

Interacción.

Nuevas propuestas para mejorar el aprendizaje

María Ángeles Hidalgo

*Grupo de investigación Language and Speech.
Universidad del País Vasco (UPVIEHU).*

La interacción es una parte esencial de la comunicación humana. Sin embargo, no fue hasta que Long (1985) propuso la hoy conocida como Teoría de la Interacción cuando esta pasó a ser considerada como una valiosa herramienta para fomentar el aprendizaje. Dentro del marco cognitivo-interaccionista de la adquisición de segundas lenguas (ASL), se considera que la interacción no solo posibilita la práctica de la lengua sino que es también el medio a través del cual tiene lugar el aprendizaje (Gass, 2007). Hasta la fecha, numerosos estudios han demostrado que la interacción facilita el aprendizaje de una lengua gracias a que potencia una mayor sensibilidad hacia las estructuras lingüísticas, proporcionando retroalimentación interactiva (interactive feedback) y creando oportunidades para modificar posibles errores en la producción lingüística de los alumnos.

Mientras interactúan, los aprendices de lenguas producen una oración inicial que puede o no ser correcta, y que a menudo provoca algún tipo de corrección por parte del interlocutor. Asimismo, esta reacción estimulará al hablante a prestar atención a la forma de su mensaje y a intentar producir una nueva versión de su enunciado inicial, más comprensible y que probablemente será más correcta.

- (1) *Aprendiz A:* Boy in mid.
Aprendiz B: **What?**
[Solicitud de aclaración]
Aprendiz A: Boy in mid.
Aprendiz B: **I don't know what you saying?**
[Solicitud de aclaración]
Aprendiz A: Draw a boy.
Aprendiz B: Yeh but where?
Aprendiz A: Not top not bottom. But the in the mid.
Aprendiz B: In the mid? Mid oh **middle!**
[Reformulación]
Aprendiz A: Yes, there he flying a kite.
Aprendiz B: Oh what now? Stop so I can draw.
Aprendiz A: **A boy in the middle.**
[Producción modificada]

Interaction.

New insights to promote learning

María Ángeles Hidalgo

*Grupo de investigación Language and Speech.
Universidad del País Vasco (UPVIEHU).*

Peer interaction is an essential part of human communication. However, it was not until Long (1985) proposed the Interaction Hypothesis that it was considered a valuable tool to promote learning. Within the cognitive-interactionist approach to second language learning (SLA), interaction is considered not only a facilitator of language practice but also the means by which learning takes place (Gass, 2007).

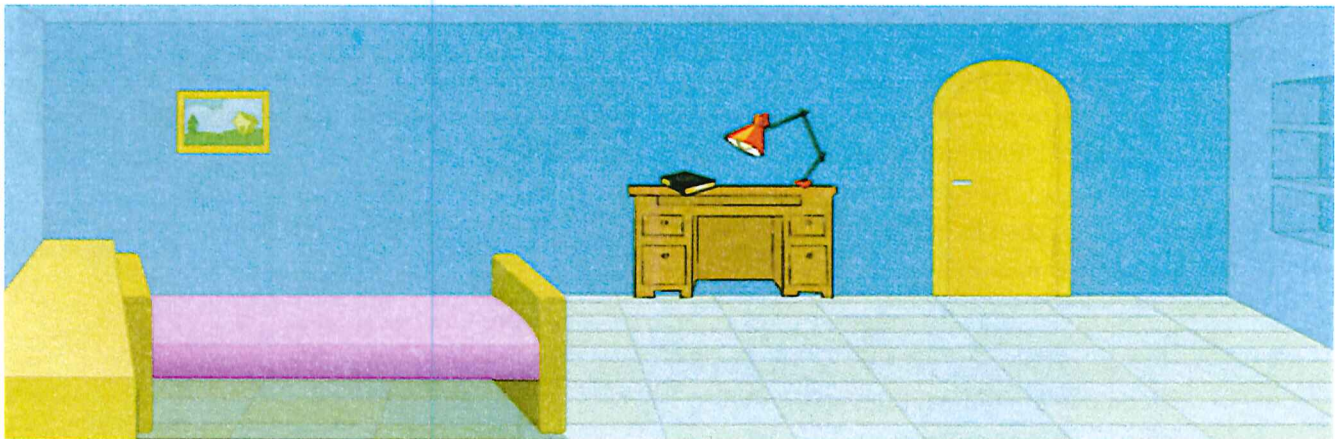
To date, a large body of research has demonstrated that interaction facilitates language learning by raising learners' awareness of language forms, providing interactional feedback and creating opportunities for the modification of non-target-like utterances.

