

MÉNDEZ MARASSA, EDUARDO

THE CHINESE UNIVERSITY OF HONG KONG

EL ANÁLISIS CONVERSACIONAL APLICADO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO HONGKONÉS: THE CHINESE UNIVERSITY OF HONG KONG, UN CASO DE ESTUDIO

BIODATA

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de León; Máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua por la UNED; profesor asistente en el College of the Holy Cross (MA, USA), lector de español en la Universidad de Hong Kong; jefe de estudios en la academia Spanish World HK Ltd., profesor de lengua y literatura española en el GYBU (Praga, República Checa), profesor de español en CUHK (HK).

RESUMEN

En el presente artículo intentaremos aplicar los principios del análisis conversacional para intentar averiguar a través de los datos recogidos posibles tendencias de comportamiento comunicativo de los alumnos hongkoneses de español como L3 deducibles a través de su producción oral en una conversación inducida por el profesor. En el presente estudio no seguiremos de forma estricta las pautas de la etnometodología, puesto que conceptos lingüísticos serán también considerados.

PALABRAS CLAVE: enseñanza español, Hong Kong, análisis conversacional, reparación, asignación de turnos

CONVERSATION ANALYSIS APPLIED TO THE TEACHING OF SPANISH IN A UNIVERSITY IN HONG KONG: THE CHINESE UNIVERSITY OF HONG KONG, A CASE OF STUDY

In the following study we will try to apply the rules of Conversation Analysis to try to find through the data collected expectable tendencies or patterns in the communicative behavior of Hong Kong students of Spanish as an L3. We will focus on the oral production of students in a conversation induced by the teacher. In the following study we will not follow strictly the rules of ethnomethodology since linguistic considerations will also be taken into account.

KEY WORDS: teaching of Spanish, Hong Kong, Conversation Analysis, repair, turn taking

INTRODUCCIÓN. MARCO TEÓRICO Y MÉTODO DE ANÁLISIS

PRINCIPIOS DEL ANÁLISIS CONVERSACIONAL

El análisis de conversación desde el enfoque de la etnometodología se basa en los siguientes principios, según Seedhouse (2004): *indexicality, the documentary method of interpretation, the reciprocity of perspectives, normative accountability, reflexivity.*

Además, y de forma específica, el análisis de conversación se basa en los siguientes principios: 1) *There is order at all points in interaction* 2) *Contribution to interaction are context-shaped and context renewing* 3) *No order of detail can be dismissed a priori as disorderly, accidental, or irrelevant* 4) *Analysis is bottom-up and data driven; we should not approach the data with any prior theoretical assumptions or assume that any background or contextual details are relevant*

Un concepto interesante en la clase de lenguas es el de *intercultural* o el contexto de comunicación intercultural que los hablantes crean en una conversación entre nativos y no nativos. La intercultural, entiende Seedhouse, es evocada y creada a través del uso de la interlengua. Esto nos puede llevar desde *cómo* los participantes producen contextos para la interacción a nivel local a preguntas del tipo *por qué* sobre limitaciones institucionales y culturales (Seedhouse, 2004: 89 y 90)

Otro concepto fundamental para la organización y el análisis de la clase de lenguas es el de *reparación*. Seedhouse (2004) relaciona la reparación con los conceptos de *problema* e *ítem reparable*.

Reparación será para este autor “el tratamiento de problemas ocurridos en el uso interactivo de la lengua”¹. Problema será todo lo que los participantes consideren un impedimento para la comunicación, y un ítem reparable será aquel que cause problemas en la comunicación (pág. 143). Para Seedhouse, en principio, nada debe ser excluible de la clase “reparable”.

Las rutas de reparación serán de cuatro tipos: auto-reparación auto-iniciada; reparación-ajena auto-iniciada; auto-reparación iniciada de forma ajena; reparación-ajena iniciada de forma ajena. Existirá también un orden de preferencia con respecto a estas rutas de reparación, con auto-reparación auto-iniciada siendo la preferida y más común y reparación-ajena iniciada de forma ajena la menos frecuente y deseable. En contextos centrados en la forma o pertinencia la reparación, sin embargo, será en la mayoría de los casos, iniciada por el profesor (reparación iniciada de forma ajena).

