

NEGOCIACIÓN DE SENTIDOS EN UN AULA DE JAPONÉS L2

Juan Antonio Yáñez

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

Este artículo reporta los resultados de una investigación realizada dentro de un salón de clase de japonés como lengua extranjera.¹ Se trata de un estudio etnográfico interpretativo que resalta la función realizativa de la lengua sobre sus funciones referenciales; el foco de análisis es la interacción entre los participantes y, específicamente, aquellos momentos donde ocurre una negociación de sentidos. Al estudiar las estrategias y tácticas (Long, 1983; Da Silva, et al., 1992) utilizadas en aquel proceso, se argumenta a favor de la negociación de sentidos como factor que procura oportunidades para que los estudiantes pongan a prueba y desarrollen sus propias competencias con la lengua meta. Se considera que mediante el reconocimiento de los momentos de negociación y las oportunidades que ofrecen para el aprendizaje, el docente podrá elaborar planes de acción encaminados a maximizar las oportunidades para promover el aprendizaje como un proceso social e interactivo.

PALABRAS CLAVE: discurso, estrategias, japonés, negociación de significados, tácticas, comunidad de habla

¹ Este artículo es parte de una investigación más amplia realizada por el autor como tesis de maestría en lingüística aplicada titulada *Negociación de sentidos en el aula: el caso de una clase de japonés en el CELE*. (2010). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.

ABSTRACT

This is an ethnographic and interpretative research inside a Japanese L2 classroom. From a standpoint that highlights the performative uses of language, this work focuses on interaction and specifically on the moments of meaning negotiation during the class. Through the analysis of the strategies and tactics (Long, 1983; Da Silva, et al., 1992) used in that process, this argument highlights meaning negotiation as a factor that brings the students opportunities to try and develop their own competences on the target language. It is considered that, by identifying the moments of negotiation, the teacher could be able to develop strategies to maximize the opportunities to promote learning as a social and interactive process.

KEY WORDS: discourse, strategies, Japanese, meaning negotiation, tactics, speech community

Fecha de recepción del artículo: 1 de agosto de 2011

Fecha de recepción de la versión revisada: 29 de marzo de 2012

Fecha de aceptación: 5 de junio de 2012

Dirección del autor:

Juan Antonio Yáñez

Callejón de las flores 13

Barrio del niño Jesús, Coyoacán

04320, México, D. F.

nauj76@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

En la investigación relacionada con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, a menudo se asume la adquisición de una lengua nueva como el desarrollo de habilidades cognitivas a partir de una capacidad innata para ello. Esto quiere decir que el aprendizaje de una lengua distinta a la materna involucra un trabajo en el que el aprendiz ejercita nuevas formas para procesar información y para producir muestras de un nuevo código con reglas diferentes que, sin embargo, es capaz de incorporar a su repertorio conductual. La motivación principal de la presente investigación surge de una serie de críticas hechas hacia esta, la postura dominante, pues a pesar de que los fenómenos de interacción en el aula forman parte de muchos factores que inciden en el aprendizaje, su papel ha sido subestimado (Firth & Wagner, 1997; Markee & Kasper, 2004). Igualmente, siguiendo los señalamientos de Firth y Wagner (*Ídem.*), se considera que los estudios que se centran en aspectos interactivos de la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas son en general insuficientes. Por lo anterior, a continuación se presentan los resultados de un trabajo de corte etnográfico realizado al interior de un aula de enseñanza de japonés, donde el foco de análisis se centró en lo que en la literatura especializada se conoce como negociación de sentidos (*meaning negotiation*) (Pica, 1994).

Siguiendo una línea interpretativa de investigación, los objetivos de este estudio son: 1) identificar los usos de la lengua que ocurren al interior de las aulas; 2) identificar momentos de negociación de sentidos durante la clase; 3) dar cuenta de los recursos comunicativos con los que se realiza dicho trabajo, y 4) esclarecer el papel de la negociación en la enseñanza-aprendizaje de una L2.

La razón por la que se eligió un curso de japonés para realizar un estudio de este tipo surge de la necesidad de producir investigación básica centrada en la enseñanza de la lengua japonesa en México, la cual existe aunque aún es escasa. De hecho, la investigadora japonesa Senko Maynard (2005) señala que los estudios del discurso son un campo incipiente dentro de la investigación centrada en la enseñanza del japonés; empero, estos prometen el desarrollo de una forma de ver al japonés como un idioma con usos creativos. Así, un objetivo último de este estudio apunta a hacer una contribución en este campo.

NEGOCIAR LOS SENTIDOS

En un intento por definir el fenómeno, y basándose en la existencia de una transferencia lineal de información en el proceso comunicativo, Teresa Pica (1994) describió la negociación de sentidos como "...un proceso en el que un escucha solicita la aclaración y la confirmación de un mensaje a un hablante, el cual se lo facilita a través del empleo de varias estrategias como repeticiones, elaboraciones o simplificaciones del mensaje original" (Pica, *Íbid.*: 497).

Esta definición sitúa la negociación sobre el implícito de la existencia de una falla en la transferencia de la información, lo cual lleva a los interlocutores a emplear estrategias para agilizar el flujo comunicativo, esto es, a modificar el discurso propio a fin de lograr el entendimiento. En este trabajo se hace uso del mismo término en un sentido más amplio. Desde una mirada interpretativa, la negociación es una metáfora proveniente del interaccionismo simbólico que alude a las formas como se construyen socialmente los significados. Esto es, el entendimiento entre la gente que conversa se desarrolla y se negocia en el proceso (Garfinkel, *Apud.*; Shotter, 1993: 1), de ahí que la *negociación de sentidos* se asume aquí como un proceso errático de acomodo, pruebas y ensayos, en el que las personas otorgan sentidos relevantes a las situaciones en las que se interrelacionan con el lenguaje (Shotter, *Íbid.*: 100). Entonces, en adelante se entenderá la negociación de sentidos como un ejercicio de acoplamiento interactivo entre interlocutores para crear significados momentáneos y contextuales, lo cual involucra el uso de recursos comunicativos aprendidos, el cual puede variar en cada situación.