While engaged in interaction, language learners will produce an initial utterance which might not be target-like and will sometimes elicit corrective feedback from the interlocutor. This reaction will at the same time encourage the speaker to focus on the form of what is being said and lead them to produce a more comprehensible, and most likely target-like, version of their initial contribution to the conversation.

- (1) *Learner A:* Boy in mid.
Learner B: **What?**
[Clarification request]
Learner A: Boy in mid.
Learner B: **I don't know what you saying?**
[Clarification request]
Learner A: Draw a boy.
Learner B: Yeh but where?
Learner A: Not top not bottom. But the in the mid.
Learner B: In the mid? Mid oh **middle!**
[Recast]
Learner A: Yes, there he flying a kite.
Learner B: Oh what now? Stop so I can draw.
Learner A: **A boy in the middle.**
[Modified output]

(Mackey, Kaganas & Oliver, 2007:306)

In the example above, there is a communication breakdown when Learner A's non-target-like utteran-



En este ejemplo, tomado de Mackey, Kanganas and Oliver (2007: 306), hay un problema de comunicación cuando el aprendiz B no entiende el mensaje del aprendiz A, y le pide que lo aclare. Tras varios turnos negociando el significado, B comprende el mensaje y ofrece una versión correcta de la proporcionada inicialmente por A, la cual es reconocida y reproducida más tarde. De este modo, la interacción fortalece la conexión entre el significado y la forma de la lengua. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los hablantes pueden entender la retroalimentación de forma diferente, por lo que la atención no siempre se dirigirá con éxito a problemas con la producción. Por lo tanto, los errores pueden ser reconocidos y corregidos, o no.

En cualquier caso, dado que las modificaciones provocadas por la interacción facilitan el aprendizaje de una lengua, una parte esencial de este proceso son los ajustes conversacionales que provocan estas modificaciones durante la conversación. Dichos ajustes tienen como finalidad conseguir una producción comprensible, que se alcanza al modificar la producción inicial tras resolver un problema de comunicación y superar alguna deficiencia lingüística. Gracias a esta función, su uso es beneficioso para el aprendizaje de la lengua.

Los ajustes conversacionales han sido recientemente clasificados según la función que cumplen, quedando representados los principales usos que dan los jóvenes aprendices de lenguas a estas estrategias. Según Lázaro Ibarrola e Hidalgo (en prensa), los ajustes conversacionales pueden clasificarse en las siguientes categorías, que se han ilustrado con los ejemplos correspondientes:

a) Estrategias para evitar una ruptura de la comunicación: Se usan cuando el hablante quiere asegurarse de que el interlocutor le está entendiendo. Esta categoría incluye verificaciones de comprensión y auto-repeticiones.

(2) Aprendiz A: Is near near the bench. You know?
[Verificación de comprensión]

En este ejemplo, tras emitir el mensaje principal, el hablante se cerciora de que su interlocutor lo ha entendido usando un tipo de verificación de comprensión.

ce is not understood by Learner B, who asks for clarification. After several turns negotiating for meaning, Learner B understands the message and offers Learner A a target-like version of the original utterance, which is acknowledged and reproduced later on. Interaction, therefore, strengthens the connections between meaning and form. However, it is important to take into account that feedback will be understood in different ways by the speakers, which means that their attention will not always be successfully directed to problems with their production. Thus, these errors may be noticed and corrected, or not.

In any case, since interactional modifications between language learners facilitate language acquisition, an essential aspect of this process will be the conversational adjustments that take place during conversation and trigger these modifications. Conversational adjustments are employed during negotiation of meaning to obtain either comprehensible input, thus solving communication breakdowns, or to produce modified output, when attempting to overcome linguistic deficiencies. Consequently, their use will also promote language learning.

Conversational adjustments have been recently reclassified according to the function they perform, in a way we believe is better suited to young learners' needs. According to Lázaro Ibarrola & Hidalgo (in press), the strategies young learners use to solve communication breakdowns can be divided into the following categories, which have been illustrated with their own examples:

a. Strategies to prevent communication breakdowns, which are used by the speaker in order to make sure the interlocutor understood what had been said. This category features comprehension checks and mere self-repetitions.