En el presente estudio diferiremos en cierta medida de los parámetros y principios de exclusión formulativa del análisis de conversación enfocado desde la perspectiva de la etnometodología. Desde esta disciplina social, el interés básico del análisis de conversación está en la organización social subyacente en la producción e inteligibilidad de actividades sociales ordinarias, cotidianas. Formulaciones alternativas de la disciplina incluyen las “competencias” o “procedimientos” que los participantes muestran en sus interacciones (ver Ten Have, 1999: 102). En nuestro análisis, sin embargo, incluiremos herramientas y terminología propios del campo de la lingüística, pues nuestro objetivo es formular una serie de conclusiones aplicables desde enfoques diversos de la lingüística aplicada (morfología, sintaxis, fonética, semántica, etc.). Somos

¹ Traducción mía.

conscientes de que esta variable introducida en nuestro análisis es un elemento externo, *ético* por tanto, y esto contradice uno de los pilares fundamentales del análisis conversacional dentro de la etnometodología, el de mantener una aproximación de tipo puramente *émico* al objeto de estudio. Veremos cómo enfrentar este tipo de problemas y contradicciones más adelante.

Una lista de otros términos relevantes dentro del análisis conversacional, pero no centrales para el presente trabajo, puede ser consultada en el Anexo II.

COMPILACIÓN DE DATOS. FACTORES A TENER EN CUENTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE BASES DE DATOS PARA EL AC

Basándose en un acercamiento a la interacción en clase dinámico y variable, Seddhouse nos dice que “L2 classroom interaction is best understood as divisible into several distinct varieties” (pág. 81). Así, denomina “L2 classroom context” a las subvariedades o tipos de interacción que ocurren en la clase de L2. A continuación, cabe definir cómo será la base de datos que vamos a crear:

The size, nature and variety of the database should also be of interest to researchers, and to L2 teachers in particular in determining the generalizability of the study and its applicability to the readers’ own professional context (...) the following background contextual factors may be assessed: L1, culture, country of origin, and age of learners, level of learners’ proficiency in L2, type of institution, and whether the classes are multilingual or monolingual” (pág. 84)

MÉTODO DE ANÁLISIS

Aunque Seedhouse, siguiendo estrictamente los principios de la etnometodología, critica su uso desde perspectivas lingüísticas o

comunicacionales (ver el apartado de “Análisis” para un más amplio desarrollo de este punto), en el presente trabajo recurriremos a conceptos de metodologías diversas buscando expandir y enriquecer las conclusiones discernibles. Veamos algunas de esas críticas con más detalle.

Crítica al AC lingüístico

El análisis de conversación tiene su origen en la etnometodología y en aproximaciones de carácter sociológico a la producción oral. Introducir este tipo de análisis en la clase de conversación y en su estudio/transcripción conlleva inevitablemente el recurso a términos o fenómenos de tipo lingüístico, no sociológico. El propio Seedhouse (2004: 50-53) lo explica en detalle:

[...] The typical features of introduction to linguistic CA are as follows: No representative examples of actual CA are provided. There is no mention of any of the ethnomethodological principles which are the fundamentals of CA methodology. The reader is likely to form the impression that interactional organizations are the methodology of CA and are a system of units and rules to be applied ethically in the same way as in a descriptivist linguistics approach. There is no indication that participants employ these context-free interactional organizations in a normative, context-sensitive way to display their social actions. Hence the reflexive connection between social action and language is entirely absent.

Más adelante añade: *there is description of superficial linguistic features rather than an analysis of social action*. Esto, para Seedhouse, no es más que *a kind of coding scheme*. Para este fenómeno acuña el término *linguistics conversation analysis*.

Por su parte, Ten Have (1999: 198) explica las tensiones entre la lingüística y el análisis conversacional de la siguiente forma:

[...] For many linguists, CA has something special to offer in that it is able to ‘see structure’ in supra-sentential stretches of words in natural speech

situations, where linguistics traditionally was limited to analyzing just the structure of written sentences. There are, however, also clear differences between linguistic and CA conceptualizations. For linguists, the ultimate interest seems to lie in explicating the structures and functions of linguistic forms, while CA is interested in the actions that these forms are used to perform. The ultimate goal, then, is to ‘analyze action-in-interaction’, for which analyzing talk-in-interaction is an excellent means.

