

**Paula
Redondo
Juárez**

Universitat de Barcelona

University of Glasgow

ORCID: 0000-0002-3583-6807

redondopaula95@gmail.com

Ikerketak

Speed Dates: ikasgelan elkarrekin jarduteko eta interakzio-gaitasuna garatzeko dinamika

Interakzio-gaitasunak garatea ezinbestekoa da hizkuntza bat ikasteko. Ikasleek aurretiaz badituzte beren lehen hizkuntzan edo ikasi dituzten beste hizkuntza batzuetan erabilitako ezagutza soziolinguistikoak (Kecskes et al., 2018); ezagutza horiek aktibatu egin behar dira, xede-hizkuntzako sozializazioarekin lotura duten elkarlanerako trebetasunak lortzera bideratutako jardueren bidez (Young, 2008; Pekarek-Doehler, 2023). Hortaz, hauxe da artikulu honen helburua: *Speed Dates* formatua duen proposamen didaktiko bat azaltzea eta hura ezartzean lortutako emaitzak eztabaidatzea.

Gako hitzak

ahozko interakzioa, elkarreragina, interakzio-gaitasuna, mintzamina, praktika berritzaileak

1. SARRERA

Hizkuntzak ikasten dituzten ikasleek badituzte interakzio-gaitasunak eta baliabideak gizarte-ekintzak gauzatzeko, gaiak garatzeko, esanahiak trukatzeko eta ezagutzen dituzten hizkuntzak erabiliz eguneroko interakzioetan solaskideekin lankidetzan jarduteko (Siegel eta Seedhouse, 2024). Hala ere, hizkuntza bat ikasten dugunean, interakzio-prozesuak eta horiek gauzatzeko ezagutza soziolinguistikoak ez dira zuzenean transferitzen (Pekarek-Doehler, 2023). Horren arrazoia da eskolako elkarriketa-jardueretatik eratorritako ahozko interakzioaren ezaugarriak bestelakoak direla gure eguneroko gizarte-elkarreraginekin alderatuta (García García, 2015a), horien testuinguru pedagogikoa dela-eta (Seedhouse, 2004).

Dena den, ikasgelan egiten diren ahozko interakzio-jarduerak estrategia espezifikoak eta kolaboratiboak sustatzeko balio dute, gerora ikasleek beren gaitasuna eta aurretiazko ezagutza soziolinguistikoak transferitzeko (Kecskes et al., 2018); horri esker, ikasten ari diren hizkuntzaren gizartean integratuko dira, gizarte-dimentsioari esker (Acosta 2019, 13. or.). Hala, honela ulertzen da hizkuntza-ikaslea: ikasten ari den hizkuntzaren gizarte-interakzioan aktiboki parte hartu duen solaskidea (Hall, 2018). Hortaz, beste hizkuntza-komunitate batekin sozialki elkarreragiten ikasi behar du. Gainera, Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren Liburu Osagarriak (EEMB LO)

(Europako Kontseilua, 2022) deskriptore berriak gehitu ditu eta lehendik zeudenak hedatu, hizkuntzaren komunikazio-gaitasun eta -jarduera jakin batzuen deskribapen xehatuago eskaintzeko, besteak beste ahozko interakzioa. Hedapen horrek agerian uzten du jarduera espezifikoa ikasgelara eramateko beharra, ikasleek aukera izan dezaten dituzten interakzio-baliabideak erabiltzeko, xede hizkuntzako gizarte-interakzioan aktiboki eta oparo jarduten ikasteko (Hall, 2018). Hortaz, dinamika jakinak eraman behar ditugu ikasgelara, ikasleek interakzioak bere kasa antolatzeaz eta kudeatzeaz arduratzen ikas dezaten. Jarduera horien xedeak honako hau izan behar du: gizarte-interakzio baten parte diren prozedura kolaboratiboen erabilera sustatzea (García García, 2015a), hala nola txandaka aritzea, hitzunik hautatzea (Sacks et al., 1974) eta elkarriketan, xede hizkuntzan, gai desberdinak erabiltzea (Maynard, 1980).

Artikulu honetan, hezkuntzaren arloko kasu-azterketa bat aurkeztu dugu (Cohen et al., 2007), Glasgowko Unibertsitateko gaztelania-maila ertaina-baxua duten ikasleen talde batean aplikatutako sekuentzia didaktiko bat oinarri hartuta. Sekuentziaren helburua nagusia da ikasgelan ahozko interakzioa beharrezkoa duen jarduera bat ezartzea, ikasleek gelakideekiko interakzioa kudeatu behar izateko, xede hizkuntzan elkarri eragiteko gaitasunak garatze aldera. Horretarako, *Speed Dates* formatuan oinarritutako azken jarduerak bat proposatzen da. Formatu horretan, ikasleek, biko edo, gehienez, hiruko taldeetan jarrita, aurretik ikasgelan banaka landutako bi irudi komentatu beharko dituzte. Ikuspuntu kualitatibotik, proposamena aplikatu ondoren ikasgelan izandako esperientzia zehaztuko da hemen, eta sekuentziako azken jardueran sortutako elkarrekin aztertzean lortutako emaitzen inguruko hausnarketa egingo. Emaitzak positiboak izan direla ondorioztatu da, eta erreplikatu daitezkeela, hizkuntzak irakasteko hezkuntza-testuinguruetan sekuentzia didaktikoa erabili eta egokituz gero.

