



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

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

Jaume Batlle Rodríguez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORAT EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

**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**

Tesis doctoral presentada por **Jaume Batlle Rodríguez**

Bajo la dirección de la Dra. **M^a Vicenta González Argüello**

Directora: M^a Vicenta González Argüello

Tutor: Joan Perera Parramon

Agradecimientos

Quisiera expresar aquí mis agradecimientos a todas aquellas personas que me han acompañado a lo largo de la elaboración de esta tesis doctoral y sin las que este trabajo no se hubiera podido realizar.

En primer lugar, quisiera expresar mi enorme gratitud a la Dra. M^a Vicenta González Argüello, directora de esta tesis doctoral. Sin su dedicación, su esfuerzo, su comprensión, sus consejos y, sobre todo, sus ánimos, este trabajo nunca se hubiera podido realizar. La confianza que depositó en este trabajo desde sus inicios fue fundamental para que llegara a realizarse.

Esta tesis no se hubiera podido realizar sin la colaboración de los profesores y alumnos a quienes tuve la oportunidad de grabar a lo largo del trimestre otoñal en 2012. Muchísimas gracias, Pilar y José Luis, por ofrecerme la oportunidad de entrar en vuestras aulas y muchas gracias también, Lola, por abrirme las puertas de vuestro centro educativo. Mi agradecimiento también a los doce estudiantes que accedieron a que entrara en su aula con mis grabadoras: ellos son los verdaderos autores de este trabajo.

Quisiera también darles las gracias al maravilloso grupo de personas que conforman el departamento de filología hispánica en la Facultat d'Educació. Miquel, Núria, Begoña, Raúl, Ainhoa, Rosa, Irene, Laura, M. Àngels, Carmen y Jessi: sin vuestro apoyo, vuestras sabias palabras, vuestros ánimos y vuestras charlas, yo ahora mismo no estaría escribiendo estas líneas.

Por último, no puedo dejar de pensar en todas las personas que, en el día a día, me han tenido que soportar durante estos últimos años: a mi familia y, especialmente, mi madre, por tener siempre esa sonrisa para perdonarme todas las horas de pantalla que he podido pasar en el salón. A Üzgür, por esas charlas en la cocina tan tranquilizadoras. A María, sin la que quizás nunca me hubiera dedicado a la enseñanza de español como lengua extranjera. A Ana, Guillermo, Minerva y Mario, sufridores como yo que me han brindado su hombro para apoyarme en momentos duros.

Y a Magda. La fuerza, la tenacidad, la positividad y la capacidad de esfuerzo que me ha transmitido no se puede comparar con el cariño proferido. Este trabajo es también su trabajo.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. Introducción	11
CAPÍTULO 2: Marco teórico. El estudio del habla en interacción desde la óptica del Análisis de la Conversación	19
2.1 Antecedentes al Análisis de la Conversación	20
2.2 ¿Qué entendemos por conversación?	24
2.2.1 Progresividad e indexicalidad	27
2.2.2 Intersubjetividad	28
2.2.3 Proyectabilidad	31
2.3 La estructura de la conversación	37
2.3.1 El sistema de turnos de habla	37
2.3.2 La acción conversacional: el par adyacente	47
2.3.3 Las secuencias	52
2.3.3.1 Las secuencias marco	55
2.3.3.2 Las secuencias temáticas y funcionales	60
2.4 La sensibilidad de la interacción al contexto	67
2.5 ¿Análisis de la Conversación o Análisis de la Interacción? La interacción institucional como materia de estudio	71
2.5.1 La interacción institucional	73
2.5.2 La categorización de los miembros de la conversación	78
2.6 La interacción entre profesor y alumnos desde la óptica del Análisis de la Conversación	82
2.6.1 Interacción en el aula de lenguas extranjeras: la perspectiva psicolingüística VS la perspectiva etnometodológica	85
2.6.2 La competencia interaccional	91
2.6.3 La secuencia IRE	95
2.6.4 Patrones de interacción en el aula de lenguas extranjeras	101
2.6.4.1 La competencia interaccional del aula (<i>Classroom Interactional Competence</i>)	108
2.6.5 El Análisis del Discurso Oral en el aula de lenguas extranjeras	111

CAPÍTULO 3: La organización de la reparación en el habla en interacción	115
3.1 Caracterización general y definición del fenómeno	117
3.1.1 El elemento <i>reparable</i> o problema	122
3.1.2 La identidad de los hablantes en la reparación	123
3.1.3 La reparación como secuencia	124
3.2 Clasificación tipológica de la reparación: participantes y acción realizada	128
3.2.1 La autorreparación	129
3.2.2 Las reparaciones heteroiniciadas	135
3.2.2.1 Los iniciadores de la reparación	141
3.2.3 La heterorreparación	144
3.2.3.1 Las reparaciones encubiertas	148
3.3 La continuación de la interacción tras la reparación	150
CAPÍTULO 4: Estado de la cuestión: La reparación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	153
4.1 Interacción y enseñanza de lenguas extranjeras: la reparación como fenómeno de estudio en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas	156
4.1.1 <i>Focus on form</i> y reparación	157
4.1.2 Relación entre reparación y monitorización	162
4.1.3 La reparación como estrategia de comunicación	164
4.2 La reparación en interacciones exolingües desde la perspectiva del Análisis de la Conversación	169
4.2.1 La reparación en las interacciones entre un hablante nativo y un hablante no nativo fuera del aula de lenguas extranjeras	171
4.2.2 Caracterización de los diferentes tipos de reparación en las interacciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos	175
4.3 Caracterización de las secuencias de reparación en el aula	188
4.4 Caracterización de las secuencias de reparación en el contexto del aula de lenguas extranjeras	190
4.4.1 Incidencia del tipo de interacción en la producción de reparaciones	193
4.4.2 Incidencia de los participantes en las reparaciones	202
4.4.3 Estudios centrados en los diferentes tipos de reparación	205

4.4.3.1 Heterorreparaciones heteroiniciadas	206
4.4.3.2 Heterorreparaciones autoiniciadas	210
4.4.3.3 Autorreparaciones heteroiniciadas	213
4.4.3.4 Autorreparaciones en el discurso del docente y de los estudiantes	215
4.4.4 La importancia de la reparación para el desarrollo de la competencia interaccional	217
4.5 Conclusiones: la importancia de la reparación en el ámbito de las interacciones en el aula de lenguas extranjeras y algunas aplicaciones prácticas	220
CAPÍTULO 5: Objetivos	223
CAPÍTULO 6: Metodología de la investigación	229
6.1 El Análisis de la Conversación como metodología de investigación	229
6.2 Descripción de los datos	239
6.2.1 Contexto de recogida de datos	239
6.2.2 Registro de los datos	241
6.2.3 Los informantes	242
6.2.4 Las interacciones	243
6.2.5 La transcripción de los datos	245
CAPÍTULO 7: Análisis de los datos y resultados	253
7.1 ARAI iniciadas por el alumno	254
7.1.1 ARAI en el mismo turno iniciadas por el alumno	255
7.1.2 ARAI en el tercer turno iniciadas por el alumno	263
7.1.3 Conclusiones a este apartado	266
7.2 ARAI iniciadas por el profesor	267
7.2.1 ARAI iniciadas por el profesor de carácter didáctico	268
7.2.2 ARAI iniciadas por el profesor de carácter conversacional	273
7.2.3 ARAI en el tercer turno iniciadas por el profesor	274
7.2.4 Conclusiones a este apartado	276
7.3 ARHI iniciadas por el alumno	277
7.3.1 ARHI iniciadas por el alumno de carácter didáctico	278

7.3.2 ARHI iniciadas por el alumno de carácter didáctico dentro de otra secuencia de reparación	285
7.3.3 ARHI iniciadas por el alumno de carácter conversacional	298
7.3.4 Conclusiones a este apartado	301
7.4 ARHI iniciadas por el profesor	304
7.4.1 Pseudo-ARHI iniciadas por el profesor	305
7.4.2 ARHI iniciadas por el profesor de carácter conversacional	313
7.4.3 ARHI iniciadas por el profesor de carácter didáctico	340
7.4.4 Conclusiones a este apartado	343
7.5 HRAI iniciadas por el alumno	344
7.5.1 HRAI iniciadas por el alumno que implican ARHI iniciadas por el profesor	345
7.5.2 HRAI iniciadas por el alumno que implican ARHI iniciadas por el propio alumno	357
7.5.3 HRAI iniciadas por los alumnos sin reparaciones derivadas	368
7.5.4 Conclusiones a este apartado	393
7.6 HRAI iniciadas por el profesor	396
7.6.1 Conclusiones a este apartado	400
7.7 HRHI iniciadas por el alumno	400
7.7.1 Conclusiones a este apartado	405
7.8 HRHI iniciadas por el profesor	405
7.8.1 Correcciones directas	406
7.8.2 Correcciones encubiertas	427
7.8.3 Finalizaciones de enunciados	442
7.8.4 Conclusiones a este apartado	455
7.9 Resultados	456
7.9.1 ARAI iniciadas por el alumno	456
7.9.2 ARAI iniciadas por el profesor	457
7.9.3 ARHI iniciadas por el alumno	459

7.9.4 ARHI iniciadas por el profesor	461
7.9.5 HRAI iniciadas por el alumno	463
7.9.6 HRAI iniciadas por el profesor	464
7.9.7 HRHI iniciadas por el alumno	465
7.9.8 HRHI iniciadas por el profesor	466
CAPÍTULO 8: Discusión	471
CAPÍTULO 9: Conclusiones y futuras líneas de investigación	487
BIBLIOGRAFÍA	499
ANEJO I	559
ANEJO II	563
ANEJO III	628

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Han pasado más de cinco años desde que, allá por mayo de 2010, un recién máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera con ganas de iniciar su carrera investigadora tuvo la oportunidad de asistir a un congreso centrado en el análisis de la conversación aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras. En aquel congreso, celebrado en Granada, tuve la oportunidad de escuchar a Gabriel Kasper y a Paul Seedhouse, entre otros profesores e investigadores de suma importancia. Sin embargo, aquel congreso resultó fundamental para aquel recién máster por otra razón: por primera vez descubría una línea de investigación, una posibilidad para desarrollar un trabajo profundo, pausado y reflexivo sobre un aspecto que le llamó la atención: aquel aspecto era cómo se solucionaban los problemas en las interacciones en el aula de lenguas extranjeras y, concretamente, en el aula de español como lengua extranjera.

Hace ya más de cinco años que se empezó a gestar esta tesis doctoral. Tras realizar un segundo máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, cuya memoria ya estuvo centrada en las reparaciones en el aula de español como lengua extranjera, se inició un trabajo de investigación con la perspectiva de realizar un estudio pormenorizado sobre la reparación como fenómeno interaccional utilizado para la solución de problemas en las interacciones en el aula, un estudio inédito en el ámbito del español como lengua extranjera. La posibilidad de abrir una nueva línea de trabajo investigativo en este ámbito fue muy sugerente para quien escribe estas líneas.

La reparación, como fenómeno surgido de los postulados teóricos del Análisis de la Conversación, es uno de los aspectos más sugerentes en el ámbito del habla en interacción, puesto que es transversal a toda interacción. Su estudio está ligado a una concepción del intercambio comunicativo como interacción social y se presenta como una oportunidad de conocer en profundidad un aspecto fundamental: la solución de problemas en interacción. Puesto que el aula es un espacio con sus propias características interaccionales, debido a su institucionalidad, las reparaciones se

presentan como un aspecto fundamental para entender las prácticas interaccionales en este contexto. La perspectiva que adoptará este estudio, pues, entiende el habla en interacción como una acción comunicativa cuya realización está intrínsecamente relacionada con la realidad social en la que se establece. Esta perspectiva, que en los estudios sobre la interacción en el aula de lenguas extranjeras en inglés se estableció hace aproximadamente dos décadas, en el ámbito del español como lengua extranjera es prácticamente inexistente. Este es uno de los motivos que nos ha empujado a realizar este estudio.

Sin embargo, esta no es la única razón por la cual inicié la andadura investigadora que me ha llevado a escribir esta tesis doctoral. Como profesor de español como lengua extranjera, desde que empecé a ejercer la docencia en este ámbito y allá en todos los contextos en los que he trabajado, siempre he tenido una especial predilección por lo oral. Tanto por mi formación recibida como por mis propias creencias, el trabajo en el aula que he llevado a cabo y que continúo llevando se fundamenta en gran parte en las prácticas orales, ya sean entre profesor y alumnos o entre alumnos. Por esta razón, siempre ha existido en quien escribe estas líneas la voluntad por conocer en profundidad esta práctica comunicativa tan compleja.

En estos dos aspectos se apoya la justificación personal que nos ha empujado a realizar este trabajo. Esta investigación trata sobre las reparaciones en una serie de interacciones específicas: aquellas que se producen entre profesor y alumnos con la intención de que se desarrolle la interacción oral en el aula de español como lengua extranjera. Esta voluntad nos llevó a planificar un estudio como el que presentamos con esta introducción y cuyos objetivos y estructura van a ser especificados a continuación.

El objetivo de esta investigación es triple. Por una parte, este estudio pretende acercarse a la reparación como fenómeno con el cual se solucionan los problemas en la interacción. En esta línea, el trabajo que se presenta con esta introducción pretende realizar un análisis exhaustivo de cómo de llevan a cabo las reparaciones en el tipo de interacciones objeto de estudio y, más concretamente, como se desarrollan secuencialmente y qué implicaciones para el desarrollo de la reparación mantienen los roles participantes en la interacción. Se partirá de la tipología de reparaciones más característica y que ha tenido más recorrido en las investigaciones sobre este fenómeno conversacional, pero a la vez se tendrán en cuenta los roles participantes propios de la

interacción en el aula: el profesor y los alumnos. Este análisis permitirá conocer con exhaustividad qué tipos de reparación se producen en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado. Este primer objetivo pretende ofrecer un acercamiento general, aunque exhaustivo, al fenómeno de la reparación. Su realización es condición *sine qua non* para que se puedan lograr los otros dos objetivos en los que se basa este trabajo.

Por otro lado, esta tesis doctoral tiene como objetivo descubrir qué es lo que ocurre una vez el problema ha sido solucionado. En otras palabras, con este segundo objetivo se pretende centrar la atención en cómo se restablece la interacción entre los participantes una vez ya se ha solucionado el problema acaecido. Para ello, nos fijaremos en qué implicaciones tiene cada una de las secuencias de reparación analizadas y en quién es el encargado de recuperar la interacción anterior al problema. El análisis de los datos para lograr dar respuesta a este segundo propósito nos llevará a poder dar respuesta al tercer y último objetivo.