Pese a estas críticas de Seedhouse y Ten Have, consideramos que este análisis lingüístico de conversación puede ser un instrumento muy útil para subsumir fenómenos morfológicos, sintácticos, sociolingüísticos y pragmáticos en una unidad de análisis. Por lo tanto, intentaremos mantenernos en este trabajo dentro de una aproximación, sí, de tipo *émico* al fragmento analizado y a las conclusiones extraídas (convertir nuestro trabajo aquí en un análisis de tipo *ético* destruiría por completo la utilidad del uso del análisis de conversación al quebrar uno de sus pilares básicos), pero a la vez utilizaremos herramientas y terminología propios de aproximaciones lingüísticas al fenómeno del aprendizaje de lenguas en el aula, por ser éste el punto de partida disciplinario de quien suscribe el artículo.

RESULTADOS / ANÁLISIS

Vamos a analizar una conversación modulada en sus términos por el profesor, quien no intervendrá hasta el final del fragmento. Se trata de un examen oral, por lo que las circunstancias particulares que van a permeear el diálogo serán tenidas en cuenta más adelante. Cabe mencionar que las tres alumnas tienen una L1 diferente: coreano para E1, mandarín para E2 y cantonés para E3. Incluimos a continuación la transcripción de la conversación analizada. Las marcas de agramaticalidad no serán anotadas.

Nuestras estudiantes han leído las siguientes instrucciones:

SITUACIÓN 1 Comida

Pequeña presentación de un plato típico de Hong Kong, China...

A: Habla de un plato típico de Hong Kong / China. Da alguna receta. Habla de quién, cómo, cuándo se come

B: No está de acuerdo con ese plato y propone otro

Debéis hacer preguntas uno a otro.

Debéis llegar a un acuerdo para saber cuál es el mejor representante de vuestro país.

Tras asegurarnos de que entienden todo el vocabulario y lo que se les pide hacer, han tenido alrededor de cinco minutos para discutir y preparar el diálogo.

A continuación, presentaremos y estudiaremos diversos fragmentos de la grabación. En la transcripción utilizada se han obviado las marcas de entonación (ver Ten Have, 1999: 87) por considerarlas visualmente engorrosas y poco productivas para los objetivos del presente estudio, así como fenómenos de superposición del discurso para simplificar el proceso de transcripción.

Veamos el fragmento que inicia el diálogo:

((El profesor se aparta del ámbito visual de las alumnas y señala el comienzo del examen oral))

(1.1)

1 E1 (Minyoung, Beatriz): [¡Hola!

2 E2 (Nie Fei, Cristina): [¡Hola!

3 E3 (Chau Vivienne): ¡Hola, amigas!

4 E2: Buenas tardes(.) Me llamo Cristina'

5 E3: [°Buenas tardes°

6 E2: y soy de China. ¿De dónde eres tú?

7 E1: () Soy de Corea

8 E3: [°Oh, de Corea°
9 E1: Soy estudiante de Universidad de chino: -
10 E1: ¿Cómo te llamas?
11 E3: ah, me llamo Vivian
12 E1: Oh
13 E3: Mucho gusto
14 E2: ((risa corta))

El fragmento discurre dentro de los parámetros de cortesía esperables. Los estudiantes utilizan secuencias arquetípicas, incluso las sobreutilizan, como vemos en la línea 9, donde se introduce una información no requerida todavía por ninguna de las participantes en la conversación. Esta irrupción abrupta de información no requerida puede deberse a la identificación automática por parte del estudiante de las estructuras utilizadas en el capítulo de aprendizaje de las presentaciones e información personal. E1 está intentando recordar posibles formulaciones lingüísticas de ese capítulo susceptibles de ser utilizadas en la situación presente. Por lo tanto, podemos decir que E1 está dividiendo su capacidad cognitiva en dos campos: uno en el que intenta recordar y tener dispuesto un repertorio de frases adecuadas a la situación; y otro en el que debe seguir prestando atención a la interacción con las compañeras. Consideramos necesario argüir que esta división de la atención cognitiva tiende a ir en detrimento de la interacción. En el ejemplo de la transcripción, E1 rompe en cierta medida el desarrollo coherente de la conversación introduciendo información no requerida por sus interlocutores, quienes de hecho no continúan la nueva deriva temática de esta estudiante.