(2) Learner A: Is near near the bench. You know?
[Comprehension check]

In Example 2, right after producing an utterance, the speaker employs a comprehension check to see whether the interlocutor has been able to follow by asking him "you know?".

b) **Estrategias para confirmar una correcta comunicación:** Se emplean para informar al interlocutor de que se ha entendido el mensaje anterior. Esta categoría incluye muestras de comprensión o la terminación de los enunciados del interlocutor:

- (3) *Aprendiz A:* Sitting in the (...)?
Aprendiz B: No, *the chair*, no.
[Terminación del mensaje]
Aprendiz A: In the door?
Aprendiz B: Yes.
Aprendiz A: Ok. Where do you do you have (.) do you have the girl with the grey t-shirt in the park?
[Muestra de comprensión]

En el segundo turno, el aprendiz B completa el mensaje del A, mostrando su implicación en la conversación. Tres turnos más tarde, el aprendiz A indica que ha comprendido el mensaje anterior ('ok') e inmediatamente pasa a tratar el siguiente ítem de la tarea. De este modo, los dos participantes entienden que han completado una parte del juego y pueden comenzar otra.

c) **Estrategias para reparar rupturas de la comunicación:** Este tipo de estrategia indica que el mensaje no ha sido entendido. Esta función la realizan las solicitudes de aclaración y confirmaciones de comprensión:

- (4) *Aprendiz A:* Where do you have the girl?
Aprendiz B: *What?*
[Solicitud de aclaración]
Aprendiz A: Where do you have that girl?

En este ejemplo, el aprendiz B quiere que A aclare lo que ha dicho para poder entenderlo. Para ello emplea una forma muy común de solicitud de aclaración: 'what'.

d) **Estrategias de enfoque en la forma del mensaje:** Se usan cuando uno de los participantes en la conversación hace saber a su interlocutor que su mensaje contiene errores de forma. Estas indicaciones pueden ser correcciones explícitas, o tomar formas menos directas (reformulaciones). En estas ocasiones, el error puede haber causado una ruptura en la conversación, o no.

- (5) *Aprendiz A:* Do you have the girl with the taller girl down the tree eating a sandwich? That is angry I think.

b) **Strategies to confirm successful communication,** used to inform the interlocutor that the previous utterance has been understood. Within this category, acknowledgements or utterance completions are included:

- (3) *Learner A:* Sitting in the (...)?
Learner B: No, *the chair*, no.
[Utterance completion]
Learner A: In the door?
Learner B: Yes.
Learner A: Ok.
[Acknowledgment]
Learner A: Where do you do you have (.) do you have the girl with the grey t-shirt in the park?

In the second turn, Learner B completes Learner A's contribution, showing his involvement in the conversation. Later on, in turn 5 Learner A acknowledges he or she has understood the previous utterance by saying 'ok' and immediately moves on to describe another item in the task. This way, both participants understand that a step in the game is over and another one can be undertaken.

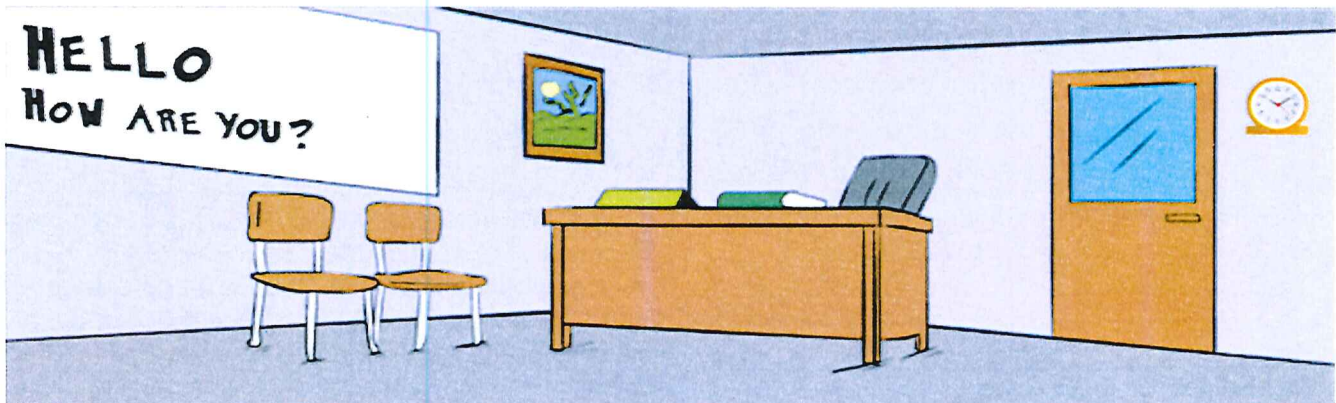
c) **Strategies to repair communication breakdowns,** used by the listener to show that he or she has not (totally or partially) understood the previous message. This function is accomplished by clarification requests and confirmation checks:

