Ahora sí, ya los sé.

Los participantes del grupo de nivel avanzado también utilizan el recurso de la evaluación para terminar el tema. Además, marcan límites más claros entre los temas y lo hacen de manera colaborativa, como se muestra en el extracto 7.33.

Extracto 7.33 (grupo 1)

- David 16:08:03
1. [después de preguntar a la investigadora por audio]她说可以。
(Ella dice que sí.)
Luna 16:08:11
 2. Vale, entonces seguimos. 😞
David 16:08:36

 3. _____
Luna 16:08:41
 4. Pues, podemos usar el truco que dijiste, me parece muy buena idea.
Luna 16:10:11
 5. Y continuamos formular las preguntas generales.

Ya se ha mencionado que el contexto en los extractos anteriores es el del policía David proponiendo una ingeniosa manera de diferenciar las dos coartadas, mientras que Luna quiere seguir las reglas de la instrucción y no acepta esta práctica. Después de un debate, David decide consultar con la investigadora y transmite la decisión de ésta a Luna (línea 1). En los siguientes turnos los interlocutores utilizan una serie de fórmulas para ponerse de acuerdo entre ellos en la transición del tema. En la línea 2, Luna se aviene a lo dicho por la investigadora, insertando una figura cómica o emoticón que significa “qué remedio”. David le sigue el juego e inserta por su parte un emoticón de una cara riendo, para marcar el cierre del tema. En la interacción cara a cara, las risas puede indicar que un tema está llegando a su fin, pero frecuentemente el cierre temático se acompaña de otras marcas de cierre de tema, debido a que la risa puede tener muchas y diversas funciones en la conversación y por sí sola no suele ser marca suficiente para finalizar un tema (Howe,1991a). En el contexto del chat de texto, los emoticonos de caritas funcionan de manera similar a como lo hace la risa real en la comunicación cara a cara. En el siguiente turno, Luna propone la valoración del tema anterior e introduce un tema nuevo para seguir con la realización de la tarea. Como se ha mostrado en el extracto 7.33, los movimientos de cierre temático se construyen colaborativamente entre los dos interlocutores a lo largo de tres turnos. El objetivo de dicha actividad consiste en la transición entre la gestión de la tarea y la realización de la misma. Este límite explícito también puede tener lugar cuando se agota el debate, como se muestra en el extracto 7.34.

Extracto 7.34 (grupo 1)

- Ana 13:28:38
1. Bueno eso es mi inteligencia
Ana 13:28:53
 2. Si tienes tu mejor idea, diga y discutimos
Kevin 13:29:16
 3. Pero tú crees que la policia va creer esto?
Kevin 13:29:37
 4. Yo lo dudo
Ana 13:29:48
 5. M que fallo hay ?
Ana 13:30:56
 6. Durante del trayecto para el Prat, tenemos varios escenas para contar a
 7. la policía.
Kevin 13:31:03
 8. Si nos preguntan quién es TaoTao, qué les deciremos?
Ana 13:31:11
 9. Cual línea de bus cojeamos
Ana 13:31:13
 10. Etc
Kevin 13:31:24
 11. el Aerobús
Ana 13:31:29
 12. Compañera de tu novia
Ana 13:32:07
 13. Si estas también d acuerdo de esta idea, pues empezamos a discutir
 14. detalles
Ana 13:32:18
 15. Si no de acuerdo no profundizamos esta idea
Ana 13:32:23
 16. Que opinas?
Kevin 13:33:05
 17. Ok, seguimos con esta misma idea entonces.

En el análisis de la tarea como proceso, ya se ha dicho que los dos sospechosos suelen ejecutar la tarea y desarrollar la comunicación a través del debate. El contexto de este extracto es que Ana ha propuesto una idea sobre el contexto de la coartada, pero su interlocutor no está de acuerdo. Después de varios turnos de debate sobre este tema, Ana indica la transición de tema (líneas 1 y 2). La expresión sirve para poner un límite explícito entre su propuesta y la de su compañero. En el siguiente turno, Kevin utiliza un marcador como “pero” para cambiar de tema. Tras varios turnos de discusión, ambos interlocutores no alcanzan un acuerdo. En este momento, Ana indica de nuevo el cierre del tema que está gestionando. Esta vez su

aportación funciona como un comentario final después del cual no es necesario seguir con el debate. Kevin lo acepta e introduce un tema nuevo para profundizar en la idea de Ana.

Este extracto también ha servido como muestra de la organización de una secuencia, típica del grupo de nivel avanzado. En ella los participantes cierran el tema anterior de manera consensuada. La secuencia se compone de estos pasos: (1) aportación al tema, (2) petición de opinión al otro interlocutor, (3a) nueva contribución al tema y cierre del mismo o (3b) evaluación del tema y cierre. Los cierres temáticos que se hacen con este tipo de secuencias pueden caracterizarse como cierres cooperativos.

7.4. Las observaciones

En este capítulo se ha analizado la utilización de recursos interactivos por parte de los aprendices que integran nuestro corpus. El uso de estos recursos forma parte de las habilidades que los aprendices despliegan para activar y desarrollar su competencia interactiva. Como hemos visto, tres han sido los recursos más patentes en nuestros datos: la reparación, la actividad de alineamiento y la selección y el manejo del tema.

7.4.1. La reparación

Nuestro análisis contempla el estudio de la reparación a partir de examinar (1) quien realiza la reparación, (2) que trayectorias de la reparación se llevan a cabo, (3) qué tipo de reparación predomina y (4) qué se repara.

En primer lugar, los participantes de los tres grupos tienen diferentes niveles lingüísticos. La organización de la reparación sólo se produce en los grupos de nivel avanzado y principiante. En las transcripciones de los participantes de nivel intermedio no se encuentra ninguna reparación. Este fenómeno puede relacionarse con cómo los participantes interpretan la tarea y qué identidades adoptan para llevarla a cabo. Masats y Unamuno (2001), quienes también estudian la interacción en un juego de rol señalan que, cuando los participantes adoptan la identidad de alumno, perciben la tarea como un aprendizaje explícito, son conscientes de sus límites, lagunas y carencias en la lengua meta y se muestran inseguros. Por el contrario, cuando asumen la identidad de actores, automáticamente se valen sin inhibiciones de todos sus conocimientos de la lengua meta.

En el capítulo 6, en el que se analizaba la realización de la tarea por parte del grupo 2, llegábamos a la conclusión de que los cuatro participantes asumían de forma muy realista sus roles en el juego, se identificaban con sus personajes, se metían de lleno en su rol en la simulación, lo que se traducía en la producción de unos diálogos bastante coherentes y muy similares a los que podrían tener lugar en un interrogatorio en la vida real. Esto puede explicar por qué no se realiza ninguna reparación en este grupo. Durante el proceso de creación y negociación de la tarea, los participantes no se salen del rol que se les ha asignado en la tarea, de su personaje, no llegan a desconectarse para retomar su condición de alumnos y, por tanto, se ven libres de focalizar la forma.

En cuanto a la trayectoria y a los tipos de reparación, el resultado de nuestro análisis revela que la heteroreparación autoiniciada está estrechamente vinculada a la secuencia de búsqueda de palabras; por su

parte, la autoreparación heteroiniciada consiste en la negociación de significados y en la construcción compartida de la comprensión de los enunciados (reparación de significado). Por último, la heteroreparación heteroiniciada da lugar a la corrección de léxico o al control de la realización de la tarea. El enfoque que da cada grupo a la reparación también es diferente. El grupo de nivel principiante se centra más en la reparación de la forma y del significado, mientras que el grupo de nivel avanzado produce más reparaciones de significados y de la tarea. Las reparaciones de forma ayudan a los hablantes no nativos a organizar un discurso formalmente más cercano al de la lengua meta, las reparaciones de significado les ayudan a comunicar significados personales y a reparar los problemas en la interacción y las reparaciones orientadas a la tarea sirven para contribuir a la realización de la tarea. El análisis de los datos también demuestra que los participantes del grupo de nivel principiante son capaces de localizar la fuente específica del problema o del obstáculo comunicativo y saben utilizar estrategias de elaboración de reparaciones tales como verificaciones de preguntas o peticiones de confirmación, lo que permite al compañero hacer uso de la autoreparación en su siguiente turno.

7.4.2. La actividad de alineamiento

El análisis de la actividad de alineamiento nos ha mostrado que ésta consiste en el desarrollo personal respecto al grado de intersubjetividad expresada. A partir de los datos obtenidos de los tres grupos, se observa que hay una gran diferencia entre el nivel principiante y los demás niveles en lo que a la actividad de alineamiento se refiere (tabla 3).

	Reconocimiento y alternancia de papeles	Evaluación de la contribución del otro	Contribución colaborativa
Grupo principiante	<p>Utilizan palabras uniformes como “vale” y “entiendo” producidas en un solo turno.</p> <p>Alternan papeles de manera disyuntiva.</p>	<p>Formulan enunciados exclamativos de evaluación insertados fuera de la tarea.</p> <p>Producen expresiones simples para mostrar su sentimiento.</p>	<p>No producen ninguna</p>
Grupo intermedio	<p>Utilizan una variedad de respuestas “pequeñas” al inicio de la frase para indicar reconocimiento y éstas sirven para alternar los papeles de oyente y hablante.</p>	<p>Incorporan estructuras más complejas y las integran en el contexto actual de discurso.</p>	<p>Producen más contribuciones colaborativas largas y complejas.</p> <p>Realizan varios tipos de movimientos como la reformulación, hacer una lista, añadir una información o una perspectiva.</p>
Grupo avanzado	<p>Utilizan una variedad de respuestas “pequeñas” al inicio de la frase para indicar reconocimiento y éstas sirven para alternar los papeles de oyente y hablante.</p> <p>Habilidad de jugar el papel de oyente bueno.</p>	<p>Uso de un buen número de procedimientos para expresar una evaluación: la adición de detalles o razones para justificar su evaluación.</p> <p>Uso de enunciados que formulan una evaluación indirecta y se inicia con “creo que” o “tengo que decir”.</p>	<p>Resumen o focalización de la contribución de turnos anteriores.</p>

Tabla 3: Resumen de las actividad de alineamiento de tres grupos de hablantes no nativos con diferentes grados de dominio de la lengua meta

Las palabras de reconocimiento que utilizan los alumnos de nivel principiante presentan escasa variación. Interactúan verbalmente en el chat de texto con secuencias de turno breves y no utilizan ninguna estrategia para alternar la adopción de los papeles de lector a escritor. Sus contribuciones de evaluación y colaboración también son limitadas.