Jarraian, hizkuntzen eskolan ahozko interakzioaren gaia zer-nola dagoen azalduko dugu labur, eta dinamika programatzeko eta sekuentziatzeko kontsultatutako bibliografia bilduko. Horren ondoren, hirugarren atalean, kasu-azterketa aurkeztuko dugu. Hasteko, testuingurua eta jasotako datuen corpusa deskribatuko dira. Ondoren, proposamen didaktikoa zehaztu eta ikasgelan nola aplikatu zen azalduko da. Hirugarren ataleko azken puntuan, interakzio-jardueran lortutako emaitzak azaldu eta analisi laburra egingo da; elkarriketaren analisi (EA) [*Conversation Analysis, CA*] izan da interakzioen analisiak aztertze erabilitako metodologia. Amaitzeko, inplementazioaren ondorengo emaitzak aztertuko dira, proposamenari lotutako ondorioak eta inplikazio didaktikoak deskribatzeko.

2. GAIAREN EGOERA: IKASLEEN ARTEKO AHOZKO INTERAKZIOA HIZKUNTZEN ESKOLAN

Azterlan honen oinarri teorikoak hizkuntzalaritza aplikatuari eta bigarren hizkuntzak eskuratzeari lotutako ikerketak dira. Horietan, ikuspegi sozialarekin eta *Conversation Analysis - Second Language Acquisition*, CA-SLA akronimoaren izenburupean (Batlle, 2020), elkarriketaren analisisiko (EA) parametroak erabiltzen dira, ikasgelan gertatzen diren interakzioak nolakoak diren eta horien bidez ikaskuntza nola garatzen den jakiteko. Ikuspegi horretatik eratorritako ikerketa-ildoetako batek xede hizkuntzaren interakzio-gaitasuna (IG) [*Interactional Competence, IC*] delakoaren garapenean jartzen du arreta (Young, 2008; Hall et al., 2011; Pekarek-Doehler, 2023). Aurkeztutako sekuentzia didaktikoaren, eta, zehazki, *Speed Dates* jardueraren helburua da ikerlanean parte hartu zuten ikasleen IG garatzea.

Sarreran aurreratu bezala, ikasgelan sortzen diren ahozko interakzioek ikasleen testuinguru pedagogikotik eratorritako berariazko ezaugarri espezifikoak dituzte (Seedhouse, 2004). Seedhouse-k (2004) ohiko ahozko komunikazio-truke batzuetatik desberdintzeko hiru ezaugarri propio hartzen ditu kontuan:

- i. Erabilitako hizkuntza ikasteko baliabidea ez ezik, helburua ere bada; hortaz, interakzioak beti helburu pedagogiko bat du: ikastea eta xede hizkuntza hobetzea (Batlle, 2015).
- ii. Interakzioari buruzko hausnarketa pedagogiko egiten da.
- iii. Ikasleen edozein hizkuntza-produktu ebaluatu daiteke.

Horrez gain, jarduera jakin bat egitean solaskideek beren burua ikaslearen rol eta identitatearekin identifikatzen dute (Acosta, 2019). Hala ere, ikasleen arteko ahozko jardueretatik eratorritako interakzioaren eta ohiko elkarriketen ezaugarriak antzekoak dira, ikasleek interakzioa eta gaiak modu autonomoan kudeatzen dituztelako (Acosta, 2019, 28 or.). Halaber, hizkuntzak ikasten dituen ikasle ororen helburu nagusia da ikasten ari den hizkuntzan besteekin jarduten eta elkarriketetan parte hartzen ikastea; izan ere, gaitasun horri esker askoz hobeto egingo du dena delako hizkuntza horretan, eta hiltunen komunitatearen kide izango da (García García, 2015b).

Beste hizkuntza batean elkarrekin jarduten ikastea gizarte-ekintzak linguistikoki egiteko gaitasuna garatzea dela uste da (Pekarek-Doehler, 2023), bai eta beste partaide batzuekin batera elkarreragina kudeatzeko gai izatea ere (Young, 2008). **Interakzio-gaitasuna** izena ematen zaio beste pertsona batzuekin linguistikoki sozializatzeko eta, hortaz, interakzio jakin bat egoki kudeatzeko hizkuntza- eta interakzio-baliabide egokiak modu kooperatiboan erabiltzeko gaitasunari (Young, 2008; Acosta, 2017). Ikasleen IG garatzeko eta xede-hizkuntzara transferitzen laguntzeko, ezinbestekoa da erakustea oso garrantzitsua dela interakzioaren esanahia elkarrekin taxutzea, bai eta elkarriketa batean inplikaturako lankidetzaren prozesua (kolaborazioa) bera ere (Schegloff, 1996). Bestela esanda, ikasten ari diren hizkuntzan izaten dituzten elkarriketetan era arrakastatsuan parte hartzen erakutsi behar diegu (Young, 2008).