DISCURSO PEDAGÓGICO Y DISCURSO CONVERSACIONAL

En cuanto a los mencionados recursos para la comunicación, resulta pertinente introducir al argumento el antecedente que aporta Michael Long (1983a), quien en los años 80 estudió las modificaciones al discurso de hablantes nativos (HN) y no nativos (HNN) del idioma inglés cuando intentaban comunicarse entre sí. En general, tales modificaciones involucraron: 1) oraciones cortas, 2) el uso de una sintaxis simplificada y 3) el uso de oraciones más regulares que las que aparecerían en un encuentro entre dos personas que comparten la misma lengua materna. Viendo tales regularidades, Long señaló que, en efecto, los HN suelen valerse de

recursos que no utilizarían en un encuentro HN-HN, a fin de asegurar el entendimiento. Tales modificaciones al discurso no son unilaterales, ya que son el producto de esfuerzos coordinados entre los interlocutores. Long aglutinó estas modificaciones bajo un solo concepto: “discurso de habla de extranjero” (*Foreign Talk Discourse, Ídem:* 180).

Long clasificó aquellas modificaciones como *estrategias* y *tácticas* discursivas (Long, 1983b), donde las *estrategias* funcionan para evitar problemas dentro de la conversación. Por ejemplo, en el siguiente extracto tomado de Murakami (1997) el HN emite una corrección a las palabras del HNN cuando la forma o el significado no son los adecuados (*Íbid.:* 144).²

- | | | | | |
|-----|---|------|--|--|
| (1) | 1 | HNN: | Karewa hashittei- hashitteirusôdesune | Él está corr - dicen que está corriendo |
| | 2 | HN: | sôdesune(.) hashittemasune | Ajá (.) está corriendo |
| | 3 | HNN: | hashitteimasune (.) sô desune(.) | hai Está corriendo (.) sí es cierto (.) sí |

Las *tácticas*, por otro lado, son utilizadas para hacer reparaciones al discurso cuando dichos problemas ocurren. Así, en otro ejemplo tomado de la misma autora, cuando el HN no alcanza a comprender la enunciación del HNN o no la escuchó bien, le solicita que haga su enunciación más clara (*Íbid.:* 146).

- | | | | | |
|-----|---|-----|--------------------------------------|---|
| (2) | 1 | HN | Futsuu no nabedesuka | ¿Es una olla normal? |
| | 2 | HNN | aa (.) chigaimasu (.) uun kobaaga | Eeh (.) no (.) mm (.) tiene cubierta arimasu |
| | 3 | HN | nani? | ¿Qué? |
| | 4 | HNN | a (.) ka (.) kabaa | Eh (.) cu (.) cubierta |
| | 5 | HN | a (.) futa ga aru? | Eh (.) tiene tapa? |
| | 6 | HNN | Futa ga aru | Tiene tapa |

² Las convenciones de transcripción que se utilizan en los ejemplos a lo largo del texto se pueden encontrar en el Anexo, en la página 134. En los ejemplos (1) a (4), los dígitos a la izquierda marcan los números de línea tal como aparecen en las fuentes originales. Los ejemplos a partir de (5) presentan extractos obtenidos en la presente investigación; en ellos, los dígitos señalan el número de línea asignados en las diferentes transcripciones analizadas.

En otras palabras, las estrategias forman parte de un plan concebido de antemano por el hablante para procurar la comprensión, mientras que las tácticas son una especie de “herramientas” a las que el hablante recurre cuando la comunicación se entorpece. Este antecedente de Long resulta pertinente para el estudio de la negociación de sentidos en clase, dado que esas estrategias y tácticas son el andamiaje para que, en el contexto de una clase de L2, aparezcan al menos dos tipos de discurso (Da Silva, *et al.*, 1992b):

a) El *discurso tipo enseñanza (teaching-like discourse)*. Es el discurso típico en un salón de clases, el cual gira alrededor de la producción de oraciones gramaticalmente correctas. Los recursos utilizados por el/la docente apuntan generalmente hacia la forma y no hacia el contenido (Da Silva, *et al.*, *Íbid.*: 12). El siguiente ejemplo es una muestra de ello.

- (3) 20 M: Hai (.) sōsuruto (.)kono [bakari] Sí. Entonces, ¿qué quiere decir
 21 wa donnaimideshō? (.)ima no este *bakari*? Los niños de ahora
 22 kodomowa (.)hon wo yomimasen no leen libros (.) leen solo historie-
 23 (.) manga bakari wo yondeimasu tas (.) Leen solo historietas
 (.) manga bakari yondeimasu.
 24 AM1: Solamente? ¿Solamente?
 25 M: Un soodesune mangadake (.) un (Un) Cierto (.) Solamente historie-
 hokanomono wa yomimasen (.) hai tas (.) (Un) No leen otra cosa (.) Sí

En este ejemplo, la docente pone en práctica una estrategia básica del discurso pedagógico: solicitar reglas, ejemplos o explicaciones (Da Silva, *et al.*, *Op. cit.*: 12). Ella solicita al grupo una idea respecto al significado de la estructura morfosintáctica *bakari* (líneas 20-23). Ante tal solicitud se espera una respuesta. El objetivo no es obtener información desconocida sino solo elicitare enunciados que son posteriormente retroalimentados por la figura docente.

b) El *discurso tipo conversación (conversation-like discourse)*, que es un tipo de discurso con características más parecidas a las que describió Long para un encuentro HN-HNN en un contexto distinto a una clase. Esto es, el/la profesor/a busca prevenir problemas en la comunicación utilizando *estrategias* que ha desarrollado como docente, y reparar errores mediante *tácticas* o ambos recursos (estrategias y tácticas) (Da Silva, *et al.*, *op. cit.*: 13). El siguiente extracto es un ejemplo de ello.

