

Comparación de la interacción oral de estudiantes de alemán L3 presenciales y online en una tarea de aula

Comparing face-to-face and online students' oral interaction in an L3 german classroom task

Lucrecia Keim Cubas
Àngel Tortadès Guirao
Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (España)

Resumen

La práctica sincrónica de las destrezas orales en lengua extranjera en el marco de tareas y en entornos de formación en línea se ha desarrollado rápidamente gracias al espectacular avance de las posibilidades tecnológicas. En el artículo se presentan el diseño y los resultados de un proyecto piloto y del estudio posterior en el que se compara la interacción cara a cara de 6 estudiantes de alemán L3 con la interacción en línea a través de conferencia web de otros 6 estudiantes mientras realizan una tarea oral administrada a fin de llevar a cabo el estudio. El análisis cualitativo se centra en aspectos discursivos tales como pausas, solapamientos e interrupciones así como en la complejidad del discurso y la competencia organizativa y, presta especial atención a la resolución colaborativa de la tarea. Los resultados del estudio apuntan a que en los datos analizados no se detectan diferencias significativas entre los dos grupos por el hecho de realizar la tarea cara a cara o bien a través de conferencia web; si se exceptúan un mayor número de pausas, interrupciones y pequeños solapamientos en los cambios de turno originadas mayoritariamente por problemas técnicos de conectividad en la interacción en línea.

Palabras clave: alemán; comunicación sincrónica; educación a distancia; competencia comunicativa.

Abstract

Synchronous practising of FL-speaking skills in the context of tasks in online teaching environments has developed rapidly thanks to spectacular technological advances. In this article we present the design and results of a pilot project and subsequent study comparing the oral interaction of 6 face-to-face students of L3 German with the interaction of 6 online students via web conferencing performing an oral task assigned for the purpose of this study. This qualitative analysis focuses on discursive aspects such as pauses, overlaps and interruptions, as well as discursive complexity and design competence, paying special attention to collaborative task performing. The results of the study indicate no significant differences in the analysed data between the two groups performing the tasks, face-to-face and online via web conferencing, except for the greater number of pauses, interruptions and slight overlaps in turn-taking due mainly to technical issues of connectivity in online interaction.

Keywords: german, synchronous communication; distance learning; communicative competence.

La práctica de la producción oral en lengua extranjera ha sido considerada desde los estudios derivados de la hipótesis de la interacción de Long como indispensable para fomentar el aprendizaje de la lengua. Van Lier (2002) va más allá y sitúa la interacción y la conversación en el marco de actividades significativas como piezas centrales en el proceso de aprendizaje afirmando que el significado se crea y se comparte en el acto comunicativo de la conversación (Van Lier, 2002). No sorprende, por tanto, que la enseñanza de la lengua oral en entornos de aprendizaje a distancia o en línea haya ido evolucionando desde la práctica asincrónica de la oralidad hacia la práctica sincrónica de la interacción en el marco de tareas comunicativas (Jordano, 2011). Actualmente conviven diversos modelos en el marco de lo que se ha dado en llamar ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) que responden según los casos en mayor o menor medida a los requisitos básicos de cualquier práctica comunicativa: que sean al menos dos los interlocutores y que la comunicación tenga una finalidad, que sea significativa.

La investigación de aula centrada en la producción e interacción oral en ELAO gira en torno a diversos ejes. Una parte de ella, en

paralelo a la que se lleva a cabo sobre la interacción oral en contextos de aula presenciales, está centrada en los efectos que puede tener el diseño de las tareas, los proyectos y en general el contexto pedagógico sobre la adquisición y el aprendizaje de las destrezas orales así como sobre aspectos emocionales tales como la ansiedad (Appel et al., 2012; Hurd, 2007). Otro foco de atención lo constituyen las posibles diferencias entre la interacción que se produce entre no nativos y la que se produce entre nativos y no nativos (Meierkord, 2000), en especial por lo que se refiere a la activación de estrategias comunicativas por parte de los aprendices en tales situaciones. Se ha evidenciado que la función de determinados elementos discursivos como son las pausas, los solapamientos, el uso de elementos de búsqueda de retroalimentación (*supportive back channel elements*), las risas o marcadores de complicidad (*cajolers*) en el discurso de los aprendices no son equiparables a la función de estos elementos en el discurso de hablantes nativos. Otra tipología de estudios se ha centrado sobre las posibles diferencias entre las interacciones en las que se usa solo audio, aquellas en las que se complementa el audio con la función de chat y aquellas en las que los estudiantes se comunican vía videoconferencia y, por tanto, comparten la imagen (Yamada, 2010; entre otros). Una de las conclusiones de este tipo de estudios es que el canal puede incidir sobre la atención que prestan los aprendientes a la corrección de la forma. Parece que esta queda potenciada en interacción de audio acompañada por chat. En la interacción a través de videoconferencia se incide sobre la reducción de la distancia social. Lamy (2011), por otro lado, señala la importancia de tener en cuenta tanto la semiótica de la multimodalidad (Lamy y Flewitt, 2011) como la competencia conversacional de los aprendientes en estudios en el ámbito de CALL, argumentando que la diversidad semiótica inherente a la multimodalidad influye sobre el desarrollo de la tarea.