En cuanto a los grupos de nivel intermedio y avanzado, se perciben pocas diferencias en el uso de los mecanismos de alineamiento, debido a que en este sentido sus habilidades ya están lo suficientemente desarrolladas. Además, después de comparar los datos de estos dos grupos y los de los miembros de cada grupo, hay que señalar que la expresión del alineamiento está sujeta a una gran variación individual. Por ejemplo, en el grupo de nivel avanzado, los dos miembros de la pareja constituida por Luna y David, contribuyen sucesivamente al tema que se está gestionando desde una perspectiva de igualdad. Y a la inversa, se ve en la alternancia de turnos en la interacción entre Ana y Kevin que ella prefiere jugar el papel de hablante principal mientras que él desempeña razonablemente bien el papel de oyente en su producción de muestras de reconocimiento, evaluaciones o contribuciones colaborativas. Por su parte, en las dos parejas del grupo intermedio, la pareja de policías suele desarrollar el tema mediante contribuciones colaborativas frente a la pareja de sospechosos, que suelen expresar una evaluación a partir del contenido proporcionado por el otro interlocutor.

7.4.3. La selección y el manejo del tema

Al analizar la selección y el manejo del tema, encontramos, dentro de la comunicación entre los hablantes no nativos y en el contexto del chat de

texto basado en tareas, tres medios de introducir un tema nuevo: por medio de una pregunta dirigida al otro interlocutor, anteponiendo una marca discursiva (“si...”) a la formulación de un nuevo tema o mediante la simple introducción del tema nuevo sin especificación ni marca formal alguna. También encontramos tres medios para cerrar el tema: los apoyos de recepción, comprensión y confirmación; la evaluación o conclusión y el uso de emoticonos. También hemos examinado ya los marcadores de transición del tema.

De nuestro análisis se desprende que la competencia en la gestión del tema por parte de los participantes del nivel inicial no está bien desarrollada. En la introducción de los temas, no utilizan *elicitors* o inductores de tema inicial para generar temas nuevos. Además, presentan un elenco de recursos y de marcadores bastante reducido y, como resultado, producen un discurso poco cohesionado, en el que los temas nuevos se introducen de manera brusca y poco natural. En cuanto al desarrollo de los temas, se sigue la secuencia de pregunta/respuesta y cierre del tema, o bien la de presentación/confirmación y cierre del tema, según sea la idiosincrasia de la tarea. Los cierres del tema anterior se apoyan en expresiones más apropiadas para la recepción, la comprensión y la confirmación.

Los participantes del grupo de nivel intermedio parecen disponer de una mayor variedad de recursos para la apertura de nuevos temas que para su cierre. Demuestran habilidad a la hora de encontrar un tema de interés para su interlocutor y se valen de preguntas similares para introducir un tema relacionado con la experiencia del otro. En cuanto a los cierres temáticos, los participantes de un mismo nivel exhiben habilidades muy desiguales. En la comunicación entre los policías se indican los cierres de

tema por medio de confirmaciones de apoyo o bien de valoraciones por parte de uno de los interlocutores. Por el contrario, entre los sospechosos, al asumir cada uno de ellos la identidad de aprendiz experto o novel, la secuencia se organiza iniciando uno de ellos el tema por medio de una pregunta y cerrándolo el otro con una respuesta. El tema no llega a ser bien desarrollado en su aspecto colaborativo y, cuando se pasa a otro tema, no queda explícitamente claro el cierre del tema anterior. Esto no significa que los participantes de este grupo que hacen de sospechosos no dispongan de la habilidad necesaria para poner límites en el cierre del tema, sino que simplemente nos viene a demostrar que el manejo del tema no es independiente del contexto de la comunicación.

Los participantes más competentes hacen gala de un uso adecuado y natural de los recursos interactivos y lingüísticos en la transición de los temas. Son capaces de extenderse en un tema sin salirse de los límites fijados por la estructura de la tarea. Las expresiones que utilizan para indicar un límite en los cierres temáticos orientados a la realización de la tarea son una clara evidencia de su alta competencia en estas lides. Howe (1991a, 1991b) afirma que en el curso de una interacción todos los interlocutores colaboran en la transición de los temas, especialmente en el caso de los cierres temáticos. Los participantes de nivel avanzado, de esta manera, aportan señales indicativas de su conformidad con el cierre del tema y muestran un alto grado de colaboración. Desde este punto de vista, los comportamientos mostrados por los otros dos grupos son algo más pasivos en el cierre del tema.

Análisis de los datos

En el siguiente capítulo se presentan las conclusiones del presente trabajo. Intentaremos dar respuestas a las preguntas de investigación que nos habíamos formulado. Al mismo tiempo, en base a los resultados y las respuestas obtenidos, formularemos nuevas preguntas para ser respondidas en investigaciones futuras.

V CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

8 Conclusión y discusión

Este capítulo sirve de clausura de nuestro estudio. En primer lugar discutiremos los resultados del proyecto de investigación, así como su posible incidencia en la didáctica en la enseñanza de español en aulas con alumnos chinos. En segundo lugar, resumiremos el modelo de análisis y sus fundamentos teóricos, es decir, reflexionaremos acerca de la didáctica aplicada a la investigación, señalaremos las limitaciones del presente estudio y formularemos sugerencias para futuras investigaciones.

Hoy en día, el paradigma comunicativo es dominante en las aulas de lengua extranjera. Para nosotros, la actividad comunicativa no es planificada sino coproducida por los interlocutores que comparten un objetivo común: el mantenimiento de relaciones sociales. La actividad comunicativa también se aplica de diferentes formas según el contexto de enseñanza, en este caso, fuera del aula, en un chat en el que se desarrolla una tarea de juego de rol. Se defiende que la actividad comunicativa es un proceso interactivo y colaborativo, por lo tanto, el propósito de nuestro trabajo ha consistido en observar cómo los participantes construyen en la lengua meta la comunicación necesaria para la consecución del objetivo de la tarea. Desde esta perspectiva, se aplica el análisis de conversación como un constructo teórico y como una herramienta para entender cómo los participantes llevan a cabo la comunicación y estructuran su discurso, mientras que construyen una conversación auténtica.

Conclusión y discusión

En China, la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español en particular se lleva a cabo a partir de métodos tradicionales. La motivación del presente estudio es la de mostrar que el aprendizaje basado en el enfoque por tareas y en el uso de la comunicación sincrónica mediante chats de texto es un método eficaz e innovador que puede ser adoptado en el diseño de programas de aprendizaje. Hemos analizado interacciones de grupos de alumnos de tres niveles de competencia en la lengua meta, inicial, intermedio y avanzado, para que nuestros resultados muestren qué ocurre en cada caso y ello pueda ser tenido en cuenta en la programación de los cursos.

El objetivo general de esta tesis es examinar el procedimiento de la implementación de la tarea de juego de rol y el uso de tres recursos interactivos necesarios para activar y desarrollar la competencia interactiva de los aprendices: la reparación, las actividades de alineamiento y el manejo de temas. A continuación retomamos las preguntas de este estudio para darles respuesta a la luz de los resultados obtenidos.

8.1. La tarea como proceso

PREGUNTA 1: ¿Qué procedimientos discursivos emplean los miembros de cada grupo para realizar y gestionar cada subtarea en que se divide el juego de rol? y ¿Cuáles de ellos contribuyen a la consecución del objetivo del juego del rol?

La comparación de las diferentes acciones de los alumnos de los tres grupos durante el procedimiento de cada una de las subtareas nos muestra divergencias entre las expectativas de la tarea y lo que realmente sucede.

Además, las diferentes parejas que completaron la misma subtarea interactuaron de manera muy distinta. La tarea no puede ser definida o clasificada en base a características externas específicas (Coughlan y Duff, 1994), sino que se construye a través de la interacción de los participantes durante su ejecución. El microanálisis de la alternancia de turnos y la organización de secuencias nos muestra cómo una tarea puede interpretarse también de forma colaborativa gracias a factores como la motivación o a intereses por parte de los participantes, y cómo la redefinición y reflexión continua de la tarea puede afectar a la consecución potencial del objetivo de la tarea.

La consecución del objetivo de la tarea depende de cómo los alumnos interpretan en qué consiste el juego de rol y la identidad que adoptan durante su realización. La propuesta del juego de rol se basa en la importancia de la comunicación real como un eje del aprendizaje y, por esta razón, se crea un contexto similar al que se da en la vida real para facilitar que los alumnos realicen acciones, tareas comunicativas, que les permitan desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas cuya finalidad sea la construcción del conocimiento. Sin embargo, los participantes del grupo, en grado distinto, y mediante procedimientos de simulación, adoptan los roles que se les ha asignado y crean escenas para la “investigación del caso”. La tarea puede considerarse un éxito con respecto a sus formas y significados, ya que los discursos expuestos están bien elaborados y a través de los cuales, se intercambian informaciones sociales orientadas por los roles con los que juegan. De esta manera, el discurso de los alumnos se organiza a través de pares adyacentes y con ellos demuestran que, como parte de su competencia interactiva, son capaces de comprender y de organizar la interacción. Si consideramos la estructura generada con respecto al objetivo comunicativo,

Conclusión y discusión

debemos reconocer que ésta no refleja una comunicación real, o natural, ya que los aprendices presta más atención a la forma y contenido de cada turno, y menos al desarrollo secuencial de la interacción.

La ejecución de la tarea también depende de cómo los alumnos traten la actividad del juego de rol. Es una actividad de aprendizaje altamente flexible, que tiene un amplio alcance de variación e imaginación. Si los alumnos interpretan que para completarla deben realizar intercambios de información proposicional, pueden tomar el camino de la mínima resistencia o ejecutarlo con una serie de secuencias de pregunta y respuesta (opción adoptada, por ejemplo, por los dos sospechosos del grupo 2 y 3 en la preparación de coartada). Si lo tratan como una discusión natural, es posible que los participantes extiendan el tema a lo largo de la organización de la secuencia y necesiten hacer contribuciones relevantes al contexto secuencial inmediato (Mori, 2002) (opción adoptada, por ejemplo, por el grupo 1 en la subtarea de tomar decisiones y resolver el problema). Es obvio que el contexto construido de esta última manera es más difícil que el primero, pero amplía potencialmente el aprendizaje.

El objetivo de la tarea también combina la capacidad social para superar la distancia física entre los participantes y coconstruir una interacción colaborativamente. Sin embargo, vemos que los discursos no siempre se generan de manera cooperativa. Observando la secuencia del discurso, se ve que los alumnos saben participar en un evento comunicativo que se estructura a partir de pares adyacentes. De esta manera, los sospechosos del grupo 3, por ejemplo, construyen un discurso colaborativo en que la aportación de ambos interlocutores es simétrica. Sin embargo, los sospechosos del grupo 2 generan un discurso asimétrico porque uno de ellos

adopta la identidad de aprendiz experto. Además, también sucede que los alumnos formulan propuestas asociativas de manera individual (como es el caso de los policías del grupo 3). Las causas que lo justifican son varias: puede ser que no les hubieran dado bien las instrucciones, al no indicarles que la pareja debía coconstruir el significado interactivamente; o puede que ellos se desviaran del objetivo del plan de trabajo de la tarea porque optaron por centrarse solo en la tarea del juego de rol e ignorando la parte interactiva, es decir, se preocuparan más por el resultado que por el proceso para conseguirlo; también puede deberse a limitaciones lingüísticas, a falta de destreza en el uso de la lengua meta, de modo que prefirieran realizar la tarea individualmente.