- (4) *Learner A:* Where do you have the girl?
Learner B: *What?*
[Clarification request]
Learner A: Where do you have that girl?

Example 4 above features a clarification request. Learner B wants the interlocutor to clarify what he or she has just said in order to understand it. To do this, a very frequent form of clarification request (i.e. what) is used.

d) **Strategies to focus on form,** employed to let the interlocutor know that the previous utterance was non-targetlike. Explicit corrections or more indirect forms (recasts) are included in this category. In these occasions, 'the error might or might not have caused a communication breakdown' (Lázaro Ibarrola & Hidalgo (in press).





Aprendiz B: Yeah (laughing). HUNGRY.
[Corrección explícita]

El aprendiz B, a pesar de que no se ha producido ningún problema de comprensión, ofrece a su interlocutor el término que éste debería haber usado en ese contexto.

Como hemos visto, la interacción, especialmente a través de la negociación del significado, resulta fundamental en el proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva interaccionista, es la comunicación de un mensaje lo que desencadena el proceso de aprendizaje, más que el interés por la corrección lingüística (Loner, 1985).

Por consiguiente, se ha puesto un gran interés en cómo impulsar la interacción en el aula de idiomas y se convierten las tareas colaborativas en una herramienta muy valiosa para alcanzar este fin. Dentro de este tipo de tareas, las que requieren intercambio de información son las que estimulan una mayor interacción y, por lo tanto, aprendizaje (Pica, Kang & Sauro, 2006). Este tipo de tarea tiene una solución única y requiere la interacción de los participantes para alcanzar un objetivo común. Al llevar a cabo estas tareas, los aprendices construyen un diálogo colaborativo que les permite identificar posibles diferencias entre su interlengua y el idioma que están aprendiendo. En este punto, los aprendices probablemente se sientan motivados para comprobar sus hipótesis sobre la lengua, creándose así las condiciones para que los aprendices negocien el significado o la forma de su producción.

Recientemente, el grupo de investigación Language and Speech (www.laslab.org) ha llevado a cabo varios estudios sobre los efectos de este tipo de tareas en la producción oral de jóvenes aprendices de inglés como lengua extranjera (ILE). Las tareas empleadas han sido del tipo adivinanza, encontrar las diferencias entre dos imágenes y narrar una historia. Estos estudios han arrojado luz al aprendizaje de alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 11 años, los cuales habían recibido poca atención por parte de los investigadores hasta el momento.

Desde el marco interaccionista, este grupo de investigación ha analizado la producción de jóvenes aprendices en escuelas tanto con instrucción reglada en ILE como con una metodología que se está haciendo predominante en Europa, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) (Dalton-Puffer, 2011). Además, las posi-

(5) *Learner A*: Do you have the girl with the taller girl down the tree eating a sandwich? That is angry I think.

Learner B: Yeah (laughing). HUNGRY.
[Explicit correction]

In example 5 Learner B, although there has not been a communication breakdown, offers the term that the interlocutor should have used in this context.

As we have seen, interaction, especially through negotiation of meaning, is essential for language acquisition and it is the communication of some specific meaning what triggers the learning process, rather than a concern for language accuracy (Long, 1985).

Consequently, much focus has been placed on ways of encouraging interaction in the language classroom, and collaborative tasks have become a valuable tool to promote negotiation of meaning. Information gap tasks are one of the most productive task types to foster interaction and, eventually, second language acquisition (Pica, Kang & Sauro, 2006). They have a single possible solution and require interaction among the participants in order to reach a common goal. While carrying out this type of task, learners build a collaborative dialogue which allows them to notice possible gaps between their interlanguage and the target language forms. At this point, learners may feel encouraged to test their hypothesis about the target language. Thus, conditions for learners to negotiate for meaning or form are created.