En el presente estudio nos hemos centrado en la observación de la interacción que se produce entre un determinado número de aprendices no nativos mientras resuelven una tarea comunicativa en pareja y hemos querido comparar la producción de estudiantes presenciales y la de estudiantes online.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En nuestra universidad se imparten clases de lengua extranjera en modalidad presencial y a distancia desde un enfoque eminentemente comunicativo en diversas titulaciones, lo que comporta que una parte de las tareas de aula pretendan potenciar la interacción oral tanto en asignaturas presenciales como impartidas en línea de alemán, francés e inglés. Tras una fase de experimentación y de observación intuitiva por parte del profesorado investigador se quiso observar la capacidad de los estudiantes de alemán L3 de llevar a cabo una tarea habiendo recibido indicaciones de trabajo idénticas en los dos entornos. El objetivo era detectar si existían diferencias en el momento de culminarla de forma exitosa, que pudieran venir originadas por el hecho de que unos la llevaran a cabo cara a cara y los otros en un entorno de ELAO. En el diseño de la intervención se pretendió mantener un grado máximo de control sobre las variables de forma que la comparación entre la interacción que se produjera entre los aprendices cara a cara y los aprendices a distancia quedara mínimamente distorsionada por variables que no estuvieran directamente relacionadas con el canal. Esta circunstancia incidió sobre la cantidad de sujetos que finalmente participaron en el estudio.

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS

En el curso 2012-2013 se llevó a cabo una prueba piloto en la que intervinieron una pareja presencial y una pareja online. La tarea consistía en la negociación de un acuerdo entre dos estudiantes sobre diversos aspectos de la organización de una fiesta universitaria de final de curso. Se acordaron las instrucciones que recibirían los alumnos por parte de los investigadores y que tendrían acceso a modo de andamiaje a una lista de posibles opciones a escoger así como un listado de recursos lingüísticos. Antes de comenzar se les explicaba que debían llegar a un acuerdo sobre todos los puntos y argumentar sus elecciones. Las indicaciones se presentaban en la lengua extranjera justo antes de comenzar la actividad. Por tanto, los participantes no

conocían previamente la tarea específica que debían llevar a cabo, si bien el grado de familiaridad con este tipo de tareas es alto en el caso de alumnos de nivel intermedio. Los participantes disponían de 5 minutos de preparación y la interacción debía durar entre 5 y 10 minutos. Durante la preparación los estudiantes podían resolver dudas con el docente o el otro participante relativas al contenido de las indicaciones. Una vez comenzada la interacción, los alumnos podían utilizar recursos pero no solicitar la ayuda del docente.

El soporte para la interacción era el mismo que el de la recogida de datos. Se utilizó el programa de videoconferencias Blackboard Collaborate. En el caso de la pareja online, que interactuaba a distancia, el programa de videoconferencia tenía tres funciones: 1) Como canal que hacía posible la interacción oral, con imagen de video incorporada, 2) como soporte para la visualización de las instrucciones de la tarea y 3) como recurso para la grabación de la sesión. En el caso de la pareja presencial, el programa, que no era necesario para que se produjera interacción puesto que interactuaba cara a cara ante un solo ordenador, solo servía de soporte de las instrucciones de la tarea, que además tenían en formato papel y de recurso para la grabación de la sesión.

Se escogieron estudiantes de nivel intermedio a raíz del conocimiento de su nivel por parte de los investigadores y se les pidió que participaran de forma voluntaria en el estudio.

Tras quedar demostrada la viabilidad de la propuesta en la prueba piloto, se procedió a la implementación del estudio propiamente dicho con otras parejas participantes durante el curso 2013-2014. En este último se presentaron la misma tarea y los mismos recursos bajo las mismas circunstancias que en la prueba piloto.

Los sujetos que intervinieron en las grabaciones estudiaban todos Traducción e Interpretación, la mitad en modalidad presencial y la otra mitad en la modalidad online. En la prueba piloto las parejas no se conocían previamente y no habían interactuado en el aula presencial o bien online previamente a la grabación. En cambio, durante la segunda recogida de datos sí que se conocían y ya habían realizado otras actividades orales. El total de participantes fue de 12 estudiantes (4 en

la prueba piloto y 8 en el estudio final) -11 mujeres y un hombre-, con edades comprendidas entre los 20 y los 56 años, con mayoría entre los 20 y los 22 años. La reducida cantidad de sujetos nos permitió asegurar el control de las variables y, como veremos más adelante, profundizar en el estudio cualitativo. En el cuestionario que se les pasó antes de realizar la prueba, el promedio de los estudiantes presenciales valora en una escala del 1 (valor negativo) al 5 (valor positivo) con un 3 que les gusta comunicarse con otros oralmente en alemán y el promedio de los online con un 4. Preguntados por su percepción sobre su capacidad de hablar la lengua correctamente, coinciden las dos modalidades en valorarla en torno al 3. Finalmente, los participantes online sitúan entre 2 y 3 en la escala su nivel de seguridad y confianza al hablarla y los presenciales entre 1 y 2. Por lo que se refiere a la frecuencia de uso de sistemas de videoconferencia, el promedio de los presenciales manifiesta un uso poco frecuente de este recurso mientras que los online marcan valores que apuntan a un uso entre poco frecuente y frecuente.