Los resultados del análisis también defienden la afirmación de Masats (2008) en torno a que las actividades discursivas ligadas a la gestión de una tarea son pertinentes y necesarias para alcanzar los objetivos de dicha tarea. Los alumnos del grupo 1 recuerdan la instrucción (extracto 6.1), realizan las intervenciones por reparación de la tareas (extracto 7.2, 7.8 y 7.9) y estimulan al interlocutor (extracto 7.7), las acciones se construyen negociando cómo hacerla y cómo llevarla a cabo efectivamente. Al revés, la escasa adopción de acciones de gestión de la tarea puede resultar en una desviación del objetivo central de la tarea.

8.2. La competencia interactiva

La competencia interactiva, de acuerdo con He y Young (1998), comprende los recursos de interacción que los interlocutores poseen en sus repertorios y pueden utilizar de manera competente en la interacción. La

Conclusión y discusión

investigación presentada en el capítulo 7 analiza los recursos de interacción que se revelan en las contribuciones de los alumnos. Es decir, las microhabilidades que permiten a los alumnos participar en la conversación. Adicionalmente, también dan cuenta de cómo gestionar y construir el sentido de la comunicación de manera colaborativa. En este punto es importante hallar respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación.

PREGUNTA 2. ¿Qué recursos interactivos y acciones discursivas se ponen en juego cuando los alumnos activan su competencia interactiva para llevar a cabo el juego de rol?

Nuestro estudio ha analizado tres tipos de recursos cuyo manejo forma parte de la competencia interactiva de los alumnos: la reparación, las actividades de alineamiento y el manejo de temas. La forma en que los aprendices responden a problemas durante la interacción evidencia el abanico de recursos que poseen para participar en un evento comunicativo (He y Young, 1998). Por ello, el estudio de la reparación es necesario. Según Schegloff (1979), la autoreparación autoiniciada, sería la forma preferida en las conversaciones ordinarias, mientras que la heteroreparación heteroiniciada, sería la menos preferida. Sin embargo, el fenómeno de reparación en una lengua extranjera entre hablantes no nativos en el contexto de aprendizaje mediado por un chat no es tan simple o claro. El análisis de la organización de la reparación en nuestro corpus nos demuestra que los participantes recurren a la autoreparación para abordar retos discursivos relacionados con aspectos formales de la lengua (reparación a nivel de morfológico, léxico y significado) y, en cambio, recurren a la heteroreparación para realizar acciones relacionadas con la búsqueda de palabras o el control de la realización de la tarea. También se observa que

los participantes del grupo principiante realizan muchas autoreparaciones para resolver los problemas que en realidad no impiden la comunicación mientras que en muchas ocasiones, la reparación producida por el grupo de nivel avanzado está vinculado con la gestión de la tarea. Se puede argumentar que los participantes principiantes se preocupan por la exactitud de su discurso mientras que los más competentes prestan más atención a alcanzar el objetivo de la tarea. El grupo intermedio no genera ninguna reparación. Considerado en su conjunto, todo ello nos ilustra que la organización de la reparación depende de las características contextuales de la interacción (Seedhouse, 2004). El contexto en que realizan la tarea (incluyendo las herramientas para soportar la tarea, el objetivo pedagógico, etc.) y las motivaciones de los participantes son factores importantes que deben ser considerados a la hora de examinar la organización de la reparación entre aprendices de una lengua extranjera.

En nuestro estudio, la actividad de alineamiento se describe como un conjunto de movimientos organizados por la parte de los interlocutores que cuando no tienen su turno, a través de la cual demuestran su comprensión compartida y establecen relaciones de intersubjetividad con sus interlocutores. Los resultados nos demuestran que los movimientos de alineamiento son los más frecuentes en nuestros datos. Sin embargo, no se encuentran enunciados que contengan evaluaciones de las contribuciones propias ni evaluaciones colaborativas. El análisis de la conversación ha demostrado que en un evento comunicativo basado en tareas, los participantes se orientan hacia la comunicación de significados personales y hacia la construcción de la interacción para conseguir la consecución del objetivo de la tarea, en lugar de desarrollar el camino por sí mismos. Esto puede explicar por qué no aparecen evaluaciones de contribución propia.

Conclusión y discusión

Por otra parte, tomando en consideración el contexto de chat, es imposible realizar un discurso completamente colaborativo. Cuando los participantes encuentran alguna dificultad léxica, optan por emplear otra lengua o por construir una secuencia lateral de búsqueda de palabras para superar el obstáculo. Esto muestra evidentemente que los recursos interactivos varían dependiendo del contexto de interacción y de las características de la tarea que se realiza.

Los componentes del grupo 1 y del grupo 2 saben utilizar “pequeñas respuestas” para producir apoyos o marcadores para mantener el principio de cooperación (Cestero, 2000), los cuales también sirven para señalar quién va a tomar el turno, es decir, saben intercambiar los papeles de escritor y de lector. Los miembros de estos dos grupos demuestran su competencia empleando alineamiento para expresar su intersubjetividad en diversos niveles, saben producir enunciados de evaluación y de contribución colaborativa, todo lo cual nos ilustra que la actividad de alineamiento está sujeta a una gran variación individual.

El problema que hemos detectado en el análisis incide en la escasa competencia de los participantes de nivel inicial para utilizar procedimientos de alineamiento y para marcar la relación con los turnos anteriores. Están limitados en su capacidad para expresar su intersubjetividad a sus interlocutores, es decir, saben jugar el rol de hablante que proporciona información, pero les cuesta actuar como un oyente competente por la carencia de recursos interactivos entre los distintos elementos. Esto también puede advertirse en los aspectos relacionados con el manejo del tema. Los participantes con conocimientos limitados para relacionarse con sus interlocutores no son capaces de cambiar los temas a través de

procedimientos graduales, sino que introducen nuevos temas de manera abrupta y cerrada. Podemos concluir que la falta de recursos interactivos limita en gran medida el comportamiento conversacional de los participantes de este grupo.

Como indicó Howe (1991a, 1991b), la transición y el cierre de temas generalmente son procesos de construcción cooperativa en el que los interlocutores indican su acuerdo de que el tema llega a su fin. Sin embargo, en el corpus se observa que los sospechosos del grupo intermedio y los de nivel inicial no participan en el marcaje de límites explícitos en el momento de pasar de un tema a otro. Por su parte, la mayoría de los cambios temáticos se realizan por medio de palabras simples de reconocimiento en lugar de enunciados a modo de conclusión, y de forma individual en lugar de forma cooperativa.

En conclusión, el análisis del capítulo 7 en torno a cómo los alumnos activan su competencia interactiva para superar obstáculos en la interacción, para expresar su intersubjetividad cuando no se posee el turno y para producir límites entre los temas, nos demuestra que la adquisición de competencias interactivas se relaciona con el papel que juegan los recursos de interacción individuales en la coconstrucción del discurso (Dings, 2007). Por lo tanto, la competencia no puede definirse como una serie de potencialidades en la mente de cada individuo, sino que debe tratarse como la capacidad de participar en eventos comunicativos. En este sentido, aprender a participar en interacciones en una lengua extranjera, aprender a superar obstáculos colaborativamente, aprender a defender la propia posición y a expresar intersubjetividad, aprender a mantener la coherencia en la comunicación y aprender a trabajar en grupo con el fin de realizar una

tarea, implica desarrollar socioculturalmente la propia competencia interactiva.

Otra característica de la competencia interactiva que surge del análisis atañe a su variabilidad. La competencia interactiva varía según el contexto en que se pone en juego. Como indican Nussbaum y Unamuno (2006), las competencias no son independientes de las actividades en que los alumnos se involucran, sino que están cambiando de forma permanente dependiendo del contexto.

8.3. Implicaciones didácticas

La situación de enseñanza del español en China que se ha descrito en la introducción de este trabajo requiere reflexionar sobre cómo pueden desarrollarse propuestas de enseñanzas basadas en la interacción. Aprender una lengua extranjera no es una actividad privada individual, sino social, que depende de la interacción con otros (Jacobs y Farrell, 2003). Los docentes deben ofrecer más oportunidades de práctica interactiva a través de actividades basadas en interacción entre alumnos y proporcionarles un espacio para que puedan crear cooperativamente el significado de la comunicación. El aprendizaje basado en tareas es una buena metodología para crear procesos interactivos que gobiernen el aprendizaje de la lengua meta en el aula o fuera de la clase, ya que la gramática y otras dimensiones de la competencia interactiva se pueden adquirir como consecuencia de la participación interactiva de los alumnos en tareas significativas. A partir de los resultados obtenidos, sugerimos que los docentes en el aula de lengua española diseñen propuestas didácticas basadas en el enfoque por tareas y

que para ello tengan en cuenta tres fases: la preparación, la práctica y la reflexión.

La fase de preparación incluye todas las subtareas a realizar para que los aprendices tomen conciencia de la naturaleza de tarea comunicativa que llevaran a cabo y de los fenómenos interactivos que puedan potenciarse. Ello implica la necesidad de planificar no sólo la tarea sino también la presentación de las instrucciones. En esta investigación, los aprendices, voluntarios con poca experiencia en realizar tareas para aprender español, fácilmente se desvían del objetivo de la tarea. Por tanto, las instrucciones y la ejemplificación es necesaria si se quiere adoptar el enfoque por tareas en aulas en China. En primer lugar, es importante comunicar a los alumnos antes de empezar una tarea, que su evaluación tendrá en cuenta su participación en el proceso y el grado de adecuación y complejidad de los enunciados elaborados durante la interacción. En segundo lugar, los alumnos necesitan modelos para saber hablar en la lengua meta pero también para saber interactuar (Masats, 2008). Esto significa que es necesario incluir los fenómenos interactivos como parte de la enseñanza de la lengua extranjera. Recomendamos que los docentes introduzcan la tarea a partir de analizar los recursos interactivos de un modelo de interacciones auténticas y espontáneas, a partir de las cuales, los alumnos pueden extraer hipótesis correctas acerca del funcionamiento de la lengua meta, de las reglas que siguen (o rompen) los hablantes nativos y de los recursos que se emplean (Kasper, 1997:125, traducido por García, 2009).

La fase de práctica incluye todas las subtareas necesarias para la ejecución de la tarea principal y para poner en práctica de manera contextualizada los fenómenos interactivos previamente trabajados a través

Conclusión y discusión

de ejemplos reales que sirvan de modelo. Por un lado, al aplicar la tarea en la enseñanza, los docentes deben tener en cuenta cómo los alumnos interpretan la tarea y qué procedimiento usan para realizarla. Es decir, es preciso prestar atención a cómo los alumnos participan en un evento interactivo y observar si estos adoptan un comportamiento cooperativo, si realizan actividades de negociación durante la interacción y cómo activan y expanden su competencia interactiva. Es importante que los docentes puedan ofrecer ayuda si ven que los alumnos no son activos en la realización de la tarea durante esta fase.