Otro aspecto remarcable es la sobreconciencia del papel de actores en la situación comunicativa que los estudiantes pueden tener en una situación artificial con un determinado grado de tensión, tal como puede ser un examen oral. Eso puede generar fenómenos de inseguridad (y por lo tanto ruptura de la comunicación ante el temor

de cometer errores o no saber qué decir), los cuales serán señalados y analizados más adelante. También elementos artificiales dentro de un contexto comunicativo natural, como el exceso de gestos de asentimiento o la frecuente interrupción del diálogo por fenómenos extralingüísticos como pueda ser la risa. El recurso a la risa en la comunicación verbal es un fenómeno enormemente complejo, más aún entre estudiantes asiáticos, puesto que en muchas ocasiones éstos prefieren elementos no agresivos que indiquen ruptura comunicativa –como la risa o el cambio abrupto de tema- a la negación o disentimiento frente a lo dicho por el interlocutor. En la línea 14 el turno de presentaciones queda interrumpido por un fenómeno que podríamos englobar dentro de este ámbito de *rupturas no agresivas de la comunicación*.

Vamos a estudiar ahora el fenómeno del exceso de gestos y términos de asentimiento, aparente en el fragmento 1.2:

(1.2)

1 E3: ↑Tengo mucha hambre
2 E1: Yo también.
3 E2: ¿Quieres is al restau(1.)rante
4 E1: ↑Hm
5 E3: ↑Sí, sí
6 E1: Ah(1.)¿Qué tipo de ves_(1.) Qué tipo de comida:(1.) quie(.)quer(.)queremos?
7 E2: Ah(.)
8 E3: Ah(.) Me gusta mucho la comido de Hong Kong
9 E1: Hmmm(.)
10 E2: Hm(.) Sí, sí ((gesto aprobatorio))
11 E2: (.) ((las compañeras le hacen un gesto para que hable)) A mí también(.) Mí me gusta:(.) Mí me gusta platos(.) de China
12 E3: ↑¿China? ¿No Hong Kong?
13 E2: (.) El plate de Hong Kong es muy delici ((mira al profesor))(.)delicioso
14 E3: [Rico
15 E2: ((gesto aprobatorio))
16 E1: Me gusta la comida de Corea y(1.) Méq(.)México

17 E3: ¡Oh! ¿México?
18 E1: ((gesto aprobatorio))

En este breve fragmento encontramos hasta 5 signos lingüísticos o extralingüísticos de aprobación. Vamos a postular aquí que, en la presente situación, las tres alumnas evitan intencionalmente entrar en desacuerdo. Las estructuras de desacuerdo pueden llevar a una ruptura o finalización del diálogo mucho más fácilmente que las de acuerdo, parece decirnos este fenómeno de ausencia de desacuerdos. Para las tres estudiantes, hacer que el diálogo transcurra plácidamente, sin interrupciones ni “obstáculos”, es un objetivo no explicitado en la presente situación. Aunque esta creencia es, cuanto menos, discutible, podría estudiarse su recurrencia en otras situaciones similares (otros grupos realizando el mismo examen) para establecer si estamos ante una característica recurrente de este tipo de contexto de interacción.

También es destacable la preponderancia consciente de la auto-reparación auto-iniciada, de forma aún más marcada que en otros contextos de interacción. La gramaticalidad de la producción es un requisito del que los alumnos son conscientes en situaciones institucionales de evaluación de su producción. En la línea 13 vemos cómo E2 interrumpe su frase al no estar segura, probablemente del género necesario para el adjetivo utilizado, y continúa después de haber iniciado un proceso de reparación de un error que sólo se ha producido en su mente, sin haber llegado a su lengua. Esta sobreconsciencia del mantenimiento de la gramaticalidad y la necesidad de evitar errores viene marcada por el contexto de interacción.

FENÓMENOS DE REPARACIÓN EN EL FRAGMENTO ANALIZADO

Partiendo de la premisa de que la auto-reparación auto-iniciada será la ruta de reparación preferida por los hablantes, podemos señalar los siguientes ejemplos en el fragmento analizado:

E1: Ah(1.)¿Qué tipo de ves_(1.) Qué tipo de comida:(1.) quie(.).quer(.).queremos?
(...)

E2: (.) El plate de Hong Kong es muy delici ((mira al profesor))(.)delicioso
(...)

E1: Me gusta la comida de Corea y(1.) Méc(.).México
(...)

E3: Para mí: me gusta mucho el tal(.).no, la tarta de huevo
(...)