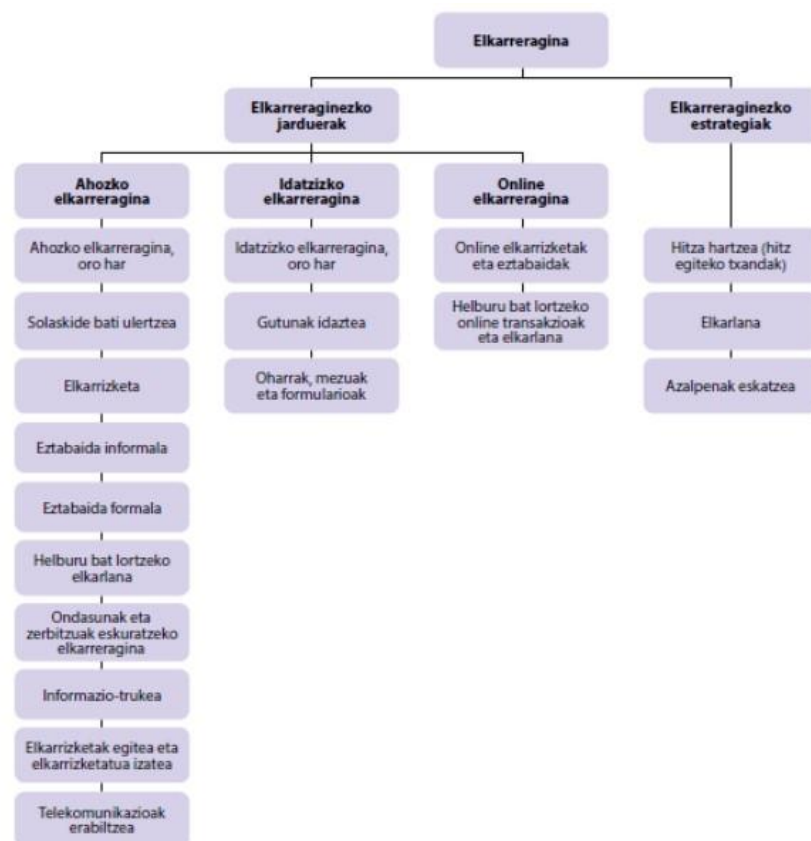
Ikasleen arteko ahozko interakzioetan ardaztutako CA-SLA ikerketa arloko ikerketetan, interakzio-ezaugarri eta -patroi jakin batzuk antzeman dira kolaborazio-maila desberdineko ekoizpenetan. Aurreko azterlan batzuen arabera, elkarriketak izatean, ikasleen arteko interakzioetan patroi ez oso kolaboratiboak eta banakakoak sortzeko joera dago; galdera gutxi egiten dira eta planteatutako jarduerako galderari erantzuteko banakako txanda luzeak gertatzen dira (Hauser, 2009). Halaber, mota horretako interakzioetan, ikasleek gaiak elkarrekin garatzeko zailtasunak izaten dituzte, bai eta, batzuetan, gatazkak ebazteko eta esanahiak negoziatzeko ere (Galaczi, 2013). Zehazki, Galaczi (2013) ondorioztatu zuen zailtasun horiek nabarmenagoak direla maila baxuagoko ikasleen artean. Orobat, ikasleen mailak gora egin heinean, patroiak kolaboratiboagoak izaten dira, eta, hortaz, ikasleen IG gehiago garatzen da. Hala ere, García García (2015a) arabera, eta A2 eta B2 maila bitarteko gaztelania-ikasleen arteko elkarreraginak aztertu ondoren, bistakoa da ikasleen arteko interakzioetan patroi kolaboratiboak sortzea lotuta dagoela ikasleek jardueraren helburua ulertzearekin. Helburua informazioa trukitzea, testuari buruz hitz egitea edo galderei erantzutea dela hautematen badute, patroiak independenteak eta galdetzaileak dira; aitzitik, jarduera soziala edo pertsonen artekoa dela ulertzen badute, patroiak kolaboratiboagoak izaten dira, interakzioa helburu bihurtzen baita (García García, 2015, 5. or.). Gainera, Lamek (2019) erakutsi du aurretik ahozko jardueraren azken ekoizpena antolatzeke eta planifikatzeko duten aurretiazko prestakuntzak eragina duela sortutako interakzioan. Era berean, jardueren jarraibideetan jasotako inputak, hala nola galdera zehatzak, interakzioetan galdera zehatz horiek erabiltzeko aukera ere ematen du, bai eta eredu interaktibo batzuk sortzeko ere. Eredu horietan, ikasleek galderak gidoi gisa erabiltzen dituzte, elkarreragina antolatzeke (Baldman, 2018).

Patroi kolaboratiboagoetan eta ikasleek IG maila handiagoa duten patroiengan zera hauteman da: beste hiltun batzuk aukeratzeko eta agenda tematikoa kudeatzeko galderak modu autonomoan sortzeko gaitasuna agertzen dela (Maynard, 1980). Aurrekoa bezain kolaboratiboak ez diren baina IG transferentzia-mailaren bat baduten ereduetan, “rolling the ball back questions” edo “RBB” izenez ezagutzen diren galderak

agertzen dira (Çimenli et al., 2022). Interakzio-baliabide propioak dira, batez ere ikasleen arteko elkarerreraginaren gertatzen direnak; beste parte-hartzaile batzuk eztabaidatzen ari diren gaiari eustera gonbidatzeko erabiltzen dira, aurretik galdetu edo aipatu den gaia errepikatzen duten eta jarduerak aurrera egitea errazten duten galderen bidez (Çimenli et al., 2022). Badaude ikasleak elkarrekin lankidetzan aritzeko gai direla erakusten duten beste interakzio-baliabide batzuk, hala nola aurreko txandak luzatzea adostasuna edo desadostasuna adieraziz, aurkeztutako informazioaren zati bat birformulatzea edo eraldatzea (Galaczi, 2013; Lam, 2018) eta entzun izanaren erakusgarriak (Sert, 2019).