| | | | | |
|-----|----|------|------------------------------------|----------------------------------|
| (4) | 10 | M: | e? to a- mada | E::ste ah- no lo hemos visto? |
| | 11 | | benkyōshimasendeshitakke ?(.)nada | No hemos visto cara aún? |
| | | | benkyōshitemasendeshitakke? kao | |
| | 12 | AH2: | hai | Sí |
| | 13 | M: | mada (.) benkyō? | Todavía no? lo vimos? |
| | 14 | | benkyoshita | Lo vimos |
| | 15 | AH2 | hai | Sí |
| | 16 | | saigo wa (.) 「atama nobenkyōshita」 | El último (.) vimos de “cabeza” |
| | 17 | M: | ’[un (.) atama | Cuando vimos cabeza? |
| | 18 | | wobenkyōshitatokini? | [Antes de ese]= |
| | 19 | AH2: | [sonomae]= | |
| | 20 | M: | = a-sonomae nokadesuka (.) | =Ah -fue antes? |
| | 21 | | sugoi (:.) kare wa ima Ahlsan | ¡Guau! (.) Ah! ((inaudible)) los |
| | 22 | | tekisuto wa kokonig ((inaudible)) | textos aquí ((ríe)) como una |
| | 23 | | ((ríe)) konpyūta noyo ni | computadora |

Lo que confiere a este intercambio características distintas a otros que emergen dentro de la modalidad discursiva pedagógica es el hecho de que, por un momento, la toma de turnos parece ocurrir sin que el derecho de asignar los turnos recaiga en la figura del/la docente. Así, por ejemplo, en las líneas 13 y 14 la profesora trató de asegurar su propia comprensión de lo que dijo AH2 (*¿todavía no lo vimos? Lo vimos*). En general, el alumno buscó añadir información extra (línea 16) mientras que la profesora completaba la información e intentaba corroborarla con AH2 (líneas 18 y 20). Las estrategias encaminadas a procurar el entendimiento se muestran en las líneas 13 y 14, cuando la profesora se asegura de haber comprendido la enunciación anterior, lo cual se repite en las líneas 18 y 20 (resaltadas en negritas).

Son ese tipo de recursos interactivos que los hablantes ponen en juego durante un encuentro verbal lo que Long llamó las *estrategias y tácticas*. Se trata de recursos del discurso con los que los participantes construyen conjuntamente los significados. Da Silva, *et al.* (1992) identificaron los recursos más comunes dentro de las aulas, según observaciones suyas (Da Silva, *et al.*, 1992):³

³ Ambos cuadros se basan en las categorías originalmente propuestas por Long (*Op. cit.*), aunque también incluyen nuevas categorías identificadas por Da Silva, *et al.* Estas se señalan con un asterisco.

| ESTRATEGIAS | TÁCTICAS |
|---|---|
| Planes a largo plazo para evitar problemas en la conversación | Recursos para resolver problemas repentinos |
| 1) Preguntar reglas, ejemplos y explicaciones | 1) Corregir |
| 2) Provocar y exhortar (<i>prompting and prodding</i>) | 2) Evaluar |
| 3) Dar explicaciones no solicitadas | 3) Solicitar repetición |
| | 4) Simular la no-comprensión o crear ambigüedad |
| | 5) Responder preguntas de gramática |

TABLA 1. Discurso pedagógico (*teaching-like discourse*)

| ESTRATEGIAS | TÁCTICAS | ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS |
|---|--|---|
| Planes a largo plazo para evitar problemas en la conversación | Recursos para resolver problemas repentinos | Tienen una función doble como estrategias y tácticas |
| 1) Ceder el control del tópico | 1) Aceptar cambios de tópico no intencionales | 1) Ritmo lento |
| 2) Elegir los tópicos destacados | 2) Solicitar aclaración | 2) Destacar palabras clave |
| 3) Tocar los tópicos de manera breve | 3) Confirmar que uno ha comprendido | 3) Pausas antes de palabras clave |
| 4) Destacar nuevos tópicos | 4) Tolerar la ambigüedad | 4) Repetir las enunciaciones propias |
| 5) Revisar la comprensión del interlocutor | 5) Repetir con correcciones sin énfasis en el error* | 5) Repetir las enunciaciones del interlocutor |
| | | 6) Refuerzo positivo de las enunciaciones del alumno* |
| | | 7) Expansión y aclaración de ejemplos o ideas propuestas por los alumnos* |

TABLA 2. Discurso conversacional (*conversation-like discourse*)

EL SALÓN DE CLASES COMO TERRENO DE NEGOCIACIÓN

Recapitulando, la negociación involucra un proceso de construcción conjunta de sentidos relevantes para las situaciones en las que las personas se interrelacionan. En este caso específico, la situación de interés es un grupo de japonés L2 que se imparte en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El programa de japonés L2 comprende seis niveles básicos, de manera que este estudio se centró en un grupo del nivel más avanzado, que es el nivel 6.⁴ El grupo estuvo integrado por una profesora hablante nativa del japonés y una asistencia variable de entre nueve y 15 estudiantes, todos ellos hablantes nativos del español, con edades promedio de 19

⁴ La etapa de observación y recolección de información se llevó a cabo durante el mes de septiembre del año 2008.

a 23 años. Las interacciones se obtuvieron mediante grabaciones de audio y notas de campo que posteriormente fueron transcritas. En total, se registró la interacción de tres clases de dos horas, lo cual da un total de seis horas de grabación.