E1: Ah(.).¿Le gusta tomato(.).tomate y huevo?

Todos ellos son ejemplos esperables de la ruta de reparación preferida, ya sea en cuestiones morfológicas, ya en cuestiones fonéticas. Sin embargo, puede ser interesante observar en el segundo ejemplo el instinto de la estudiante a buscar el apoyo del profesor en una situación de inseguridad. Pese a que en este contexto el profesor no participa activamente en la conversación, su presencia en ella se hace patente como elemento pasivo a través de estos gestos de direccionamiento visual, probablemente fruto de la costumbre de la capacidad sancionadora que el contexto de una clase de idiomas otorga a quien la dirige. Esto también remarca la artificialidad del contexto, puesto que el peso institucional que acompaña a la clase de lenguas resulta muy difícil de diluir, especialmente en lo que concierne a los papeles y expectativas atribuidos a cada constituyente del mencionado contexto: el profesor dirige y sanciona, los alumnos producen y esperan retroalimentación (mal que le pese a los enfoques comunicativos, especialmente en Asia). Quizá en este momento no está de más repasar un poco las críticas de Seedhouse a los métodos

comunicativos y por tareas de enseñanza de lenguas, para así poder contextualizar mejor lo que en este momento se considera el campo de actuación del análisis de conversación y observar en qué difiere el presente estudio de la ortodoxia del AC. Pasemos así al siguiente apartado:

CRÍTICA AL MÉTODO COMUNICATIVO

Seedhouse (2004) desarma los principios utilizados por el enfoque comunicativo y por Nunan al mostrar cómo mezcla conceptos de lingüística y de pedagogía indiscriminadamente:

The concept of interaction in the classroom being not genuine or natural and that outside the classroom being genuine and natural is a purely pedagogical one" (pág. 69); "...the communicative approach would in effect like L2 classrooms to stop being L2 classrooms" (pág. 70); "In the classroom and in parent-child interaction, the core goal is learning or education, and the IRF/IRE cycle is an interactional feature which is well suited to this core goal. The business of learning is accomplished through this interactional feature (pág. 73).

De forma más definitiva, nos llega a decir:

The foregoing analysis has revealed the fundamental problems and paradoxes inherent in any approach which compares typical L2 classroom discourse unfavorably with conversation or any other variety of discourse. Classroom communication is a variety of institutional discourse like any other and has not been regarded as inferior or less "real" by sociolinguists; quite the opposite (pág. 77)

Así, no tardamos en alcanzar una conclusión favorable al AC:

The point to be made in this section of the analysis, then, is that individual interactional features have to be understood in the interactional and institutional environment in which they are embedded (pág. 75).

Por tanto, concluye Seedhouse: "*Progress in understanding language in the classroom is progress in linguistic theory*" (pág. 77). Más adelante: [...] *We are in a procedural context*" (pág. 79). Insistirá aún más en la relevancia de utilizar parámetros lingüísticos:

the CA outlined in section 5.3 should help ensure an emic analysis focused on the participants' concerns and perspectives. It is essential, then, in order for fair evaluation to take place, that the pedagogical focus be related to the linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce (pág. 80).

Y finalmente despachará el análisis discursivo y el enfoque comunicativo bajo la premisa de que "*they both operate from an etic perspective and have no way of portraying the participants' emic perspectives*" (pág. 81)

CRÍTICA AL MÉTODO DE ENSEÑANZA POR TAREAS

Tampoco el tan apreciado método de enseñanza de lenguas por tareas se libra de la crítica de Seedhouse. Sus comentarios desarman muchas de las premisas de esta metodología. Veamos algunos:

[...] the central argument of this monograph, namely, that the relationship between the pedagogical focus and the organization of the interaction is a reflexive one(...)The way in which they choose to conduct the interaction transforms the teacher's task-as-workplan into the learners' task-in-process (pág. 124); There is a general tendency toward ellipsis, toward minimizing the volume of language used, and toward producing only that which is necessary to accomplish the task (pág. 125); The learners appear to be so concentrated on completing the task that linguistic forms are treated merely as a vehicle of minor importance. However, this is precisely as the TBL theory says it should be [...] the surprising thing about TBL literature is the lack of evidence in the form of lesson transcripts concerning those benefits which are claimed for tasks (págs. 126-127); the TBL /S LA

literature involves (almost exclusively) an etic specification and conceptualization of task in terms of task-as-workplan prior to classroom implementation (pág. 129); Almost all conceptualization and discussion is based on the task-as-workplan, and yet all of the data are gathered from the task-in-process, and the two are not necessarily the same thing at all (pág. 131); it may be that the participants' focus in task-oriented interaction is neither on form nor meaning, but rather narrowly on getting the task finished (pág. 131).