Aurkeztutako azterlanetatik lortutako ondorioez gain, kontuan hartu ziren EEMB LOK ahozko interakzio-jardueretarako emandako deskriptoreak ere (Europako Kontseilua, 2022). Ahozko interakzioaren barruan jarduerak desberdindu eta deskriptore desberdinak proposatzen ditu. Horien artean, elkarriketa pertsonen arteko ahozko interakzio-jarduerak gisa aurkezten du, eta beste interakzio-mota batzuetatik desberdintzen. Alde batetik, eztabaida formalak, informalak eta helburu bat lortzeko elkarlana desberdintzen ditu, –eta interakzio-ebaluatibo gisa kalifikatzen–; eta, bestetik transakzionalak, hala nola elkarriketak egitea eta elkarriketatua izatea edo ondasunak eta zerbitzuak eskuratzeko elkarreragina (Europako Kontseilua, 2022).

1. irudia. Elkarreraginezko jarduerak eta estrategiak. (Europako Kontseilua, 2022, 72. or.)



Ondorioz, baieztatu daiteke EEMB LOK elkarriketa ahozko elkarreraginezko jarduerak espezifiktzat hartzen duela; helburu espezifiko duen jarduerak da eta pertsona arteko ezaugarriak besterik ez dituenak, alegia, ebaluazio- eta transakzio-ezaugarriak gabea.

Lanaren oinarri teorikoa laburbildu ondoren, hurrengo atalean honako alderdi hauek zehaztu ditugu: ikerketaren testuingurua, jasotako datuen corpusa, proposamen didaktikoa (datuak biltzeko tresna nagusia) eta hura aplikatzearen ondoriozko datuak.

3. METODOLOGIA

3.1. TESTUINGURUA ETA JASOTAKO DATUEN CORPUSA

Azterlana gaztelania ikasten ari den Glasgowko Unibertsitateko talde batean egin da. Ikasleek maila ertaina-baxua dute (A2-B1). Behatutakoak unibertsitateko ikasleak dira, eta gaztelania graduaren barruan edo unibertsitateko lehenengo edo bigarren mailan hautazko irakasgai aukeratu dute. “Non Beginners. Language Skills” da datuak jasotzeko erabili den klasearen izena; horrek esan nahi du partaideek aurretik ezagutzen dutela hizkuntza, eta lehendik ere aritu direla gaztelania ikasten¹. Gehienek eskolan edo institutuan ikasi dute, baina badaude Espainian bizi diren senideak dituzten ikasleak edota gaztelaniaz hitz egiten den herrialde batean bi hilabetetik gorako egonaldiak egin dituztenak ere; beraz, azken horiek murgiltze-testuinguruan ikasi dute. Hala bada, ikasgelan mailak heterogeneoak dira.

Ikastaroa bi seihilekotan banatuta dago, seihileko bakoitza hamaika astekoa da. Artikulu honetan aurkeztutako proposamen didaktikoa bigarren seihilekoko zortzigarren asteko lehenengo klasean egin zen. Lehenengo seihilekoko hirugarren astetik, ikasleek ahozko interakzio-jarduera desberdinetan parte hartu zuten. Ahozko interakzioen ezaugarri espezifikoak landu zituzten lehenengo seihilekoko klaseetan, eta gaztelania ikasten ari zirenei eztabaidak hobetzera bideratutako baliabideak eskaini zitzaizkien, beren artean eztabaidan hobeto aritzeko, bai eta beren IG garatzeko atzeraelikadura espezifikoak ere.

Atzeraelikadura zehatzagoa emateko, interakzioei buruzko datuak jasotzeko eta beharrak aztertzeko, audio-formatuan grabatu ziren ikasleen arteko interakzioak, eta Padlet² plataformara igo ziren ikastaroa hasi zenetik. Horrek ikasle talde jakin horretan gertatzen ziren interakzioak ulertzeko aukera eman zuen, bai eta ahozko interakzioa eskatzen duten jardueretan parte-hartzea hobetzeko tresna eta baliabide pertsonalizatuak ematea ere. Bestalde, grabazioei esker, planteatutako jarduera desberdinen emaitzei buruzko datuak jaso eta aztertu ziren.

Zehazki, artikulu honetan aurkeztu dugun jardueran, hamar audio jaso ziren (bakoitza minutu eta erdi edo bi minutu eta erdikoa); guztira, hamahiru minutu eta berrogei segundoko iraupena. Grabaketak proposamenaren azken jardueraren emaitza dira, ikasleek binaka edo hiruko taldeetan lan egin zuten jarduera hartan. Ahozko interakzioa jarduera egiten ari ziren bitartean (*Speed dates* jarduera), beren mugikorrekin edo ordenagailu eramangarriarekin grabatzen zuten ziotena, eta, ondoren, audio hori Padlet plataformara igotzen zuten, taldea aldatu aurretik.

Amaitzeko, argitu behar dugu lortu beharreko baimenak lortuta aritu ginela eta ikasleei behar bezala jakinarazi geniola zer zekarren ikerketan parte hartzeak. Parte-hartzea erabat boluntarioa izan zen, eta une oro ikasleen anonimotasuna, pribatutasunarekiko errespetua eta datuen konfidentzialtasuna ziurtatu ziren.