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Se escogió una metodología de análisis eminentemente cualitativa. En el marco del proyecto piloto se partió de un primer visionado de los vídeos entre los investigadores a fin de seleccionar el programa para hacer las transcripciones y consensuar las convenciones de transcripción. El programa escogido fue CLAN desarrollado en el proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000). Una vez concluida la transcripción, que quedó revisada y contrastada por un segundo investigador, se procedió a otro visionado en conjunto por parte de los investigadores y a una relectura grupal de las transcripciones.¹ Las relecturas llevaron a cambiar algunos aspectos de las transcripciones y permitieron concretar las primeras preguntas a los datos conducentes a poner la base para la creación de categorías (cf. Charmaz, 2006):

- ¿Se detectan diferencias en la interacción de las parejas presenciales y la de las parejas online por lo que se refiere a pausas y solapamientos?

- ¿Se detectan diferencias en la interacción de las parejas presenciales y la de las parejas online por lo que se refiere a la complejidad del discurso?
- ¿Se detectan diferencias en la interacción de las parejas presenciales y la de las parejas online por lo que se refiere a las competencias pragmáticas?

Tras hacer primeras observaciones centradas en estas preguntas se fijaron las categorías de análisis siguientes:

- Cantidad de palabras por turno y de oraciones por turno.
- Cantidad y longitud de pausas y cantidad de pausas llenas.
- Momento de pausas y pausas llenas.
- Cantidad y momento de los solapamientos.
- Cantidad y momento de autointerrupciones e interrupción del otro.
- Complejidad del discurso.

Por lo que se refiere a las competencias pragmáticas optamos por fijarnos, dadas las características de la tarea y los objetivos del estudio, en la competencia organizativa (MEC e Instituto Cervantes, 2002). Concretamente nos fijamos en el grado de seguimiento del esquema de interacción propuesto en las indicaciones y en las posibles transgresiones a nivel de coherencia siguiendo los indicadores propuestos en el MCER para nivel B1 (MEC e Instituto Cervantes, 2002).

A continuación se analizaron los datos aplicando las fórmulas del programa CLAN o bien de forma manual. A partir de los resultados del proyecto piloto, que demostró la viabilidad del diseño y de la metodología, se aplicaron de nuevo los pasos descritos arriba a los datos recogidos el curso 2013-2014 en el marco del estudio final.

RESULTADOS

Pausas, solapamientos e interrupciones

Se exponen a título ilustrativo en primer lugar en la tabla 1 los minutos que dura la interacción de cada pareja, el número de palabras utilizadas por cada participante y la proporción de palabras por minuto. Esta última puede servir de indicador del nivel de alemán L3. A continuación, las cantidades y las características de las pausas, los solapamientos y las interrupciones.

Tabla 1. Pausas, solapamientos e interrupciones

Participante	minutos	palabras	palabras por minuto	pausas vacías < 1 s.	pausas vacías > 1 s.	pausas vacías > 2 s.	pausas llenas	solapamientos	interrupciones
MIR presencial prueba piloto	3:43	114	30,5	2	0	0	12	7	3
ALEX presencial prueba piloto		189	50,5	6	0	0	3		1
PAU online prueba piloto	7:00	143	20,4	10	2	2	3	14	9
MAR online prueba piloto		158	22,5	2	2	7	8		5
MARI presencial estudio final	5:20	270	51	28	1	2	4	5	2 (otro)
ALE presencial estudio final		177	33,4	8	4	0	13		0

BER online estudio final	8:20	401	48.3	24	13	1	13	13	3 (auto) 4 (otro)
AMAN online estudio final		203	24,5	22	6	2	10		3 (auto) 3 (otro)
GEM presencial estudio final	4:01	218	54,5	15	6	2	23	5	0
HEL presencial estudio final		101	25	8	2	3	6		3 (otro)
ROS online estudio final	7:00	233	33,2	5	7	3	29	11	0 (auto) 4 (otro)
PIL online estudio final		264	37,7	4	0	4	26		2 (auto) 2 (otro)

Las pausas se diferenciaron en primera instancia entre pausas vacías de menos de un segundo, pausas vacías de menos de 2 pero más de 1 segundo, pausas vacías de más de 2 segundos y pausas llenas. No se transcribieron las pausas más cortas originadas por razones articulatorias o de respiración. A partir de las posibles causas y efectos, desde un punto de vista comunicativo, de cada pausa, el estudio pretende buscar patrones diferenciadores entre la interacción presencial y la online. Así pues, se han agrupado en diversos niveles para hacer posible este análisis.

En primer lugar identificamos una serie de pausas transcritas que se producen como reacción automática del locutor a factores circunstanciales ajenos a la conversación y que no están originadas por ningún tipo de intencionalidad comunicativa. Se trata de pausas

provocadas por ruidos o interferencias en los contextos de la interacción que provocan que el emisor emprenda o prosiga su discurso con dilación. Se producen en ambas modalidades, presencial y online, si bien con mucha más frecuencia en la modalidad online cuando el programa de videoconferencia provoca desajustes entre el momento en que se emite el enunciado y el momento en que este es recibido por el interlocutor. En este último caso estas pausas tienden claramente a disminuir a medida que avanza la interacción ya que los interactantes “se acostumbran” al desajuste. Descartamos profundizar en este tipo de pausas ya que no están directamente vinculadas al proceso conversacional y nos centramos en el resto de pausas transcritas, que revelan la existencia de un esfuerzo, a diferentes niveles, por mantener un proceso interactivo de comunicación por parte de los participantes.