En último lugar, este trabajo pretende acercarse a la competencia interaccional de los participantes en las interacciones objeto de estudio y, más concretamente, a la competencia interaccional del aula. A partir de los resultados de que nos aporte el análisis efectuado para dar cuenta de los dos objetivos anteriores, se podrá observar y caracterizar cómo es la competencia interaccional de los estudiantes en un estadio de aprendizaje de la lengua determinado en relación a la participación en las secuencias de reparación. Asimismo, los resultados derivados de los otros dos objetivos nos permitirán conocer cómo se caracteriza la competencia interaccional del aula del docente en relación a la producción de reparaciones y nos permitirá reflexionar sobre si la participación del profesor es lo más efectiva posible de cara a promocionar un mayor desarrollo de la competencia interaccional de los estudiantes.

Con la consecución de los tres objetivos presentados en estas líneas se pretende aportar una valiosa información acerca de cómo se desarrollan las reparaciones en un contexto institucional determinado y en un tipo de interacciones determinadas. Además, pretende adentrarse en un aspecto poco explorado hasta la fecha: lo que justamente ocurre después de que el problema se repare. Esperemos que este trabajo aporte su grano de arena para comprender más en profundidad el funcionamiento de la solución de problemas en la interacción desde la perspectiva del análisis de la conversación, la

interacción social y el aprendizaje de las lenguas extranjeras como prácticas socialmente situadas y, además, inicie una línea de investigación, como decíamos, prácticamente inexistente en el ámbito de la investigación en didáctica del español como lengua extranjera.

Esta tesis doctoral está estructurada en nueve capítulos, los cuales pretenden cubrir todos los contenidos y aspectos que un trabajo de estas características debe presentar y aportar.

Tras la realización de esta introducción, la cual se entiende como un primer capítulo, se va a introducir al lector en los contenidos teóricos que sustentan esta investigación. En primer lugar, se va a presentar la conversación como fenómeno de estudio. Puesto que la concepción de la reparación como fenómeno con el que los hablantes solucionan los problemas que acaecen en la interacción, se ha considerado adecuado presentar, en primer lugar, qué se entiende por conversación desde el ámbito del Análisis de la Conversación, disciplina encargada de estudiar el habla en interacción desde una perspectiva etnometodológica y entendida como interacción social. En este primer capítulo teórico se va a describir qué se entiende por conversación y se van a exponer los principales conceptos implicados en el estudio de la conversación desde la óptica del Análisis de la Conversación, entre ellos la intersubjetividad, la progresividad o la proyectabilidad. Seguidamente, en el segundo capítulo se va a describir la estructura de la conversación, haciendo especial hincapié en el sistema de turnos de habla, el par adyacente las secuencias de interacción.

Tras haber presentado qué se entiende por conversación y cómo se estructura el segundo capítulo focalizará su atención en la relación entre interacción y contexto, cuestión que nos llevará a presentar las características de lo que se entiende por interacción institucional, puesto que las interacciones que se van a analizar en este trabajo se pueden catalogar de esta manera. En consecuencia, se va a incidir especialmente en un tipo específico de interacción institucional: la que se lleva a cabo entre profesor y alumnos en el aula de lenguas extranjeras. Para este cometido, sin embargo, en primer lugar se van a presentar diversas aproximaciones a la interacción en el aula de lenguas extranjeras, con la intención de situar al lector, entre otros aspectos, a que conozca cuál es la disciplina y el ámbito de actuación en el que se sitúa este trabajo. Para cerrar este segundo capítulo, se llevará a cabo una descripción del tipo de interacción más habitual

entre profesor y alumnos, la secuencia IRE (Interacción-Respuesta-Evaluación) y se procederá a presentar dos últimos conceptos relacionados con la interacción en el aula: la competencia interaccional y la competencia interaccional en el aula. Por último, se ofrece un apartado en el cual se presentará la relación que se establece entre este trabajo y los estudios en el ámbito del Análisis del Discurso Oral en el aula de lenguas extranjeras en el cual esta investigación se instaura.

Tras este primer capítulo de carácter teórico, el capítulo 3 está destinado a definir y caracterizar qué se entiende por reparación, objeto de estudio en esta tesis doctoral. El capítulo está destinado a caracterizar y definir el fenómeno interaccional en general y se centrará en la reparación en el ámbito de la conversación ordinaria y del habla en interacción. Se describirá qué se entiende por problema y cómo se trata, cuál es la implicación de los participantes en la interacción y se caracterizarán las secuencias de reparación que han tenido un peso más significativo en los estudios sobre este fenómeno interaccional. Por último, se ofrecerán una serie de apreciaciones sobre qué es lo que los investigadores han podido decir sobre qué es lo que ocurre tras la consecución de la reparación.

El capítulo cuatro está destinado a presentar el estado de la cuestión. En primer lugar, se va a presentar qué se entiende por reparación desde la perspectiva interaccionista para contrastarla con la perspectiva del Análisis de la Conversación. También se hará hincapié en la relación entre reparación y monitorización y se presentarán las relaciones que se han establecido entre reparación y las estrategias de comunicación. Posteriormente, se presentarán los estudios más significativos que han tratado la reparación en las interacciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos y en las interacciones en el aula para, finalmente, detallar los hallazgos han obtenido los diferentes estudios que se han aproximado a la reparación en el ámbito de la interacción en el aula de lenguas extranjeras. En este último apartado, se hará hincapié en los estudios que se han focalizado en los distintos tipos de interacción que se producen en el aula, en la incidencia de los participantes en la solución de los problemas en interacción y en las diferentes secuencias de reparación que se pueden establecer en función de la participación de los interlocutores. Por último, para completar este estado de la cuestión, se detallarán los estudios que han incidido en la relación entre reparación y competencia interaccional.

El capítulo 5 está dedicado a la explicitación de los objetivos. En este capítulo se van a exponer cuáles son los objetivos de esta investigación y se propondrán las preguntas de investigación que van a propiciar el análisis de datos posterior.

La metodología de investigación se va a exponer en el capítulo 6. En este capítulo, se van a detallar las características más significativas del Análisis de la Conversación como metodología de investigación, características que marcarán el análisis de datos posterior. Asimismo, se hará hincapié en cómo esta metodología aborda el análisis de los datos y cómo, desde una perspectiva émica, se van a tratar las interacciones recogidas posteriormente. Por otro lado, en este sexto capítulo se van a describir los datos objeto de estudio. Se van a detallar el contexto de recogida de datos, las características de los informantes, cómo son las interacciones objeto de análisis y, por último, cómo es el sistema de transcripción de datos que se va a utilizar.

Tras describir el marco teórico, exponer el estado de la cuestión acerca de los estudios sobre la reparación en el ámbito de las interacciones en el aula de lenguas extranjeras y presentar los objetivos y la metodología de investigación, se va a proceder, en el capítulo 7, a realizar el análisis de datos y a presentar los resultados de la investigación. Este análisis se va a desarrollar a partir de cada uno de los diferentes tipos de reparación establecidos en función de quien señala la existencia del problema y de quien aporta la solución. Se va a detallar con ejemplos, cómo se caracterizan secuencialmente cada uno de los tipos de reparación encontrados en los datos y se va a hacer especial hincapié en cómo se recupera la interacción y, por lo tanto, cómo se restablece la intersubjetividad tras la secuencia de reparación. En este capítulo, por último, se van a exponer los resultados de la investigación de una manera detallada.

Los dos últimos capítulos de esta tesis doctoral están destinados a la discusión y a las conclusiones. En el capítulo 8 se llevará a cabo una reflexión a partir de la cual poder dar a los resultados obtenidos una visión de conjunto en relación a los hallazgos que otras investigaciones han encontrado en el ámbito de estudio en el que se sitúa esta tesis. Finalmente, en el capítulo dedicado a las conclusiones se procederá a responder a las preguntas de investigación anteriormente planteadas y a proponer las futuras líneas de investigación que de este estudio se derivan.

Por último, este trabajo presenta, además de la bibliografía consultada, el sistema de transcripción utilizado para que el lector tenga una guía con la que poder leer la

transcripción de los datos, contenido que se presentará en el anejo II de este trabajo. En suma, esperamos que esta tesis doctoral sea de gran interés para el lector y propicie una voluntad de conocer más la reparación como fenómeno de estudio en el ámbito de las interacciones que se producen en las aulas de lenguas extranjeras.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

EL ESTUDIO DEL HABLA EN INTERACCIÓN DESDE LA ÓPTICA DEL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN

Los estudios centrados en la reparación como fenómeno conversacional han tenido un significativo auge a lo largo de los últimos años. Prueba de ello son, por ejemplo, la realización de una serie de talleres en 2008 específicamente centrado en la reparación como objeto de investigación¹ o la publicación, en el año 2013, del volumen monográfico *Conversational Repair and Human Understanding* (Hayashi, Raymond y Sidnell, 2013), primer libro dedicado exclusivamente a la reparación como materia de estudio. Sin embargo, tal florecimiento ha sido producto de años de investigación, sobre todo en el ámbito del Análisis de la Conversación, que han permitido que la reparación se haya establecido como objeto de trabajo dentro del ámbito de esta metodología de estudio.

Por esta razón, antes de proponer una definición operativa de reparación, describir sus características y establecer el estado de la cuestión acerca de los estudios y las líneas actuales de investigación, es necesario establecer una contextualización teórica que permita conocer y entender los aspectos propios del Análisis de la Conversación (a partir de ahora, AC²) que confluyen junto a la noción de reparación y que influyen en su comprensión, dado que este es un fenómeno que se ha estudiado mayoritariamente desde este ámbito. Varias han sido las publicaciones que, a lo largo de los últimos años, han sintetizado en la medida de lo posible qué se comprende por AC y qué aspectos de la interacción conversacional se han analizado desde su perspectiva, entre otros temas (Schenkein, 1978; Goodwin, 1981; Roger y Bull, 1988; Psathas, 1995; Tuson, 1997; ten Have, 1999, 2007; Liddicoat, 2007; Schegloff, 2007; Sidnell, 2010; García, A.C., 2013; Sidnell y Stivers, 2013). En ellas nos vamos a centrar parcialmente para desarrollar los

¹ “Workshop on repair”. Organizado por Jack Sidnell y Tania Stivers en la Universidad de Toronto en Marzo de 2008.

² Al final de este trabajo, en el Anejo III, se proporciona un índice de abreviaturas para su consulta.

siguientes apartados, sin desdeñar otros estudios más concisos propios de la materia de estudio, necesarios para poder llevar a cabo una profundización adecuada en los diferentes temas. No obstante, los aspectos conversacionales destacados en este capítulo han sido desarrollados profusamente a lo largo de los últimos años, por lo que se ha optado por realizar una síntesis en las siguientes líneas que permita al lector acercarse a los fenómenos principales subyacentes en el AC.

Así pues, en primer lugar, se va a detallar qué es el Análisis de la Conversación, cuál es la comprensión que mantiene con respecto a qué es el lenguaje y qué entiende por conversación esta disciplina de estudio, comprensión a partir de la cual se podrá observar cuál es el papel de la reparación desde su punto de vista³.

2.1 Antecedentes al Análisis de la Conversación

Pese a que la interacción es el hogar natural del lenguaje (Lerner, 1996) y se ha considerado como una forma pre-genérica a partir de la cual se han desarrollado otras formas de comunicación más específicas (Swales, 1990: 59), el estudio de la conversación y, por extensión, de la interacción conversacional como tal no tiene sus raíces en los inicios de la lingüística teórica moderna. Así, pese a que ya desde las nociones de *langue* y *parole* de Saussure se propone la existencia de un lenguaje hablado (la conversación es la expresión lingüística oral por excelencia), no se tuvo en cuenta como materia de estudio. Más adelante, con la diferencia entre competencia lingüística y actuación lingüística de Chomsky (1957) se determina que existe una lengua con la que una sociedad determinada se comunica pese a que, otra vez, no se tiene en cuenta por ser “defectuosa”, debido a las interferencias que el contexto y la realidad externa producen. Desde el punto de vista de la lingüística, la sistematización inherente a la estructura de la lengua prevalecía por encima del uso que hacían las personas. Ahora bien, el hecho de que se formulara la diferenciación entre competencia y actuación lingüística empezó a crear cierto interés en la formulación de tal actuación y en las repercusiones que tiene para la sociedad el uso del lenguaje. De esta manera,

³Este capítulo no se centrará en describir las características del Análisis de la Conversación como metodología de investigación; para ello, véase capítulo 6.

emergieron los primeros estudios en el ámbito de la sociolingüística, como el de Hymes (1972) el cual se centraba en la noción de competencia comunicativa, entendida esta como, a grandes rasgos, la habilidad para llevar a cabo un uso de la lengua adecuado en relación a un contexto determinado y en función de las relaciones que los interlocutores establezcan.

Las siguientes reformulaciones de la noción de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; véase Llobera, 1995a) ahondaron en las características de la habilidad que mantienen las personas a la hora de establecer las comunicaciones interpersonales, clasificadas en diversas subcompetencias. En esta línea, la tradición sociolingüística de la que parte este constructo intentaba explicar la realidad de la comunicación humana en su globalidad, sin hacer hincapié en las particulares formas de comunicación que se establecen, pero teniendo en cuenta la realidad de la oralidad y del discurso oral, el cual había estado denostado por las corrientes estructuralista y generativista del estudio del lenguaje humano. Los discursos, por lo tanto, podían clasificarse entre orales y escritos y en el extremo del primero se situaría la conversación cotidiana (Calsamiglia, 1990).

Sin embargo, el desarrollo de los estudios sobre la conversación no emergió desde el ámbito lingüístico, sino desde la sociología, concretamente desde la etnometodología y desde los estudios de Goffman (Schegloff et al., 1996; Pomerantz y Fehr, 2000; Liddicoat, 2007; Sidnell, 2009, 2010; Heritage y Clayman, 2010).

En mayor o menor medida, tanto los trabajos de Goffman como los estudios etnometodológicos de Garfinkel (1967) se preocuparon por el funcionamiento de la sociedad y la manera como los individuos que la conforman interactúan entre ellos. Por un lado, Goffman, a partir de los años 50, inició una serie de investigaciones en las que se centró en la organización de la conducta en las interacciones cara a cara (Schegloff, 1988a) y en la importancia del contexto y las situaciones sociales⁴ en las que se sitúan los interlocutores para la determinación del significado de lo que se comunica (1964, 1967). Tales situaciones sociales mantienen una serie de reglas fundamentadas en una *ritualización* que los participantes en el encuentro conocen y ponen en práctica para

⁴ Goffman entiende una situación social como “an environment of mutual monitoring possibilities, anywhere within which an individual will find himself accessible to the naked sense of all others who are “present”, and similarly find them accessible to him” (1964: 135), definición de la cual subyace una intercomprensión mutua por parte de los interlocutores, además de entender la negociación del significado como la base para la interacción, ya que se monitorizan las participaciones de los hablantes.

llevar a cabo la interacción⁵. Los turnos son la base de la organización del encuentro y, dado que los interlocutores saben de antemano cómo actuar en tales rituales, se llevarán a cabo diferentes prácticas para que la comunicación progrese a partir de una colaboración interpersonal que permita la ausencia de solapamientos, de interrupciones y de que dos interlocutores hablen al mismo tiempo. Tales procesos no tienen una fundamentación lingüística, pese a que se articulan a través del lenguaje⁶. En resumidas cuentas, las relaciones entre hablantes en una determinada situación social y la organización de los encuentros, socialmente organizados a partir de una serie de turnos de habla con una serie de reglas, son los principales aspectos que el AC recoge de la obra de Goffman.