Laburbilduz, jarraian azalduko dugun proposamen didaktikoan maila ertain-baxuko hamar ikaslek hartu zuten parte. Glasgowko Unibertsitateko klase batean egin zen,

¹ *Non Beginners* ikastaroari buruzko informazio gehiago behar izatekotan, Glasgowko Unibertsitateko informazioarako web-orria kontsulta dezakezu: <https://www.gla.ac.uk/undergraduate/degrees/spanish/?card=course&code=HISP1009>

² Padlet aplikazioa erabiltzea erabaki genuen ikasgelan egindako jardueren emaitzak jasotzeko, hain zuzen ere, oso erraza delako eskura izatea klaseak iraun bitartean -talde guztiek gutxienez sakelako telefono bat zeukaten Internetarako konexioa zuena edo haririk gabeko sare baterako konexioa zuena-. Gainera, sarrerak anonimoan argitaratzen dira. Ikasleek QR kode bat eskaneatu eta Padlet orrialderako sarbide pribatua eskuratzen zuten. Bertan, jardueraren gidalerroak zeuden grabaketa edo sarrera argitaratzeko. Bestalde, ez da beharrezkoa kontua izatea orrialde pribatu batean argitaratzeko; esteka izatearekin nahikoa da. Hortaz, ikasleek ez zuten izena jarri edo euren burua identifikatu behar parte hartzeko.

2022-2023 ikasturtearen bigarren seihilekoaren bukaeran. Partaideek bazekiten zer formatutako materialak erabiliko ziren jarduerak egiteko, jarduerak ondo betetzeko beharrezko tresnak ere eskura zituzten. Horri esker, datuak ondo bildu ziren, gero proposamena behar bezala aztertzeke moduan.

3.2. PROPOSAMEN DIDAKTIKOA

Manuela Aparicio irakasle eta filologo hispanikoak badu blog bat: *Lenguaje y otras luces* izenekoa. Bada, hor, gaztelaniaz iritzia ematen ikasteko azalpen bat dauka, eta, horrekin batera infografia batzuk eta iritzia emateko zenbait baliabide. Gainera, jarduera bat proposatzen du —“¿Y tú qué opinas?” [Zuk zer uste duzu?]—, hizkuntzaren erabilera hori lantzeko: lehenik banaka, idatziz, eta, ondoren, ahoz, ikasgelan (Aparicio, 2016). Apariciok proposatutako irudi batzuetatik abiatuta, sekuentzia bat diseinatu zen; asmoa, praktika gramatikal jakin bat eta eskolan ikasleen arteko ahozko elkarreragina bateratzea. Sekuentziaren iraupena berrogei minutukoa da; bat dator gaztelaniazko eskolen iraupenarekin.

Sekuentzia didaktikoaren lehenengo elementua landu nahi ziren forma gramatikalen errepasoa izan zen. Lehenengo zati hori arbelean egin zen; aldi berean, ikasgelako proiektorea erabiliz Word dokumentu bat jarri zen bistan. Ikasleei esan genien aurreko klaseko edukiari buruz bildutako oharra gainerakoei azaltzeko. Ondoren, inpertsonala zer den azaldu eta adibideak jarri genituen. Edukia azaldu bitartean, eskema gramatikal bat aurkeztu eta proiektatu genuen. Halaber, arbelaren laguntzaz, ereduak eman eta forma inpertsonalaren hiztegia lantzen hasi ginen.

Jarraian, praktika gidatu bat egin genuen subjuntiboko orainaldiko aditzak eta erabilitako esaldi inpertsonalen egitura lantzeko. Horretarako, bi jarduera egin genituen. Biak ere irakasgaiaren proposatutakoak ziren eta campus birtualean zeuden, PowerPoint formatuan; bazuten sarbidea ikasleek eta irakasleak. Esan genien taldeka jarri eta esaldi sorta bat osatzeko; parentesi artean zegoen aditzaren forma egokia erabili behar zuten. Amaitzean, ikasleek erantzunak beste ikaskide batzuekin egiaztatzen zituzten, edo *powerpointean* emandako erantzunekin. Praktika gidatua egin ondoren, parte-hartzaileei fotokopia bana eman genien, klasearen hurrengo zatirako beharrezkoak ziren baliabideak zekartzana. Materialaren lehenengo zatian *powerpointean* zeuden forma inpertsonalen zerrenda bat zegoen; izan ere, irakasgaiaren gaitegiaren barruan daude, eta saia-keretan, ahozko azterketetan eta amaierako idazlanetan erabiliko dituztela espero da. Eskatu genien binaka jarri, eta esaldietako hiztegia irakurri eta berrikusteko. Bi minuturen ondoren, denon artean, ezezagunak zituzten edo gutxiago ezagutzen zituzten hitzak komentatu genituen, bai eta esaldi horien esanahia eta erabilera ere, eta ohikoenak zein ziren aztertu.

Fotokopiaren bigarren aldean bost irudi (argazki) zeuden, atal honen hasieran aipatutako jardueratik hartutakoak (Aparicio, 2016). Irudi horiek berak proiektatu ere egin ziren. Ikasleei argazkiei behatzeko eskatu genien; haiekin batera zetorren testua batera irakurri genuen, eta irudien esanahia ulertu zutela egiaztatu genuen jardueraren lehenengo zatia egin aurretik. Lehenengo irakurketa amaitu ostean, bost minutu izan zituzten bizpahiru irudiri buruzko iritzia pentsatzeko edo bakarka idazteko fotokopian bertan. Horretarako, subjuntiboko, indikatiboko edo infinitiboko forma inpertsonala erabili behar zuten. Amaitu ahala, mahai desberdinetan jarri genituen, ahozko elkarreraginari lotutako azken jarduera egiteko. Jarduera egin bitartean, irakaslea mahaien artean ibili zen, ikasleek zerabilten forma inpertsonala berrikusteko eta laguntzeko.