A un primer nivel distinguimos las pausas que principalmente derivan de la intervención previa o posterior del interlocutor y que reflejan que la interacción se está gestionando proactivamente. En este nivel colocamos las pausas originadas por la gestión de turnos,

Figura 1. Ejemplo 1 (online)

*PAU:	ich denke dass wir können # dass jeder bringt etwas zu essen und zu trinken mit ### <weil> es [>] +/.
*MAR:	<ok> [<].
*PAU:	+, billiger ist.
(Seguramente MAR considera que PAU ha acabado porque hace una pausa más larga de lo habitual)	

las pausas originadas por la incomprensión del enunciado del interlocutor,

Figura 2. Ejemplo 2: (online)

*BER:	passt besser weil ea es geht um die Studenten u:nd das wenn in der Uni ist alles einfacher für uns organisieren glaube ich # .
*AMAN:	mhm ## .
*BER:	ja.

(Probablemente AMAN no entiende bien la intervención de BER y simplemente emite una señal de escucha. BER la acepta con un sí y no expande más su argumentación.)

y las pausas llenas efectuadas a principio de locución para asegurarse de que se posee el turno o, en medio, para mantenerlo. Se aprecia que el número de pausas llenas de esta clase es bastante proporcional al número de palabras diferentes que utiliza el interactante en su discurso.

Figura 3. Ejemplo 3: (presencial)

*ALE:	ah das ist okay dann.
*MARI:	ja gut.
*ALE:	ea wo könnten wir ea die Party machen?

Un segundo nivel, más complejo, distinguimos las pausas atribuibles a la existencia de un proceso de cooperación, donde se incluyen las pausas vacías ejecutadas expresamente por un interlocutor de mayor competencia en la L3 para facilitar la comprensión o la formulación de discurso al otro interlocutor,

Figura 4. Ejemplo 4: (online)

*AMAN:	ja wir könnten einen Lokal suchen.
*BER:	ach so ja klar aber zum Beispiel ea # in der Universitä:t oder irgendwo: ##.
(BER además de insertar estas pausas, reduce su velocidad de emisión y alarga sílabas para dejar espacio a AMAN.)	

y las pausas generalmente llenas que se ejecutan para rebajar el tono de una negativa o una objeción o para reducir brusquedad en una propuesta con el objetivo de que no sea considerada como una imposición.

Figura 5. Ejemplos 5 y 6: (online)

*ALE:	aber dann wir werden viele [////] vielen Geld müssen verdienen.
*MARI:	mhm ### nicht viel Geld.
(...)	
*MARI:	dann ## könnten wir # vielleicht # a [/]am Ende Mai es machen.
*ALE:	ja Ende Mai ist super #.

Finalmente diferenciamos un tercer nivel de pausas vinculadas a un proceso de construcción de discurso ya sea individualmente o colaborativamente. Entre ellas distinguimos las que se producen vinculadas a la búsqueda de una palabra o expresión en la L3,

Figura 6. Ejemplo 7: (presencial)

*MARI:	wir können ea ## einige Plakate machen und die auf den Wand [////] der Wand ea wie sagt man ea colgar@ca ich kann nicht nicht erinnern hängen oder.
*ALE:	hängen.

y las que, sin estar relacionadas con la L3, se ejecutan como soporte para la cristalización de los acuerdos que se van tomando.

Figura 7. Ejemplo 8: (online)

*BER:	ich glaub # [/] ich glaub das ist besser # in der Uni ja.
*AMAN:	ja # ja ja

Finalmente incluimos en este tercer nivel las pausas llenas con las que un interlocutor reclama ayuda al otro en la formulación.

Figura 8. Ejemplo 9: (online)

*PIL:	(...) und [/]und wir können sprechen über die [/]die Musik, die Dekoration und [/]und [/]und ea[/] und ea die <Leute> [>] +/.
*ROS:	++ <die andere> [<] [/]andere [//]anderes Dinge &=laughs

Este tipo de pausas revelan además una comunicación rica desde el punto de vista de aprendizaje ya que a menudo se fija la expresión a partir de la interacción en la L3 y esta queda ratificada e incorporada al discurso del aprendiente.

Figura 9. Ejemplo 10: (online)

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

Por lo que se refiere a los solapamientos, en la mayoría de los casos estos provocan una interrupción del otro. En algún caso, se produce una autointerrupción aunque las autointerrupciones detectadas se dan más durante el turno propio combinada con una reformulación. Se distinguen los siguientes momentos de solapamientos:

- Solapamientos que se producen por inseguridad en el cambio de turno de palabra tanto en la situación presencial como en la situación online.
- Solapamientos vinculados a una pausa motivada por la búsqueda de una palabra en LE. Al ofrecer el otro estudiante una solución esta puede solaparse con la terminación del turno del primero.

Figura 10. Ejemplo 11

*MARI:	vielleicht mit fünf oder sieben Euro pro: Person es ist genug wenn wir # viele Leute sind.
*ALE:	ja sieben Euro ist # +...
*MARI:	möglich.
*ALE:	+, < ist genug > [>].
*MARI:	< möglich > [<]

- Solapamientos al expresar acuerdo con la idea expuesta por el compañero unos segundos antes de que este acabe, que puede ir

vinculado o no a un discurso titubeante y acompañado de pausas del primer hablante. Este tipo de solapamientos se da más hacia el final de la interacción cuando ya se han tomado acuerdos sobre casi todos los puntos.