En la última fase, la reflexión, es importante que los alumnos reflexionen y analicen de forma crítica el uso de la lengua tanto por parte de los docentes como por su parte. Barraja-Rohan (2011) investigó la enseñanza de la competencia interactiva en el aula de inglés, y encontró que analizar la interacción de los aprendices desde la perspectiva del análisis de conversación puede ayudar a identificar la presencia o ausencia de determinados fenómenos discursivos en las producciones de los aprendices. Si se realizan tareas para que ellos tomen consciencia de cómo mejorar su competencia interactiva se está ayudando de manera explícita a que lo consigan. Tomemos el ejemplo de la tarea del juego de rol que se ha analizado en el presente trabajo, encontramos que la mayor dificultad a la que se han enfrentado los aprendices se encuentra tanto en la acción de retroalimentar las contribuciones de los turnos anteriores como en la de señalar los marcadores en los cambios temáticos. Las dificultades de los aprendices detectadas en este trabajo señalan la necesidad de enseñarles a introducir, desarrollar y cerrar temas y enseñarles a ser interlocutores activos aun cuando no se posea el turno de palabra. Los docentes pueden mostrar a los alumnos una conversación similar a la que se propondrá y

analizarla en detalle. El análisis puede centrarse en observar cómo los participantes construyen la interacción de manera colaborativa: cómo retroalimentar adecuadamente a su interlocutor; cómo introducir, desarrollar y cerrar un tema; cómo resolver problemas de incomprensión; cómo pedir aclaraciones, etc. El docente también puede proporcionar varios recursos lingüísticos sin imponer estructuras específicas. El análisis de conversaciones reales también puede ayudar a los aprendices a descubrir los patrones evidentes en las prácticas interactivas, aspecto clave que les proporcionará andamios lingüísticos y cognitivos (Hall, 1999).

Hall (1999) afirma que la adquisición de la competencia interactiva a través de participar en prácticas interactivas se realiza a través de un estudio consciente y sistemático en el que los alumnos se sensibilizan, reflexionan y especulan sobre los patrones de uso de la lengua meta. De este modo, proponemos que el presente estudio se consigne como un primer análisis explícito de los elementos y recursos que intervienen en la interacción. Además, la secuencia didáctica que hemos examinado, y en la cual se contemplan las fases de preparación (preparación de coartadas e interrogatorios), de práctica (los interrogatorios) y de reflexión (detección de contradicciones y veredicto) proporciona criterios para aplicar en enfoque por tareas o para replicar esta misma tarea en aulas de español como lengua extranjera en China y así contribuir a mejorar la competencia interactiva de los aprendices.

8.4. El aprendizaje basado en tareas en el contexto de chat

La tarea utilizada en este estudio consiste en un juego de rol articulado a través de un chat. La tarea se compone de varias subtareas, tales como la tarea de *jigsaw*, la tarea de vacío de opinión y la tarea de vacío utilizando el racionamiento. Las subtareas se realizan en parejas gestionadas por los alumnos completamente, quienes son relativamente libres para organizar la interacción como les convenga.

Los resultados de nuestro análisis indican que el chat basado en tareas posee su propia idiosincrásica y su particular manera de organizar la interacción. En nuestro corpus, la organización de los turnos en el chat puede ser discontinua, pero los participantes pueden seguir mentalmente la secuencia lógica de los diferentes patrones de interacción basándose en los contenidos del turno. También pueden coconstruir el habla en interacción, no sólo a través de organizar el discurso mediante pares adyacentes en dos turnos, sino también por el uso de las secuencias de tres turnos. Esto se puede interpretar como un esfuerzo de colaboración por parte de los alumnos para adaptarse al medio de la interacción.

Otra característica del chat consiste en su orientación tanto hacia la interacción de significado personal como hacia la exactitud de la expresión. Todos los elementos del diseño de la tarea construyen un entorno no controlado con el fin de promover una interacción natural. Antes de la actuación, se ha explicitado a los participantes que el éxito de la tarea reside en cómo la realizan, no sólo en cómo utilizan la lengua. Puede advertirse a los alumnos que es interesante que se centren en transmitir significados con fluidez y no se preocupen por cuestiones metalingüísticas en la interacción.

Sin embargo, la presencia en nuestro corpus de una gran cantidad de autoreparaciones autoiniciadas en torno a aspectos relacionados con el léxico y la morfología del español indica que los alumnos se interesan por el uso de las formas con exactitud, especialmente los alumnos iniciales. Así que las palabras archivadas en la pantallas del chat les dan a los alumnos una oportunidad de reflexionar y cuestionar sus conocimientos metalingüísticos.

Creemos que nuestro estudio demuestra que el chat basado en tareas es una práctica interactiva que puede usarse con eficacia y brindar a los alumnos oportunidades para aprender una lengua extranjera. El entorno no controlado de la conversación puede disminuir la ansiedad de los participantes. Sin embargo, la ausencia de retroalimentación por parte de los docentes puede ser un aspecto negativo de nuestra propuesta.

8.5. El análisis de Conversación

El estudio de la realización de una tarea didáctica en un chat se ha articulado a través del análisis de conversación, el marco teórico y la metodología utilizada en esta investigación. Desde esta perspectiva, el análisis de los datos no se centran en los contenidos de la conversación, sino en cómo los alumnos interpretan la instrucción y llevan a cabo la tarea construyendo una conversación auténtica (capítulo 6). El análisis de la conversación también nos ha permitido descubrir las formas en que los interlocutores construyen la interacción de manera colaborativa utilizando recursos interactivos tales como la reparación, las actividades de alineamiento y la selección y el manejo de los temas (véase el capítulo 7).

Conclusión y discusión

Comprender cómo se aprende una lengua extranjera no se limita sólo al estudio de las características formales de la lengua meta, sino a observar también el contexto social en que se lleva a cabo ese aprendizaje y el desarrollo secuencial de las interacciones que lo hacen posible. El análisis de la conversación investiga la práctica interactiva con un enfoque en la comprensión del comportamiento de los participantes en la interacción y de aspectos de la organización secuencial del discurso de los aprendices. En nuestros datos, el análisis del discurso nos ha permitido realizar un estudio minucioso de un caso concreto de aprendizaje de lengua a través de la interacción en un chat.

8.6. Limitaciones del presente estudio y posibles investigaciones futuras

Los hallazgos que he resumido están condicionados por ciertas limitaciones metodológicas. En cuanto a la recogida de datos, no todos los voluntarios vienen del mismo lugar y los datos se recogen a distancia por internet. Por esta razón no fue posible controlar todos los procedimientos derivados de la realización de tarea.

La decisión de realizar un microanálisis de los datos implica recoger pocos datos y seleccionar, entre los fenómenos que se observa, cuáles son más significativos y pueden ser objeto de escrutinio. El análisis de conversación es necesario para consolidar intuiciones bien definidas, pero sin recurrir a un corpus amplio de ejemplos es difícil generalizar. (Heritage, 1995).

Una de las intenciones del estudio era examinar la relación con la tarea como plan de trabajo y la tarea como proceso. Se ha relatado en detalle el marco del diseño de la tarea sin contar en cómo se introduce la tarea a los participantes. Aunque consiste en una actividad fuera del aula, quien plantea la tarea y da las instrucciones también contribuye a crear el contexto en el que se llevará a cabo, puesto que toda práctica interactiva está medida por el contexto social y la relación establecida entre los miembros. El papel de las instrucciones o de quien las da no se ha abordado.

El estudio está limitado en su ámbito de aplicación, debido a que se ha basado la comparación de tres grupos de diferentes niveles lingüísticos y cada grupo solo está compuesto por dos parejas (un sospechoso y un policía). Si bien es cierto que se han realizado afirmaciones tales como que los participantes de nivel inicial poseen una limitada competencia para utilizar dispositivos discursivos para marcar relaciones entre turnos, debemos tener en cuenta que los datos nos los proporciona una única pareja (los miembros del grupo que adoptan el rol de policías).

Considerando las limitaciones del presente trabajo, sería conveniente realizar una investigación en el futuro en un marco más amplio, contando con un número más amplio de interacciones para poder obtener más datos, de forma que sea posible una comparación de resultados más exacta y precisa. También sería interesante extender el análisis de otros recursos de la competencia interactiva no tratados en el presente trabajo, tales como gestionar la alternancia de turnos, producir e interpretar los turnos momento a momento utilizando los recursos secuenciales, el uso de emoticonos en el chat de texto, etc.

Conclusión y discusión

A la vista de lo expuesto hasta aquí, podemos decir que hemos cumplido los objetivos generales: analizar la interacción de los aprendices mientras realizaban una tarea colaborativa en un chat de texto para descubrir cuáles son los procedimientos discursivos y los recursos interactivos usados para llevar a cabo dicha interacción. Todavía se necesitan más estudios que contribuyan a dibujar mejor el constructo de competencia interactiva y determinar su validez en el campo de la adquisición de lengua extranjeras. Por último, y a pesar de las limitaciones señaladas, creemos que nuestro trabajo puede servir de estímulo y punto de partida para realizar nuevas investigaciones. También creemos que puede contribuir a modernizar las metodologías vigentes en las clases de lengua extranjera en China.

BIBLIOGRAFÍA Y ANEXO

BIBLIOGRAFÍA

Abrams, Z. I. (2003). The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. *The Modern Language Journal*, 87, 157-167.

Abrams, Z. I. (2008). Socio pragmatic features of learner-to-learner computer-mediated communication. *CALICO Journal*, 26(1), 1-27.

AbuSeileek, A. (2012). The effect of computer assisted cooperative learning method and group size on EFL learners' achievement in communication skills. *Computers and Education*, 58(1), 231-239.

AbuSeileek, A., y Qatawneh, K. (2013). Effects of synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) oral conversations on English language learners' discourse functions. *Computers & Education*, 63, 181-190.

Al-Sadi, R. A., y Hamdan, J. M. (2005). "Synchronous online chat" English Computer-mediated communication. *World Englishes*, 24(4), 409-424.

Antaki, C., Ardévol, E., Núñez, F., y Vayreda, A. (2005). "For she who knows who she is": Managing accountability in online fórum messages. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1).

Anton, M., y DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 in collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314-342.

Appel, G., y Lantolf, J. (1994). Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks. *Modern Language Journal*, 78, 437-452

Atkinson, J. M., y Heritage, J. (1984). (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bibliografía

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.

Baralt, M. (2010). *Task complexity, the Cognition Hypothesis and interaction in CMC and FTF environments*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.

Barraja-Rohan, A. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479-507.

Beauvois, M. H. (1997). High tech, high touch: From discussion to composition in the networked classroom. *Computer-Assisted Language Learning*, 10, 57-69.