The Language and Speech research group (www.laslab.org) has recently carried out a number of studies exploring the effects of collaborative tasks on the oral production of young learners of English as foreign language (EFL) (ages 8 to 11). The tasks used are guessing game, picture placement, spot the differences and story telling. These studies have shed light on this population, which so far had received little attention in research.

Within this interactionist perspective, this research group has investigated young learners' production both in mainstream foreign language classes (MST) and in schools implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL), the new approach that is becoming prevalent in Europe (Dalton-Puffer, 2011). Moreover,

what? HOW? How many? Does? Why?

bles diferencias relacionadas con la edad y el tipo de tarea han sido también abordadas, así como el uso de la lengua materna (L1) durante el desarrollo de la tarea.

Resulta evidente que tanto los jóvenes alumnos de AICLE como los de ILE negocian el significado y la forma de la lengua con compañeros de su edad y nivel. Al comparar estos alumnos con niños en contextos de aprendizaje de segunda lengua, se ha descubierto como, aunque emplean los mismos tipos de ajustes conversacionales, los aprendices de lengua extranjera hacen un menor uso de estos. Por otro lado, volviendo a nuestro contexto ILE, los resultados generales muestran que los alumnos más jóvenes, de 7 a 8 años, usan más ajustes al interactuar que los mayores, de 9-11 años. Sin embargo, también se han encontrado resultados divergentes según el tipo de aprendizaje y tarea usada: mientras que García Mayo y Lázaro Ibarrola (2015) informaron de un mayor número de ajustes conversacionales en la producción de los alumnos AICLE, Azkarai e Imaz Agirre (2015) al analizar dos tareas diferentes, muestran como los alumnos ILE emplean ciertas estrategias de manera más abundante. Otro aspecto interesante es el hecho de que los jóvenes alumnos, independientemente de su edad, usan su L1 de manera moderada y con funciones que facilitan el desarrollo de la tarea (i.e. búsqueda de vocabulario, instrucciones de la tarea). Por último, se ha observado que los alumnos AICLE recurren menos a su L1 que los alumnos ILE. Como se puede deducir de estos resultados, el contexto de aprendizaje ejerce una gran influencia en la interacción de los alumnos y, consecuentemente, en el proceso de adquisición de la lengua inglesa.

En líneas generales, basándonos en las evidencias positivas acerca de la relación entre la interacción y el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de jóvenes aprendices, se recomienda el uso de tareas comunicativas en el aula de idiomas. Por lo tanto, es esencial que se consideren las características específicas de estos alumnos al diseñar y utilizar tareas que maximicen las posibilidades que ofrece la interacción. Para poder alcanzar este objetivo, la colaboración entre profesores e investigadores es fundamental. ■

possible age differences and task type influence have also been addressed, as well as the use of the learners' first language (L1) during task performance.

Clearly, both CLIL and MST young learners negotiate for meaning and form with age- and proficiency-matched peers. When compared to children in second language settings, although the same conversational adjustments are used, children in foreign language contexts have been found to employ fewer up to a lesser extent. Among foreign language learners, the overall results show that younger learners (age 7-8) produce more conversational adjustments than older learners (10-11) when engaged in conversation. On the other hand, divergent results have been reported regarding the learning context and the task type: whereas García Mayo and Lázaro Ibarrola (2015) reported a higher use of conversational adjustments by CLIL learners, Azkarai and Imaz Agirre (2015) when comparing two different tasks, show how MST learners employed certain strategies more profusely. Another interesting aspect is the fact that young learners, regardless of their age, make a limited use of their L1 and, when used, it served functions that facilitate task completion (such as task management or vocabulary search). Finally, CLIL learners have been found to fall back to their L1 less than their MST counterparts. As can be gathered from these findings, the learning contexts represent a key aspect in the way learners interact and, consequently, in the language acquisition process; '098

By and large, based on the increasing positive evidence reported about the relationship between interaction and child SLA, the use of tasks that promote interaction is recommended by numerous researchers in the second and foreign language classroom. Consequently, it is necessary that the unique characteristics, as well as young learners' specific needs, are considered to design and implement tasks that maximise the possibilities interaction offers. And in order to achieve this, teacher-researcher collaboration is essential. ■