Bost minutuak pasatu ondoren —denbora kronometratu zen bizpahiru esaldi bakarrik idatz zituzten, eta ez iritzia xehe-xehe azaldu, eta ondoren bi edo hiru “hitzordu azkar” izateko—, ikasle-bikoteak edo -taldeak sortu eta amaierako jarduera azaldu genien. Proposamen didaktikoaren azken zatian gaztelaniaz elkarriketa informal bat izan behar zuten, landutako irudien inguruan iritzia emateko bizpahiru minutuz. Azaldu zitzairen

klase horretan *Speed dates* kontzeptua erabiliko zela aukeratu zituzten irudien inguruan, binaka edo taldeka eztabaidatu eta iritzia emateko, eta bi minutu izango zituztela. Denbora bukatu zenean, alarmak jo zuen, eta ikasleak beste talde batera joan ziren irudi berdinei edo beste irudi batzuei buruzko ikuspuntu berriak entzuteko eta beren iritzia azaltzeko. Jardueraren jarraibideak Padlet plataforman zeuden eskuragarri, baina, aldi berean, laburpen bat ere proiektatu zen diapositiba batean. Bakoitzak Padlet erabili behar zuen interakzioak grabatzeko eta hitzordua bukatu bezain laster audioa argitaratzeko, beste bikote edo talde batekin hasi aurretik.

Ikasleek hiru elementu hauek zituzten: jardueraren aurreko zatian idatzi zituzten esaldi inpertsonalak jasotzen zituen fotokopia, jardueraren gidalerroak (Padlet plataforman ere jasota zeuden) eta interakzioa grabatzeko gailu elektronikoa. Amaitzeko, eta behin jardura azaldu eta ikasle guztiak taldeetan banatu ondoren, dinamika birritan errepikatzen zen. Jardueraren atal honetan, haxe izan zen berri ere irakaslearen egitekoa: ikasleek ekoizten zutena entzutea eta ikustea, eta, aldi berean, apuntatzea erabilitako forma inpertsonalak, gramatikaren aldetik zuzenak ote ziren eta ikasleek interakzioa nola kudeatu zuten.

3.3. LORTUTAKO EMAITZEN ANALISIA

Oso parametro zehatzak dituen ikerketa-metodologia da EA; elkarreragina nola eraikitzen den jakitea da xedea, interakzio horretan sortzen den diskurtsotik abiatuta (Brouwer eta Wagner, 2004). Ikuspuntu emikoa erabiltzen da interakzioan uneoro gertatzen dena hautemateko, betiere ikasleen ikuspuntutik aztertzeke eta ez aldeztatik zehaztutako objektu batetik abiatuta (Acosta, 2017). Elkarreragileak nola antolatzen diren, eta lankidetzan nola aritzen diren ulertzea da helburua, bai eta interakzioan sortutako balizko arazoak nola ebazten dituzten ikustea ere (Kasper eta Wagner, 2014).

Ikuspegi emiko hori ez dator bat ikuspegi etikoarekin; interakzioan sortzen den eta bertan ebazten den planteatu gabeko azterketa da (Clift, 2016). Hau da, analisisia eta emaitzak zehazki datuetan gertatzen den horretatik abiatzen dira, nola ebazten dituzten interakzioaren txandak eta sekuentziak eta balizko arazoak elkarreraginean, baina ez dira aztertzen gertatutako denaren aurretiazko hipotesi baten arabera (Acosta-Ortega, 2017).

Prozedura hori egokia da hizkuntzen klaseetako ahozko interakzioa aztertzeke, interakzio-patroiak lortzeko eta ikasleen ekoizpenetan inplikaturako interakzio-prozesuak ulertzeke (Battle, 2020). Hortaz, egokia da aurreko puntuan azaldutako proposamenetik lortutako interakzioak aztertzeke. Horretara iristeko, Jeffersonek (2004) zehaztutako pautak kontuan hartuta transkribatu dira grabazioak, eta eskuz aztertu dira, datuak abiapuntu hartuta eta testuinguru honetako jardura garrantzitsuenen adibideak emanda.

Interakzioen analisi emikoak erakutsi zuen ikasleek galdera propioak sortu zituztela interakzioak kudeatzeko, jarraibideetan galdera posibleen edo gaien zerrendarik edo horiek kudeatzeko orientabiderik eman ez zitzaizen arren. Hamar interakziotik bederatzitara beste ikasle batzuk hautatzeko galderak egin ziren, eta gainerako bakar horretan ikasleek Padlet plataforman iruzkin bat jarri zuten, galdera egitea ahaztu zitzaizela esanez.

Planteatzen diren galderek zenbait funtzio dituzte. Alde batetik, elkarreraginari hasiera emateko balio dute, eta planteatutako galderaren arabera, interakzioaren hasiera desberdina da talde bakoitzean. Interakzioa abiarazteko eren aniztasun horrek agerian uzten du ikasleak gai direla xede-hizkuntzan beste hitzun batzuk aukeratzeko, eta, horiei esker, interakzioa hastean helburu eta informazio desberdina lortzen dutela: irudi bati buruzko iruzkin zehatza egitera bideratuta egon daiteke galdera; beste batzuetan, aldiz, galdera planteatzen duenak ez du galdera aukeratzen eta hurrengo hitzunaren esku uzten du hautatzea; eta, beste batzuetan, azkenik, lehenengo galderaren asmoa da lehenik

eta behin jakitea zer aukeratu duen gainerako hiztunetako batek, elkarriketarako gai bat proposatu aurretik.