Por su parte, la etnometodología, rama de la sociolingüística fundamentada en los trabajos de Garfinkel, principalmente su obra *Studies in ethnomethodology* (1967), y fuente principal de la cual se nutre el AC⁷ (Heritage, 1984b; Clayman y Maynard, 1995), se centra en el estudio de las prácticas y los procedimientos a través de los cuales los miembros de una sociedad organizan las actividades de la vida cotidiana y llevan a cabo procesos de reconocimiento y comprensión mutua, sea de objetos, acciones o eventos, además de mantener un orden que hace inteligible la vida social (ten Have, 2002: 2). Ello implica abordar las relaciones humanas de la vida cotidiana desde una perspectiva crítica para poder responder a “how the structures of everyday activities are ordinarily and routinely produced and maintained” (Garfinkel, 1967: 3).

Garfinkel quiso abordar en sus estudios “the practices by which the world is apperceived by the sentient being” (Schegloff et al., 1996: 14), un mundo aparentemente caótico, pero que guarda un orden escondido que las personas, como actores sociales, construyen de manera coherente a través de un proceso psicológico llamado por Garfinkel *documentary method*. El fundamento de este método estriba en “selecting certain facts from a social situation that seem to conform to a pattern and then making sense of these facts in terms of the pattern” (Liddicoat, 2007: 3). Con ello, los individuos podrán entender la realidad social, percibirla y reaccionar ante ella. Así, el

⁵ “*Inter-action* consists of the interplay between what one speaker is doing in a turn-at-talk and what the other will do in response in his/her next turn” (Drew, 2013: 131, cursiva en el original).

⁶ Drew y Wootton (1988) ofrecen una serie de análisis en los cuales se desarrolla el legado de Goffman con respecto al estudio de la interacción.

⁷ Cabe destacar que Harvey Sacks fue compañero suyo y colaboró activamente con él (Garfinkel y Sacks, 1970, citado en Liddicoat, 2007). Asimismo, Goffman fue profesor suyo en Berkeley (Maynard y Clayman, 1995: 4).

contexto se convierte en fundamental para entender las actividades humanas, dado que las personas realizarán sus actividades cotidianas en función del contexto en que se sitúen y a partir de una comprensión de la realidad social que se da por supuesta, que no es explícita. La tarea del investigador es, pues, hacerla explícita. El orden social, aparentemente caótico y muy sensible al contexto, será percibido y articulado por el investigador a partir del análisis de ejemplos de interacción social reales⁸.

Según lo expuesto anteriormente, los individuos, en las relaciones sociales, deben mostrar a las personas con quienes se están relacionando que existe una comprensión de las actividades que están llevando a cabo. Para ello, es necesario que se produzcan procesos de monitorización entre los individuos como muestra de comprensión mutua y que permitan que las acciones progresen y sean indicadas de manera coherente y según lo esperado por los participantes en la actividad social.

Desde el punto de vista etnometodológico, el lenguaje se entiende como una herramienta que las personas utilizan para llevar a cabo sus acciones sociales diarias, a través de interacciones organizadas socialmente (Heritage, 1984b: 1). Sin embargo, los trabajos de Garfinkel hacían más hincapié en el hecho de cómo se desarrolla la interacción en detrimento de con qué se desarrolla la interacción. De esta manera, pudo emerger el Análisis de la Conversación como “a straightforward product of the combination of ethnomethodology and Goffmanian interaction analysis” (Schegloff et al., 1996: 15).

Durante la década de los 60 y en el marco de las investigaciones etnometodológicas que se estaban llevando a cabo en la Universidad de California, Harvey Sacks impartió una serie de conferencias acerca de la conversación a partir de las cuales fue desarrollando una comprensión de la interacción conversacional como herramienta de acción social en situaciones cotidianas (Lerner, 2004a). En sus clases, que posteriormente fueron recogidas por Gail Jefferson (Sacks, 1992), se propuso acercarse a la interacción social y al estudio de cómo se estructura la sociedad a partir del estudio de la conversación. Los trabajos derivados de sus reflexiones, con la colaboración en un primer momento de Gail Jefferson y Emmanuel Schegloff, fueron poco a poco moldeando una manera de abordar la interacción cotidiana independiente de la sociología y la etnometodología de

⁸ Como se puede comprobar, la influencia de la etnometodología es, en muchos aspectos, una influencia centrada en cuestiones metodológicas y no solo de comprensión del sistema de organización social (véase capítulo 6).

las cuales surgía. La aparición del artículo “A simplest systematics for the organisation of thrun-taking for conversation” (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974, 1978⁹) se ha considerado en muchas ocasiones como el momento en el cual se determina el AC como una metodología de análisis propiamente dicha.

Además de poseer una gran habilidad de detectar la organización de la acción “that underpins social life from the obvious, mundane details of conversation and other human conduct” (Lerner, 2004b: 1), y de ser pionero en el uso de materiales empíricos y auténticos para analizar el lenguaje, Sacks mostró cómo una actividad como la conversación, la cual mantenía su condición de irrelevante por desordenada, podía mantener un orden y una caracterización propia. Fue capaz de demostrar razonadamente cómo la conversación se lleva a cabo a partir de una serie de prácticas sistemáticas que los hablantes utilizan para realizar determinadas acciones (Sacks et al., 1974; Sacks, 1992), fundamentadas en que el orden en la participación es sistemático, respetado y recurrente, además de situado y ocasionado por los propios hablantes (Psathas, 1995). A partir de esta noción de sistematicidad se desarrolla todo el AC propiamente dicho como disciplina de estudio. Sin embargo, antes de entrar a detallar los principales aspectos derivados de la primigenia aportación de Sacks, los cuales están centrados en su inmensa mayoría en el sistema que rige la ordenación de la conversación (Sacks et al., 1974, 1978), sería conveniente definir qué se entiende por conversación para poder saber qué es lo que el AC analiza concretamente.

2.2 *¿Qué entendemos por conversación?*

Según la Real Academia Española de la Lengua, por conversación se debe entender “la acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras” (en línea). De esta ciertamente parca definición, no obstante, se pueden extraer ciertos detalles de lo que por lo común se entiende por conversación. En primer lugar, podemos observar que se trata de una actividad dialógica o multilógica, puesto que se interactúa con una o varias personas. Asimismo, se habla “familiarmente”, lo que se debe entender

⁹ Pese a que el artículo de 1974 es el estudio más citado en el ámbito del AC, la versión de 1978 se considera como definitiva, dada su condición de revisión del texto anterior (Lerner, 2004a: 10n).

que implica una relación, al menos, afectiva con la persona o personas con quienes se habla. Por lo tanto, las relaciones interpersonales entre los interlocutores serán de proximidad. Ahora bien, para este trabajo es necesario destacar algunos rasgos más que la bibliografía especializada ha tenido en cuenta a la hora de concretar una definición operativa de conversación.

La pionera obra de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) es una pieza fundamental en los estudios de la conversación, no solo por el hecho de que sea el primer estudio que intente sistematizar tal interacción, sino también por el hecho de que es el primer trabajo que intenta argumentar por qué no se puede entender tal práctica interaccional como caótica y desestructurada. Para ello, Sacks et al. (1974) determinan 14 características de la conversación espontánea (en Calsamiglia y Tusón, 1999: 20¹⁰), los cuales se irán desarrollando a lo largo del capítulo:

1. El cambio de hablante es recurrente o, al menos, se produce. Es decir, una de las características de la conversación es que es *dialogal*.
2. En general, no habla más de una persona a la vez.
3. Los solapamientos (dos –o más- participantes hablando a la vez) son comunes pero breves.
4. Las transiciones más comunes entre un turno de habla y el siguiente son las que se producen sin intervalos ni solapamientos, o las que se producen con un breve intervalo.
5. El orden de palabra no es fijo.
6. La duración de los turnos de habla no es fija, si bien se tiende a un cierto equilibrio.
7. La duración de una conversación no se especifica previamente.
8. Lo que dicen los hablantes no se ha especificado previamente.
9. La distribución de los turnos de palabra no se ha especificado previamente.
10. El número de hablantes puede variar.
11. El discurso puede ser continuo o discontinuo.

¹⁰ Se expone aquí la traducción de los enunciados de Sacks et al. que ofrecen Calsamiglia y Tusón (1999); no obstante, en la obra original se desarrollan pormenorizadamente.

12. Existen técnicas para la distribución de turnos.
13. Se utilizan diferentes unidades formales de construcción de los turnos (una palabra, una frase, una oración, etc.).
14. Existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de la palabra¹¹.

Estos 14 puntos marcarán la mayoría de los estudios acerca de la conversación que se han ido realizando desde su publicación. No obstante, algunos de estos estudios se han aproximado más a la conversación con la voluntad de definirla como acto comunicativo y delimitarla a partir de la descripción de sus rasgos y otros estudios se han centrado más en buscar las características estructurales que la conforman. A los primeros se les dedicarán las siguientes líneas mientras que a los segundos se les dedicará el siguiente apartado¹².

Calificada por Tusón (1997) como la forma primera, primaria, universal y más característica de comunicación entre las personas, el primer aspecto que determina a la interacción que entendemos por conversación es su implicación como acto comunicativo. Por ejemplo, Marta García destaca, como aspecto fundamental, que por conversación se entiende un tipo de intercambio comunicativo producido por dos participantes como mínimo que van alternando los papeles de hablante y oyente¹³ (García, M., 2005). De ello, se deriva que la conversación es una actividad social, ya que nadie conversa consigo mismo, solo, y siempre necesitamos una persona o más para llevar a cabo el acto conversacional e implica la participación de más de una persona, lo cual hace que la idea de lengua subyacente tenga en cuenta la interacción y la cooperación implícita (Wardhaugh, 1985; van Dijk, 2009). Por lo tanto, por conversación debemos entender una actividad que se fundamenta en la interacción, en la secuencia, y no solo en la producción de un enunciado (Heritage y Sorjonen, 1994).

¹¹ El AC ha tenido en cuenta la reparación desde los primeros estudios. A esta decimocuarta característica se volverá más adelante, cuando, en el capítulo siguiente se contextualice el fenómeno de la reparación en el ámbito del AC.

¹² Estos aspectos también están desarrollados de manera exhaustiva en Kerbrat-Orecchioni (1996), una obra de referencia en los estudios sobre la conversación.

¹³ Hablar de hablante y oyente implica conceptualizar a los participantes en la interacción de una manera totalmente asimétrica (Goodwin, 1996), ya que implica que un interlocutor realiza la acción de manera totalmente activa y su interlocutor es totalmente pasivo ante la actuación lingüística; no obstante, por razones operativas relacionadas con su extendido uso, en este trabajo se utilizarán con su significado más común y habitual. De la misma manera, se utilizarán otros términos, como 'interlocutor' que mantienen unas connotaciones similares, pero que también se utilizarán por las razones aquí puntualizadas.

Conversar es ejecutar un texto de manera polifónica (Ducrot 1986, citado en Morales 2003), en la que los participantes negocian entre sí para lograr dar un sentido a los enunciados. La negociación de significado implícita en el acto conversacional será otro rasgo que la defina. En la negociación existe un progreso inherente, un avance inherente en la creación del significado de la conversación. Esta idea propicia que la conversación mantenga dos rasgos que la caracterizan: por un lado, la *progresividad* (Lerner, 1996; Schegloff, 2006; Stivers y Robinson, 2006; Heritage, 2007) y, por el otro e íntimamente relacionado, la *indexicalidad* (Heritage, 1984a).

2.2.1 Progresividad e indexicalidad

Si tenemos en cuenta que un turno de habla, como se verá posteriormente en el apartado 2.3, implica la producción de otro turno por parte del receptor y que este segundo turno tendrá una relación significativa con el primero, es decir, por ejemplo, a una pregunta le vendrá una respuesta, significa que se puede entender la conversación como una sucesión de acciones que progresan. La *progresividad* inherente a la conversación significa que las acciones lingüísticas implicadas se expresan en relación una detrás de otra. En otras palabras, un turno de habla mantiene una relación de adyacencia con el siguiente elemento, con el elemento contiguo a él, el cual marca que se ha comprendido el primero. Como indica Schegloff (2007: 15), “each next element of such progression can be inspected to find how it reaffirms the understanding-so-far of what has preceded, or favors one or more of the several such understandings that are being entertained, or how it requires reconfiguration of that understanding”. En resumidas cuentas, la progresividad es la característica de la interacción que la hace avanzar y que le otorga sentido. No obstante, no existe una predictibilidad que implique que un turno de habla propiciará, con toda seguridad, una respuesta determinada.

El principio de progresividad funciona tanto en el nivel de la construcción del turno como al nivel de la estructura secuencial (Schegloff, 2006; Heritage, 2007) y guarda una estrecha relación con la idea de *indexicalidad* (Heritage, 1984b; Ochs, 1990; Sorjonen, 1996), idea cuyo significado estriba en que una determinada acción y, por ende, una determinada producción lingüística señala, indica, marca algún aspecto contextual

relacionado con el enunciado y da pistas sobre cómo va a ser la siguiente participación. La generación de discurso, por lo tanto, está limitada por el contexto, como se verá en el apartado 2.4. Con estas dos nociones se relaciona una tercera, sumamente importante para entender la conversación desde un punto de vista etnometodológico y, en consecuencia, desde el punto de vista del AC: la noción de *intersubjetividad* (Sacks, 1992), la cual deriva de los planteamientos de Garfinkel y, a su vez, de la sociología fenomenológica de Husserl y, sobre todo, de las aplicaciones de este autor que Schütz realiza al análisis social (Rizo, 2005; Duranti, 2009). En consecuencia, es uno de los aspectos más sobresalientes en la influencia etnometodológica en el AC.

2.2.2 La intersubjetividad

Por su parte, Jack Sidnell (2015), en una de sus últimas publicaciones, ha establecido una serie de dimensiones de la intersubjetividad a partir de las cuales este constructo ha sido conceptualizado. Por una parte, basándose en las teorías de Malinowski (1923), la intersubjetividad se ha comprendido como “a communion of mutual engagement” (Sidnell, 2015: 365). Desde esta perspectiva, la intersubjetividad se manifiesta en la coordinación de la atención y la implicación que los seres humanos mantenemos a la hora de interactuar entre nosotros. En consecuencia, la intersubjetividad se erige como el mínimo e imprescindible requisito para que se produzca la interacción.