Este grupo también puede ser descrito a partir de su estilo de interacción. En los términos de Paul Seedhouse (1994), el grupo conforma lo que este autor llamó una *comunidad de habla orientada a la forma y a la precisión*. Esto quiere decir que el trabajo en el aula se encaminó a producir enunciados gramaticalmente correctos. El siguiente extracto es un ejemplo prototípico de ello.

| | | | | |
|-----|----|-----|--|--------------------------------------|
| (5) | 63 | AH2 | Ano:::: (4) | Este:::: (4) |
| | 64 | M: | Hai hai chotto kangaetekudasai (.) | Sí, sí, piénsalo un poco (.) Qué |
| | 65 | | naniga chigauto omoimasuka? | tienen de diferente? |
| | 66 | AH2 | ((silencio)) | ((silencio)) |
| | 67 | M | Chotto musukashii? | Está difícil? |
| | 68 | AH2 | bakari | Bakari |
| | 69 | M | un | un |
| | 70 | AH2 | bakari wo tsukau toki= =hai (.)ichiban wa | cuando uno usa bakari = =si(.) El |
| | 71 | M | (1)rei ichi wa | uno (1) El ejemplo uno |
| | 72 | AH2 | Rei ichi | En el ejemplo uno (.) |
| | 73 | M | un | un |
| | 74 | | (1) | (1) |
| | 75 | AH2 | Manga dake = | Solo historietas = |
| | 76 | M | =sōdesune (.)hai hai | =Cierto (.) sí, sí |
| | 77 | AH2 | sorekara (.) demo honwo yomimasen | Y(.) pero no lee libros |
| | 78 | M | un un un hai hai | un un un sí, sí |
| | 79 | M | rei ni= | El ejemplo dos= |
| | 80 | | =un | =(un) |
| | 81 | AH2 | konohito = | Esta persona = |
| | 82 | | =un | =(un) |
| | 83 | AH2 | hatarakimasen = | No trabaja = |
| | 84 | M | = un | = (un) |

El corpus analizado es rico en momentos como este, donde la maestra solicita información a los alumnos, esperando una respuesta gramaticalmente correcta. Como se mencionó, esto involucra el dominio de un discurso de tipo pedagógico

(*teaching-like discourse*), donde el objetivo de tal solicitud no es obtener información desconocida sino solo elicitación de enunciaciones que posteriormente retroalimenta la profesora. Gran parte del tiempo fue la profesora quien administró la interacción, quien introdujo tareas y reguló las intervenciones de los alumnos. Ellos, por su parte, siguieron instrucciones, intentaron producir oraciones gramaticalmente correctas y pusieron en juego sus competencias en la lengua japonesa para completar las tareas que se les asignaban.

Predominando el discurso pedagógico, cada profesora desplegó su propio plan de interacción encaminado a prevenir problemas comunicativos con los alumnos y llevar a buen término su itinerario de clase. Dicho plan incluye un arsenal de recursos que cada docente adquiere con la experiencia en situaciones de contacto con hablantes no nativos de su lengua y, por supuesto, por su experiencia en las aulas.

Por otra parte, resulta importante mencionar que aquella estructura no fue estática. También existieron momentos en los que el discurso pedagógico pudo romperse mediante giros, intervenciones y eventos no previstos que interrumpieron el desarrollo del discurso pedagógico. Fueron dichos momentos donde la dinámica comunicativa se configuró como algo distinto, como espacio propicio para la negociación. Esto es, más allá de una dinámica previsible para una clase, existen momentos en los que el orden social se vuelve más equitativo, por tanto más propicio para que los participantes interactúen y se asignen nuevamente los papeles y las identidades dentro de la clase, haciendo uso de la lengua. A continuación se presentan un par de episodios que dan cuenta de ello.

Negociando sentidos en clase de japonés

Episodio 1: Ñoño

Este primer extracto muestra un momento en el que los miembros del grupo redactaban una composición corta donde los alumnos debían describir algún tipo de analogía de uso común en México. Cuando llegó el momento de revisar conjuntamente el ejercicio, la profesora asignó los turnos e igualmente contribuyó a la tarea con otras analogías comunes entre los japoneses. Por ejemplo, ella mencionó que en Japón, es muy común comparar a una persona muy delgada con un lápiz, tal como se puede leer en el siguiente ejemplo.

- | | | | |
|-----|---------|---|--|
| (6) | 1 M: | Iidesune hai (.) hokani do desuka (1) hai | Bueno sí (.) qué tal otro (1) Sí |
| | 2 AH1: | ((inaudible)) | ((inaudible)) |
| | 3 M: | hai Ah1san | Sí AH1 |
| | 4 AH3: | watashi no kunidewa (.) yaseteiruhito wa(.) enpitsunoyodato iwareteimasu | En mi país (.) a las personas flacas (.) se les dice -que son como lápices |
| | 5 M: | mm:: honto?(.) ano: nihondemo | Mm:: En serio? (.) Este en Japón |
| | 6 | onajidesu (.) yaseteirunowa | es igual (.) a los flacos se les dice |
| | 7 | enpitsunoyo ((ríe)) demo iimasuka? | lápi(ríe) Pero se dice |
| | 8 AH3: | ((inaudible)) | ((inaudible)) |
| | 9 M: | Mekishikoni iimasuka | Se dice en México? |
| | 10 | So tokidoki (.) tokidoki iimasuka | Sí, a veces (.) ¿A veces se dice? |
| | 11 | Hai (.) iidesune (.) yaseteiruhito | Bueno (.) bien (.)a las personas |
| | 12 | wa(.)enpitsudato (.) iwareteimasu | flacas (.) se les dice que son (.) |
| | 13 | ja (.)hantai (.) futotteiruhitowa?((ríe)) | como lápices Bueno (.) ¿y el contrario? ((ríe)) |
| | 14 AH1: | mekishikode? | En México? |
| | 15 M: | Futotteiruhito wa nanika arimasuka | Qué hay para las personas gordas |
| | 16 AH1: | osumosan | Luchador de sumo |
| | 17 M: | osumosan? osumosannoyo? Maa | Luchador de sumo? Como |
| | 18 | nihon datoosumosan noyo (.) mekishiko wa= | luchador de sumo? Bueh en Japón es como luchador de sumo (.) Y en México? |
| | 19 AH1: | boru = | Pelota = |
| | 20 M: | = borudato iwareteimasu ((ríe)) | = les dicen pelota ((ríe)) se les |
| | 21 | borunoyo dato iwareteimasu hokani | dice que son como pelotas. Hay |
| | 22 | arimasuka? | alguno otro? |