OTROS ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Es importante notar que la secuencia básica organizativa del fragmento estudiado se corresponde, fundamentalmente, con lo que Seedhouse (2004: 189) denomina *segunda actualización*:

If learners are interacting with each other in pair work or group work, then the learners analyze the pedagogical focus and produce turns in the L2 in normative orientation to it. They listen to each other's turns, link the pedagogical focus to the linguistic forms and patterns which their partners produce, analyze them, and respond normatively on the basis of their analyses.

En este sentido, el contexto institucional, una clase de lenguas, condiciona la asignación de turnos de habla dentro de la conversación, puesto que todos los participantes son conscientes de su necesidad de participar y no permanecer en silencio. Esto genera un discurso artificial de tipo colaborativo en el que el objetivo común es mantener y seguir desarrollando el diálogo entre todos los miembros. Por eso podemos encontrar situaciones poco comunes en una conversación real tales como:

8 E3: Ah(.) Me gusta mucho la comida de Hong Kong

9 E1: Hmmm(.)

10 E2: Hm(.) Sí, sí ((gesto aprobatorio))

11 E2: (.) ((LAS COMPAÑERAS LE HACEN UN GESTO PARA QUE HABLE)) A mí también(.) Mí me gusta:.(.) Mí me gusta platos(.) de China

12 E3: ↑¿China? ¿No Hong Kong?

En nuestras conclusiones, otro aspecto que podría tenerse en cuenta es la representatividad del fragmento analizado en relación a contextos institucionales similares. El propio Seedhouse (2004: 211) lo explicita:

So there is always a tension among (a) a description of an extract of L2 classroom interaction as a unique occurrence, locally produced by the participants, (b) a description of it as an example of interaction within a particular L2 classroom context, and (c) a description of it as an example of institutional L2 classroom discourse.

Debemos argumentar que el fragmento nos parece particularmente interesante por la posibilidad de rastrear en él fenómenos de negociación del significado de carácter intercultural, dado el hecho de que los tres sujetos poseen diferentes L1 (coreano, mandarín / chansahua y cantonés, para E1, E2 y E3, respectivamente). A su vez, la rigidez impuesta por el contexto (un examen oral con parámetros muy marcados de antemano en la conversación) puede hacer fácilmente extrapolables muchas de las conclusiones obtenidas.

DISCUSIÓN

El presente fragmento ha sido seleccionado por considerársele significativo del marco interaccional en una clase de español como L3 en el ámbito hongkonés, en el que fenómenos de multilingüismo y desajustes culturales son relativamente frecuentes. Cada estudiante posee una L1 diferente y una carga cultural diferente que puede condicionar su aproximación al diálogo y a la lengua

aprendida. Al mismo tiempo, esta multiplicidad de perspectivas y lenguas genera vías de expansión dentro del diálogo.

Podemos argumentar que en el contexto de la clase de lenguas la interacción entre estudiantes tiende la mayor parte del tiempo a generar discursos de asentimiento, y nunca de polemización, al menos en estadios de aprendizaje no muy avanzados, puesto que polemizar y disentir son percibidos como fenómenos lingüística y semánticamente más complejos que la generación de asentimiento. En el presente diálogo encontramos constantemente marcas de aprobación y acuerdo, desviándose incluso de las instrucciones originales del ejercicio en las que se pedía una discusión sobre los platos típicos de China. Podemos también presentar la hipótesis de que un conocimiento más elevado de la lengua reduciría este exceso de acuerdo.

