

**NEGOCIACIÓN DEL *TRIGGER* EN *MOVES*  
ELABORATIVOS E INTERACCIÓN ENTRE APRENDICES  
DE L3 (CONVERSACIONES NO FORMALES DE TÁNDEM  
ON-LINE ALEMÁN - ESPAÑOL)**

MIREIA CALVET CREIZET  
JAVIER ORDUÑA  
*Universitat de Barcelona*

**RESUMEN**

*Se tratan prácticas interactivas entre peers en espacios adicionales al aula (tándem online) para L3 no obligatorias. Los datos provienen de un género que gana interés entre investigadores, aprendices y enseñantes. La conversación en tándem se ve como espacio donde se despliegan reparaciones múltiples de diversa índole. Se analizan dos extractos según presupuestos y métodos del análisis conversacional.*

Palabras clave: competencia conversacional, interacción y CEFRL, análisis conversacional de LREs, aprendizaje telecolaborativo de lenguas, tándem online, terceras lenguas

**ABSTRACT**

*We spot interactive practices among peers in spaces beyond the classroom (online tandem) for non-mandatory L3. Our data stem from a genre moving to the center of interest for researchers, learners, and teachers. Tandem conversations are seen as a space where multiple repair of various kinds is deployed. The paper analyzes two extracts on the basis of common assumptions and methods of conversation analysis.*

Keywords: conversational competence, interaction and CEFRL, conversation analysis of LREs, telecollaborative strategies, online tandem learning, third languages

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Contexto de investigación

Como resultado de la cooperación entre programas de aprendizaje permanente de la EU y la movilización de recursos desde instituciones de formación superior se están desarrollando programas tándem de lengua extranjera (Helm, 2015). Entre los objetivos figura promover estrategias de telecolaboración y salvar desequilibrios entre destrezas o disponibilidades y mercado laboral.

L3TASK<sup>1</sup> es uno de esos proyectos. Se centra en el aprendizaje de terceras lenguas (español, alemán y chino)<sup>2</sup> en contextos donde la L2 es el inglés, pero donde a la vez *English is not enough*, suscitándose así un plurilingüismo heteroglósico. Investiga asimismo diferentes modalidades de intercambio, desde la integración en el aula hasta el tándem no formal e informal. El *matching* de parejas se basa en criterios precisos<sup>3</sup> y el usuario tiene acceso a una presencia online.<sup>4</sup>

### 1.2 Un subgénero de los géneros conversacionales, objeto de estudio

El equipo de L3TASK en la Universitat de Barcelona ha recogido y analizado datos de conversaciones entre *peers* desde una perspectiva exógena, pero contingentemente (des)iguales, situados en una posición intermedia entre la práctica no formal y la informal del tándem online (Lange & Costley, 2015). Los estilos conversacionales muestran un determinado *side talk* difícil de elicitar cuando la atención se centra en la interacción *on task*. Son retazos valiosos de un género cuya hibridez específica entre el *ordinary talk* y el *institutional talk* (inclusive *classroom discourse* y *speaking tests*), está pendiente aún de ser determinado empíricamente de modo conclusivo.

### 1.3 Estado de la cuestión en competencias interaccionales: Interacción en procesos cognitivos vs. interacción como achievement

Estudios recientes en competencia interaccional y comportamientos conversacionales entre (des)iguales (Egbert, 2009) han ampliado el foco de interés, inicialmente centrado en cognitivizar

prácticas correctivas (“training learners to provide CF to each other” en Lyster, Saito & Sato 2013: 28) y lo han extendido a la negociación endógena del despliegue de actividad correctora y reparadora entre participantes.

De manera complementaria al papel que la cognición tiene en estudios fundamentales de la *Interactional Hypothesis* (Gass & Mackey, 2006), el hecho de que la interacción se desplace a espacios menos conectados con el aula o con espacios metafóricos de inspiración ya sea curricular ya instruccional, permite abordar una incógnita relacionada con el papel crucial que el CEFRL (2001: 9) otorga a la agentividad de los aprendices: ¿Qué tipo de actividades de creación de sentido logran consumir los aprendices en el curso de su interacción?