Figura 11. Ejemplo 12

*MAR:	&=laughs ok ja ich [/] ich [/] ich XX auch [/] auch das u:nd ## und wir können etwas alle zusammen kochen und über das < sprechen > [>] .
*PAU:	< ja das > [<] ist ein gute Idee.

- Otra forma de ratificar acuerdo tanto en la situación presencial como en la online y que puede producir solapamiento es que una de las dos estudiantes repita una palabra del discurso de la otra.

Figura 12. Ejemplo 13: (online)

*MIR:	also wir machen es < Anfang > [>] Mai .
*ALEX:	< Anfang > [<] +// ja.

- Cabe decir que este tipo de ratificación no necesariamente lleva a solapamientos:

Figura 13. Ejemplo 14: (presencial)

HEL:	ea ich denke ### wir ### [/] wir können die # deutschen Gruppen ### ea ### +/-.
GEM:	++ bringen
HEL:	+, bringen.

- En la situación online, y especialmente en la interacción AMANBER, se producen solapamientos debido a que por problemas de conexión uno de los interlocutores no entiende lo que dice el otro:

Figura 14. Ejemplo 15: (online)

*AMAN:	also # ich habe geda:cht < dass wir eine Party [>].
*BER:	<ich hör dich nicht richtig>.
*AMAN:	<xxx> [<].
*BER:	ah ja? mhm? # eine Party? #
*AMAN:	ja ich habe gedacht dass wir eine Party für die Deutschstudenten organisieren könnten. [=! repi- te y pronuncia muy pausadamente]

- Finalmente, se producen solapamientos vinculados a momentos de risa simultánea o que uno de los dos ríe mientras el otro acaba.

Complejidad y competencia pragmática

Como indicadores de la complejidad se han utilizado los valores correspondientes a la cantidad de oraciones por turno así como la ratio de ítems diferentes por cantidad de palabras. Estos ítems pueden contener diferentes formas de un mismo verbo, el mismo lexema en singular y en plural así como lexemas incluidos en las indicaciones de trabajo. Nos interesó recoger estos datos de forma genérica como referencia para poder comparar la producción de las diferentes parejas.

Tabla 2. Complejidad del discurso

Participante	minutos	palabras	palabras por minuto	oraciones por turno	ratio ítems diferentes por palabras
MIR presencial prueba piloto	3:43	114	30,5	1	0,474
ALEX presencial prueba piloto		189	50,5	1,3	0,476
PAU online prueba piloto	7:00	143	20,4	1,04	0,462
MAR online prueba piloto		158	22,5	1,2	0,468
MARI presencial estudio final	5:20	270	51	1,4	0,444
ALE presencial estudio final		177	33,4	1,2	0,525
BER online estudio final	8:20	401	48,3	1,5	0,404
AMAN online estudio final		203	24,5	1,2	0,479
GEM presencial estudio final	4:01	218	54,5	1,3	0,459
HEL presencial estudio final		101	25	1,15	0,525

Participante	minutos	palabras	palabras por minuto	oraciones por turno	ratio ítems diferentes por palabras
ROS online estudio final	7:00	233	33,2	1,3	0,479
PIL online estudio final		264	37,7	1,12	0,436

Partiendo de estos indicadores de complejidad no se detectan diferencias significativas entre las parejas presenciales y las parejas online ni en la prueba piloto ni en la segunda recogida de datos, si bien la ratio de palabras diferentes en el caso de los presenciales es ligeramente superior.

Tal y como se ha expuesto más arriba, se decidió analizar la competencia organizativa. Por ello nos interesó comparar el esquema de interacción. En todos los diálogos con la excepción de dos (uno presencial y uno online) se constata la existencia de una secuencia de apertura (saludos) y todos los diálogos disponen de una secuencia más o menos elaborada de finalización (confirmación mutua de haber acordado todos los puntos y despedida).

Figura 15. Ejemplo 16: (online)

*BER:	wunderbar # gut dann ich freue mich über die Idee ea und +/.
*AMAN:	ja.
*BER:	und # mal sehen wie es weiter geht.
*BER:	ich finde das ist spannend &=laughs.
*AMAN:	ja #.
*AMAN:	[<]<dann>.
*BER:	<gut dann> [>].
*AMAN:	bis morgen #.
*BER:	ja bis morgen vielen Dank Aman.
*AMAN:	tschüss.
*BER:	tschüss.
*BER:	bis bald oder bis morgen.

En los seis casos se plantean los puntos propuestos en las indicaciones. El esquema funcional estándar es que un interlocutor pregunta qué deben hacer con respecto a alguno de los puntos a decidir. El otro expone qué opción prefiere de las planteadas y la justifica brevemente. A continuación, uno de los dos cede si no se trataba de la misma y confirma que el otro tiene razón o bien se ratifica que la opción escogida es la mejor:

Figura 16. Ejemplo 17: (online)

*ALEX:	und was machen wir mit mit da [//] mit der [/] +...
*MIR:	++ der.
*ALEX:	[/] mit der Musik ea ea.
*MIR:	ich denke dass [/] dass ea Musik von deutschen Gruppen nein.
*ALEX:	nein zu langweilig ja?
*MIR:	ea ea ist <better> [@eng] ea das eine Partyfirma delegieren.
*ALEX:	ja [/] das glaube ich auch.
*ALEX:	das viel besser finde.
*MIR:	ja.
*ALEX:	es kostet ein bisschen Geld aber es ist viel einfa- cher für uns.
*MIR:	ja <better> [@eng] +...
*ALEX:	okay.
*MIR:	+, [//] viel besser.