Beauvois, M. H. (1998). Conversations in slow motion: Computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54, 198-217.

Benwell, B., y Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press

Blake, R. (2000). Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4(1), 120-136.

Blake, R. (2005). Bimodal CMC: The glue of language learning at a distance. *CALICO Journal*, 22(3), 497-511.

Blake, C. (2009). Potential of text-based internet chats for improving oral agency in a second language. *The Modern Language Journal*, 93, 227-240.

Boden, D. (1994). *The business of talk: Organization in action*. Cambridge: Polity Press.

Boden, D., y Zimmerman, D, H (1991). *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. California: University of California Press.

van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Button, G., y Casey, N. (1984). Generating topic: The use of topic initial elicitors, en J. Maxwell Atkinson and John Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, (p. 167-189). Cambridge: Cambridge University Press.

- Breen, M. P. (1987).** Learner contributions to task design, en C. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Breen, M. P. (1989).** The evaluation cycle for language learning tasks, en R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*, (p. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brouwer, C., y Wagner, J. (2004).** Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 30–47.
- Bygate, M. A. (1987).** *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. A. (1999).** Task as context for the framing, reframing, and unframing of language. *System*, 27, 33–48.
- Bygate, M. A. (2001).** Effects of task repetition on the structure and control of oral language, en A. M. Bygate, P. Skehan y M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London: Longman.
- Bygate, M. A., Skehan, P., y Swain, M. (2001).** (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980).** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canle, M (1983).** From communicative competence to communicative language pedagogy, en Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, (p. 2-27). London: Longman.
- Candlin, C. N. (1987).** Towards task-based language learning, en A C. N. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks*, (p. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cestero, A. M. (2000).** *El intercambio de turnos de habla en la conversación: Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Chapelle, C. (1998).** Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning & Technology*, 2(1), 21-39.
- Cheng, W. (2003).** *Intercultural conversation*. Amsterdam: John Benjamins.

Consejo de Europa (2001). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, texto complete en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22 (1), 17-31.

Chun, D., y Plass, J. (2000). Networked multimedia environments for second language acquisition, en M. Warschauer y R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, (p. 151-170). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Collot, M., y Belmore, N. (1996). Electronic language: A new variety of English, en S. Herring (Ed.), *Computer-mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-cultural perspectives*. (p. 13-28). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Coughlan, P., y Duff, P. (1994). Same task, different activities: Analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective, en A. J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (p.173-194). Norwood, NJ: Ablex Press.

Crookes, G., y Gass, S. M. (1993). (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating Theory and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Darhower, M. (2002). Interactional features of synchronous CMC in the intermediate L2 class: A sociocultural case study. *CALICO Journal*, 19(2), 249-277.

Dings, A. (2007). *Developing interactional competence in a second language: A case study of a Spanish language learner*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.

Dings, A. (2014). Interactional competence and the development of alignment activity. *The Modern Language Journal*, 98 (3), 742-735.

Dooly, M., y Eastment, D. (2008). (Eds.) *“How we’re going about it.” Teachers’ voices on innovative approaches to teaching and learning languages*. Newcastle upon Tyne. Cambridge Scholars Publishing

- Dooly, M. (2011).** Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: Tasks-as-workplan vs. task-as- process. *Language Learning & Technology*, 15(2), 69–91.
- Dooly, M., y O'Dowd, R. (2012).** (Eds), *Researching online interaction and exchange in foreign language education*. Bern: Peter Lang.
- Doughty, C. J., y Long, M. H. (2003).** SLA and Cognitive Science, en C. J. Doughty y M. H. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford UK: Blackwell Publishing.
- Drew, P., y J. Heritage (1992).** *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (1993).** Tasks and interlanguage performance: An SLA perspective, en A G. Crookes y S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, (p. 57-95). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Dufficy, P. (2004).** Predisposition to choose: The language of an information gap task in a multilingual primary classroom. *Language Teaching Research*, 8 (3), 241-261.
- Duranti, A., y Goodwin, C. (1992).** *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., y Takashima, H. (1999).** Input enhancement and the acquisition of the past tense, en R. Ellis (Ed.) *Learning a second language through interaction*, (p.173-178). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Ellis, R. (2000).** *Task-based research and language pedagogy*. *Language Teaching Research*, 4, 193-220.
- Ellis, R. (2003).** *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar, C. (2000).** *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Tesi de doctorat inèdita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández-García, M., y Martínez-Arbelaiz, A. (2002).** Negotiation of meaning in nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussion. *CALICO Journal*, 19(2), 279-294.
- Firth, A., y Wagner, J. (1997).** On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81 (3), 285-300.

Bibliografía

- Foster, P (1998).** A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied linguistics*, 19(1), 1-23
- García, M. (2009).** *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral de la Universidad de Alcalá.
- Gardner, R. (2004).** "Conversation analysis", en A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics*. Malden, Mass.: Blackwell, 262-284.
- Gass, S. M., y Varonis, E. M. (1994).** Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 283- 302.
- Geddes, M., y Sturtridge, G. (1979).** *Listening Links*. London: Heinemann
- Gilabert, R. (2005).** *Task complexity and L2 narrative oral production*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- Goffman, E. (1974).** *Frame analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1981).** *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- González-Lloret, M. (2007).** Implementing task-based language teaching on the web, en K. van de Branden, M. Verhelst, y K. V. Gorp (Eds.), *Task-based lanuge education* (p. 265-285). Cambridge, UK: CUP.
- González-Lloret, M. (2008).** Computer-mediated learning for L2 pragmatics, en E. Alcón Soler y A. Martínez Flor (Eds.), *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (p. 114-134). Bristol: Cromwell Press.
- González-Lloret, M. (2011).** Conversation analysis of computer-mediated communication. *CALICO Journal*, 28(2), 308–325.
- González-Lloret, M., y Ortega, L. (2014).** *Technology-mediated TBLT: researching Technology and tasks*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- de Guerrero, M. C. M., y Villamil, O. (2000).** Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal* 84, 1: 51-68.
- Hall, J. K. (1993).** The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics* 14, 145-167

Hall, J. K. (1995). (Re)creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, 16(2), 206-232.

Hall, J. K. (1999). A prosaics of interaction: The development of interactional competence in another language, en E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning*, (p. 137-151). New York: Cambridge University Press.

Hall, J. K. (2007): "The Devil's in the details: A response to Seedhouse", *The Modern Language Journal*, 91, iv, 534-536.

Hall, J. K., y Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional Competence and Development, en J. K. Hall, Hellermann, J. y Pekarek Doehler, S (Eds.), *Interactional competence and development*, (p. 1-15). Clevedon: Multilingual Matters

Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(1), 105–121.

Hampel, R. (2010). Task design for a virtual learning environment in a distance language course, en M. Thomas y H. Reinders. (Eds.), *Task-based language learning and teaching with technology* (p.131-152). The Hague: Mouton.

Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching* (4th Edition). Longman Handbooks for language teachers.

Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition, en Hatch, E. (Ed.), *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

He, A. W. (2003). Linguistic anthropology and language education. In *Linguistic Anthropology of Education*, en S. Wortham and B. Rymes (eds) (p.93–119). Westport CT: Praeger.

He, A. W. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *Modern Language Journal*, 88, 568–582.

He, A. W., y Young, R. (1998). (Eds.), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91, i, 83-96.

Heritage, J. (1995): "Conversation analysis", en U. M. Quasthoff (Ed.), *Aspects of oral communication*. Berlin: DeGruyter, 391-416.

Bibliografía

Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk, en K. Fitch and R.E.Sanders (Eds) *Handbook of Language and Social Interaction*, 103-137. Mahwah, N. J: Erlbaum.

Herring, S. (1996). *Computer mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Howe, M. (1991a). *Topic changes in conversation*. Unpublished doctoral dissertation: University of Kansas, Lawrence.

Howe, M. (1991b). "Collaboration on topic change in conversation", *Kansas Working Papers in Linguistics*, 16, 1-14.

Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., Lantolf, J. P., Mackey, A., y Talmy, S. (2014). Bridging the gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 361-421.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, (p. 35-71). New York: Holt, Rinehart y Winston.

Ishida, M. (2009). Development of interactional competence: Changes in the use of ne in L2 Japanese during study abroad, en H. T. Nguyen y G. Kasper (Eds.), *Talk in interaction: Multilingual perspectives*, (p. 351-385). Honolulu: University of Hawai'i National Foreign Language Resource Center.

Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction. *Second Language Acquisition*, 25 (1), 1-36.

Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy and thinking: Learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Jacobs, G., y Farrell, T. (2003). Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm. *RELC Journal*, 34/1, 5-30.

Jacoby, S., y Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28, 171-183.

Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*, en T. Sebeok, (Ed.), *Style in Language*, Cambridge, (p.350-377). MA: M.I.T.

- Jenks, C. J. (2006).** *Task-based interaction: the interactional and sequential organization of task-as-workplan and task-in-process*. Thesis doctoral of University of New Castle.
- Kasper, G. (1986).** Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200–215.
- Kasper, G (1997).** Can pragmatic competence be taught? *NetWork*, 6. University of Hawaii, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kasper, G., y Rose, K. (2001).** *Pragmatics in language teaching*, en K. Rose y G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (p. 1–9). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (2006a).** "Speech acts in interaction", en K. Bardovi-Harlig, C. Félix-Brasdefer y A. S. Omar (Eds.), *Pragmatics and language learning*. Hawaii: National Foreign Language Research Center, 281-314.
- Kasper, G. (2006b).** Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19, 83-99
- Kasper, G. (2009).** Location cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view? *Interactional Review of Applied Linguistics*, 49, 11-36.
- Kaur, J. (2011).** Raising explicitness through self-repair in English as a lingua franca. *Journal of Pragmatics*, 43(11), 2704–2715.
- Keller-Lally, A. (2006).** *Effect of task-type and group size on foreign language learner output in synchronous computer-mediated communication*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas, Austin.
- Kenning, M. (2007).** *ICT and language learning: from print to the mobile phone*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kern, R. (1995).** Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79, 457–476.
- Kiernan, P. J. y Aizawa, K. (2004)** “Cell phones in task based learning: Are cell phones useful language learning tools? “*ReCaLL* Vol. 16, 1, 71-84
- Kramersch, C. (1986).** From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70, 366-72

Bibliografía

- Kramsch, C., y Andersen, R. (1999).** “Teaching text and context through multimedia”, *Language Learning and Technology*, 2, 2, 31-42.
- Kumaravadivelu, B. (1991).** Language-learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*, 45 (2), 98-107.
- Lado, R. (1957).** *Linguistics across Cultures*. Michigan: University of Michigan Press.
- Lantolf, J. (1996).** SLA theory building: “Letting all the flowers bloom!” *Language Learning*, 46, 713-749.
- Lantolf, J. (2008).** *Sociocultural theory and the teaching of second language teaching*. London: Equinox Press
- Lamy, M. N. (2004).** Oral conversations online: Redefining oral competence in synchronous environments. *ReCALL*, 16(2), 520–538.
- Larsen-Freeman, D. (2000).** *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, L. (2001).** Online interaction: negotiation of meaning and strategies used among learners of Spanish *ReCALL*, 13(2), 232-244.
- Lee, L. (2002).** Synchronous online exchanges: A study of modification devices on non-native discourse. *System*, 30(3), 275-288.
- Lee, L. (2011).** Blogging: promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *LLT Journal*, 15(3), 87–109.
- Levelt, W. J. M. (1983).** Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, 41- 104.
- Levinson, S. (1989).** *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. (1988).** *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., y Lee. S. (2003).** Differences that make the difference: a study of functionalities in synchronous CMC. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3): 250-273.
- Long, M. H. (1980).** Inside the “black box”: Methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30, 1-42.
- Long, M. H. (1985):** "Input and SLA theory", en S. M. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in SLA* (p. 377-393). Rowley: Newbury House.