Dentro de la modalidad del discurso pedagógico, la profesora solicitó una analogía para una persona delgada. En la línea 4, AH3 produjo la respuesta esperada: “en mi país, a las personas flacas se les llama lápices”. Después de expandir la respuesta de AH3 como una estrategia pedagógica (líneas 9 a 12) ella solicita el caso contrario a “lápiz” (línea 15). Ah1 produjo dos enunciaciones que la profesora no evaluó como adecuadas para el objetivo del ejercicio (líneas 16 y 19), por lo que la profesora insistió en la solicitud. En ese momento a instancia de AH1 la estructura interactiva cambió, como se verá a continuación.

| | | | |
|--------|------|--------------------------------------|---------------------------------|
| (7) 23 | AH1: | kodomonotoki= | Cuando era niño= |
| 24 | M: | =hai | =Sí. |
| 25 | AH2: | ee:to Ñño to - toiu kyarakuteru | E::ste había el pers- personaje |
| 26 | M: | e (.) nandesuka | llamado Ñño |
| | | | Eh? Qué cosa? |
| 27 | AH1: | terebino bangu- | de un programa de tele - |
| 28 | M: | -kodomonotoki no (.) un nan no | -De cuando niño (.) (un) Qué |
| 29 | | bangumi? | programa? |
| 30 | AH1: | Ñño | Ñño |
| 31 | M: | Ñño (.) hai hai Ñño toiubangumi | Ñño (.) Sí, sí el programa |
| 32 | | ne (.) hai | Ñño (.) Sí |
| 33 | AH1 | to iwareteimasu (.) tatoeba Ññowa | se llamaba (.) Por ejemplo, |
| 34 | | futotteiru- | Ñño es gordo - |
| 35 | M: | - aa: : futotteiruhito nokoto ñño | -Ah:: era gordo Ñño (.) Sí (.) |
| 36 | | hai to supeingo deiimasu (.) anohito | Entonces se dice en español esa |
| 37 | | (.) anokodomowa Ññoda(.) a : : | persona, ese niño es Ñño (.) |
| 38 | | hai hai wakarimasu? (.) de (.)nanika | Ah sí sí entienden? (.) Y (.) |
| 39 | | sore(.) imi ga arundesuka? | Tiene algún significado? |
| 40 | | | |
| 41 | AH1: | ie | no |
| 42 | M: | betsuni a a a | Es absoluto Ah::: |
| 43 | AH1: | Ñño wa namaedesu | Ñño es un nombre |
| 44 | M: | Namae desuka? Hai ja iidesune (.) | Es un hombre? Está bien (.) |
| 45 | | soredewa minna (.) futotteiru yousu | Entonces comunica las |
| 46 | | wo arawashiteimasu | características de un gordo |

AH1 había proporcionado dos respuestas a la profesora: luchador de sumo y pelota. Inmediatamente introdujo poco a poco un tercer elemento más complejo que los dos primeros: la palabra *ñño*. La profesora evidentemente no conocía el concepto, por lo que AH1 buscó la manera de construir su significado conceptual a partir de los recursos a su alcance. En ese momento el objetivo del diálogo cambió y a partir de entonces el estilo comunicativo pasó de una modalidad pedagógica a una conversacional (*conversation-like discourse*). Se puede afirmar que, por un periodo corto, los papeles previstos dentro de la clase para la maestra y el alumno cambiaron, dando a la interacción una estructura más cercana a la modalidad 2 de Seedhouse (*Op. cit.*, 312): *el salón de clases como comunidad lingüística*. Esto quiere decir que los participantes ya no se concentraron en producir

oraciones gramaticalmente correctas, sino en hablar de su comunidad lingüística inmediata (el salón de clase), su medio inmediato, sus relaciones personales, sentimientos y significados.

Por otra parte, en este tipo de intercambio es posible identificar características prototípicas del llamado discurso para el extranjero (*Foreigner Talk Discourse*, Long, 1983a). AH1 comenzó a estructurar sus enunciaciones en la L2 y la profesora, como HN, contribuyó completando las ideas: *de cuando niño* (línea 30); *Noño, sí, sí, el programa se llamaba Noño* (línea 32). También repitió las enunciaciones de su interlocutor: *ah, era gordo* (línea 35), proporcionó a su interlocutor solicitudes de aclaración: *¿Eh, qué cosa?* (línea 26) y confirmó su propio entendimiento: *entonces se dice en español esa persona ese niño es Ñoño* (línea 36-40). De esta forma, aunque la confusión generada no se aclaró para la profesora, por medio de este episodio se ha de resaltar que la negociación del sentido de la palabra *ñoño* involucró un esfuerzo conjunto. El alumno buscó el entendimiento poniendo en juego sus recursos en la L2 y la profesora, por su parte, se valió de las tácticas antes mencionadas para producir el sentido de aquella palabra desconocida hasta entonces por ella.

Episodio 2: Cara

El siguiente episodio de negociación ocurrió en un momento en el que los alumnos trabajaban en silencio. De pronto, AH1 preguntó acerca del significado del ideograma que corresponde a la palabra *cara* (*kao*) (línea 3), el cual aparecía en uno de los reactivos. Esto dio pie a un intercambio no previsto que tomó la forma de un intercambio discursivo de tipo conversacional, como se puede leer en el ejemplo siguiente:

| | | | | |
|-----|---|------|--|--|
| (8) | 1 | AH1: | Sensei | Maestra |
| | 2 | M: | hai | Sí |
| | 3 | AH1: | ee::nan kanjidesuka | Chm:: Qué este kanji? |
| | 4 | M: | dono kanji?= = El número tres | Cuál Kanji?= = El número tres |
| | 5 | AH1: | = san ban | = El número tres |
| | 6 | M: | San ban? (.)a(.)kore desuka? (.) kore kao | El tres? (.) ah (.) este? (.) Este es cara ese[|
| | 7 | AH1 | Kao (.)hai | Cara (.) Sí |