En dos de los seis diálogos se sigue este esquema pasando por todos los puntos de las indicaciones y en el mismo orden propuesto. Sin embargo, en los otros cuatro (dos online y dos presenciales) no se sigue el mismo orden o bien surgen secuencias laterales provocadas por alguna observación de uno de los estudiantes. Al alejarse del esquema propuesto se consigue elaborar más el discurso aunque tanto en la situación presencial como en la online, cuando uno de los interactantes se aleja del esquema de la tarea, el otro se sorprende:

Figura 17. Ejemplo 18: (online)

MARI:	weisst du ich denke # vielleicht es ist # besser in eine Kneipe die Party machen.
*ALE:	in einer Kneipe?
*MARI:	ja.
*ALE:	[>] <wo?>
*MARI:	<warum > [<] nicht?
*ALE:	in Vic?
*MARI:	ja.
*MARI:	vielleicht könnten wir # im Victus # eine Party machen.
*ALE:	ja.
*ALE:	aber die Kneipen in Barcelona sind besser.
*MARI:	ja: #.
*MARI:	das ist richtig#.

La propuesta de MARI de hacer la fiesta en un bar, que no estaba contemplada en las indicaciones, sorprende a ALE quien sin embargo opta por continuar con este hilo de conversación.

Tanto en la situación presencial como en la situación online se produce en algún momento transgresión a nivel de coherencia y se observa cómo los participantes continúan el diálogo sin verbalizar alguna contradicción o la falta de comprensión.

Figura 18. Ejemplo 19: (online)

*ALEX:	ich denke [/] ich denke es ist viel besser dass wir die Party [////] das Party am Ende Mai [!] machen ea.
*MIR:	nein ich denke ea wir sollen die Party Anfang April machen.
*ALEX:	aber ich habe ein Problem # .
*ALEX:	am April ist das Geburtstag von meiner Mutter <=&=laughs> [>].
*MIR:	<=&=laughs> [<] okay <valen> [@cat] aber im Mai ea wir haben die xxx.
*ALEX:	du hast recht # .
*ALEX:	ich werde mit meiner Mutter sprechen okay.
*MIR:	also wir machen es <Anfang> [>] Mai .
*ALEX:	<Anfang> [<] +// ja.
*MIR:	ja okay alles klar.

Aunque en principio el tema de la negociación es si conviene hacer la fiesta a principios de abril o a finales de mayo, finalmente se acuerda hacerla a principios de mayo sin que esto dé pie a otra negociación. Seguramente ALEX quiere dar por cerrado el tema y no quiere exponer a MIR a tener que corregirse o bien abrir de nuevo el proceso de negociación de la fecha que parecía ya cerrado.

Tan solo en uno de los diálogos (interacción presencial) muestran los estudiantes un nivel bajo de fluidez según los indicadores del MCER y que se concreta en que se justifica al principio de la interacción la opción escogida con un argumento que luego no se retoma y en el mismo diálogo se plantea dos veces la negociación sobre uno de los puntos sin que se haga referencia en ningún momento a que sobre ese punto ya se había hablado previamente.

DISCUSIÓN

Con el objetivo de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas se discuten a continuación los resultados presentados.

Por lo que se refiere a las pausas, nos parece relevante comentar la diversidad de las mismas y los momentos en que se producen. Si comparamos el número de pausas vacías con el número de palabras diferentes usadas por el interactante, se aprecia que la relación es inversamente proporcional tanto si el contexto es presencial como si es online. Este dato permite inferir que en nuestros datos, a menor variedad léxica y, por tanto, a nivel más bajo en la lengua extranjera, se ejecutan más pausas vacías. Los datos de los cuestionarios iniciales sobre tiempo de aprendizaje de la L3 y sensación de seguridad y confianza al hablar en la L3 afianzan la posibilidad de establecer esta relación. Meierkord (2000) encuentra en sus estudios fenómenos similares que atribuye en sus datos a deficiencias de los hablantes de lengua extranjera para utilizar otras señales de indicación de cambio de turno de palabra que no sean una pausa.

Por otro lado queda manifiesto que las pausas llenas vinculadas a la gestión de turnos, que se revelan como un excelente recurso para evitar solapamientos, y que se producen indistintamente tanto en las situaciones presenciales como en las online, parecen también más vinculadas al nivel de lengua que a otros aspectos, puesto que su uso es ahora directamente proporcional al número de palabras diferentes utilizadas por el interactante, corroborando las tesis de Rieger (2001) que establece que son los principiantes los que tienden a dejar sin llenar sus pausas de vacilación, cosa que origina un discurso muy poco fluido.

Respecto a las pausas que hemos relacionado con un proceso de cooperación, casos como los de BER en su interacción con AMAN, entre otros ejemplos, y los de las pausas utilizadas expresamente con el objetivo de modular una propuesta o una negativa —que vienen a confirmar la tesis de Rose (1998) sobre las múltiples funciones comunicativas de las pausas, también en el discurso en la L1, entre ellas las de modulación— demuestran que el diálogo contiene elementos cooperativos que muestran que la interacción es plena a nivel interpersonal también en la modalidad online.

Finalmente, hemos distinguido las pausas que dejan traslucir un proceso de construcción de significado, las más interesantes

desde nuestro punto de vista ya que constituyen una prueba de que la interacción es plena tanto a nivel interpersonal como a nivel intrapersonal.