La atención mutua que se produce en la interacción se manifiesta en una intencionalidad compartida que permite que “two or more individuals to focus on the same object while simultaneously attending to the attention of the other” (Sidnell, 2015: 365). Por lo tanto, la intersubjetividad mantiene una intrínseca relación con la referencia a la que los hablantes apuntan en sus acciones verbales. Los hablantes buscan la complicidad de sus interlocutores y la voluntad de que entiendan a qué se están refiriendo. El conocimiento compartido del mundo, en este sentido, es fundamental para que se establezca la intersubjetividad. La vida cotidiana de los individuos se fundamenta, pues, en significados compartidos por la realidad (Berger y Luckman, 1968).

Por otro lado, Sidnell destaca la coordinación y el compartir la postura corporal como otra de las dimensiones de la intersubjetividad. El hecho de que dos interlocutores

mantengan no solo una misma postura corporal sino también que, por ejemplo, rían o digan las mismas palabras a la vez (Lerner, 2002) es indicativo de que existe una afectividad mutua (Kockelman, 2004). Son lo que Heritage dio en llamar movimientos empáticos (Heritage, 2011). En consecuencia, “stance, encompassing a participant’s attitude toward, feelings about, evaluation of whatever is being talked about, is centrally implicated in the human form of intersubjectivity” (Sidnell, 2015: 369).

Sin embargo, la perspectiva más desarrollada con respecto a la intersubjetividad ha sido aquella que relaciona el constructo con la posibilidad de que las personas compartan una realidad en común. Esta es la perspectiva desarrollada por Schütz desde la sociología fenomenológica, la cual ha tenido un gran impacto en la psicología y ha desarrollado una gran cantidad de estudios sobre la intersubjetividad en diversos ámbitos¹⁴. Esta perspectiva entiende a los individuos como actores sociales “que reproduce su contexto social a partir de las interacciones cotidianas” (Rizo, 2005: sin página) y construye su realidad a partir de ellas. Esta realidad común implica que los individuos compartan una visión común de la realidad cotidiana (Berger y Luckman, 1968). Los hablantes asumen una reciprocidad de perspectivas, aunque estas no son percibidas ni explicitadas en la interacción. En esta línea, Garfinkel desarrolla, bajo una perspectiva etnometodológica, la idea de que las relaciones sociales se establecen a partir de infinidad de aspectos de los que no nos damos cuenta, idea cristalizada en su “seen but unnoticed principle” (Garfinkel, 1967).

Otra de las dimensiones que destaca Sidnell en el ámbito de la intersubjetividad está en la intencionalidad colectiva y en la realidad institucional. Los individuos pueden reconocer en los demás ciertos rasgos que los identifican de una determinada manera dentro de una determinada sociedad. Estos rasgos, que son socialmente aceptados, implican que los hablantes concibamos una sociedad como una realidad institucional. La capacidad de nuestras relaciones sociales de establecer distinciones sociales específica una serie de percepciones del otro que determinan nuestras acciones. En este sentido, la intersubjetividad “emphasizes collective recognition of social (or institutional) facts” (Sidnell, 2015: 371).

¹⁴ Una búsqueda en google del concepto de intersubjetividad lo demuestra: La gran mayoría de estudios que se han encontrado a través de la red se sitúan en estos ámbitos.

Por último, Sidnell destaca que la intersubjetividad implica acción y comprensión mutua. Esta afirmación ha sido desarrollada sobre todo desde el ámbito del AC, ámbito en el cual la intersubjetividad se ha erigido como uno de los conceptos clave para la comprensión de la conversación (Heritage, 1984b: 254-260, 2007; Sacks, 1992; Sidnell, 2015).

Al entender la intersubjetividad como “[the] joint or shared understanding between persons” (Sidnell, 2010: 12) el AC, de manera subyacente, está promulgando la idea de una comprensión mutua entre las personas a partir de un conocimiento convergente del mundo el cual exhibe unas características objetivas (Sidnell, 2010: 12). Por ende, la intersubjetividad se establece a partir de la comprensión mutua que emerge y se mantiene en la interacción. La arquitectura de la intersubjetividad, la cual sustenta sistemáticamente “a context of public displayed and continuously up-dated intersubjective understandings” (Heritage, 1984b: 259¹⁵), demuestra la comprensión mutua entre las personas en la que un individuo produce acciones y otro individuo las reconoce, explicitada en una relación entre los turnos de habla que los interlocutores producen en una interacción coordinada entre unos hablantes que “constantly monitor each other's behaviour to tailor their contributions in an appropriate and timely manner” (Pallotti, 2007: 46). Tal comprensión se fundamenta en el concepto de alineamiento (Du Bois y Kärkkäinen, 2012; Dings, 2014). Por alineamiento se entiende aquel posicionamiento del hablante en consonancia con el interlocutor a partir de acciones como la compleción de turnos, la expresión de acuerdo o de contribuciones colaborativas (Dings, 2014). En general, los hablantes buscan adoptar una perspectiva afín al interlocutor e intentan mostrar afiliación (Fant, 2007¹⁶; Lindström y Sorjonen, 2013). Por lo tanto, la comprensión mutua surge como producto o resultado indirecto de la propia secuenciación discursiva y de la propia organización de las actividades que realizan los interlocutores. El logro de intersubjetividad va a la par del desarrollo procedimental y estructural de la interacción en lo que Enfield ha dado en llamar

¹⁵ La esencia del constructo, tal y como el mismo John Heritage indica (1984b: 254) mantiene una gran similitud con el principio de cooperación de Grice (1975). No obstante, es necesario decir que la teoría griceana es posterior al principio de intersubjetividad, propuesto por Garfinkel (1967) y derivado de las teorías sociológicas de Parson (Heritage, 1984b).

¹⁶ En el ámbito del español, Fant (2007) se ha aproximado a la noción de intersubjetividad con la intención de observar qué expresiones y marcas discursivas se establecen en las relaciones intersubjetivas entre los hablantes, con especial énfasis en las expresiones modalizadoras. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, Fant confunde intersubjetividad por afiliación, puesto que en su análisis se determinan “grados de intersubjetividad” (expresiones que implican un grado mayor o menor de intersubjetividad) a expresiones que indican mayor o menor perspectiva afín con el interlocutor.

encronía, “a level of temporal-causal grain (typically, "conversational time") that an analyst of communication can adopt, as distinct from other possible perspectives, fitted to other purposes, that focus on other temporal scales and other kinds of causal-conditional process; these include phylogenetic, diachronic, ontogenetic, epigenetic and synchronic perspectives (Enfield, 2011: 287).

Así, la acción transmitida por un hablante provoca un turno de habla posterior lógico y relacionado de alguna manera; sin embargo, en el caso de que no se produzca la intercomprensión mutua entre los dos individuos, problema que vendría marcado de una determinada manera, por ejemplo, en el caso de que el segundo hablante respondiera de manera inapropiada, el primer hablante iniciaría un proceso de reparación en un tercer turno, para solucionar el problema y la ruptura de la intersubjetividad¹⁷. Los hablantes utilizamos esta relación para comprobar si nos han entendido y cómo nos han entendido y, también, si nos estaban escuchando. Igualmente, la caída de la intersubjetividad puede venir dada a causa de la ausencia de reciprocidad en las perspectivas a causa de que los interlocutores no mantengan la afiliación, preferida en los actos conversacionales (Lindström y Sorjonen, 2013). Por lo tanto, la intersubjetividad se puede relacionar con la organización preferencial de la conversación¹⁸. La respuesta preferida implicará más afiliación y, por lo tanto, un mayor mantenimiento de la intersubjetividad. Por el contrario, la respuesta no preferida puede provocar la ruptura de la intersubjetividad.

2.2.3 Proyectabilidad

Por otro lado, otra de las nociones que caracteriza la conversación como habla en interacción es la noción de *proyectabilidad* (Liddicoat, 2004). En la interacción, como acabamos de ver, los hablantes se coordinan socialmente a partir de la relación que los diferentes turnos de habla establecen. De este modo, los turnos de habla mantienen una relación que será gramatical (Ford y Thompson, 1996; Schegloff, 1996a; Hayashi, 2004), en el sentido más amplio del término –sintáctico, léxico, fonológico, prosódico y

¹⁷ En la ruptura de la intersubjetividad se incidirá en el siguiente capítulo, dedicado a la reparación.

¹⁸ Véase apartado 2.3.2, en el cual se trata la cuestión de la preferencia.

morfológico- y que implicará que un turno de habla proyecte al siguiente, permitiendo a los hablantes anticipar posibles momentos para la transición entre turnos a partir de la elaboración de un turno coherente con el anterior. La proyección de un turno, por lo tanto, guarda una estrecha relación con la habilidad que un hablante tenga de predecir cómo actúa interaccionalmente su interlocutor e “involves what speakers have come to expect about what might happen next, educated guesses, based on massive experience in social interactions, about the courses of social action a given stretch of talk is heading towards performing” (Hopper y Thompson, 2008: 114).

En la proyectabilidad de un enunciado están implicados una gran cantidad de aspectos de la interacción, como pueden ser el contexto en el que se produce la interacción o la relación social que los hablantes mantengan. Un hablante, con su acción lingüística, permite la participación de su interlocutor e inicia la generación de acciones coordinadas entre ambos. Con ello se asegura que la interacción se podrá realizar. Ahora bien, los aspectos que tienen un papel más importante y determinante en la proyectabilidad de un enunciado son los de carácter lingüístico. Dadas las relaciones que se establecen entre enunciados, un turno de habla estará proyectado por el anterior y mantendrá una tipología lingüística y una caracterización estructural afín al turno de habla anterior. Este aspecto determina que un turno de habla esté estrechamente ligado al contexto discursivo en el cual aparece.

Un enunciado, desde esta perspectiva, se formará de manera sincrónica en función de las contingencias que el contexto le marque. Un turno de habla proyectará el siguiente y, por lo tanto, se establecerá una relación de contingencia a partir de la cual el turno deberá mostrar una determinada afiliación con el anterior. De esta manera, se estará, además, estableciendo una relación de intersubjetividad entre los hablantes y entre sus acciones y se concibe el sistema de la lengua como emergente desde la acción comunicativa. Según estos parámetros, se entenderá el lenguaje como “a shared resource for action, distributed among speakers, whose structures and functioning are inextricably embedded in its natural habitat, that is, the moment-to-moment deployment of talk-in-progress” (Pekarek Doehler, 2010: 116). Por lo tanto, el AC se identifica con una concepción de la lengua como actividad social a partir de cuyo uso se establecen actividades sociales.

Únicamente con los rasgos definidos hasta el momento es difícil delimitar qué es conversación y qué no. Los corpus de datos que se han comprendido como conversación han ido variando progresivamente, acorde a las dudas acerca de la nomenclatura de la misma y, sobre todo, acerca de las vacilaciones sobre qué tipos de interacción son conversación y qué tipos de interacción no lo son, en relación a si se tiene como condición *sine qua non* la simetría entre los participantes de la conversación, es decir, que los participantes mantengan el mismo estatus social y que no haya diferencias significativas en la relación de cortesía (Batlle, 2013a). Por esta razón, una visión menos restringida de la conversación matiza la nomenclatura para denominarla “habla en funcionamiento” o “habla en interacción” (Drew y Heritage, 1992a: 4; Calsamiglia y Tusón, 1999), ya que, de esta manera, esta identificación engloba tanto el habla cotidiana como las interacciones de carácter institucional (Heritage, 1997, 2005; ten Have, 1999: 4), o “discurso en interacción” (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Con esta nomenclatura se introducirá el discurso institucional como materia de estudio. Así pues, el discurso en el que participa el profesor, una entrevista de trabajo o la conversación que mantienen médico y paciente, interacciones a todas luces asimétricas, podrán ser objeto de estudio de esta disciplina y, por ende, tratadas como conversación (Tusón, 1997). Sin embargo, se ha utilizado el marbete de análisis de la conversación por ya estar difundido y asentado con fuerza en el ámbito de la investigación lingüística (Pomerantz y Fehr, 2000). Con ello, se deriva que la conversación, siendo estrictos, será un acto comunicativo en el cual participarán una serie de interlocutores en una relación de igualdad.

Por otro lado, el intercambio conversacional destaca por mantener el principio de *recipient design*¹⁹ (Schegloff, 1972; Sacks and Schegloff, 1979), el cual se refiere al hecho de que el habla de los participantes se establece de tal manera que está pensada en función de lo que el hablante cree que el receptor sabe y, por lo tanto, comparte, para, así, ser entendido. En otras palabras, un hablante, cuando dice algo, lo dice en función de lo que presupone que sabe el interlocutor, el conocimiento que cree que comparten. Además, el *recipient design* es el mecanismo con el cual el receptor interpreta el habla, ya que ellos deben creer que el enunciado está diseñado para ellos mismos y no para otra persona y con este presupuesto se acercan a comprenderlo (Boden, 1994).

¹⁹ Se ha decidido mantener la nomenclatura de los diferentes constructos y fenómenos clave en su versión inglesa por ser de uso común en la literatura centrada en el Análisis de la Conversación y, por ende, poco frecuente en el ámbito español.

Ante tal emisión de enunciados, cabe preguntarse por qué la conversación no es una actividad caótica. En ello interviene el hecho de que en el habla esté implicada una ordenación natural, el cual se fundamenta en tres asunciones (Psathas, 1995): por una parte, el orden se produce metódicamente, ya que es el resultado de unas prácticas coordinadas entre los participantes; además, el orden es producido, situado y ocasionado por los propios hablantes, en el sentido de que son ellos mismos los que orientan el orden de participación en la conversación. Por último, es conveniente señalar que el orden es repetible y recurrente en toda conversación, no solo entre los mismos hablantes, sino en cualquier conversación en la que participe cualquier hablante. De todo ello se desprende que el orden en la conversación forma parte de las estrategias conversacionales que forman parte del conocimiento compartido entre los hablantes.

Por esta razón, la conversación, en tanto que interacción, se debe entender como coacción (de Gaulmyn, 1987; Tusón, 1997), dada la regla de alternancia²⁰. La construcción de la conversación se realiza de manera coordinada y se lleva a cabo entre los interactuantes, quienes se tienen que poner de acuerdo para iniciar y mantener la conversación, desarrollándola de forma coordinada (Tusón, 1997: 38). Los papeles de hablante y oyente se intercambian mutuamente en el avance de la producción lingüística, por lo que los participantes son un caso o el otro alternativamente. Hay que destacar que el receptor no es un ente pasivo, ya que aporta regulación y *feedback* y con el *backchannel* o retroalimentación monitoriza el discurso de su interlocutor, una de las funciones de la regulación. De esta manera, el receptor trabaja en la textualización del texto (de Gaulmyn, 1987: 221). En el intercambio, los participantes tienen que utilizar tanto su capacidad cognitiva como su capacidad interactiva, ya que, por un lado, tiene que producir y comprender enunciados lingüísticos y, por otro lado, negocia con el interlocutor o interlocutores la construcción del discurso.