- Long, M. H., y Porter, P. A. (1985).** Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-228.
- Long, M. H. (1996).** The role of the linguistic environment in second language acquisition. A W. Richie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-467). San Diego, CA: Academic Press.
- Loschky, L., y Bley-Vroman, R. (1993).** Grammar and task-based methodology, en G. Crookes y S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning* (p. 123-167). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Markee, N. (1994).** Toward an ethnomethodological respecification of second language acquisition studies, en Tarone, E., Gass, S. and Cohen, A. (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (p. 89- 116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markee, N. (2000).** *Conversation analysis*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Markee, N., y Kasper, G. (2004).** Classroom talks: An introduction. *Modern Language Journal* 88, 491–500.
- Markee, N. (2004).** Zones of interactional transition in ESL class. *The Modern Language Journal* 88, 583-596.
- Markee, N. (2005).** The organization of off-task classroom talk in second language classrooms, en K. Richards y P. Seedhouse (eds.), *Applying Conversation Analysis*, (p. 197–213). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Markee, N. (2007).** Conversation analysis: Issues and problems, en C. Davison (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. 1017-1032). London: Kluwer.
- Markee, N. (2008).** Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics* 29, 1-24.
- Masats, D. (1999).** *La reparació en el discurs d'aprenents de llengües estrangeres*. Tesina inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Masats, D. (2008).** *El discurs dels aprenents d'anglès com a llengua estrangera: Una aproximació interactivista al procés de construcció de tasques comunicatives*. Tesis inédita. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Masats, D. (en premsa).** Recursos y materiales para aprender lenguas. En D. Masats y Luci Nussbaum (Eds.) *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bibliografía

Masats, D., y Unamuno, V. (2001). Constructing social identities and discourse through repair activities, en A S. Foster-Cohen y A. Nizegorodcew (Eds.), *Eurosla Yearbook*, Volume I (p. 239-254). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Maynard, D. W. (1980): "Placement of topic changes in conversation", *Semiotica*, 30, 3/4, 263-290.

McCarthy, M. J. (2003). Talking back: 'small' interactional response tokens in everyday conversation. *Research on Language in Social Interaction*, 36(1), 33-63.

Meurnier, L. (1994). Computer-assisted language instruction in cooperative learning. *Applied Langue Learning*, 5, 31-56.

Mentis, M. (1994): "Topic management in discourse", *Topics in Language Disorders*, 14, 3, 29-54.

Mori, J. (2002). Task design, plan and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23 (3), 323-347.

Mori, J. (2003). The Construction of interculturality: A study of initial encounters between Japanese and American students. *Research on Language and Social Interaction*, 36(2), 143-184.

Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 88, 536-550.

Mori, J., y Markee, N. (2009). (Eds.), Special Issue: Language learning. Cognition, and interactional practices. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47 (1).

Mondada, L., y Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 501-518.

Müller-Hartmann, A., y Schocker, M. (2010). Research on the use of technology in task-based language teaching, en M, Thomas y H. Reinders (Eds.), *Task-based language learning and teaching with technology* (p. 1-13). London, UK: Continuum International Publishing Group.

Negretti, R. (1999). Web-based activities and SLA: A conversational analysis approach. *Language Learning & Technology*, 3(1), 75-87.

Nofsinger, R. (1991). *Everyday conversation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology.* Nueva York: Prentice Hall.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, L., y Unamuno, V. (2006). (Eds.), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant.* Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity, en J.J. Gumperz y S. L. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (p. 407-37). New York: CUP

Ohta, A. S. (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, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ohta, A. S., y Nakaone, T. (2004). When students ask questions: Teacher and peer answers in the foreign language classroom. *International Review of Applied Linguistics* 42.3, 217-237.

Okada, M. (2013). Embodied interactional competence in boxing practice: Coparticipants' joint accomplishment of a teaching and learning activity. *Language & Communication*, 33 (2013), 390-403.

Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in Child interactions. The relationship between conversational interaction and second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 372-386.

Orletti, F. (1989). "Topic organization in conversation". *International Journal of the Sociology of Language*, 76, 75-85.

Ortega, L. (1997). Processes and outcomes in networked classroom interaction: Defining the research agenda for L2 Computer-assisted Classroom Discussion. *Language Learning & Technology*, 1, 82-93.

Ortega, L. (2009). Interaction and attention to form in L2 text-based computer-mediated communication, en A. Mackey y C. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on interaction in SLA: Research in honor of Susan M. Gass* (p. 336-253). New York, NY: Routledge.

Bibliografía

Oxford, R. (2006). Tase-based language teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal*, 8(3), 94-121.

Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence, en M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (p. 59–86). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Peterson, M. (2010). Task-based language teaching in network-based CALL: An analysis of research on learner interaction in synchronous CMC, en M. Thomas y H. Reinders (Eds.), *Task-based language learning and teaching with technology* (p. 41-62). London, UK: Continuum.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.

Pica, T. (1997). Second language teaching and research relationships: A North American view. *Language Teaching Research*, 1 (1), 48-72.

Pica, T., y Doughty, C. (1985) The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 233-248.

Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton.

Pinnow, R, J. (2011). “I’ve got an idea”: Asocial semiotic perspective on agency in the second language classroom. *Linguistic and Education*, 22(2011), 383-392.

Porter, P. (1986): "How learners talk each other", en R. Day (ed.), *Talking to learn*. Rowley (p. 200-222), Massachusetts: Newbury House.

Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Psathas, G. (1990): "Introduction", en G. Psathas (ed.), *Interaction Competence*. Washington, D.C. (p.1-29). University Press of America.

Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistic*, 22, 27-57.

Robison, P. (2011). Task-based language learning: a review of issues. *Language Learning*, 61 (1), 1-36.

- Rogoff, B. (1990).** *Apprenticeship in thinking*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1985).** Language acquisition as increasing linguistic restructuring of experience and symbolic behavior control, en J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition* (p. 57-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E., y Jefferson, G. (1974)** A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.
- Sacks, H. (1992).** *Lectures on Conversation*, Volume 1. Cambridge: Blackwell.
- Sadler, R. (2012).** *Virtual worlds for language learning: From theory to practice*. Bern: Peter Lang.
- Samuda, V., y Bygate, M. (2008).** *Tasks in second language learning*. Houndmills, UK: Palgrave.
- Sauro, S. (2004).** “Cyberdiscursive tug-of-way: Learner repositioning in a multimodal CMC environment,” *Working Papers in Educational Linguistics*, 19(2), 55-72.
- Sauro, S. (2011).** SCMC for SLA: A research synthesis. *CALICO Journal*, 28, 369-391.
- Schegloff, E. A. (1968).** Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-95.
- Schegloff, E. A., y Sacks, H. (1973)** *Opening up closings*. *Semiotics*, 8, 289-327.
- Schegloff, E. A. (1987).** Some sources of misunderstandings in talk-in-interaction. *Linguistics*, 25, 201-218.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., y Sacks, H. (1977).** The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-82.
- Schegloff, E. A. (1979).** Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction, en G. Psathas (ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (p. 15-21). New York: Irvington Publishers.
- Schegloff, E. A. (1989).** Reflections on language, development and the interactional character of talk-in-interaction, en M. Bornstein y J. S. Bruner

Bibliografía

(Eds.) *Interaction in Human Development*, (p. 139-153). Lawrence Erlbaum Associates.

Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition, en L. Resnick, J. Levine y S. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (p. 150-171). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Schegloff, E. A. (2002). Opening sequencing, en J. E. Katz y M. Aakhus (Eds.), *Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance* (p.326-385). Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., y Olsher, D. (2002). Conversational analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.

Schönfeldt, J., y Golato, A. (2003). Repair in chats: A conversation analytic approach. *Research on Language and Social Interaction*, 36, 241-284.

Seedhouse, P. (1999). The relationship between context and the organization of repair in the L" classroom. *International Review of Applied Linguistics*, 37 (1), 59-80.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Seedhouse, P. (2005a). Conversational analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187.

Seedhouse, P. (2005b). "Task" as research construct. *Language Learning*, 55 (3), 533-570.

Simpson, J. (2005). 'Conversational floors in synchronous text-based CMC discourse', *Discourse Studies*, 7.3 (2005), 337-361.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38- 62.

Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-186.

Skehan, P., y Foster, P. (2001). Cognition and tasks, en A P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (p. 183-205). Cambridge: Cambridge University Press.

- Skehan, P. (2003).** Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Smith, B. (2003).** The use of communication strategies in computer-mediated communication. *System*, 3
- Smith, B. (2005).** The relationship between negotiated interaction, Learner uptake, and lexical acquisition in task-based computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 39, 33-58.
- Sotillo, S. M. (2000).** Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 2000, 4(1), 82-119.
- Sparks, R. B. (1996).** The structure of self-repair in English conversation. *Dissertation Abstracts International*, 56, 2.
- Stenström, A. B. (1994).** *An introduction to spoken interaction*. Longman.
- Stockwell, G. (2010).** Effects of multimodality in computer-mediated communication tasks, en M. Thomas y H. Reinders (Eds.), *Task-based language learning and teaching with technology* (p. 83-104). London, UK: Continuum.
- Sullivan, P. N. (2000).** “Spoken artistry: Performance in a foreign language classroom”, en J. K. Hall y L. S. Verplaetse (eds): *Second and foreign language learning through classroom interaction* (p.73-90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M. (2000).** The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue, en A. J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2001).** Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects, en A. M. Bygate, P. Skehan, y M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (p. 99-118). London: Longman.
- Tecedor, M. (2013).** *Developing Interactional Competence Through Video-Based Computer-Mediated Conversations: Beginning Learners of Spanish*. Tesis doctoral de Universidad de Iowa.
- Tecedor, M. (2016).** Beginning Learners’ Development of Interactional Competence: Alignment Activity. *Foreign Language Annals*, 49, 1, 23–41.
- Thomas, M., y Reinders, H. (2010).** Deconstructing tasks and technology, en M. Thomas y H. Reinders (Eds.), *Task-based language learning and*

Bibliografía

teaching with technology (p. 1-13). London, UK: Continuum International Publishing Group.