Desde un punto de vista cualitativo las diferencias entre la interacción presencial y la online por lo que respecta a las pausas parecen estar más relacionadas con factores determinados por la tipología de comunicación que se da entre hablantes no nativos que con factores relacionados con el canal, puesto que se hace evidente que cuando las pausas revelan proactividad en la gestión de los turnos, intencionalidad colaborativa o construcción de conocimiento a nivel individual o social se producen indistintamente en una u otra modalidad y pasan a tener características diferentes, si acaso, en función del nivel de la L3 de los interactantes.

Por lo que se refiere a los solapamientos sí se detecta una diferencia de frecuencia de uso en nuestros datos. Tanto en el proyecto piloto como durante la segunda recogida de datos, en los diálogos cara a cara se producen considerablemente menos solapamientos que en la interacción online. Aún y así, entre los motivos que los generan hay bastante coincidencia. Son interesantes y muestra de la cooperatividad de la cual habla Meierkord (2000), los solapamientos que se producen porque uno de los estudiantes comienza a expresar su acuerdo con la idea expuesta por el otro unos segundos antes de que acabe. La limitada cantidad de datos no nos permite extraer conclusiones para todo tipo de tareas orales. Sin embargo, y en base a las observaciones que hemos podido hacer en nuestros datos, cuando en la interacción online se produce una pausa más larga de dos segundos, se puede producir a continuación solapamiento ya que la pausa crea inseguridad sobre la posesión del turno de palabra. Ahora bien, no todas las pausas producen un solapamiento en la siguiente intervención. Por otro lado, tanto en la situación presencial como en la online los solapamientos se pueden producir porque los alumnos actúan de forma cooperativa. Finalmente, tan solo en la situación online se pueden producir momentos de solapamientos y de interrupciones porque la calidad de la conexión impide la fluidez de la comunicación. Es interesante que al menos en nuestros datos estos momentos son altamente productivos

desde el punto de vista de aprendizaje ya que obligan a los alumnos a repetir su intervención y a hacerse entender.

En cuanto a la complejidad, y basándonos en los indicadores seleccionados en nuestro estudio, no se observa ninguna diferencia entre las dos tipologías de interactantes. Un posible motivo podría ser que la estructura predeterminada de la tarea hace que sea previsible lo que va a decir el otro y, por tanto, facilita la producción oral pero también la limita (cf. Levkina y Gilabert, 2012). Por otro lado, se evita la negociación de significado si se considera que la falta de entendimiento pudiera estar relacionada con el nivel de lengua.

En relación a las competencias pragmáticas, y más concretamente la competencia organizativa, creemos destacable que, si bien en todos los casos los estudiantes acaban la tarea y llegan a cerrar un acuerdo, en ambas modalidades se transgrede en algunos momentos puntuales el principio de cooperación de Grice. La transgresión podría derivar del hecho que los participantes den prioridad a llegar a tratar todos los puntos de la tarea antes que llevar a cabo la negociación por el hecho de tratarse de una tarea de aula y no de una negociación auténtica. En este contexto de actividades Alcón (2008) ya advierte que, a nivel pragmático, en aulas de LE el grado de complejidad de los actos de habla y de las estrategias de comprensión suele ser más bien bajo. Lo que interesa remarcar es que este déficit se constata en nuestra muestra tanto en los diálogos presenciales como en los que llevaron a cabo los estudiantes online de forma virtual.

CONCLUSIONES

El análisis del total de las transcripciones resultantes de llevar a cabo una misma tarea por parte de estudiantes de alemán L3 de nivel intermedio presenciales y online nos permite afirmar que en el contexto estudiado no se detectan diferencias entre los dos grupos originadas por la modalidad de comunicación si exceptuamos un mayor número de pausas, interrupciones y pequeños solapamientos en los cambios de turno originadas por problemas de conexión en los diálogos de los estudiantes online. Será necesario aumentar la cantidad de sujetos en

posteriores estudios para poder llegar a formular conclusiones más generalizables.

Otros retos futuros incluyen la necesidad del análisis del lenguaje no verbal y paraverbal (cf. Hampel y Stickler, 2012). En nuestras grabaciones se observa que durante toda la interacción las parejas online exhiben una conducta similar a las parejas que realizan la actividad cara a cara. Los primeros también se perciben mutuamente y modifican algunos aspectos de su comportamiento: velocidad, complejidad del vocabulario, uso de palabras comprensibles. Del mismo modo se visualiza un clima de proximidad psicológica de acuerdo con las conductas sociales establecidas: miradas, sonrisas, movimientos de la cabeza. Sin embargo, una vez realizada la tarea todos los estudiantes, tanto los presenciales como los online, manifiestan haber experimentado un cierto grado de ansiedad y de inseguridad debido a sus deficiencias en la competencia comunicativa oral en alemán, sobre todo al principio de la actividad. Esta experiencia coincide con la recogida por otros autores (cf. Appel et al., 2012; entre otros). Sería interesante poder contrastar la autopercepción de los estudiantes con el análisis del comportamiento no verbal.