La conversación, asimismo, presenta regularidades en tanto en cuanto se puede entender como un juego de reinterpretación y reorganización de las producciones lingüísticas de los interlocutores a partir de mecanismos reguladores de los cambios de tema y de las ambigüedades temáticas que puedan aparecer en el transcurso de la interacción (Bouchard, 1987). Ahora bien, hay varios factores que pueden verse alterados a lo largo de la interacción. En primer lugar, hay que destacar que en la cotidianeidad las personas

²⁰ Véase más adelante la descripción de tal regla propuesta por Sacks et al. (1974).

hablan de muchos temas, incluso a la vez, por lo que los contenidos de las conversaciones pueden variar. Los hablantes utilizarán varias estrategias tanto para cambiar como para mantener el tema de conversación. También podrán variar en el transcurso de la interacción el tono, la finalidad de la interacción, y los papeles de los participantes y su propia imagen (Tusón, 1997).

Con el habla hacemos cosas y, además, hablamos sobre cosas. En una conversación, se habla de temas²¹ (Maynard, 1980). En el manejo de la agenda (Bygate, 1987), es decir, “la capacidad de control del contenido de la conversación por parte de los participantes” (García, M. 2009: 208). En líneas generales, la generación de un tema se puede producir en tres momentos diferentes (Button y Casey, 1985, citado en Sidnell, 2010): al inicio de una conversación tras la secuencia de apertura²², en el momento en que un tema en curso se agota y como finalización de una conversación previamente a la secuencia de cierre. Los hablantes, ante la creación y mantenimiento de los temas, no imponen ningún tipo de dirección, sino que la generación de temas se realiza mutua e interactivamente y a partir de *topic-initial elicitors*, *itemized news inquiries*, y *news announcements* (Button y Casey, 1985, citado en Sidnell, 2010). Los temas, sin embargo, para que se puedan desarrollar como el hablante desea, deben ser capaces de mantenerse en la conversación.

En cuanto a los cambios de tema, estos se producen más o menos sutilmente y se pueden producir a partir de una transición gradual, en lo que se denomina *related-but-different topic* (Robinson y Kevoe-Feldman, 2010: 252). También se puede cambiar de tema a partir de un “tema bisagra” (Sacks, 1992), expresado en un enunciado o enunciados que tienen relación con el tema anterior y que proyectan el tema siguiente con una partícula o enunciado que implique una evaluación del tema anterior y que prepare para el cambio de tema (Jefferson, 1993). Por último, los cambios de tema pueden ser disyuntivos (García, M., 2009) en el momento en que un tema se agota que implica la necesidad de introducir un tema nuevo. Los temas, por otro lado, se pueden solapar: se puede dar el caso de que se pueda estar hablando de dos temas diferentes, pero con una tendencia hacia que uno se imponga sobre el otro (Wardhaugh, 1985).

²¹ Véase, a modo de ampliación, el estudio de García (2009), el trabajo más completo acerca de los temas en la conversación en el ámbito del español.

²² Las secuencias de apertura se desarrollarán en el apartado 2.3.3.1.

Todas las características enumeradas hasta el momento son recogidas por Thornbury y Slade (2006) en una de las caracterizaciones más completas y actuales acerca de lo que significa la conversación. Estos autores determinan que la conversación, junto a la dialogicidad/multilogicidad y a la simetría subyacente entre los participantes, es hablada, en contraposición a los chats y otras formas de interacción a través de las redes sociales; además, es espontánea y se da en tiempo real, lo que significa que no se planifica y que puede implicar problemas comunicativos, solapamientos, interrupciones y otros fenómenos conversacionales que rompan con el orden conversacional habitual. Por otro lado, la conversación se produce en un contexto compartido, es decir, se comparten elementos contextuales y se atiende al lenguaje no verbal, y se construye conjuntamente, dada su interactividad y su reciprocidad: en ella, por su condición dialógica o multilógica, el significado se construye entre los participantes en la interacción en un proceso de negociación. Por último, cabe destacar que la conversación es inherentemente informal, es una muestra de nuestra identidad como parte de la sociedad en la que nos instauramos y la cultura que transmitimos y, por último, tiene un carácter interaccional más que transaccional, es decir, prima más las relaciones entre las personas que se establece en la actividad que no el hecho de transmitir meramente una información.

La caracterización de la conversación presentada hasta ahora se ha centrado en los aspectos que pueden definir este tipo de habla en interacción. Sin embargo, tanto los analistas de la conversación de tradición etnometodológica como aquellos analistas que han partido de postulados propios del análisis del discurso (Coulthard y Montgomery, 1981; Edmonson, 1981; Roulet, 1985; Adam, 1992; Coulthard, 1992; Gallardo, 1993b, 1996; Cestero, 2000) se han aproximado a este tipo de interacción no solo para precisar sus características sino también para precisar aquellos aspectos estructurales que la determinan, es decir, teniendo en cuenta qué elementos son los que conforman la conversación como tal. Tales estudios permitieron refutar la creencia según la cual la conversación y, por ende, el discurso hablado, era caótico. A la estructuración de la conversación le vamos a dedicar el siguiente apartado.

2.3 La estructura de la conversación

Anteriormente, al especificar los 14 aspectos caracterizadores de la conversación espontánea que propusieron Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), se ha matizado que algunos de ellos afrontaban la conversación en su globalidad, intentando buscar las características que esta mantiene como acto comunicativo, y otros se centraban en la estructuración del tipo de interacción, cuyo fundamento está en la alternancia entre intercambios de los participantes en la interacción, a partir de lo que se conoce como turnos de habla. Estas intervenciones se pueden entender como los cimientos a partir de los cuales se construye toda la estructura de la conversación. A este respecto, es necesario señalar que, desde la óptica del AC, la conversación se estructura turno a turno, en una estructura en la cual, como se ha detallado anteriormente, el primer turno proyecta al siguiente y este último es dependiente significativamente del primero. Esta caracterización de la conversación implica que la interacción generada se entienda como un producto que emerge de la propia *inter*-acción. Este marcado carácter social ha implicado que desde posiciones más propias de la lingüística se haya considerado la postura del AC como inadecuada para buscar el “grado definitivo de sistematización” que los estudios lingüísticos pueden ofrecer (Briz, 2006; Hidalgo y Padilla, 2006). Sin embargo, dado que este estudio se fundamenta en una comprensión de la noción de conversación como la interacción social, los parámetros de carácter sociológico van a primar en este marco teórico. No obstante, y como se verá, en determinados apartados se echará mano de contenidos soncados de una perspectiva de carácter más lingüístico, dado que se pueden considerar, en una gran cantidad de aspectos, como posiciones complementarias.

2.3.1 El sistema de turnos de habla

Toda interacción implica intercambio de palabras. Este intercambio, que es sistemático y, por ello, previsible, debe considerarse como un tipo de organización social cuyos turnos se distribuyen teniendo en cuenta una “economía” de oportunidades para hablar (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Las prácticas de toma del turno organizan la

distribución de las oportunidades que los hablantes tienen de participar en la interacción de manera ordenada (Lerner, 2004b: 4) y son fundamentales para entender la conducta humana subyacente en las relaciones interpersonales, ya que muchos aspectos de nuestra conducta como elementos de la sociedad se ejecutan a través del intercambio conversacional. Sin embargo, en sí mismo, el turno de habla comporta una complejidad estructural y no se debe entender como la unidad mínima a partir de la cual se construye la conversación. Según el AC, es la *Unidad de Construcción de Turno* (UCT a partir de ahora) la unidad mínima a partir de la cual se forman los turnos de habla (Sacks et al., 1974: 702-703; Clayman, 2013) y que funciona como una unidad mínima de significado en la conversación.

Las UCT mantienen una fuerte relación con la estructura gramatical de los turnos de habla (Schegloff, 1996a). Cualquier constituyente lingüístico puede funcionar como UCT, unidad muy sensible al contexto, ya que pueden estar formadas por una sola palabra, como una preposición, la cual puede tener una inherente relación sintáctica con el turno precedente²³. Por lo tanto, estas unidades mínimas, que no se deben entender como estructuralmente definidas de manera tradicional, no se deben asociar a términos como palabra, cláusula o frase (Liddicoat, 2007: 55). Un turno de habla puede estar formado por una sola UCT o por varias²⁴.

La gramaticalidad de la UCT es, pues, fundamental (Ochs et al., 1996; Schegloff, 1996a). La gramática de una UCT es sensible al contexto y a la posición en la que aparece. En las UCTs se pueden encontrar marcas pragmáticas, sintácticas y de entonación que determinarán y proyectarán la UCT siguiente (Ford y Thompson, 1996) el cual puede ser una sola UCT o un turno con varias UCT. En consecuencia, una simple preposición puede entenderse como una UCT: en la inmensa mayoría de ocasiones no conformará una UCT por ella misma, pero si se expresa en un turno de habla que completa o continúa el turno de habla anterior desde el punto de vista sintáctico y tiene significado desde el punto de vista interaccional, esta podrá reconocerse como una UCT completa, una compleción que se proyectará avanzadamente a través de varias prácticas que anuncian que el turno finaliza (Clayman, 2013: 153). Asimismo, si una producción lingüística no es interaccionalmente completa y requiere, por lo tanto, reparación, no se podrá entender como UCT.

²³ Sidnell (2010: 42) determina cuatro tipos de UCT: *lexical, phrasal, clausal y sentential*.

²⁴ Acerca del diseño de los turnos de habla, véase Drew (2013).

Otro aspecto inherente a las UCT es su *proyectabilidad*, constructo del cual ya se ha hablado con anterioridad. El receptor puede intuir aproximadamente cómo completará un turno determinado. Por lo tanto, los hablantes pueden proyectar la UCT que vendrá a continuación en el habla en curso y podrán proyectar dónde una UCT en curso se completará (Liddicoat, 2004; Sidnell, 1012). La compleción de una UCT se puede realizar de tres maneras diferentes (Sacks et al., 1974): por un lado, una UCT puede ser gramaticalmente completo si está compuesto por una unidad sintáctica completa; también puede ser una unidad completa desde el punto de vista de la entonación o, en tercer lugar, puede completarse como acción²⁵. En este último caso, se entenderá que la UCT se ha producido en función de las necesidades interactivas del momento. A causa de su sensibilidad al contexto, la acción conversacional se hará relevante para la compleción de la UCT dando forma a la participación (Lerner, 2003:190).

Por otro lado, las UCT pueden formarse a partir de tres partes (Sacks et al. 1977: 722). En primer lugar, se establece un inicio del turno²⁶. De índole muy variada, puede estar dirigido a la relación con un turno anterior, proyecta el turno en curso y es fundamental para el sistema de turnos de habla, porque establecerá quien toma el turno (Schegloff 1987b; Heritage, 2002). Seguidamente, aparecerá la parte del turno de habla correspondiente a lo que debe ocupar el turno desde un punto de vista informativo. Este turno puede ejecutarse incluso por más de un interlocutor, cuando el receptor construye el turno colaborativamente al anticiparse a lo que va a decir el hablante (Lerner, 1991, 1996, 2004b)²⁷. Por último, una UCT puede verse constituido por una parte que se dirigirá a la relación con el turno posterior, parte que se ejemplificará con determinados marcadores discursivos, con alargamientos del turno o con preguntas etiqueta.

Los turnos de habla, por lo tanto, se construirán a partir de la base de la UCT. No obstante, estos se diseñan a partir de lo que el hablante quiere exactamente decir (Drew, 2013), aspecto que comporta que, si es necesario, el hablante reajuste lo dicho para que su enunciado sea más efectivo (véase, más adelante, una de las funciones de la

²⁵ A todo ello, no se debe olvidar la importancia de la comunicación no verbal en la compleción de las UCT (Goodwin, 1981; Olsher, 2004): por ejemplo, una mirada puede determinar si es el momento de cambiar de hablante o el interlocutor puede continuar.

²⁶ No en todos los turnos aparece esta parte (Schegloff, 1996).

²⁷ Sidnell (2010: 159) y Hayashi (2004) indican que el hecho de que un turno de habla por sí mismo implique ya una interacción, aunque sea con la mirada, demuestra la realidad interaccional del habla en contraposición a las teorías lingüísticas basadas en un sistema de comunicación en el que existe un hablante que produce un determinado enunciado y un oyente, el cual muestra una actitud pasiva ante el acto comunicativo.

autorreparación). Además, los turnos de habla vendrán precedidos por miradas, movimientos de la cabeza o cambios de postura entre otros aspectos, considerados pre-inicios (Schegloff, 1996a), los cuales están implicados en la toma del turno y en el mismo inicio, determinándolos. En el inicio del turno de habla convergen dos aspectos fundamentales de la organización secuencial de la conversación (Gardner, 2007): la toma del turno y la proyección de la secuencia a partir de la acción que se inicia. Asimismo, el turno de habla se verá formulado en función del lugar en la secuencia en que aparezca, dada la progresividad y la contingencia inherentes a la interacción (Curl y Drew, 2008), qué se querrá decir con él y, por último, a quién irá dirigido. De ello se deriva que la interrelación entre los hablantes, la *inter-acción*, es fundamental para entender cómo se construye el turno de habla.

Así pues, toda interacción se fundamenta en el intercambio y, por lo tanto, se fundamenta en el turno de habla. El sistema de turnos de habla mantiene dos características fundamentales (Sacks, et al., 1974): está gestionado localmente, dado que solo se organiza el turno en marcha y el siguiente, y se administra subjetivamente, ya que la determinación de quien habla la acarrea quien está desarrollando el enunciado en curso²⁸ (Schegloff, 1996a), mostrando, así, la cohesión discursiva pertinente inherente a la contigüidad entre turnos (Sacks, 1987). Asimismo, mantiene una doble vertiente: es sensible al contexto, ya que, como indica Liddicoat, “what counts as posible completion determining speaker change varies according to what has gone before in the interaction” (2007: 78), pero a la vez es libre al contexto en el sentido de que no depende de las características del habla ni del tema de que se habla ni de los mismos participantes (Lerner, 2003).