Thorne, S. L. (2000). Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity, en A. J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (p.219–244). Oxford: Oxford University Press.

Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38-67.

Tudini, V. (2002). The role of online chatting in the development of competence in oral interaction. In the proceedings of the Innovations in Italian Workshop, Griffith University.

Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning and Technology*, 7, 141–159.

Tudini, V. (2007). Negotiation and intercultural learning in Italian native speaker chat rooms. *Modern Language Journal*, 91(4), 577–601.

Tudini, V. (2010). *Online Second Language Acquisition: Conversation Analysis of Online Chat*. London: Continuum.

Varonis, E. M., y Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6 (1), 71-90.

Vinagre, M., y Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72–103.

White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.

Young, R. F., y Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: Negotiating discourse roles in the ESL writing conference. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.

Young, R. F. (1999). *Sociolinguistic approaches to SLA. Annual Review of Applied Linguistics* 19, 105-132.

Young, R. F. (2008). *Language and interaction: An advanced resource book (Routledge Applied Linguistics)*. London and New York: Routledge.

Young, R. F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing, en E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, p. 426-443). London & New York: Routledge.

- Yule, G. (2006).** *The Study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, Y. (2007).** Task design in videoconferencing-supported distance language learning. *CALICO Journal*, 24(3), 591-630.
- Warschauer, M. (1996).** Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, 7–26.
- Wagner, J., y Kasper, G. (2011)** "A Conversation-Analytic Approach to Second Language Acquisition", en D. Atkinson (ed) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (p. 117-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1981).** Becoming a communicator, en G. Wells (Ed.) *Learning through interaction: the study of language development* (p.73–115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985).** *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wesche, M., y Skehan, P. (2002).** Communicative teaching, content-based instruction, and task-based learning, en R. Kaplan (Ed.), *Handbook of applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1978).** *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. R. (1996).** *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow, UK: Longman Addison- Wesley.
- Willis, J. R. (2004).** Perspectives on task-based instruction: Understanding our practices, acknowledging different practitioners, en B. L. Leaver y J. R. Willis (Eds.), *Task-based instruction in foreign language education* (p. 3–44). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Willis, D. y Willis, J. (2007).** *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, D. H. (1998).** Identity, context and interaction, en C. Antaki y S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (p. 87-106). London: SAGE.
- Zhang, J. (2012).** *La enseñanza del idioma chino a través de ABT: Una reflexión desde la perspectiva de la investigación-acción*. Unpublished Masters dissertation. Universitat Autònoma de Barcelona.

ANEXO I LISTA DE SIMBOLOGÍA

SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS

CMC Comunicación Mediante Computador

L2 Lengua Segunda

SIMBOLOGÍA DE TRANSCRIPCIÓN

Comentarios: [texto]

Traducción: (texto)

Énfasis del fragmento

Palabras copia de los participantes

ANEXO II TAREA DE ESTUDIO PILOTO

Versión I

Estáis en el último años del estudio en la universidad, tú y tu compañero/a decidís seguir el estudio en el extranjera. Vas a discutir con tu compañero/a cuáles son las características más importantes en vuestro futuro estudio.

Tienes una lista de tres características y tu compañero/a tiene una lista de tres características diferentes. Tu tarea consiste en compartir con tu pareja la lista de las características y de tu pareja a hacer lo mismo con su lista.

¡Se realizarán las siguientes tareas juntos!

1 Compartir y discutir cada una de las tres características en la lista.

2 Decidir cuál de estas seis características son las más importantes y clasifica estas cualidades por el orden de importancia para ti, de más importante a menos importante. También puedes agregar cualidades adicional, pero no omita ninguna de las cualidades en cualquiera de tus listas.

3 Asegúrate de discutir por qué cada una de estas cualidades es más o menos importante en tu decisión para el futuro estudio.

A El país destinado para realizar el estudio

- Las relaciones (sobre todo políticas y diplomáticas) entre el país destinado y China.
- El viaje o el trayecto entre el país destinado y China (sea fácil o sea complicado).
- El pueblo chino está bien acogido o no en el país destinado.

B La calificación del curso o la especialidad

- Si está bien reconocido o no tanto en el país destinado como en China.

C El nivel lingüístico que domina el estudiante para realizar su estudio en el país destinado

- Si es suficiente o no para sus actividades académicas y sociales

Tiempo promedio de la tarea: 20 minutos

Versión II

Estáis en el último años del estudio en la universidad, tú y tu compañero/a decidís seguir el estudio en el extranjera. Vas a discutir con tu compañero/a cuáles son las características más importantes en vuestro futuro estudio.

Tienes una lista de tres características y tu compañero/a tiene una lista de tres características diferentes. Tu tarea consiste en compartir con tu pareja la lista de las características y de tu pareja a hacer lo mismo con su lista.

¡Se realizarán las siguientes tareas juntos!

1 Compartir y discutir cada una de las tres características en la lista.

2 Decidir cuál de estas seis características son las más importantes y clasifica estas cualidades por el orden de importancia para ti, de más importante a menos importante. También puedes agregar cualidades adicional, pero no omita ninguna de las cualidades en cualquiera de tus listas.

3 Asegúrate de discutir por qué cada una de estas cualidades es más o menos importante en tu decisión para el futuro estudio.

A La ciudad donde ubicada la universidad destinada

- El ambiente general de dicha ciudad (se trata de los factores como medio ambiente, la seguridad, el coste de la vida, el transporte etc.)
- La condición de las infraestructuras (si están bien desarrolladas o no).

B La competencia integral de la universidad

- El ranking oficial de la propia universidad al nivel mundial.
- Los campos académicos fuertes de dicha universidad.

C Los medios económicos de estudiante

- Este factor va depender del coste de la vida del sitio donde se realice el estudio (el país, la ciudad), por lo tanto se puede variar.

Tiempo promedio de la tarea: 20 minuto

ANEXO III LA TAREA

INSTRUCCIONES GENERALES

游戏规则

Queridos compañeros, bienvenidos a nuestro juego de interrogatorio. El cual se realiza por comunicación textual en el internet con el programa QQ. ¡Todos somos expertos de usarlo! Habríamos una competición muy divertida entre las policías y los sospechosos. Te estimulamos usar el idioma castellano lo más posible debido al propósito del juego es desarrollar la capacidad de comunicación en lengua española. Un *chat room* con cinco personas en el programa QQ ya está creado, cuatro participantes y un tutora. Primero, lee la introducción siguiente y avisar al tutora en el *chat room* el papel que prefieres jugar—policía o sospechoso/a. Luego recibirás una introducción más concreta sobre tu tarea y sus procedimientos. La introducción también es bilingüe como el mismo párrafo. Teniendo en cuenta que el tiempo es limitado de cada participante, toda la tarea se lleva a cabo dentro de dos semanas, cada semana realizamos dos pasos. La tutora publicará un calendario de cada subtareas, antes del próximo paso, cada pareja puede hacer una cita para comunicar, fraccionada o una vez completa. También podéis comentar o discutir todas las ideas, dudas en el *chat room*. La tutora os atenderá y ayudará para resolver los problemas que se encuentra en la realización de la tarea.

各位同学，大家好，感谢大家来参加我们的审讯游戏。本游戏以大家最熟悉的 qq 文字聊天方式展开，针对一起虚拟的凶杀案件进行警察和嫌疑犯之间的斗智斗勇。游戏目的在于提供给大家一个练习日常西语的平台，帮助大家提高语言交际能力，所以我们鼓励尽可能多的使用西班牙语。我们已经在 qq 上建好了五人一组的讨论组，其中四人为参与着，另一位是协调员，请大家先阅读游戏规则，随后到讨论组报告你想扮演的角色—警察或嫌疑犯，协调员会私信发给你所扮演的角色的具体介绍和游戏步骤，也会像本段一样，用西中两种语言进行说明。考虑到大家的时间有限，游戏分两个星期完成全部任务，每星期完成两个步骤。具体时间没有限制，在下一步开始前，你都可以和自己的搭档在群里约好时间，分数次进行对话，或一次完成。每个步骤的对话完成后，请把聊天记录以 word 文档形式发送到协调员的邮箱中。对于任务相关的任何问题，大家都可以在群组中进行讨论，协调员会帮助你们解决问题。

CONTEXTO

故事背景

El día 6 de enero de 2014, el encargado del servicio de limpieza del Hotel W encuentra al señor Yifu Shao asesinado en su habitación, la 1407. El informe del forense señala que la víctima murió entre las 18:00 y las 20:00 de la tarde del día 5.

2014 年一月六日，客房服务人员发现邵逸夫先生在 1407 房间被谋杀，法医鉴定报告显示，受害人的死亡时间约为五日下午六点到八点之间。

Anexo

La policía ha iniciado las investigaciones y ahora está interrogando a las personas que habían contactado con el señor Yifu Shao durante su estancia en Barcelona. Entre ellas hay dos estudiantes universitarios, quienes eran los intérpretes personales del señor Yifu Shao, no pueden encontrar una tercera parte para testificar. Deben ofrecer una coartada mutuamente ya que estaban juntos en el tiempo de asesino.

警方已展开全面的调查并逐一对邵逸夫先生在巴塞罗那停留期间有过接触的人进行审问，其中受害者生前的贴身翻译一两名大学在校学生，无法提供由第三方作证的不在场证明，需要互相证明在案发时间段内两人的均不在案发现场。

TAREA

任务

Vamos a formar grupos de 4. Dos de vosotros actuaréis de policía y los otros dos seréis los dos estudiantes sospechosos de haber cometido el asesinato. El objetivo de la tarea es determinar si los estudiantes sois los asesinos del señor Yifu Shao o no. Para ello la tarea se realizará en cuatro pasos y se llevaran a cabo tres tipos de interacción en parejas y una en grupo de 4.

现在我们每四人分为一组，其中两人扮演警察，另外两人扮演涉案的犯罪嫌疑人—在校学生。任务目标为判定两名在校学生是否为杀害邵逸夫先生的凶手。任务分为四轮对话，其中前三轮为两两对话，最后一轮 4 人进行群组对话。

Paso 1: Formaremos una pareja con los alumnos que actúen de policía y otra con los alumnos que actúen de sospechoso. Quienes actuéis de policías hablaréis entre vosotros para decidir las preguntas del interrogatorio y quienes actuéis de sospechosos hablaréis entre vosotros para preparar vuestra coartada.

第一步：此轮对话分别在两名警察之间和两名嫌疑人之间进行，其中，警察组的对话目的在于确定审讯的具体问题，而嫌疑人之间的对话目的在于确定不在场证明。

Paso 2: Las nuevas parejas estarán formadas por un policía y un sospechoso. Quienes actuéis como policías formularéis a vuestro sospechoso las preguntas pactadas con el otro policía en el paso 1. Quienes actuéis como sospechosos debéis responder a las preguntas del policía que os interroga siguiendo la coartada pactada con el compañero en el paso 1.