#### 1.4 Enfoque émico

Los principios de autonomía, reciprocidad o simetría y autenticidad, en que se basa el aprendizaje en tándem tanto presencial como online, aportan una red de seguridad sobre la que establecer un consenso y crear lazos de solidaridad entre (des)iguales. Sin cuestionarlos, interesa hallar evidencias que ayuden a comprender mejor cómo se crea solidaridad durante la interacción.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1 Método de análisis

Apoyamos el micro-análisis conversacional (Markee & Kunitz, 2015) de extractos (*Language Related Episodes*, LREs) del género semi-institucional y semi-transaccional conformado por las conversaciones en tándem online, sobre las categorías *Trigger*, *Initiator*, *Response*, *Reaction-to-Response* de Varonis & Gass (1985), así como en clásicos de la interacción simbólica (Goffman, Mead). Usamos las convenciones de transcripción GAT (Selting et al. 2009).

## 2.2 Cuestiones de investigación

Las cuestiones prioritarias para este equipo de L3TASK son:

### RQ 1

Para tipificar la conversación no formal online entre aprendices de L3 se observa si se dan las preferencias de *self-initiated* y *self-completed repair* del *ordinary talk* (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977).

### RQ 2

Si no es así, debe explorarse cómo los participantes gestionan y diseñan la actividad reparadora.

## 2.3 Participantes y datos

NS\_M[ale] y NNS\_F[emale] forman un tándem muy colaborativo (Galaczi 2008: 99). La interacción se graba en 2013-2014. Estudian Grado. NNS\_F es española bilingüe (catalán/castellano) con nivel B1 de alemán y NS\_M es alemán. Carecen de *migration background*.

Analizamos dos extractos de los 3 min y 20 seg iniciales de una conversación en alemán que en total dura 1 h. y 38 min. Es la más extensa de las seis (3 h, 23 min) con que esta pareja contribuye al subcorpus NIForMINT\_DS,<sup>5</sup> que en total alcanza 16 h, 45 min entre 26 participantes. Las interacciones no se integran en cursos ni permiten obtener acreditación académica alguna. La realización de *tasks* no es obligatoria, aunque existe la opción de hacerlo. La L3 de interacción no se acuerda de antemano.

## 3. ANÁLISIS

### 3.1 Micro-análisis de dos extractos

Consideraremos el número y el diseño de los turnos de habla del espacio reparacional en que se sitúan  $T_n$ - $I_n$ - $R_n$ - $RR_n$  en relación con las dimensiones que integran el constructo *competencia conversacional*

(Becker-Mrotzek, 2009). Siguiendo un concepto amplio de *repair* que incluye *word searches* (Schegloff et al. 1977), hemos podido identificar 17 series de T-I-R-RR.

Los *moves* discursivos se agrupan en 4 LREs. Las series 5 a la 15 (0029-0038) se agrupan en torno a un mismo *trigger* (*scham* en 0029), objeto de múltiples reparaciones, mientras que 16 forma un solo LRE. TR 17 (= LRE 4) es una *side sequence* terminativa, un *echoing repair* especial que no vamos a analizar aquí.

### 3.1.1 Análisis del Extracto 1: *WIE FANDST DU ES* (= LRE 1)

	{00:00}	0001	NNS_F		germanistik↑
	{00:02}	0002	NS_M		oke→ (-) also kannst du schon: ganz gut deutsch sprechenj a:†
	{00:04}	0003	NNS_F		ja →
	{00:07}	0004			a::→ nicht so viel aber: (-- ja↓ (.) mehr oder weniger↓
	{00:13}	0005			[am::]
	{00:13}	0006	NS_M		[<lacht> ich finde es gut→]
T-I-R 1	{00:16}	0007	NNS_F		<lacht> ich habe m: na ich bin:
	{00:21}	0008			a: in deutschland gewesen† (-- und (-) ja:]
	{00:24}	0009	NS_M		o::↓† oke↓]
	{00:27}	0010	NNS_F		und da habe ich ä:: ein semester in::
T-I-R 2	{00:32}	0011			einen st einer kleine stadt in der nähe von stuttgart†
	{00:37}	0012			a:: ein teil von mein studium da studiert]
	{00:40}	0013	NS_M		mh]
	{00:43}	0014	NNS_F		(-) ja: (2.0) unt:]
T-I-R <sub>n</sub> - RR <sub>n</sub> 3	{00:45}	0015	NS_M	T	und wie fandst du es so]†
	{00:48}	0016	NNS_F	I	wo (.) was was†=]
	{00:50}	0017	NS_M	Ra	=wie fandst du es]†
	{00:53}	0018		Rb	also hat s dir gefallen†
	{00:55}	0019	NNS_F	RRC	a:↑↓ ja:↓ (.) ja ja ja
	{00:58}	0020			am: ich habe ä: in einem:

T-I-R 4	{01:03}	0021			wie sagt man das einem wege ëm::
	{01:08}	0022			gelebt (2.0) mi:t zwei: deutsche-
	{01:10}	0023	NS_M		mh
	{01:14}	0024	NNS_F	RRd	und sie waren sehr nett und ja! (2.0) alles war gut→
	{01:21}	0025			und: ich habe auch äm: ein tandem gemacht†
	{01:26}	0026			mit eine::m mit einem mädchen†

T-I-R1, T-I-R2 y T-I-R4 son ejemplos del *self-initiated* y *self-completed repair* preferido en *ordinary talk*. T-I-R-RR3, en cambio, es *other-initiated* y aunque es *self-completed* (por parte de NS\_M en 0017-0018), NNS\_F intervendrá para revertir los términos de la predicación *gut sein, etw. gut finden* en términos que en realidad reparan tanto T3 como Ra3 y Rb3. A las *responses* de NS\_M, NNS\_F reacciona en dos tiempos. La segunda RR (= RRd en 0024) es una reacción retardada que cierra el episodio de negociación habiendo conseguido transformar un *request for assessment* originalmente en 2ª persona (0015) en un *assessment* más neutral, al borrar el papel temático de *assessor* que NS\_M ya intentó movilizar para NNS\_F en 0002. Un primer intento de NS\_M de inducir *self-assessment* por parte de NNS\_F se diseñó con mucha mitigación (0002 es un turno de incierto cumplido, como se ve por la *try-marked prosody*, entre otros índices de tentatividad). El cambio de 2º persona en 0002 a 1ª en 0006 hasta llegar al balance con la 3ª persona en 0018 y 0024 se produce en torno a un componente muy sensible de la identidad de NNS\_F, su *proficiency*, esto explica el *complex turn* de NNS\_F en 0004. Le sigue un segundo *assessment* por parte de NS\_M (0006 mitigado por risas). Pero NNS\_F introduce en 0007 elementos de distensión (risas) e informaciones (estancia en Alemania) con las que restablece la simetría, incluso a riesgo de abrir un turno que apunta hacia una cierta monologicidad. NNS\_F no da el episodio por cerrado hasta emitir su segundo RR (RRd) con función reparativa del T original (T3 en 0015).

### 3.1.2 Análisis del Extracto 2: *SCHAM* (= LRE 2, 3 y 4)

	{01:33}	0027			[(--) und (.) ja= =aber sie sie möchte nicht äm: spanisch sprechen weil sie:]
	{01:33}	0028	NS_M		[mm]
T5-I+R5 T5-I6, I+R6 T5-I7	{01:42}	0029	NNS_F	LRE 2	äm:: hatte viel: scham {T5} schame↑ {I5+R5} oder wie sagt (2.0) {I6} sie hat schame↑ {I+R6} oder→ {I7}
T5-INS_M8	{01:52}	0030	NS_M		äm: wie heisst es denn auf englisch↑ (2.0)
R8+INNS_F8 T5-I9 T5-I10	{01:57}	0031	NNS_F		shame↑ ich glaube↓ {I9} (.) oder→ a: moment
T5- R11_NS_M_a	{02:02}	0032	NS_M		peinlich↑]
T5- R+I12/R+I13/ I14  R+I13 = T6	{02:06}	0033	NNS_F		m am: scham↑ [.] vergüenza↑ äm: ich escreibe dir
T5DE=T6ES- RR12/13/14	{02:06}	0034	NS_M		[ach so↓ ja↓]
T5	{02:13}	0035	NNS_F		<pause> scham
RR15	{02:20}	0036	NS_M		a:↓ oke↓ (.) mh
R11_NS_M_b	{02:23}	0037			[°scham↓ ja↓°] peinlich -
	{02:26}	0038	NNS_F		wie scham↓ ja↓ (.) und sie hat scham und sie möch möchte nicht äm:]
	{02:31}	0039	NS_M		mh]
T5+6- R11_NNS_F_c- RR15	{02:36}	0040	NNS_F		äm: spanisch esprechen weil: A::↑↓ peinlich↓ oke↓
T7-I16	{02:45}	0041		LRE 3	(2.0) aber jemand hat peinlich↑
R16	{02:51}	0042	NS_M	äm: ne: es ist ihr peinlich	
RR16	{02:55}	0043	NNS_F	a::↑↑ oke:	
LRE 4 = TR17	{02:57}	0044			(2.0) oke(2.0) °sie: ist: pein(X)°
	{03:06}	0045			(2.0) oke (2.0)
	{03:11}	0046			mm: gut (-) °ist ihr peinlich
topic change	{03:21}	0047	NS_M	und: am: jetzt studierst du in barcelona↑	