Cuando un hablante lleva a cabo un determinado turno de habla, por norma general, el receptor se mantiene a la expectativa, ya que el habla está socialmente distribuida y se considera inadecuado que dos hablantes produzcan turnos de habla a la vez. El receptor, por ello, sabe cuándo puede intervenir, ya que el cambio de turno de habla se establece en un lugar determinado y se indica con unos mecanismos determinados. Este cambio entre turnos se conoce como *Lugar Apropriado para la Transición*²⁹ (Sacks, et al., 1974; Schegloff, 1996a).

²⁸En otros tipos de interacciones no es así, como en el caso de los debates o las entrevistas.

²⁹ Gallardo (1996) utiliza el término “Lugares de Transición Pertinente” (LTP), mientras que Cestero (1994) y Tusón (2002), ambas citadas en Michelena (2014), “Lugares Apropriados para la Transición”.

El cambio de turno de habla se producirá en un momento adecuado para el cambio de hablante, llamado *Lugar Apropiado para la Transición* (en adelante, LAT). Sin embargo, los LAT no son únicamente lugares en los que se producen cambios de hablante, es decir, lugares situados al final de un turno de habla, sino que son lugares en los que emerge la posibilidad de que se produzca un cambio, lugares en los que es posible que la acción siguiente sea un cambio de hablante. Por esta razón, se relacionan con los momentos de una posible finalización, la cual no se producirá al final de cada turno sino al finalizar cada UCT. Tal como indica Emmanuel Schegloff, los LAT son aquellos

“discrete places in the developing course of a speaker’s talk in a turn at which ending the turn or continuing it, transfer of the turn or its retention become relevant. These are not relevant options at any moment in the course of the talk’s production, but become relevant” (1992a: 116).

De esta manera, los cambios apropiados de turno y, por tanto, de hablante se producirán en los LAT. El hablante, en el momento de finalizar una UCT, tiene la opción de evitar que se produzca un LAT si continúa hablando de manera que no se deje opción a iniciar un nuevo turno de habla. En el momento en que el hablante empieza a hablar, él tiene el derecho de producir una UCT o solo una parte incompleta. En la finalización de tal UCT el derecho a producir el siguiente se debe ganar interaccionalmente. Así, dado que la finalización de una UCT es relevante desde el punto de vista del cambio de participante, los hablantes en ese momento tienen el derecho de producir una UCT completo pese a que pueda ser completado por el receptor.

Las reglas de alternancia de turnos, por lo tanto, son sistemáticas y los espacios relevantes para la transición y para el cambio de turnos están involucrados en las mismas. El sistema de toma de turno, que fue sistematizado por Sacks et al. (1974: 704), se fundamenta, pues, en una relación entre la construcción de los turnos y su asignación, como se puede comprobar en las reglas que propusieron para la asignación del turno de habla:

Regla 1: se aplica inicialmente al primer LAT de cualquier turno:

a) Si el hablante actual selecciona al siguiente hablante, entonces el primero debe dejar de hablar y el segundo debe hablar después; la transición ocurre en la primera posible compleción tras la selección del hablante.

b) Si el hablante actual no selecciona al siguiente hablante, entonces cualquier parte puede autoseleccionarse y el primero que hable obtendrá los derechos sobre el siguiente turno.

c) Si el hablante actual no selecciona al siguiente hablante, y nadie se autoselecciona como en b), entonces el hablante actual puede (aunque no es necesario) continuar.

Regla 2: Se aplica a todos los subsecuentes LATs.

Cuando la regla 1 (c) se aplica por parte del hablante actual, entonces en el siguiente TRP se aplican las reglas 1 (a-c) y así recursivamente en el siguiente LAT hasta que el cambio de hablante se realice.

Como se puede comprobar, las tres características de la regla 1 vienen concatenadas, es decir, la regla b) se aplicará si la regla a) no se cumple y la regla c) se aplicará si no se aplican las dos anteriores. Las reglas implican una limitación a la hora de proyectar los turnos de habla, dado que si un hablante va a aplicar la regla 1 (a), a través de la mirada o de una referencia explícita si el grupo está conformado por más de dos personas (Lerner, 2003), su turno de habla irá encaminado hacia ello antes de llegar al LAT. En el caso de que no se realice, el hablante aplicará la regla 1 (b) y si el receptor no actúa se podrá optar por la regla 1 (c). Así pues, las reglas que sistematizan el intercambio de turnos de habla se limitan unas a las otras de manera que las posteriores se aplicarán en función de la no aplicación de las anteriores (Liddicoat, 2007: 68). La sistematización de la distribución y la asignación de turnos en la conversación tal y como propugnan estas reglas es la propia de toda interacción³⁰, está articulada localmente, es decir, se articula en función de los turnos que aparecen y sus características en una acción contingente, y está pensada para que exista realmente un intercambio de turnos y los interlocutores no hablen indiscriminadamente sin un orden establecido que podría propiciar que todos hablaran a la vez. Por lo tanto, estas reglas fundamentarán un sistema de alternancia en el que todos los interlocutores tienen un papel activo, también el receptor, quien debe monitorizar el habla del interlocutor para saber cuándo tiene derecho a intervenir, dado que cada final de UCT es implícitamente una oportunidad para ello.

³⁰ Este modelo ha sido criticado en determinadas ocasiones por ser demasiado formal y mecánico (Moerman, 1988).

Sin embargo, el sistema no es infalible. En algunas ocasiones, el sistema de intercambio modifica el espacio de transición entre turnos, ante lo cual se pueden producir silencios o solapamientos (Jefferson, 1973, 2004a; Sacks et al., 1974; Gallardo, 1993a; Hayashi, 2013), aunque estas modificaciones se intentarán subsanar con la mayor celeridad posible. Los solapamientos, junto a las interrupciones, por un lado, y a los silencios, ya sea en forma de pausa o en forma de lapso, por el otro, han sido motivo de especial atención por ser fenómenos que modifican una idealización del intercambio de turnos: o alargan el espacio entre turnos o lo disminuyen (Liddicoat, 2007: 79).

Tanto los solapamientos como las interrupciones son fenómenos que no deben considerarse una violación de las reglas presentadas anteriormente, sino que deben considerarse un producto de las mismas. Los solapamientos, es decir, aquel fenómeno que consiste en el hecho de que dos interlocutores hablen a la vez por un periodo normalmente significativamente corto, que no implica el fin del turno solapado que estaba en curso y que mantiene una contingencia significativa entre los dos turnos solapados, se deben entender como “potential source of impairment” que se pueden resolver y reparar (Sidnell 2010: 52). En este sentido, los solapamientos no se fundamentan en el hecho de que los hablantes no se escuchan los unos a los otros o como un ejemplo de que está siendo una conversación animada o conflictiva, sino todo lo contrario: como muestra de co-atención (Schegloff, 2000a; Jefferson, 2004a). Por ejemplo, una gran parte de los solapamientos se producen justo en el momento en que se inicia un LAT y el siguiente hablante entiende que puede intervenir y lo hace; sin embargo, justo en ese momento, el hablante que había finalizado su turno de habla vuelve a intervenir ante lo cual se produce un solapamiento. Los solapamientos demuestran la voluntad de cooperar por parte del interlocutor, quien produce un turno de habla a la vez que el hablante con la intención de co-construir el turno de habla (Lerner, 1991; Helasvuo, 2004): esta muestra de co-atención implica un proceso de co-construcción del enunciado.

Asimismo, en el habla en interacción se producen otros solapamientos, como, por ejemplo, cuando el siguiente hablante entiende que está a punto de finalizar el turno de habla de su interlocutor (ya se ha marcado su final con algún rasgo), se anticipa ligeramente al LAT. Incluso se pueden observar solapamientos propiciados por que dos hablantes empiezan a hablar al mismo tiempo (Schegloff, 2000a) o los casos de las voces corales, en las que varias personas a la vez realizan la misma acción

comunicativa, como puede ser la felicitación de un cumpleaños³¹. En estos ejemplos de solapamientos, la relación significativa entre los turnos solapados puede no darse o, al menos, no ser significativa. En ocasiones, los solapamientos vienen provocados por una falsa proyección de la compleción del turno (Jefferson, 1984), por lo que el siguiente hablante puede entender que ya había obtenido el derecho a participar en la interacción. Es más, tal y como argumenta Jefferson (2004a) a cuanto más interés muestre el receptor acerca de las palabras de su interlocutor, más solapamientos producirá. En cambio, en determinados solapamientos, llamados *recognitional overlaps* (Jefferson 1983, citado en Sidnell, 2010), el hablante solapa a su interlocutor para añadir una información pertinente que, en algunas ocasiones, puede implicar una reparación del turno de habla solapado. Este es el único tipo de solapamientos se pueden producir en lugares no clasificables como TRP.

Por su parte, las interrupciones también se producen en un lugar no clasificable como LAT. Sin embargo, en los *recognitional overlaps*, el hablante que solapa produce un enunciado anticipándose a lo que se va a decir, cuestión que no se da en las interrupciones (Sidnell, 2010: 53). A diferencia de los solapamientos, en los que el hecho de que haya dos personas hablando al mismo tiempo no es problemático, las interrupciones se caracterizan por implicar un problema en el habla simultánea. De esta manera, el turno que no respeta el sistema de alternancia y que solapa al otro turno provoca que este segundo se trunque antes de tiempo, se interrumpa. Las interrupciones, además, implican una no correspondencia significativa entre los enunciados que, por lo tanto, no son contingentes, por lo que el turno que interrumpe puede no tener una relación con el anterior ante lo que se rompe la intersubjetividad propia de la conversación. En consecuencia, en la interrupción es más importante la acción subyacente en el turno de habla, ya que implicará una acción que no mantendrá una relación de progresividad con lo dicho anteriormente. Ahora bien, como demuestra Sidnell (2010: 55), incluso en casos de interrupción existe una monitorización entre hablantes. La interrupción, a diferencia de la gran mayoría de los solapamientos, se considera problemática (Liddicoat, 2007: 82) e incluso se puede entender como una técnica micro-interaccional para dominar el discurso (Speer y Stokoe, 2011: 10).

³¹ Las voces corales también se producen de forma solapada, cuando el receptor formula, a la vez, las mismas palabras que el hablante, en una compleción anticipatoria (Lerner, 2002) que es muestra de turnos de habla colaborativos.

Por otro lado, la resolución de los problemas derivados de la interrupción, dada su problemática según las reglas de alternancia, se dará en el momento en que vuelva a hablar solo una persona, por lo que la otra persona deberá ceder. Schegloff (2000a), a este respecto, ha indicado que los hablantes utilizan una serie de recursos para tratar estos problemas, compuestos por tres elementos: en primer lugar, se tienen en cuenta recursos que pueden utilizarse en la producción del turno que solapa, como obstáculos en el habla (prolongaciones del segmento de habla, repetición de un anterior elemento o la finalización del habla bruscamente) o perturbaciones (aumento del volumen de la voz, o del tono y un habla más rápida). Por otro lado, son importantes los lugares en los que el turno que solapa puede finalizar y, por último, existe una lógica interaccional que relaciona los recursos con los lugares.

Así pues, el hecho de que se produzca habla simultánea se puede entender como un aspecto sistemático de la conversación tanto en su inicio como en su resolución por el abandono de todos menos uno de los interlocutores, aspecto que, en ocasiones, no queda claro (Jefferson, 2004a: 47).

Por otro lado, el espacio de transición entre turnos de habla puede modificar su realización ideal incrementándose. En tal caso, en lugar de producirse interrupciones y solapamientos, se producirán silencios (Gallardo, 1993a; Méndez Guerrero, 2013, 2014), que aparecerán en diferentes contextos y de diferentes maneras, con lo cual se implicarán una gran cantidad de interpretaciones.

En una conversación se pueden producir dos tipos de silencios: uno, denominado por Harvey Sacks como *pause*, producido dentro de un turno de habla y que puede ser entendido, por ejemplo, como una estrategia de comunicación a partir de la cual el hablante piensa lo que quiere decir, y otro entre turnos, denominado como *gap* (Sacks, 2004). El primer silencio, que no aparecerá en un LAT concreto, no obstante, puede convertirse en *gap* si el interlocutor decide interrumpir en ese determinado momento, completando el turno o no. Sin embargo, también un silencio entre turnos puede convertirse en una pausa si, por ejemplo, el receptor no reacciona y el hablante vuelve a tomar el turno según las reglas que se han expuesto anteriormente³², una no reacción

³²Este fenómeno puede traducirse en estrategia, por ejemplo, en interacciones institucionales, como las entrevistas o los interrogatorios (Nakane, 2014), en el momento en que el entrevistador no proporciona ningún turno de habla tras la intervención del entrevistado únicamente con la intención de que este

que se podrá entender como el precursor de un turno que expresará desacuerdo (Pomerantz, 1984), la iniciación de una reparación (Schegloff, 2000a).

Estrictamente, los silencios entre turnos, que tienen tendencia a evitarse por parte del receptor, no pueden ser atribuidos a ninguno de los dos hablantes y no son preferidos en la interacción (Heritage, 1984b: 273). Además, en ocasiones, no son interaccionalmente relevantes. Sin embargo, sí lo serán cuando se pueda atribuir a uno de los dos interlocutores, ya que se podrán interpretar las intenciones por las cuales uno de los interlocutores realiza una acción. Por ejemplo, un silencio en forma de retraso puede establecerse como una medida “to minimize the degree of disaffiliation caused by a dispreferred second turn” (Seedhouse, 2004: 26). Asimismo, los lapsos prolongados (dos personas pueden estar juntas interactuando intermitentemente durante horas) serán objeto de reparación en el momento en que sean atribuibles a una persona, ya que el hecho de que una persona no participe en el momento en que se requiere es sintomático de que existe algún determinado problema. Anthony Liddicoat (2007: 81) califica este aspecto como bastante común, por lo que se puede extrapolar que en el momento en que el hablante aplica la regla 1 a) del sistema de alternancia el receptor a quien se dirige debe participar. De no hacerlo, se establecería un problema que sería resuelto por la participación del primer hablante.

Como indican las reglas de toma de turno, el hablante actual puede seleccionar al siguiente hablante, acción que realiza no solo con preguntas, sino también dirigiéndose a él con la mirada (Goodwin, 1981; Lerner, 2003), con determinados actos de habla como reclamaciones, peticiones o con referencias explícitas a su persona dirigiéndose a él. La selección se producirá a partir de diferentes enunciados en función del grado de conocimiento del receptor (Drew, 2013), por lo que este último se verá diseñado en la producción lingüística del hablante. Sin embargo, también se pueden dar casos en los que el hablante pida la participación de otro hablante, pero no especifique quién, como por ejemplo, cuando lanza una pregunta con un referente indeterminado. Igualmente, en una interacción con varios participantes, el hablante tiene la potestad de excluir a algunos de ellos, haciendo una referencia explícita a estas personas (en tercera persona,

continúe hablando. Desde el punto de vista de la competencia interaccional del aula, como se verá más adelante, este uso del silencio puede ser significativo.

por ejemplo) y que esta no sea una partícula que direcciona el turno hacia su intervención, una segunda persona, por ejemplo³³ (Lerner, 2003).