| | | | |
|----|------|---|--|
| 8 | M: | kao : un un un kao ne え ee:korega | Cara (un) (un) es “cara” ehm |
| 9 | | kao ぞの[| este es cara ese[|
| 10 | AH1: | [hai hai] | [Sí Sí] |
| 11 | M: | e : to a – mada | E::ste ah- no lo hemos visto? |
| 12 | | benkyoshimasendeshitake (.) mada benkyoshimasendeshitake kao | No hemos visto “cara” aún? |
| 13 | AH2: | hai | Sí |
| 14 | M: | mada (.) benkyoshita? | Todavía no lo vimos? |
| 15 | | benkyoshita | Lo vimos |
| 16 | AH2: | hai | Sí |
| 17 | | saigo wa (.) kao no benkyoshita | El último (.) vimos de “cabeza” |
| 18 | M: | '[un (.) atama wo | [(un) Cuándo |
| 19 | | benkyoshita tokini? | vimos cabeza? |
| 20 | AH2: | [sone mae]= | [Antes de ese]= |
| 21 | M: | = a-sonomaenokodesuka (.) sugoi | =Ah -fue antes? ¡Guau! (.) |
| 22 | | (:) karewa imaAh1san tekisuto wa | Ah1 ((inaudible)) los textos |
| 23 | | kokoni ((inaudible)) (ríe)konpyuta noyoni | aquí ((ríe)) como una computadora |
| 24 | | (4) | (4) |
| 25 | | eeto (.) sōdesune watashimowasurechatta | E::ste (.) Sí, a mí también se me había olvidado. O tal vez |
| 26 | | aa : sono (.) atokamoshirenaine | fue después |
| 27 | AH2: | karadano::= | De cuerpo::= |
| 28 | M: | = un :: karadano aso- asokodesune | = Sí:: lo vimos después de “cuerpo” (un) (un) sí sí |
| 29 | | mimashitayone un un hai hai | |
| 30 | AH2: | mimashi- | Lo vim- |
| 31 | M: | - sōdesune hai hai | - Cierito. Sí sí Lo vimos |
| 32 | | konoaida mimashitayone= | recientemente= |

La pregunta acerca del significado del kanji correspondiente a “cara” es parte de la clase. Sin embargo, su ocurrencia rompió momentáneamente la dinámica que se había dado hasta ese momento. Lo que otorga a este intercambio características distintas a otros que emergen dentro de la modalidad discursiva

pedagógica es el hecho de que, por un momento, la toma de turnos ocurre sin que el derecho de asignar los turnos recaiga en la figura docente. La tarea fue hecha a un lado por unos minutos para generar un diálogo en torno al sistema de escritura del japonés. Después de la pregunta de AH1, la profesora introdujo otra pregunta: “¿ya han estudiado el ideograma de ‘cara’?” (líneas 11-12). Esta no es parte del grupo de estrategias propias del discurso pedagógico. En cambio, sí aparece como una genuina solicitud de información que da pie a un intercambio al respecto entre ambos personajes y AH2.

La duda (si el ideograma de “cara” fue visto o no en clase) fue disipada conjuntamente en una forma muy cercana a la descrita por Michael Long para un intercambio HN-HNN. La pregunta de la profesora fue respondida con un monosílabo: sí (línea 13), lo cual creó una ambigüedad en el sentido contextual que la profesora trató de disipar mediante un par de confirmaciones de su propia comprensión: ¿todavía no lo vimos? (*mada benkyōshita, benkyōshita*) (líneas 14 y 15). En las líneas 16, 17 y 20 se observa cómo AH2 buscó añadir información extra mientras la profesora completaba la idea (líneas 18, 19, 21) hasta que el sentido del diálogo quedó acordado.

Luego, la maestra intentó volver a la modalidad pedagógica introduciendo un comentario donde deliberadamente utilizó la estructura foco de la tarea que había quedado interrumpida: la capacidad de AH2 para retener información “como una computadora” (líneas 22-23). Sin embargo, AH2 tomó la iniciativa de prolongar el diálogo a instancia suya. Esto se muestra en las líneas 27 y 30, donde AH2 buscó mantener su turno en el diálogo mientras la profesora se lo robaba y completaba ella misma la información que él no terminaba de formular (líneas 28, 29, 31 y 32).

DISCUSIÓN

En el corpus analizado se observó que, en cada actividad programada de antemano, la interacción apuntó generalmente hacia la producción y evaluación de *formas lingüísticas* (modo 4 de Seedhouse, *Op. cit.*). En otras palabras, en la estructura discursiva de tipo pedagógico, lo que en la mayoría de los casos motivó los intercambios fue la operación de un plan de clase previamente establecido por la docente, el cual apunta a producir formas lingüísticas. Sin embargo, los ejemplos anteriores tomados del mismo corpus dan cuenta de momentos en los que también

fue posible encaminar las actividades hacia la comunicación ya sea de características del medio inmediato, relaciones personales, sentimientos o significados personales de los participantes (modo 2 de Seedhouse, *Op. cit.*). La aparición de la estructura discursiva conversacional (*conversation-like discourse*) se relaciona entonces con la aparición de eventos imprevistos que obligaron a los participantes a reorganizar la toma de turnos.

En el referente que proporcionan Da Silva, *et al.* (1992) en un aula de inglés L2, dicho elemento fue la aparición de lo que ellas llamaron “la gramática explícita”, es decir, momentos en los que los alumnos hablaban sobre la gramática de la lengua meta. Sin embargo, en este caso los tópicos que provocaron la reorganización de los intercambios fueron de naturaleza distinta a la gramática. En estos dos casos, el sistema de escritura y la diferencia cultural entre México y Japón fueron tópicos que motivaron a los alumnos a solicitar información extra que va más allá de la agenda de clase y que llevaron a reorganizar la estructura de la interacción a instancia suya.