Esta “repugnancia” al conflicto o disenso afecta también a las muestras de reparación en el fragmento: la ruta preferida es la esperada, auto-reparación auto-iniciada. Sin embargo, dentro de la interacción en el diálogo es interesante ver cómo en ocasiones esta auto-reparación es seguida de una búsqueda visual de asentimiento por parte de un elemento pasivo en la conversación en este caso, el profesor. Y eso nos lleva a remarcar la dificultad o imposibilidad de descontextualizar la conversación: por mucha naturalidad que se le quiera otorgar a la clase de idiomas, los integrantes de ésta son conscientes, en mayor o menor grado, de una serie de particularidades que hacen del aula un espacio propio y diferenciado del uso de la lengua en contextos reales. Ya hemos visto las críticas de Seedhouse a los métodos comunicativo y por tareas en este respecto, puesto que se confunde la planificación de la clase por el profesor con la puesta en escena o práctica real del alumno.

Dentro de la asignación de turnos, encontramos el desarrollo esperable dentro de lo que Seedhouse denomina una *segunda actualización* (ver arriba): los miembros del grupo se escuchan los unos a los otros; respetan los turnos de habla creados espontáneamente; analizan la producción de sus compañeros dentro del enfoque pedagógico propuesto, y, según éste, construyen sus análisis y respuestas dentro de la conversación.

Consideramos, finalmente, la conversación presentada como una muestra representativa de lo que es el contexto de la clase de lenguas L3 en la enseñanza del español en la educación terciaria en Hong Kong. Su contraste con contextos similares en otras partes de China, o con estudiantes chinos en cursos de inmersión en España, o incluso con estudiantes de niveles superiores en el mismo contexto, puede ofrecernos fenómenos de interacción conversacional muy interesantes para comprender mejor cómo desarrollan sus capacidades orales los alumnos chinos de español.

ANEXOS

TRANSCRIPCIÓN

	L1	Cultura	País de origen	Edad	Nivel en la L3	Tipo de institución	Clase monolingüe o multilingüe
E1	Coreano	Asiática (confuciana)	Corea del Sur	Entre 19 y 21 años	A1	Clase de lenguas	Superficialmente monolingüe (inglés es entendido por todos los miembros); realmente multilingüe.
E2	Mandarín / Changshahua		China		A1		
E3	Cantonés		China		A1		

FECHA: 1 DE MARZO DE 2012

((El profesor se aparta del ámbito visual de las alumnas y señala el comienzo del examen oral))

E1 (Minyoung, Beatriz): [¡Hola!
 E2 (Nie Fei, Cristina): [¡Hola!
 E3 (Chau Vivienne): ¡Hola, amigas!
 E2: Buenas tardes(.) Me llamo Cristina'
 E3: [°Buenas tardes°
 E2: y soy de China. ¿De dónde eres tú?
 E1: (.)Soy de Corea
 E3: [°Oh, de Corea°
 E1: Soy estudiante de Universidad de chino: -
 E1: ¿Cómo te llamas?
 E3: ah, me llamo Vivian
 E1: Oh
 E3: Mucho gusto
 E2: ((risa corta))
 E3: ↑Tengo mucha hambre
 E1: Yo también.

E2: ¿Quieres is al restau(1.)rante
 E1: ↑Hm
 E3: ↑Sí, sí
 E1: Ah(1.)¿Qué tipo de ves_(1.) Qué tipo de comida:(1.) quie(.)quer(.)queremos?
 E2: Ah(.)
 E3: Ah(.) Me gusta mucho la comida de Hong Kong
 E1: Hmmm(.)
 E2: Hm(.) Sí, sí ((gesto aprobatorio))
 E2: (.) ((las compañeras le hacen un gesto para que hable)) A mí también(.) Mí me gusta:.(.) Mí me gusta platos(.) de China
 E3: ↑¿China? ¿No Hong Kong?
 E2: (.) El plate de Hong Kong es muy delici ((mira al profesor))(.)delicioso
 E3: [Rico
 E2: ((gesto aprobatorio))
 E1: Me gusta la comida de Corea y(1.) Méq(.)México
 E3: ¡Oh! ¿México?
 E1: ((gesto aprobatorio))
 E2: ¿Qué comida: eh: (1.) qué comida de Corea: te gusta mucho?
 E1: Ah, me gusta(1.) bi bi bob mucho ((risa)). Bi bi bob es_
 E3: ¿Qué es bi bi bob?
 E1: Bi bi bop es(.) el tipo de comida con arroz
 E3: [arroz
 E1: y muchos ver(.)ver(.)verduras
 E3: ¿Verduras? Oh, sí, no me gusta verduras
 E2: [¿es muy famosa?
 E1: (1.) Es muy famosa
 E2 y E3: sí:
 E1: ¿Qué tipo de_
 E3: Para mí: me gusta mucho el tal(.)no, la tarta de huevo
 E2 y E1: Oh
 E3: ↑de Hong Kong
 E2 y E1: ((gesto aprobatorio))Hm
 E3: Sí, es un(.)eh, comida dulce
 E1: ¿Dulce?
 E2: Dulce
 E3: Sí, dulce, y es muy famosa
 E2: Sí
 E1: ¿Y tú?
 E2: Me gusta pescado mucho
 E1: ¿Pescado?