En T-I-R5 la *try-marked prosody* indica fusión de I+R. T5 se mantiene como T durante 1 minuto, hasta 0040. Esto se indexicaliza con la falta de *word profile* que es una marca prosódica de no terminación. I6 se expresa en modo de *inner speech*, con lo cual la direccionalidad de I6 es ambigua respecto al receptor de la señal. R6 otra vez fusiona I+R mediante *try-marked prosody*.

En I8, NS\_M evita dar R e introduce una secuencia previa, de manera que deja espacio a NNS\_F para la *self-completion* y a la vez le facilita un patrón *chunked* para una actuación adecuada a las contingencias del contexto. La R8 de NNS\_F vuelve a amalgamar I+R mediante *try-marked prosody*. R8 es un *repair* tentativo. NNS\_F da dos señales más (I9 y I10) en formato de *discourse marker* (*ich glaube y oder*, ambos sin *word profile*). I10 inicia un *self-repair* de la propia NNS\_F desplegando algún tipo de búsqueda online que no podemos describir al no disponer de video. El *repair* tentativo de NNS\_F (R8) se solapa con el *repair* también tentativo de NS\_M (R11), que se verbaliza con prosodia cooperativa. La entonación ascendente le quita la fuerza que tendría como *other-completion* y cede a NS\_M interpretarla como tal o no. Efectivamente, NNS\_F no reacciona con ningún *2nd part-pair* y con el siguiente turno (0033) ratifica su *self-initiation* del *repair*, con una I+R12 (*try-marked prosody*), a la que se suman más estrategias de amplificación del valor de señal (I): por vía de *code switching* amalgamada a la *try-marked prosody* (I+R13) y por vía multimedial (*ich eschreibe dir*). Este fuerte control sobre las fases de la negociación tiene como consecuencia que NS\_M haga suyo el papel de ratificador de la R (RR13+14) y convierta *vergüenza* en un *trigger* para sí mismo. La RR de NS\_M en 0034 es ambigua, a falta de análisis multimodal. El *achievement* de NNS\_F consiste en haber logrado, movilizándolo a NS\_M, una expansión del *trigger* que ha conducido hacia un horizonte inclusivo de *scham* (alemán) y *vergüenza* (español) sobre la base del cual seguir negociando el *repair*. Esto permite a NS\_M ratificar su R en 0037 (R11b = R11a), aunque mitigado. Ahora NNS\_F puede ampliar el horizonte de reparabilidad a cuestiones de estructura argumental, como deja ver su formulación de I16 en 0041. Ahora el *repair* de NS\_M ya no le pasa desapercibido a NNS\_F (*uptake*) y ésta reacciona con RR16.



### 3.2 Discusión de los resultados

En el extracto 1 hay una reparación del *trigger* que no consiste tanto en clarificar, parafrasear etc. (0015 convertido en 0017 y 0018), sino en hacerlo intersubjetivo. Es un ejemplo de cómo NS\_M y NNS\_F emplean el espacio multiturnos de la reparación para articular maneras de entender la relación entre estudiar contenidos de germanística, ser *proficient* en alemán y tener *Deutschlanderfahrung* (estancia *abroad* como fuente de autoridad desplegada endógenamente) desde discursos e ideologías y experiencias educativas muy diversas. Se correspondería con la evidencia de que el tándem promueve una “more socially and politically orientated version of autonomy” (Pennycook, 1997).