En cuanto al papel de los alumnos en este proceso de reacomodo, se ha de resaltar el hecho de que aun cuando en sus intervenciones no se identifican estrategias o tácticas presentes en la nomenclatura de Da Silva, *et al.* (*Op. cit.*), en su participación se han de resaltar acciones básicas para la negociación. Así, en los ejemplos analizados, ellos se autoasignaron los turnos para hablar, expandieron sus contribuciones e introdujeron tópicos nuevos, con lo cual rompieron la estructura previsible para un salón de clases (pregunta-respuesta-retroalimentación) (Sinclair & Coulthard, 1975). Esto resulta evidente al resaltar las *tácticas* que la profesora utilizó para llevar los diálogos a buen término:

Solicitudes de aclaración

| | | | |
|----|------|---------------------------------|---|
| 25 | AH1: | kodomonotoki= | Cuando era niño = |
| 26 | M: | = hai | = Sí. |
| 27 | AH1: | ee:to Ñño to - toiu kyarakuteru | E::ste había el pers- personaje llamado Ñño |
| 28 | M: | e (.) nandesuka | Eh? Qué cosa? |

En este pequeño extracto resalta que cuando el alumno roba el turno, la profesora cambia y anuncia su nuevo papel como escucha (línea 26). Al no comprender

la enunciación de su interlocutor, ella le solicita que la reformule a fin de tener más elementos para llegar a la comprensión (*e* (.) *nandesuka*; ‘¿eh? ¿Qué cosa?’) (Línea 28).

Confirmar que uno ha comprendido

| | | | |
|----|------|--|----------------------------------|
| 11 | M: | e : to a- mada | E::ste ah- no lo hemos visto? No |
| 12 | | benkyoshimasendeshitake (.)mada benkyoshimasendeshitake kao | hemos visto cara aún? |
| 13 | AH2: | hai | Sí |
| 14 | M: | mada (.) benkyoshita? | Todavía no lo vimos? |
| 15 | | Benkyoshita | Lo vimos |

En este extracto, la profesora quiere saber si ya se estudió en clase el significado del ideograma de “cara”. A pesar de haber preguntado una vez (líneas 11 y 12) y de haber recibido una respuesta (línea 13), ella no quedó conforme con la información recibida. Por ello reformuló su pregunta hasta confirmar que ha comprendido lo que el alumno quiere decir (líneas 14 y 15).

*Repetir las enunciaciones del interlocutor**

| | | | |
|----|------|--|--------------------------------------|
| 16 | AH2: | hai | Sí. |
| 17 | | | |
| 18 | M: | ’[un (.) atama wo benkyoshita tokini? | [(un) Cuándo vimos cabeza? |
| 19 | AH2: | [sono mae]= | [Antes de ese]= |
| 20 | M: | = a-sonomaenokodesuka (.) sugai | = Ah fue antes? ¡Guau! (.) |

Esta es otra forma de involucrarse en la construcción conjunta de los sentidos dentro de la clase. La profesora solicitó información acerca de cuándo fue que estudiaron el ideograma de “cabeza”, a lo cual AH2 señaló que fue antes (*sonomae*; línea 19). Inmediatamente, la profesora replicó a manera de espejo las palabras del alumno (*sonomae*, línea 20).

*Expansión y aclaración de ideas propuestas por los alumnos*⁵

| | | | |
|----|------|---|---|
| 35 | AH1: | to iwareteimasu (.) tatoeba Ññoowa | se llamaba (.) Por ejemplo Ñño |
| 36 | | futotteiru- | es gordo- |
| 37 | M: | -aa : : futotteiruhito nokoto | - Ah:: era gordo Ñño (.) |
| 38 | | ñoño hai | Sí (.) Entonces se dice en español |
| 39 | | To supeingo deiimasu (.) anohito (.) | esa persona, ese niño es Ñño (.) |
| 40 | | anokodomowa Ññoada(.) a : : hai hai | Ah sí sí |

En el caso de este ejemplo, la maestra se encuentra en el papel de escucha. El alumno AH1 no ha terminado su turno cuando ella se lo arrebató para completar ella misma el sentido de lo que está escuchando (líneas 37 a 40). Esto es, ella como oyente asume y se adelanta a completar el sentido del discurso de su interlocutor.

Otro punto a destacar es el hecho de que, en efecto, los momentos de cambio en la dinámica de interacción fueron escasos, lo cual puede tener varias explicaciones: 1) una falta de competencias de los alumnos para comunicar en la lengua meta; 2) una falta de motivación de los alumnos para participar en clase de manera más activa; 3) la existencia de un control estricto de las oportunidades para participar por parte de las docentes.

Considerando la estructura pedagógica del discurso predominante y los estilos de interacción observados, donde las participaciones de los alumnos muestran un nivel de elaboración muy básico, la tendencia es hacia la primera de las opciones, es decir, hacia la falta de competencias comunicativas en la lengua japonesa. Sin embargo, estos mismos episodios de negociación, aunque escasos, resultan en sí mismos fenómenos que son parte integral de la interacción en clase. Como tales, proporcionan evidencia de la capacidad de los alumnos no solo para producir muestras de la lengua meta, sino también para involucrarse en los diálogos de manera proactiva. Por tal motivo, los eventos aquí analizados proporcionan información importante que da muestra de que, en un curso de japonés básico, los alumnos pueden desarrollar competencias comunicativas en la lengua meta como recursos tanto para la comunicación como para el aprendizaje.

⁵ Estas fueron catalogadas igualmente como estrategias y como tácticas (Da Silva, *et al.*, 1992a: 305).

CONCLUSIONES

Desde una mirada centrada en la interacción, una clase de L2 puede ser vista como un trabajo dialógico y colaborativo que requiere de un acoplamiento y constantes reajustes entre los participantes. A través del análisis de dos episodios de interacción en una clase de japonés se buscó rescatar esa mirada, valiosa tanto para los profesores en formación como para aquellos que se mantienen en formación continua y reflexiva.

La colaboración y el acoplamiento constante son características propias de la comunicación cara a cara, la cual involucra directamente la *actuación*, es decir, el despliegue de herramientas de interacción aprendidas con la experiencia social. Así, regresando a los señalamientos de Firth y Wagner (*Op. cit.*) se concluye que, dando atención a los éxitos más que a los fracasos en los intercambios verbales, es posible constatar que los participantes de una clase son capaces de “hacer cosas con palabras” o, mejor dicho, con las competencias que tienen a su disposición.