第二步：本轮对话为警察分别审问犯罪嫌疑人，扮演警察的同学需要用在第一轮和另一名警察一起确定的审讯具体问题提问犯罪嫌疑人，而对方同样需要用在上一步中和同伴商量好的不在场证明回答审讯问题。

Paso 3: Los dos policías os reunís de nuevo para comparar los dos interrogatorios y encontrar contradicciones entre las respuestas de los sospechosos. Los dos sospechosos os encontráis para comentar el interrogatorio y explicaros si en algún momento ha sido necesario improvisar una respuesta o averiguar si habéis dado información contradictoria. En caso afirmativo, debéis planear una estrategia para explicar las contradicciones a la policía y convencerlos de vuestra inocencia.

第三步：两名警察重新进行对话，比较两名犯罪嫌疑人的答案，并找出其中的分歧。同时，两名犯罪嫌疑人也需要讨论在审讯中的两人的回答是否一致，如果找到互相矛盾的信息，两人应商量好在下一轮审讯中自圆其说的方法。

Paso 4: Todos los participantes os reunís. Los policías comunicáis a los sospechosos si los consideráis culpables (son culpables si había demasiadas contradicciones entre las respuestas ofrecidas por los dos sospechosos) o los consideráis inocentes (los sospechosos son inocentes si construyeron una buena coartada). Los sospechosos opináis sobre la decisión de los policías antes de que éstos os arresten u os dejen libres.

第四步：所有的游戏参与者共同对话。警察需要最后判断犯罪嫌疑人是否可能是杀害被害人的凶手，如果两人犯罪嫌疑人在审讯中两人的回答出现很多矛盾，并且无法解释原因，则考虑有可能是杀害邵逸夫先生的凶手，将提交司法机关进行进一步审理；如果两人能够提供一个没有破绽的不在场证明，则立即释放。当然，在警察做出最后的决定前，犯罪嫌疑人有权利提出疑义并为自己辩护。

INSTRUCCIONES PAREJA 1: POLICÍA A y POLICÍA B

警方任务

Paso 1 (Preparación) Pareja 1: Policía A y Policía B.

Tenéis que preparar las preguntas para el interrogatorio. Es importante conocer qué actividades realizaron juntos los sospechosos en el momento del asesinato, entre las 18 y las 20 horas del día 5 de enero. Es importante obtener información sobre detalles concretos (personas a las que vieron, comida que pidieron, música que se escuchaba, etc.). Formular las preguntas es difícil porque no conocéis la respuesta, por ello es importante formular preguntas que puedan ser adaptadas a cualquier situación y que puedan sorprender a los sospechosos. Por ejemplo, no sabéis si los sospechosos fueron juntos al cine, a una cafetería, a la biblioteca, se quedaron en casa, etc. Pero podéis pensar en preguntas que sirvan para todos los casos. Ejemplo:

¿Quién de los dos llegó primero al cine/a la cafetería/ a la biblioteca/ a casa?

¿Con quién hablasteis en el cine/ en la cafetería/ en la biblioteca/ al llegar a casa?

第一步：(准备) 警察 A 与警察 B

你们需要确定审讯的具体问题。也就是说，需要知道两名犯罪嫌疑人在邵逸夫先生被谋杀的时间段内（2014 年一月五日下午六点到八点之间）的具体活动，并掌握具体的细节信息，比如，两人遇见了什么人，吃了什么东西，听了什么音乐等等。请尽量提有难度的问题，同

Anexo

时问题最后适应于任务情况，以达到出其不意的目的。比如，你们并不知道犯罪嫌疑人当时是去看了电影，去了喝咖啡，去了图书馆还是只是呆在家里。但是你们可以想一些在任何情况下都通用的问题。

比如：你们两个人谁先到的电影院 / 咖啡馆 / 图书馆 / 家？

你们两个人在电影院 / 咖啡馆 / 图书馆 / 家里和谁说了什么话？

Paso 2 (Interrogatorio)

Pareja 1: Policía A y Sospechoso C;

Pareja 2: Policía B y Sospechoso D

Los policías debéis interrogar a los sospechosos formulando las preguntas que preparasteis en el paso 1. Los sospechosos debéis responder a todas las preguntas dando la información que pactasteis con el compañero en el paso 1.

Durante este paso, los policías no podéis hablar entre vosotros.

第二步：（审讯）

警察 A 与犯罪嫌疑人 C，

警察 B 与犯罪嫌疑人 D

警察需要根据上一步中确定好的具体审讯问题对犯罪嫌疑人进行提问，犯罪嫌疑人需要根据第一步和同伴商量好的不在场证明回答所有的提问。

在此过程中，警察 A 和警察 B 之间不能有任何的交流。

Paso 3 (Comparando los interrogatorios) Pareja 1: Policía A y B

Los policías debéis comparar las respuestas que os han dado los sospechosos para ver si hay contradicciones. Si encontráis contradicciones significa que los sospechosos podrían ser culpables y debéis arrestarlos. Si no hay contradicciones son inocentes y debéis dejarlos libres.

第三步 (内容比较) 警察 A 与警察 B

你们需要比较犯罪嫌疑人的回答是否存在漏洞。如果发现两人的回答互相矛盾则意味着其可能为杀人凶手并需要执行抓捕，如果两人的回答一致，提供了完美的不在场证明，则立即释放。

Paso 4 (Veredicto)

Esta vez los dos policías (A y B) y los dos sospechosos (C y D) participáis juntos en la interacción. Los Policías (A y B) comentarán las contradicciones que encontraron en el interrogatorio (descubiertas en el paso 3) y los sospechosos justificarán esas contradicciones (tal y como lo acordaron en el paso 3).

La tarea concluye cuando los policías anuncian si los sospechosos son culpables o inocentes. Si los dos sospechosos son capaces de proporcionar una buena coartada y justifican las contradicciones son INOCENTES.

Si los dos sospechosos no son capaces de proporcionar una buena coartada o no pueden explicar las diferentes respuestas que dieron en el interrogatorio, se considera podría ser CULPABLES.

第四步：（判定）

两名警察和两名犯罪嫌疑人同时参与到对话当中，警察需要告知犯罪嫌疑人在审讯中两人回答出现的矛盾（见第三步），而犯罪嫌疑人需要进行申辩。

警察宣布犯罪嫌疑人是否可能为杀害被害人的凶手，任务结束。如果两名犯罪嫌疑人提供了完美的不在场证明，并合理申辩，则判定当即释放。反之，如果两名犯罪嫌疑人无法提供不在场证明，且没有对回答审讯问题中的矛盾做出合理解释，则判定可能为杀害人凶手，并将提交法院进行下一步的审理程序。

INSTRUCCIONES PAREJA 2: SOSPECHOSO C y D

犯罪嫌疑人任务

Paso 1 (Preparación) Pareja 2: Sospechoso C y Sospecho D.

Tenéis que preparar vuestra coartada explicando qué estabais haciendo juntos en el momento del asesinato, entre las 18 y las 20 horas del día 5 de enero. Tenéis que decidir las actividades que hicisteis juntos pero también discutir bien los detalles (personas a las que visteis, comida/bebida que tomasteis, música que escuchasteis). Deberéis responder a todas las preguntas de los policías, por tanto, para aseguraos de que la policía recibe la misma respuesta cuando se os pregunte por separado, es importante que pactéis una estrategia sobre cómo responder a preguntas cuya respuesta no sepáis.

第一步：（准备）犯罪嫌疑人 C 与犯罪嫌疑人 D

你们需要一起准备案发当时的不在场证明（2014 年一月五日下午六点到八点之间）。你们应该确定好案发时两人在什么地方一起进行什么活动，比如去了电影院，喝了咖啡，去了图书馆，还是呆在家里。同时需要确定好细节，比如，你们见到了什么人，吃了什么东西，或者听了什么音乐。你们在下一轮和警察的谈话中需要回答警察所有的审讯问题，为了确保在分别审讯中两个人对同一问题的回答是一致的，请提前设定好回答问题的策略。由于这个游戏的设定是虚拟的，所以案发时间你们没有真实的场景参考，建议两人利用共同的经历描述场景。

Paso 2 (Interrogatorio)

Pareja 1: Policía A y Sospechoso C;

Pareja 2: Policía B y Sospechoso D

Los policías debéis interrogar a los sospechosos formulando las preguntas que preparasteis en el paso 1. Los sospechosos debéis responder a todas las preguntas dando la información que pactasteis con el compañero en el paso 1.

Durante este paso, los sospechoso no podéis hablar entre vosotros.

第二步：审讯

警察 A 与犯罪嫌疑人 C,

警察 B 与犯罪嫌疑人 D

警察需要根据上一步中确定好的具体审讯问题对犯罪嫌疑人进行提问，犯罪嫌疑人需要根据第一步和同伴商量好的不在场证明回答所有的提问。

在此过程中，犯罪嫌疑人 C 和犯罪嫌疑人 D 之间不能有任何的交流。

Paso 3 (Comparando los interrogatorios) Pareja 2: Sospechoso C y D.

Los sospechosos debéis comentar los interrogatorios y explicar si os formularon alguna pregunta cuya respuesta no sabíais. En este caso, deberéis buscar una excusa para explicar la respuesta que distéis en el interrogatorio.

第三步：（内容比较）犯罪嫌疑人 C 与犯罪嫌疑人 D

你们需要讨论自己在上一轮中回答的问题，并告诉对方对于自己预先没有想到的问题是如何回答的。如果发现两人对同一问题的回答有不一样的地方，需要商量好自圆其说的方法。

Paso 4 (Veredicto)

Esta vez los dos policías (A y B) y los dos sospechosos (C y D) participáis juntos en la interacción. Los Policías (A y B) comentarán las contradicciones que encontraron en el interrogatorio (descubiertas en el paso 3) y los sospechosos justificarán esas contradicciones (tal y como lo acordaron en el paso 3).

La tarea concluye cuando los policías anuncian si los sospechosos son culpables o inocentes. Si los dos sospechosos son capaces de proporcionar una buena coartada y justifican las contradicciones son INOCENTES.

Si los dos sospechosos no son capaces de proporcionar una buena coartada o no pueden explicar las diferentes respuestas que dieron en el interrogatorio se considera podría ser CULPABLES.

第四步：（判决）

两名警察和两名犯罪嫌疑人同时参与到对话当中，警察需要告知犯罪嫌疑人在审讯中两人回答出现的矛盾（见第三步），而犯罪嫌疑人需要进行申辩。

警察宣布犯罪嫌疑人最终判定有罪或无罪，任务结束。如果两名犯罪嫌疑人提供了完美的不在场证明，并合理申辩，则判定**无罪**。反

之，如果两名犯罪嫌疑人无法提供不在场证明，且没有对回答审讯问题中的矛盾做出合理解释，则判定可能为杀害人凶手，并将提交法院进行下一步的审理程序。