El extracto 2 es un ejemplo de negociación como esfuerzo por no perder el control en la recepción de la provisión de feedback, por autorregularse y contribuir a su vez a co-regular aspectos de la actividad del interlocutor. Parece una negociación de la forma, pero en realidad se está negociando la autoría no unipersonal de la reparación, la linealidad y discrecionalidad de los *moves* de negociación, los canales múltiples de señalización del *trouble* y la multilingüidad del *trouble*; también el diseño y la co-construcción del cierre del episodio.

## 4. CONCLUSIONES

Este trabajo se suma al número ya considerable de publicaciones que intentan aglutinar un *core knowledge* sobre resultados de investigación empírica aplicables a la práctica del aprendizaje de lenguas en tándem online. Hemos podido demostrar desviaciones de la sucesión discreta y ordenada de los componentes de la negociación (T-I-R-RR), tal como la reproducen Gass & Mackey (2006:4) siguiendo la narrativa de Long (1996), así como patrones conversacionales que surgen del esfuerzo por lograr *self-completion* de la reparación.

## 5. LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y PERSPECTIVAS

En estudios de *agency* no es posible generalizar. Aún así y a pesar de centrar nuestro estudio en prácticas tándem situadas en el espacio no formal, creemos que nuestros resultados pueden ser útiles para el diseño de actividades preparatorias al intercambio lingüístico e intercultural; así como para la realización de actividades posteriores al mismo, como por ejemplo la incorporación de la documentación audio-visual al *Portfolio* lingüístico del usuario. Para esto último, como actividad de *impression management* (Goffman 1959),<sup>6</sup> sería aconsejable dejar más espacio a la *self-presentation* como dimensión hermana de la *self-regulation* en la práctica del tándem. Los datos sugieren que los participantes deben llegar a un balance satisfactorio entre la documentación de sus capacidades agentivas y las capacidades cognitivas que, como aprendices, acreditan a lo largo de la *talk-in-interaction*.

## NOTAS

<sup>1</sup>L3TASK = Third Language Learning-Tandem-Skype (EUI-Grant 543237-LLP-1-2013-1\_AT-KA2-KA2MP).

<sup>2</sup>Otros proyectos emparejan L1 con L3 (inglés-chino en Stickler & Shi, 2013) o L3 diferentes (francés-chino en Cappellini & Rivens Mompean, 2015).

<sup>3</sup><http://www.l3task.eu/es>

<sup>4</sup><https://etandems.wordpress.com/>

<sup>5</sup>Nicht formale bis **InFormelleMündliche INTeraktion** Deutsch-Spanisch, sin chino-español (NIForMINT\_ZH-ES) ni chino-alemán (NIForMINT\_ZH-DE).

<sup>6</sup>Agradecemos a Vilma Espadaler, asistente en la gestión de datos, transcripción e *inter-rater reliability* su indicación al respecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker-Mrotzek, M. 2009. “Mündliche Kommunikationskompetenz”, Becker-Mrotzek, M. (Ed.) *Didaktik der mündlichen Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider, 66-83.
- CEFR. *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit, 2001.
- Egbert, M. 2009. *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Galaczi, E.D. 2008. “Peer-Peer Interaction in a Speaking Test: The Case of the First Certificate in English Examination”, *Language Assessment Quarterly* 5(2): 89-111.
- Gass, S.M., & Mackey, A. 2006. “Input, interaction and output. An overview”, *AILA Review*, 19(1): 3-17.
- Helm, F. 2015. “The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe”, *Language Learning & Technology*, 19(2): 197-217.
- Lange, Chr. & Costley, J. 2015. “Opportunities and Lessons from Informal and Non-formal Learning: Applications to Online Environments”, *American Journal of Educational Research*, 3(10): 1330-1336.

- Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. 2013. "Oral corrective feedback in L2 classrooms", *Language Teaching*, 46(1): 1-40.
- Markee, N. & Kunitz, S. 2015. "CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction: Quo Vadis?", Markee, N. (Ed.) *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Malden, Oxford, West Sussex: Wiley, Blackwell, 426-439.
- Pennycook, A. 1997. "Cultural alternatives and autonomy", Benson, P. & Voller, P. (Eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, New York: Routledge, 35-53.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. 1977. "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", *Language*, 53(2): 361-382.
- Selting, M. et al. 2009. "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)", *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10: 353-402.
- Varonis, E.M. & Gass, S. M. 1985. "Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning", *Applied Linguistics*, 6(1): 71-90.