Estos detalles interaccionales, propios a todo intercambio comunicativo se fundamentan en la imposición de llevar a cabo un intercambio comunicativo. Tal intercambio, que tendrá su sistematización en las reglas analizadas anteriormente, tendrá su realización en una serie de secuencias de turnos. A esta organización secuencial se le dedicarán los siguientes apartados, no sin antes hacer hincapié en la organización secuencia mínima en toda interacción: el par adyacente.

2.3.2 La acción conversacional: el par adyacente

Nosotros, los hablantes, cuando hablamos y emitimos enunciados en una conversación realizamos actos de habla que implican, como mínimo, una determinada acción (Levinson, 2013). La acción implicada, motivo principal por el que un turno se produce, podrá tener un efecto en nuestro/s interlocutor/es, debido a que dirigimos el mensaje hacia una persona con una intención determinada. Así, desde el AC se distinguen dos tipos de actividades dentro de la acción conversacional (Schegloff, 2007): por un lado, la formación de la acción, término que se debe entender como la actividad a partir de la cual el hablante utiliza todas las propiedades de la interacción (formulación lingüística, comunicación no verbal y aprovechamiento del contexto) para transmitir la acción que pretende transmitir con su enunciado, acción que estará implicada en el turno de habla que produce el hablante. Asimismo, la acción conversacional también estará implicada en el reconocimiento de la acción³⁴, el cual estará implicado en la respuesta que el receptor otorgue a este primer turno, dado que con su turno de habla reconocerá la acción que estaba implicada en el turno de habla de su interlocutor.

³³ La lista de posibilidades es extensa, debido a la sensibilidad al contexto de los rasgos y de las características de los participantes (Sidnell, 2010: 46), por lo cual se hace imposible ofrecer una lista de posibilidades.

³⁴ Levinson (2013) aboga por utilizar el término *atribución*, debido a que, según su punto de vista, el reconocimiento de la acción puede fallar. Así, por *atribución* se debe entender “the assignment of an action to a turn as revealed by the response of a next speaker, which, if uncorrected the following turn(s), becomes in some sense a joint ‘good enough’ understanding” (2013: 104).

En líneas generales, se considera que la práctica discursiva mantiene dos focos intencionales claramente diferenciados que subyacen a toda acción comunicativa: el foco transaccional, o la búsqueda de información a partir de nuestros actos de habla, y el foco interaccional, o el mantenimiento de las relaciones sociales a través de nuestro discurso. Sin embargo, tanto si existe una petición de cualquier tipo como si lo que se pretende es mantener una relación social, todo enunciado expresado en turnos de habla demanda una acción de nuestro interlocutor para, de esta manera, mantener la intersubjetividad implicada en todo proceso interaccional. Así, dada la indexicalidad inherente a la conversación, que implica la progresividad entre los diferentes turnos de habla, se establecen secuencias conversacionales, las cuales serán las que conformen el todo de una conversación. Asimismo, como señala Paul Drew (2013: 131), las secuencias están fundamentadas también en una *contingencia* implícita en la relación entre turnos de habla. Los turnos no solo mantienen una relación de indexicalidad y de progresividad, sino que también en un turno está contenido el otro, es decir, en el hecho de producir un primer turno determinado residirá, contenido, la existencia de un segundo. Estas secuencias pueden establecerse de varias maneras, siendo lo que se conoce como par adyacente su representación significativa mínima.

Las máximas expresiones de las relaciones entre turnos de habla son los *pares adyacentes* (Schegloff y Sacks, 1973; Sacks, 1992; Schegloff, 2007³⁵), secuencia conversacional mínima caracterizada por estar compuesta por dos turnos producidos por dos personas diferentes y que aparecerán después que del otro en una relación ordenada y con una relación particular. En ellos la intersubjetividad se demuestra a partir de una relación significativa entre dos turnos de habla, entre los cuales existe una relación de interdependencia: el segundo enunciado no existirá sin el primero dada la sensibilidad al contexto; en cambio, el primero puede implicar el segundo, en lo que Schegloff (1968: 1083) denominó *relevancia condicional*. Así, una acción transmitida en un determinado turno de habla implicará una siguiente acción. Por ejemplo, cuando una persona le pregunta la hora a otra persona, esta segunda le suele dar una respuesta, sea o no satisfactoria. Sin embargo, si la primera parte, que siempre persigue una segunda parte acorde (Pomerantz, 1984), no obtiene una segunda parte acorde a ella³⁶, se entenderá que la segunda parte está ausente. Estas unidades secuenciales mínimas están

³⁵ Este libro de Emmanuel Schegloff, precisamente, se fundamenta en el desarrollo de la organización secuencial, cuya base y unidad mínima es el par adyacente.

³⁶ Véase el significado interaccional del silencio expuesto anteriormente.

conformadas por dos turnos de habla, llamados comúnmente *primera parte del par* y *segunda parte del par*. Cuando un hablante inicia un par adyacente con la primera parte, está reduciendo las posibilidades de ocurrencia de la segunda parte del par, por lo cual se puede atestiguar que la segunda parte estará orientada y proyectada por la primera.

Los pares adyacentes, sean del tipo que sean (pregunta-respuesta, ofrecimiento-aceptación, saludos, etc.), mantienen una serie de características que los definen (Schegloff y Sacks, 1973). Son dos turnos, son adyacentes (pese a que pueden aparecer con algún turno de habla insertado entre los dos turnos), son producidos por diferentes hablantes, como se indicaba unas líneas atrás, el orden es preestablecido y, en relación a la relevancia condicional, el primer turno mantiene la relevancia con un particular segundo turno (Schegloff, 2007). En cuanto a la formación de los turnos, cabe destacar que los segundos turnos podrán mantener una relación más o menos cerrada con el primer turno en función del tipo de par adyacente.

Si en los pares adyacentes la intersubjetividad se mantiene gracias a la relevancia condicional que subyace en la relación entre turnos, en secuencias en las que no existe esta relevancia condicional, la intersubjetividad se demuestra en una intercomprensión mutua que se muestra continua y públicamente (Heritage, 1984b). En otras palabras, de todas las potenciales respuestas que se puedan aportar, la que implique la alternativa más propia en función de la institucionalización de la conversación en relación a la actividad subyacente en el turno anterior se considerará “preferida” (Heritage y Atkinson, 1984). Por otro lado, en acciones lingüísticas que impliquen una actividad conjunta, la intercomprensión mutua será necesaria para poder lograr la consecución de la acción en curso (Goodwin, 1996: 375).

Como se acaba de anotar, uno de los aspectos más destacables de los pares adyacentes en particular y en el sistema de turnos de habla en general es lo que Atkinson y Heritage denominaron *preferencia* (Atkinson y Heritage, 1984; Bilmes, 1988; Boyle, 2000; Pomerantz y Heritage, 2013; para una crítica sobre el constructo, véase Bilmes, 2014). En el caso de que la segunda parte del par no sea una respuesta cerrada y se pueda elegir, el hablante, tal y como nos indican Pomerantz y Heritage, “infer the intent of the prior speaker and analyze the actions being performed by the speaker of the prior utterance to determine which preference principles are relevant” (2013: 224) y elegirá, por norma general, una respuesta preferida por encima de las otras opciones posibles,

las cuales serán no preferidas. Las primeras se podrán observar pero no se percibirán; en cambio, las segundas, las no preferidas, serán noticiables y explicables, y pueden acarrear una sanción por parte del interlocutor, traducida normalmente en un problema en la afiliación entre los interlocutores y, por lo tanto, en la intersubjetividad inherente (Boyle, 2000: 590). Esta noción se relaciona con las diferentes maneras a partir de las cuales se puede realizar una acción conversacional, maneras que diferirán en función del grupo cultural que use tal lengua. Así, en un determinado contexto habrá una serie de acciones que se evitarán y otras acciones que se realizarán más comúnmente. La noción de preferencia, al fundamentarse en rutinas observables en el habla y no en los aspectos psicológicos subyacentes de los hablantes, se puede manifestar de dos maneras diferentes (Schegloff, 2007): por un lado, existe una preferencia relacionada con el carácter de la acción en curso y con su éxito en cuanto a su realización. Por ejemplo, ante una petición, la respuesta preferida será una respuesta a una no-respuesta y dentro de la primera opción la que implique otorgar lo pedido al primer hablante. Una segunda preferencia será aquella relacionada con el diseño de los turnos en curso: en estos casos serán respuestas que no aporten retrasos o intervalos de silencio, explicaciones, muestras de agradecimiento o disculpas o expresiones de acuerdo ante un enunciado que se contrapone a tal acuerdo, características todas ellas de las respuestas no preferidas.

Sin embargo, no todos los turnos de habla presentan una segunda parte del par adyacente. Un ejemplo de estos son los que se producen con largas pausas (Stivers, 2013: 203-207): son anuncios, enunciados que implican valoraciones o notificaciones. Este tipo de acciones lingüísticas no implican la necesidad de otorgar al interlocutor un turno de habla contingente, no mantienen una relevancia condicional con respecto a un posible turno de habla posterior.

Las acciones preferidas, por otra parte, mantienen una relación, por norma general, de afiliación entre interlocutores (Lindström y Sorjonen, 2013). La afiliación es un rasgo prototípico de la interacción social y de las relaciones sociales relacionado con la preferencia por el hecho de que las muestras emocionales y de afecto que se derivan de ella suelen ser las preferidas en la interacción. Por eso, como nos comentan Lindström y Sorjonen (2013: 351), “affiliation is also used to describe actions with which a recipient displays that s/he supports the affective stance expressed by the speaker”. Por esta razón, se suele relacionar con la idea de alineamiento entre los hablantes (Stivers, 2008). Sin embargo, el alineamiento es relevante a la interacción, por ser inherentemente

causante de fricciones en la no aceptación de las relaciones asimétricas (Marková y Froppa, 1991) que se puedan dar en la interacción, mientras que la afiliación no lo es.

El hecho de que la respuesta no sea la preferida por parte del primer hablante implica una serie de consecuencias conversacionales, ya que “the features of dispreferred second pair part play a role in minimizing the chance that such a response will, in fact, even be articulated” (Sidnell, 2010: 80). Por esta razón, se puede introducir en el primer turno aspectos que prevengan la respuesta no preferida, ante lo cual la respuesta preferida será aquella que se alinee con las acciones lanzadas en la primera parte. No obstante, en el intercambio de turnos siempre subyacerá una progresividad entre ellos, dado que un turno proyectará al siguiente. De este modo, la conversación se entiende como un sistema interaccional progresivo, el cual está formado por una serie de enunciados que proyectan el siguiente en una relación de adyacencia secuencial y serial. En el momento en que en el intercambio tal progresividad queda interrumpida se debe considerar que una práctica conversacional no ha estado proyectada por el interlocutor y, por lo tanto, el hablante que ha interrumpido lo ha hecho sin tener en cuenta el turno de habla anterior, lo ha hecho en un momento en que el interlocutor no había finalizado su participación, lo ha hecho interrumpiendo (Lerner, 1996: 257).

De este modo, el acto conversacional se caracteriza por presentarse como un intercambio o sucesión de intercambios. El intercambio aparece como una unidad dentro de la conversación (Giraud, 1987; Gallardo, 1993b, 1996; Cestero, 1994, 2000, 2005; Briz, 2000; Michelena, 2014) y, según Roulet³⁷ (1981; citado en Remi-Giraud

³⁷ La tradición francesa de la escuela de Ginebra en estudios sobre la interacción, junto a la denominada escuela de Birmingham, se ha aproximado a la conversación de manera paralela a la tradición etnometodológica de raigambre americana. Estas dos tradiciones han sido las más influyentes en los estudios sobre la conversación en el ámbito del español (Gallardo, 1996; Briz et al., 2003; Briz, 2006, entre otros). Roulet, como uno de los investigadores más prolíficos en este ámbito, trató de sistematizar la estructuración de la conversación desde una perspectiva propia del discurso, es decir, del sistema de la lengua; por el contrario, la tradición norteamericana, que ha sido desarrollada en apartados anteriores y en la cual se enmarca este estudio, ha tenido más presente la interacción desde el punto de vista social, como interacción social propia de las relaciones humanas, dado que el AC emerge de planteamientos propios de la etnometodología (Garfinkel) y del interaccionismo simbólico (Goffman). En los apartados que siguen, dedicados a las secuencias intercambios complejos creados a partir de la base del intercambio y que conforman la totalidad del acto discursivo llamado conversación, se observará cómo se plantea una categorización paralela a la presentada por la tradición californiana etnometodologista. Los paralelismos entre algunas secuencias y realidades como las expansiones o las reparaciones vienen dados, en parte, por la existencia de dos grupos de investigación paralelos acerca del mismo fenómeno. No obstante, en nuestro estudio, en cuya fundamentación está el AC, aparecerán algunas apreciaciones teóricas planteadas por la escuela de Ginebra o la escuela de Birmingham, dado que no solo son de interés para este estudio, sino que también porque aportan detalles acerca de la estructura de la conversación que desde el AC no se habían tenido en cuenta.

1987), se puede analizar desde dos perspectivas: una primera, desde la cual se describe la estructura interna del propio intercambio, y una segunda en tanto que unidad constituyente de una sucesión de intercambios. Así, podemos establecer dos perspectivas de estudio de la conversación: una primera que se dedica al estudio de la estructura interna del propio intercambio y una segunda que se centra en la relación del intercambio en tanto en cuanto componente de una cadena de intercambios superior y en la descripción de la relación entre los intercambios y cómo se encadenan. Hasta este momento nos hemos fijado en la primera, nos hemos centrado en la búsqueda de las relaciones internas que se establecen en las relaciones entre turnos en el intercambio. En el siguiente apartado nos centraremos en la segunda perspectiva, apartado en el que haremos hincapié en esta sucesión de intercambios que se ha venido a catalogar como *secuencia*.