Bigarrenik, ikusi da interakzioak iraun bitartean ikasleek beste galdera batzuk egiten dituztela, solasaldiak irauteko eta jarraitzeko. Hau da, ikasleek galdera bat egiten dute, haiek landu duten gaiari buruzko iritzia eskatzen dute edo gai berri bat proposatzen dute. Hitza duen hiztunaren txandaren amaieran, beste hiztun batzuk hautatzeko ekintzarik egiten ez denean eta isilune luzeak gertatzen direnean edo komentatzen den gaia agortzen denean, galderak beste irudi bat proposatzera bideratzen dira, komentatzeko eta, horrela, elkarreragina ez eteteko.

Interakzioetan galderak ondo egin eta plazaratzeak agerian uzten du ikasleek eduki, badituztela baliabideak nahiz interakzio-ekintzak baliatzeko gaitasuna; izan ere, baliabide horiei esker, gainerako hiztunak parte hartzera gonbidatzen dituzte, informazio zehatza lortzen dute, interakzioa mantendu eta jarraitzea lortzen dute eta interakzioaren agenda tematikoa kudeatzen dute. Halaber, galderak egiteak patroik kolaboratiboagoak eragiten ditu. Amaitzeko, ikusi dugu IG maila altuagoa duten ikasleek galderak erabiltzen dituztela interakzioan egon daitezkeen arazoak ebazteko. Une horietan erreparazio-sekuentziak sortzen dira (Clift, 2016). Sekuentzia horietan solaskideek laguntza eskatu edo ematen dute, interakzioan aurrera egitea oztopatzen duen arazo linguistikoren bat konpontzeko.

Elkarreragin horietatik lortutako emaitzetan IG maila handiagoaren beste adibide bat: ikasleak interakzioetan beren burua aukeratzen dute batzuetan, aurreko txanda batean beste parte-hartzaile batek esandakoarekin ados daudela adierazteko. Kasu horietan, ekarpen kontingentea egiten dute, eta, horren ondorioz, interakzioa elkarrekin sortzen dute, aurreko txandak luzatuta (Lam, 2019); aldi berean, txanda-aldaketa dinamikoagoa bideratzen da.

Baieztatu daiteke jarduera honetako emaitzetatik eratorritako interakzio-patroiek agerian uzten dutela ikasleak badituztela interakzio-baliabide egokiak, eta erabili ere egiten dituztela, elkarrekin irudiak komentatzen laguntzeko, haien interakzioak kudeatzeko eta mantentzeko. Hala ere, hain kolaboratiboak ez ziren ereduak ere sortu ziren. Kasu horietan galdera gutxi egiten zituzten, edo batere ez, eta ikasleek banaka erantzun zuten irudiari buruzko iritzia emateko (Hauser, 2009; García García, 2009).

Amaitzeko, interakzioetako batean beste patroik bat hauteman da eta ikastaroko beste jarduera batzuen ondorioz gertatu da. Kasu horretan, partaideetako batek antolatzaile-rola hartu zuen hiru hiztuneko talde batean. Alegia: ikasleak ematen du hitz egiteko txanda, galderak sortzen ditu eta berariaz dei egiten die hurrengo hiztunei parte har dezaten eta beren iritzia eman dezaten.

4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Interakzioen analisiak erakusten du ikasleak gai direla interakzio-baliabideak erabiltzeko eta horien bidez interakzioak kudeatzeko. Egiaztatu dugu honako estrategia hauek nagusi direla: beste hiztun batzuk solaserako aukeratzeko galderak erabiltzea, interakzioa hasi eta mantentzeko gaiak proposatzea (Maynard, 1980) eta aurretik planteatutako beste gai batzuei erantzuteko gonbidapena egitea RBB galderen bidez, jarduera lantzen jarraitzeko (Çimenli e al., 2022). Era berean, galderak gaia aldatzeko erabili izan dira, eta horretarako beste gai batzuk edo komentatzeko irudiak proposatuz. Hala ere, kolaborazio txikiagoko patroiak hauteman dira, hala nola gaiari lotuta ez dauden iruzkin orokorrak egitea (Hauser, 2009; García García, 2009) edo gai-aldaketak markatuagoak edo zakarragoak izatea (Sacks e al., 1974, Galaczi, 2013). Bukatzeko, emaitzetan hauteman daiteke ikasle batzuk gai direla esaten dena aditzen eta ulertzen dutela erakusten duten iruzkinak egiteko, ados daudela adierazteko eta aurreko txandak osatzeko, eta erreparazio-sekuentzien bidez gatazkaren bat konpontzeko.

Hain kolaboratiboak ez diren ereduak egonagatik ere, baieztatu dezakegu planteatutako sekuentzia, eta, bereziki *Speed Dates* jarduera, egokia dela ikasleek interakzio-baliabideak praktikan jartzeko eta IG garatzeko. Dinamika horretan patroik kolaboratiboagoak dituzten interakzio gehiago ekoiztea eragin dezake dinamika honek, ez dagoelako prestatzeko denborarik, ez dakitelako zein izango den solaskidea eta interakzioa laburra delako. Gainera, gidalerroetan ez dago erabili dezaketen galdera edo gidarik, eta, horri esker, ikasleek interakzioak kudeatzeko autonomia eta ardura dute, eta, hala, interakzioak hurbilagoak eta libreagoak dira. Amaitzeko, bereziki azpimarratu nahi dugu *Speed Dates* jardueraren helburua iritzia ematea dela, eta garrantzitsua interakzioa bera dela, eta ez ikasitako eduki gramatikaren praktika espezifiko.