E3: ↑Oh, sí
 E2: Pescado, sí, sí, ah, me gusta pescado y tomato y huevo
 E1: ↑Ah
 E3: °¿tomate?°
 E1: Ah(.)¿Le gusta tomato(.)tomate y huevo?
 E2: Sí
 E1: ↑Oh_((risa)) Comida de México ((pronunciando la x ahora como [s])) co(.)co(.)
 E3: es con mucha_
 E1: ↑Es con muchos tomates(.) sí, y huevos
 E2: sí, sí
 E1: y () quieres ir'_
 E2: y Hong Kong (.) y Hong Kong (.) barata: oh (.) barata: ah (.) y: barata con tomato es muy muy famoso
 E1: oh
 E3: °¿barata con tomato?°
 E1: Yo no sé_
 E3: No sé ((las tres estudiantes se ríen nerviosas))
 E1: Yo no sé(.)Yo quiero(.)yo quiero comer los(.) la comida de Hong Kong
 E2 y E3: Sí
 E3: Ah, en Hong Kong la gente come mucho en restaurantes chinos, eh, comemos *dim sum* ((plato típico cantonés))
 E1: Ah(1.)yo(.)yo:
 E3: ¿Quieres probar *dim sum*?
 E1: ((gesto aprobatorio insistente))
 E2: sí, sí
 E3: Sí, vamos
 E1: ¿Vamos?
 E2: Dim sum_

II. GLOSARIO DE TÉRMINOS RELACIONADOS CON EL ANÁLISIS DE CONVERSACIÓN

- CONDITIONAL RELEVANCE: by conditional relevance of one item on another we mean: given the first, the second is expectable; upon its occurrence it can be seen to be a second item to the first; upon its

nonoccurrence it can be seen to be officially absent – all this provided by the occurrence of the first item (*Schegloff, 1968: 1083*)
 - ELICITATION: teacher directly elicits a reformulation (*Lyster and Ranta, 1997:189*)

- EXPLICIT CORRECTION: teacher supplies correct form and clearly indicates that what the student has said was incorrect (*Lyster and Ranta, 1997:189*)

- METALINGUISTIC CLUES: teacher provides information related to well-formedness of the student utterance (*Lyster and Ranta, 1997:189*)

- RECAST: a reformulation of either the whole or part of the student's utterance containing an error in such a way as to maintain the student's intended meaning" (*Ellis et al. 's, 2002: 423*)

- RECAST (2): corrective recasts are responses which, although communicatively oriented and focused on meaning rather than form, incidentally reformulate all or part of a learner's utterance, thus providing relevant morphosyntactic information that was obligatory but was either missing or wrongly supplied, in the learner's rendition, while retaining its central meaning (*Long et al. 's, 1998, p. 358*)

- TASK-AS-WORKPLAN: before classroom implementation (*Seedhouse, 2004:250*)

- TASK-IN PROCESS: what actually happens in the classroom (*ibid*)

BIBLIOGRAFÍA

Ellis, R., Basturkmen, H & Loewen, S. (2002) Doing focus-on-form, *System*, 30(4), 419-432.

Long, M., H., & Robinson, P. (1998), Focus on Form: Theory, Research and Practice. En Doughty, J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138), Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lyster, R & Ranta, L. (1997), Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms, *Studies on Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

Markee, N. (2000) *Conversation analysis*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Psathas, George (1995), *Conversation Analysis: The Study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Schegloff, E. A. (1968), "Sequencing in conversational openings", *American Anthropologist* 70: 1075-95.

Seedhouse, Paul (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Shotter, J. (1993), *Conversational Realities: Constructing Life through Language*. London and New Delhi: Sage Publications.

Ten Have, P. (1999), *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage Publications.

FECHA DE ENVÍO: 21 DE DICIEMBRE DE 2012