En los dos episodios aquí presentados, los participantes de una clase de japonés L2 negociaron sentidos relevantes para la situación de clase. Considerando que la lengua se socializa en su uso y en las acciones que se realizan con ella, se constata que la organización social de una clase es dinámica y flexible, depende también de eventos imprevistos y de la actuación de los alumnos como el lugar donde ellos mismos crean la situación social de sus intercambios en la medida que ponen en acción la lengua meta. Así, en el corpus analizado se observó que siguiendo un patrón previsible para un curso básico centrado en la forma lingüística, los alumnos manipularon las estructuras e incluso en ocasiones fueron capaces de trascender aquel patrón previsible de interacción al poner en acción su aún limitado conocimiento de la lengua japonesa.

Por otra parte, mediante la herramienta conceptual que proporcionan los modos de interacción de Seedhouse (*Op. cit.*), fue posible elucidar y explicar tanto la estructura general de las clases como de los intercambios que se alejaron del patrón previsible en ellas. En el proceso se identificaron tanto *estrategias* con las que se llevaron a cabo comportamientos ritualizados propios del salón de clases, como acciones en el habla utilizadas para negociar los sentidos contextuales, a las cuales se llamó *tácticas*.

En una comunidad de habla como es una clase de L2 se requiere de las competencias tanto de maestros como de alumnos; su uso responde a la situación espe-

cífica donde se despliegan y también a la experiencia personal de ambas partes. En el caso específico de la actuación del maestro, cabe resaltar que esta se ciñe y regula según los requerimientos de sus interlocutores (los alumnos) en el trabajo dentro del salón de clases. Entonces, una clase de L2 puede ser vista así como un espacio rico en oportunidades para que los alumnos analicen situaciones de interacción, aprendan a coordinar las actividades dialógicas para negociar los significados que les son pertinentes y, finalmente, promuevan su propio aprendizaje en la interacción.

Sea cual sea el nivel o la competencia que el profesor se encargue de enseñar, consideramos que al hacer conciencia de esos momentos donde se rompen los patrones previsible de interacción en la clase, el/la docente puede adquirir una capacidad reflexiva que le permita: 1) distinguir las formas en las que se suele organizar el habla en un contexto de enseñanza-aprendizaje de L2; 2) a partir de ello elaborar sus propias estrategias para aprovechar los momentos de reacomodo de los papeles en la clase, como una potencial actividad de producción e interacción oral que emerge a instancia de las propias necesidades e intereses de los alumnos. Dado que recientemente los estándares para la enseñanza del idioma japonés como L2 dieron un giro que resalta las competencias comunicativas sobre la adecuación gramatical,⁶ consideramos que los resultados de esta investigación resultan pertinentes y abren una puerta para posteriores investigaciones centradas en la enseñanza de estrategias de negociación de sentidos en la lengua japonesa.

BIBLIOGRAFÍA

- DA SILVA, H., A. DE FINA & J. M. DÍAZ DE LEÓN (1992a). La interacción nativo no nativo dentro y fuera del salón de clases. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15/16: 302-314.
- (1992b). Modified interaction: Teaching-like and conversation-like discourse on grammar in EFL classrooms. *Lenguas modernas*, 19: 139-156.
- FIRTH, A. & J. WAGNER (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (iii): 285-300.
- LONG, M. (1983a). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5 (2): 177-193.

⁶ Para más detalles sobre los nuevos estándares en la enseñanza del japonés visitar el sitio web <http://jfstandard.jp/top/ja/render.do>

- (1983b). Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2): 126-141.
- MARKEE, N. & G. KASPER (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88 (iv): 491-499.
- MAYNARD, S. (2005). 談話分析の可能性。理論*文法*日本語の表現性 (Danwabunsekino kanōsei. Riron, bunpō, nihongo no hyōgensei). Tokio: Kurushio.
- MURAKAMI, K. (1997). 日本語母語話者の「意味交渉」に非母語話者との接触経験が及ぼす影響—母語話者と非母語話者とのインターアクションにおいて—(nihongo bogowashano [imikōshō]ni hibogowashatono sesshokukeikenga oyobosueikyō. Bogowashato hibogowashatono inta akushon nioite). En 世界の日本語教育 (Sekaino nihongokyoiku), 7, Jun, 1997.
- PICA, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? *Language Learning*, 44 (3): 493-527.
- SEEDHOUSE, P. (1994). Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: The analysis of communication in the language classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, XXXII (4): 303-320.
- SHOTTER, J. (1993). Conversational realities. Constructing life through language. London: Sage Publications.
- SINCLAIR, J. & R. COULTHARD (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

ANEXO

Convenciones de transcripción según el sistema Gail Jefferson

| | | |
|----------|---------------|--|
| (.) | Pausa | Señala una pausa audible y demasiado breve para ser medida. |
| (1) | Pausa | El número dentro del paréntesis señala la duración de las pausas en segundos. |
| = | Cambio | Señala un cambio de turno sin interrupción. |
| (()) | Nota | Introduce comentarios y aclaraciones en la transcripción. |
| – | Guión | Finalización brusca y perceptible de una palabra o sonido. |
| _____ | Subrayado | Indica palabras o partes de palabras que son resaltadas prosódicamente. |
| ABCD | Mayúsculas | Marca las expresiones más sonoras que el habla circundante. |
| ::: | Alargamiento | Prolongación del sonido inmediatamente anterior. Cuantos más haya, más larga es la prolongación. |
| ? | Interrogación | Marca una entonación interrogativa (no existe una correspondencia necesaria con expresiones que los hablantes tratan como preguntas). |
| [] | Corchetes | Marcan el inicio y el final de una superposición en los turnos. |
| N | Negritas | Las negritas resaltan una sección de la transcripción que se considera importante para una discusión posterior. Estas no indican ninguna característica del habla. |