Azterlana lantzen jarraitzeko, antzeko sekuentzietatik eratorritako interakzioaren ondorioak biltzen jarraitzea proposatu nahi dugu, eduki linguistiko hauetara edo beste batzuetara egokituta, eta maila desberdinak kontuan hartuta. Horri esker, hizkuntza-ikasleek IGren garapena aztertzen jarraituko dugu; izan ere, oraindik ere ikusten diren lan-kidetza txikiagoko patroiak aztertzen jarraitu behar dugu, bai eta sekuentzia didaktikoa hobetzen ere, ahozko interakzioa xede duen jarduera gune segurua izan dadin ikasleek beren ezagutza soziolinguistikoak transferitu ahal izateko, interakzioa ahalik eta kolaboratiboena sortzeko eta xede-hizkuntzan hitz egiten ikasteko.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografia

- Acosta Ortega, L. (2017). La competencia interaccional en estudiantes de B2: Análisis de la gestión de turnos de habla en ELE. In E. Balsameda Maestu, F. García Andreava eta M. Martínez López (Ed.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE. Logroño, España* (99-109. or.). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Fundación San Millán de la Cogolla.
- Acosta Ortega, L. (2019). *La competencia interaccional de estudiantes de ELE. Gestión de turnos en actividades de interacción oral*. [Doktoro-tesia]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/668237>
- Aparicio, M. (2016, urtarrilaren 31). Expresar la opinión. *Lenguaje y otras luces*. <https://lenguajeyotrasluces.wordpress.com/2016/01/31/expresar-la-opinion/>
- Balaman, U. (2018). Task-induced development of hinting behaviors in online task-oriented L2 interaction. *Language Learning & Technology*, 22(2), 95-115. <https://doi.org/10.125/44640>
- Batlle, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes*. [Doktoro-tesia]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/390950>
- Batlle, J. (2020). La comprensión auditiva en español como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia interaccional. In M. Birello M. eta R. Ferroni (Ed.), *La competencia discorsiva e interazionale. A lezione de lingua straniera* (281-333. or.). Aracne editrice.
- Brouwer, C. E. eta Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of applied linguistics*, 1(1), 29-47. <https://doi.org/10.1558/japl.v1.i1.29>
- Çimenli, B., Sert, O., eta Jenks, C. (2022). Topic maintenance in video-mediated virtual exchanges: Rolling the ball back in L2 interactions. *System*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102834>
- Clift, R. (2016). *Conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., eta Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Europako Kontseilua (2022). *Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratua: ikaskuntza, irakaskuntza, ebaluazioa. Liburu osagarria*. HABE. <https://doi.org/10.54512/EEMBLO-2022>
- Galaczi, E. D. (2013). Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests?. *Applied Linguistics*, 35(5), 553-574. <https://doi.org/10.1093/applin/amt017>

- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica*. [Doktore-tesia]. Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/6508>
- García García, M. (2015a). Tareas de conversación y patrones de interacción entre aprendientes de ELE. *E-Aesla*, 1. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/07.pdf>
- García García, M. (2015b). Topic management and interactional competence in Spanish L2 conversation. In F. Bianchi, W. Cheng, eta S. Gesuato (Ed.), *Teaching, learning and investigating about pragmatics: principles, methods and practices* (253-274. or.) Cambridge Scholars.
- Hauser, E. (2009). Turn-taking and primary speakership during a student discussion. In H. thi Nguyen eta G. Kasper (Ed.), *Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives* (215-244. or.). University of Hawai'i National Foreign Language Resource Center.
- Hall, J., Hellermann, J. eta Pekarek-Doehler, S. (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Multilingual Matters.
- Hall, J. K. (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: Reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, 9(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (13-31. or.). John Benjamins.
- Kasper, G. eta Wagner, J. (2014). Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171-212. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000014>
- Kecskes, I., Sanders, R. E., eta Pomerantz, A. (2018). The basic interactional competence of language learners. *Journal of Pragmatics*, 124, 88-105. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.019>
- Lam, D. M. K. (2018). What counts as 'responding'? Contingency on previous speaker contribution as a feature of interactional competence. *Language Testing*, 35(3), 337-401. <https://doi.org/10.1177/0265532218758126>
- Lam, D. M. K. (2019). Interactional Competence with and without Extended Planning Time in a Group Oral Assessment. *Language Assessment Quarterly*, 16(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1602627>
- Maynard, D. (1980). Placement of topic changes in conversation. *Semiotica*, 30(3-4), 263-290. <https://doi.org/10.1515/semi.1980.30.3-4.263>
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536-550. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-17-x>
- Pekarek-Doehler, S. (2023). L2 interactional competence and assessment. Insights and challenges – a discussion paper. *Applied Pragmatics*, 5(2), 280-288. <https://doi.org/10.1075/ap.00018.pek>
- Sacks, H., Schegloff, E. eta Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation. *Language*, 50, 696-735. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-623550-0.50008-2>
- Schegloff, E. (1996). Issues of relevance for discourse analysis: Contingency in action, interaction, and co-participant context. In E. Hovy eta D. Scott, D. (Ed.), *Computational and conversational discourse* (3-35. or.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-03293-0_1
- Seedhouse, P. (2004). The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. *Language Learning*, 54(Suppl1), x-300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00266.x>
- Sert, O. (2019). The Interplay between Collaborative Turn Sequences and Active Listenership: Implications for the Development of L2 Interactional Competence. In M. R. Salaberry eta S. Kunitz (Ed.), *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice* (142-166. or.). Routledge.
- Siegel, A. y Seedhouse, P. (2024). *Human Spoken Interaction as a Complex Adaptive System*. Edinburgh University Press.
- Young, R. (2008). *Language and interaction: an advanced resource book*. Routledge.