Otra vía de investigación nos llevaría a trabajar en la tipología de tareas y en las estrategias de andamiaje para proporcionar a los estudiantes instrumentos que les ayuden a adquirir más seguridad. Convendrá disponer, por tanto, de datos recogidos al realizar tipologías de tareas diferentes, recoger datos en niveles de lengua variados así como en el marco de tareas desarrolladas en pequeños grupos (tres o cuatro estudiantes). Finalmente, sería interesante poder hacer una recogida de datos en un marco de investigación intervencionista durante uno o dos semestres a fin de poder observar si la preparación previa de la tarea oral en el aula (presencial y virtual), el análisis posterior de la propia actuación gracias a la grabación y la sistematización de la práctica producen cambios en la adquisición de las destrezas orales.

NOTAS

1. (Main line Codes CLAN)

@c	- Catalan, for example: paraula@ca
@e	- Spanish, for example: palabra@es
:	- lengthening at the end of a word / syllable, for example: she:
eh?	- What do you mean?
mmhm	- uhuh etc, showing attentiveness
oh	- surprise, all types of 'puʔ' 'uf' 'ah'
+/.	- other interruption: line terminator
[=! whispers]	- action simultaneous with speech
&=laughs	- action after speech
&=ges:* *	- type of gesture
#	- less than 1 sec pause
##	- more than 1 sec pause
###	- more than 2 sec pause
ea	- filled pause
[/]	- repetition
[//]	- correct self repair
[///]	- reformulation of own utterance
[////]	- incorrect self repair
xx	- indecipherable word in L1 (not counted in TTR)
xxx	- indecipherable word in L3 (counted in TTR)
+<	- lazy overlap
+//	- self interruption
< >	- delimited discourse

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcón Soler, E., y Martínez-Flor, A. (2008). Pragmatics in foreign language contexts. En E. Alcón Soler y A. Martínez-Flor, (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters, 3-21.
- Appel, C., Robbins, J., Moré, J., y Mullen, T. (August, 2012). Task and tool interface design for L3 speaking interaction online. En L. Bradley y

- S. Thouésny, (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing, EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden, Proceedings*. Dublin: Research-publishing.net. 15-19 doi: [10.14705/rpnet.2012.000019](https://doi.org/10.14705/rpnet.2012.000019).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Thousand Oaks.
- Hampel, R., y Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24 (2), 116-137. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S095834401200002X>.
- Hurd, S. (2007). Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: The distance factor as a modifying influence. *SYSTEM*, 35, 487-508.
- Jordano de la Torre, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: De la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14 (1), 15-39. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.1.14.798>.
- Lamy, M. N., y Flewitt, R. (2011). Describing online conversations: insights from a multimodal approach. En C. Develotte, R. Kern y M. N. Lamy, (Eds.), *Décrire la communication en ligne: le face-a-face distancié* (71-94). Lyon: ENS Editions.
- Levkina, M., y Gilabert, R. (2012). The effects of cognitive task complexity on L2 oral production. En A. House, V. Kuiken e I. Vedder, (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. (171-197). Amsterdam: Benjamins.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project. Tools for analyzing talk*. 3rd Ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://childes.psy.cmu.edu>.
- Meierkord, C. (2000). Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native-/non-native small talk conversations in English. *Linguistik online*, 5 (1). Recuperado de http://www.linguistik-online.de/1_00/meierkordab.htm.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Rieger, C. L. (August, 2001). Idiosyncratic fillers in the speech of bilinguals. En *Disfluency in Spontaneous Speech (DiSS'01)*, ISCA Tutorial and Research Workshop (ITRW), Edinburgh, Scotland, UK, ISCA Archive, pp. 81-84. Recuperado de http://www.isca-speech.org/archive_open/archive_papers/diss_01/diss_081.pdf.
- Rose, R. L. (1998). *The communicative value of filled pauses in spontaneous*

- speech PhD. University of Birmingham. Recuperado de <http://www.roselab.sci.waseda.ac.jp/resources/file/madissertation.pdf>.
- Van Lier, L. (2002). Ecology, contingency and talk in the postmethod classroom. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 8, 1-20.
- Yamada, M. (2010). The development and evaluation of CSCL based on social presence. *Proceedings of World Conference on e-Learning (e-Learn)*, pp. 2304-2309.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Lucrecia Keim Cubas. Doctora en Filología Alemana por la Universidad de Bielefeld y profesora de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña. Imparte docencia en el Grado de *Lenguas Aplicadas y Traducción*. Está vinculada a los programas de doctorado *Traducción, Género y Estudios Culturales* así como al programa *Innovación e Intervención Educativas*. Coordina la línea de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras del grupo de investigación *Aprendizaje y Comunicación* (GRAC) < <http://www.uvic.cat/es/showrecerca/114>>.

E-mail: lucrecia.keim@uvic.cat

Àngel **Tortadès Guirao** es profesor de lengua alemana y de traducción del alemán al español y al catalán en el *Grado de Traducción de la Universidad de Vic*, donde ha coordinado la modalidad online del grado (2005-10). Es licenciado en filología anglogermánica por la Universidad de Barcelona y traductor profesional. Forma parte del GRAC, *Grupo de Investigación Aprendizaje y Comunicación* y se ha especializado en la observación de tareas de interacción oral ejecutadas a distancia.

E-mail: angel.tortades@uvic.cat

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña
Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas
c/ de la Laura, 13
E-08500 Vic, España

Fecha de recepción del artículo: 18/11/2014

Fecha de aceptación del artículo: 18/02/2015

Como citar este artículo:

Keim Cubas, L., y Tortadès Guirao, A. (2015). Comparación de la interacción oral de estudiantes de alemán l3 presenciales y online en una tarea de aula. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 325-353.