2.3.3 Las secuencias

El proceso de análisis de la estructuración y desarrollo inherentes al habla en interacción que estamos llevando a cabo se caracteriza por ser un proceso *bottom up*, es decir, de lo más particular a lo más general, proceso característico de los estudios centrado en el AC (Seedhouse, 2007a: 10). Si se observaron los rasgos de la UCT para después descubrir las características del turno de habla y de la unidad conversacional mínima, el par adyacente, en este apartado nos dedicaremos a ampliar, a extender esta unidad mínima conversacional. Ello se realizará a partir de una secuencia conversacional³⁸. El conjunto de secuencias conversacionales, cada una caracterizada por una acción, conformará la actividad conversacional, la cual, como indica Robinson (2013a: 267) “can be composed of a large number of sequences of action, and even overall structures of sequences of action, and these activities can constitute a majority of an entire interaction”. Así pues, la actividad conversacional tendrá sentido en su conjunto por las acciones que se realicen en ella, conjunto que es más fácilmente observable en la

³⁸ Utilizamos en este estudio el marbete de *secuencia* en lugar de utilizar el de *episodio*, término acuñado desde el Análisis del Discurso de tradición francesa (Roulet, 1981; Bouchard, 1987; Rémi-Giraud, 1987; Kerbrat-Orecchioni, 1990-1994, 1996, 2005, entre otros) por ser más característico de los estudios sobre la interacción conversacional en el ámbito del AC. Sin embargo, es necesario puntualizar que, en realidad, se refieren a los mismos intercambios.

interacción institucional (Drew y Heritage, 1992b), dadas las metas institucionales por las cuales se realiza la interacción. En la organización estructural total de la conversación, el tiempo dedicado a la interacción o los ámbitos tratados en ella pueden variar.

Como se indicaba previamente, la base de la organización de la interacción es el par adyacente, el cual se puede entender como una unidad secuencial mínima. A ello le llamaremos secuencia, en este caso, mínima y básica para el desarrollo de la interacción. Así pues, una secuencia es conjunto de turnos de habla que se caracterizan por mantener una unidad de sentido conversacional y buscar una acción en curso implementada a través del habla (Schegloff, 2007: 9). La conversación, pues, está secuencialmente organizada.

Todo par adyacente puede expandirse de diversas maneras (Schegloff, 1990, 2007), expansión que implicará que la interacción se desarrolle. La ampliación de una secuencia de par adyacente se puede realizar a partir de tres expansiones: una anterior al par adyacente, otra insertando algún enunciado entre la primera y la segunda parte del par y, por último, una tercera expansión incorporando enunciados tras la segunda parte del par.

En determinadas ocasiones, antes de proceder a iniciar la acción comunicativa que nos interesa, el intercambio determinado que queremos llevar a cabo, necesitamos puntualizar alguna determinada información con la intención de contextualizar lo que se dirá, aportar algún tipo de información pertinente para lograr el objetivo comunicativo que uno tiene, llamar la atención de nuestro interlocutor o proceder a cualquier otro tipo de preparación o minimizar el riesgo de llegar a un malentendido (Merrit, 1976; Schegloff, 1988b, 1990, 2007; Sacks, 1992). Las pre-expansiones cumplen con estos objetivos. En algunas ocasiones, en invitaciones o en peticiones, el hablante debe lograr una respuesta preferida a su petición y, para ello, debe ofrecer una serie de enunciados preparatorios, que por lo general suelen tener unos formatos determinados (Levinson, 1983: 350), para lograr el efecto de no amenaza que pueda sentir la persona a la que se le pide la acción.

Las pre-expansiones también suelen ser habituales antes de formular anuncios o explicar historias³⁹. En estos casos, el objetivo no estriba en buscar una reducción de las posibilidades de una respuesta no-preferida sino que lo que se pretende es buscar las condiciones óptimas para el logro exitoso del propósito comunicativo. En concreto, en las historias o los anuncios el hablante pretende crear una sensación de sorpresa en el interlocutor a través de la búsqueda de la sensación de desconocimiento de algo que quizás debería saber (Sacks et al., 1974; Sacks, 1992). En función de la secuencia que se quiere presentar, la pre-secuencia será de una determinada manera u otra. Por lo tanto, se pueden distinguir diferentes pre-secuencias en función del tipo de precondition que se quiere aportar.

Pese a que un par adyacente se caracteriza por presentar dos turnos de habla que mantienen una relación de progresividad, en determinadas ocasiones tales turnos no tienen por qué aparecen concatenados, es decir, uno tras el otro. Por norma general, tras una pregunta se ofrece una respuesta y tras un saludo se ofrece otro saludo; sin embargo, existe la posibilidad de expandir la secuencia con turnos de habla insertados entre los dos turnos que conforman el par, el cual ya no será adyacente. Las expansiones insertadas (Jefferson, 1972; Schegloff, 1972, 1990, 2007), por norma general responden a la necesidad de reparar algún aspecto relacionado o con el primer turno, las cuales se denominarán expansiones insertadas post-primer turno, o con el segundo turno, por lo que las expansiones insertadas se podrán conocer como pre-segundo turno. Cada tipo se diferenciará por mantener una relación reparacional con el turno anterior o con el turno posterior a la inserción. En este tipo de expansión secuencial los hablantes suspenden la acción en curso para prestar atención a algún tipo de problema que ha imposibilitado el mantenimiento de la progresividad esperada, dado que la aparición de un problema implica que la atención se desplace desde la conclusión del par adyacente hacia la solución de un problema acaecido en el intercambio.

Un último tipo de expansión el par adyacente es el que se producirá tras la realización de los dos turnos correspondientes, en lo que se ha venido a llamar una post-expansión. La realización de las post-expansiones es altamente variable, debido a que es altamente compleja. Schegloff (1990, 2007) distingue dos tipos de post-expansiones: por un lado, las post-expansiones mínimas, caracterizadas por realizarse con solo un turno de habla,

³⁹ Véanse otras conceptualizaciones de este tipo de intercambio en Gallardo (1993b: 116 y ss.).

y las post-expansiones no mínimas, que se ejecutan con más de un turno de habla. El primer caso de post-expansión se realiza, por norma general, con un solo turno de habla en el cual está implicada una valoración con respecto al segundo turno del par adyacente, por lo tanto, a la consecución o no de la acción por la cual el primer turno fue propuesto. El segundo caso de post-expansión se caracteriza por presentar una gran variedad de formas, desde comentarios hasta reparaciones, justificaciones, recomendaciones, etc., acciones lingüísticas siempre relacionadas con la actividad del par adyacente y del resultado de la misma.

La secuenciación de una interacción, desde el punto de vista estructural, se caracteriza no solo por una expansión de la unidad mínima conversacional, el par adyacente, sino también por mantener ciertas secuencias que delimitan la conversación. Los intercambios con una tradición de estudio más longeva son las secuencias macro, como se denomina a las secuencias de apertura y cierre, es decir, aquellos intercambios que utilizamos los hablantes para abrir y para cerrar una interacción. A ellas les vamos a dedicar las siguientes líneas.

2.3.3.1. Las secuencias marco

Si hay algún tipo de intercambio conversacional que se pueda encontrar analizada desde prácticamente los inicios de la conversación como materia de estudio, este es el grupo de secuencias que se realizan al iniciar y al finalizar una conversación: las secuencias macro (Schegloff y Sacks, 1973; Gallardo, 1993b, 1996⁴⁰). Estas secuencias, que no responden a ningún tema en concreto sino que se fundamentan en la necesidad de establecer un contacto con el interlocutor de carácter no informativo (no se habla de ningún tema sino que únicamente se saluda) o de cerrar la conversación.

Las secuencias macro delimitan la interacción y enmarcan el contenido temático y funcional que propondrán los interlocutores y para el cual han iniciado la interacción. Se

⁴⁰ Pese a seguir parámetros propios de la lingüística perceptiva y giestáltica, en los siguientes apartados se tendrá en cuenta la aportación de Beatriz Gallardo al análisis secuencial de las conversaciones (1993b, 1996), dado que la autora aporta detalles en pertinentes en cuanto a la secuenciación de la conversación desde el punto de vista temático y funcional; asimismo, en determinadas ocasiones Gallardo complementa su análisis con aspectos derivados de los etnometodólogos, fundamentalmente Schegloff y Sacks (1973), por lo que también aporta reflexiones características del AC.

sitúan en la estructura general de la conversación (Sacks, 1992: 190), fuera de la propia secuenciación que se organizará en la interacción. Están altamente ritualizadas, por lo que se pueden considerar que están destinados a presentar y fortalecer la relación social entre los hablantes. No obstante, es necesario destacar que en determinadas ocasiones la interacción únicamente se limita a establecer un mínimo contacto entre las personas. En estas ocasiones, los interlocutores únicamente harán uso de una fórmula de saludo y no habrá desarrollo temático en la interacción con el objetivo de mantener un mínimo contacto con la otra persona como acción de cortesía y como muestra de relación social entre los interlocutores.

Por sus propias características, la función básica de las secuencias macro estriba en buscar relaciones –sociales- entre los interlocutores (Kerbrat-Orecchioni, 1990), implica a los interlocutores en una relación de cortesía y, por esta razón, se ejecuta a partir de estructuras altamente estereotipadas⁴¹.

Tal es el caso de las secuencias de apertura. El inicio de una conversación no ocurre porque sí, sin más, sino que se tiene que lograr interaccionalmente. Como se comentaba líneas más arriba, cualquier tipo de interacción necesita un mínimo intercambio en el que se establezca el marco de actuación de la conversación, un marco de comunicación, el papel que los interlocutores desempeñarán, la relación social que se mantendrá y, en los que Schegloff denominó *first topic slot*, iniciar el establecimiento del tema del que se hablará (Schegloff, 1986; Gallardo, 1993b, 1996). Esta es la secuencia comúnmente denominada de apertura⁴², una secuencia que, sin tener en cuenta el factor contextual, se encarga de solucionar el problema de cómo iniciar un encuentro (Robinson, 2013a: 261).

La secuencia de apertura es el paso del silencio al habla, de la no comunicación a la comunicación. Así, una conversación puede empezar con un saludo, aunque no tiene por qué hacerlo. En el caso de que se inicie con, por ejemplo, con un “hola”, se presupone que los interlocutores se conocen previamente. La identificación, como vemos, es primordial en el inicio de la interacción y básica para el establecimiento de la

⁴¹Para una mayor profundización y una ejemplificación de cada uno de los elementos estructurales implicados tanto en las aperturas como en los cierres y de las funciones de los posibles turnos y secuencias que se puedan llegar a utilizar, consúltese Liddicoat (2007, caps. 8 y 9).

⁴² A pesar de que, tradicionalmente, estas secuencias han sido estudiadas a partir de conversaciones realizadas por vía telefónica, han sido varios los estudios y capítulos dedicados a estas secuencias que han extrapolado a toda interacción los resultados iniciales derivados de los análisis de las conversaciones telefónicas (véase Schegloff, 1986; Gallardo, 1993b, 1996; Liddicoat, 2007).

relación social inherente en el inicio de la comunicación. Así, tras el saludo se pueden establecer otros tipos de comunicaciones de carácter no verbal, como puede ser el apretón de manos, los besos o los abrazos. Si, en el caso contrario, los interlocutores no se conocen, una manera habitual de iniciar una conversación es, por norma general, en forma de pregunta o atendiendo a una información que el hablante considera relevante para el receptor y que implica que este último no se haya percatado de algo, un aspecto en el que se fundamentará el enunciado (Sacks, 1992: 102-103).

Por su parte, otra manera de iniciar una conversación entre desconocidos es aquella en la que un hablante le pregunta a un receptor algún tipo de información que considera que puede aportarle. Estos casos son clasificados por Sacks (1992: 50-51) como casos en los que el hablante busca una co-categorización con el receptor: por ejemplo, al preguntarle por una información relacionada con un autobús que tiene que llegar, está categorizando al receptor y se está categorizando él mismo como “usuario del autobús”. Como se puede deducir, el contacto visual es, pues, sumamente importante. La mirada implica reconocimiento. En el momento en que dos personas se reconocen se puede iniciar una secuencia de apertura en forma de saludos; sin embargo, si dos personas no se conocen, pero una mira a otra con el objetivo de entablar una conversación, la secuencia de apertura el interlocutor que quiera iniciar la interacción deberá llamar la atención del receptor, normalmente a partir de algún tipo de acto de habla cortés.

En resumidas cuentas, toda apertura conversacional puede realizarse a partir de cuatro tipos de enunciados: una pregunta de emplazamiento tipo “¿sí?”⁴³, una secuencia de saludos, caracterizada en la interacción cara a cara entre conocidos como no solamente el inicio de la interacción sino con la finalización de un proceso de identificación (Schegloff, 1979a), una autoidentificación y reconocimiento de las personas implicadas en la interacción⁴⁴ y, por último, una pregunta por el estado del interlocutor (Jefferson, 1980, citado en Sidnell, 2010), la cual puede implicar la aparición del primer tema de

⁴³ Esta primera parte sería propia de las conversaciones telefónicas en las que el hablante no puede saber quién es el interlocutor.

⁴⁴ Este aspecto se relaciona con el principio de *recipient design*, descrito con anterioridad, ya que una determinada producción lingüística se diseñará en función de a quién vaya destinada y, a la vez, las características del propio enunciado determinarán cómo entiende el hablante a su interlocutor.

conversación (Schegloff, 1986; Sidnell, 2010), el cual evolucionará y avanzará en un proceso de co-construcción⁴⁵ por parte de los interactuantes.

Las secuencias de apertura, como se desprende de la enumeración que se acaba de ofrecer, tampoco son secuencias cuya realización se limite a un par adyacente, sino que también se pueden expandir y pueden encadenar algunos modelos de apertura que se acaban de puntualizar. Asimismo, a lo largo de una conversación se puede saludar varias veces y, por lo tanto, se pueden producir diversas secuencias de apertura. Esta recursividad no ocurre con las secuencias de cierre, dado que la despedida únicamente se puede dar una vez, secuencias que describiremos en el siguiente apartado.

En muchas ocasiones las conversaciones no finalizan sino que son llevadas a su fin (Schegloff y Sacks, 1973: 290) y ello se realiza con las denominadas secuencias de cierre⁴⁶. El hecho de que todo turno finalice de manera que se pueda producir un turno siguiente implica que el sistema de toma de turnos pueda, de por sí, no finalizar. Por esta razón, en la conversación puede existir lo que Schegloff y Sacks (1973: 295) denominaron *terminal exchange*, un intercambio formado por dos turnos de habla: con el primero se ofrece la finalización de la conversación y, con el segundo, el receptor acepta la propuesta. Con este intercambio se suspende la posibilidad de aportar un turno más tras la transición implicada en la finalización del turno y se pasa de la comunicación a una situación silenciosa. A pesar de que son una solución al problema del cierre conversacional, no son una solución perfecta. En este aspecto, el primer turno del intercambio no ocurrirá libremente: alguien no puede responder “adiós” a la pregunta “¿qué hora es?” siempre y cuando no hayamos dicho algo terrible para él. Así pues, es un intercambio restringido.

Las secuencias de cierre, de la misma manera que las secuencias de apertura, están fuertemente ritualizadas. Si con las secuencias de apertura se negocian los papeles de los interlocutores y la relación que mantendrán, entre otros aspectos, con el cierre se ratifican “esos papeles según las consecuencias que haya podido tener el encuentro

⁴⁵ En el ámbito del AC, por co-construcción se entienden dos fenómenos diferenciados: la co-construcción del discurso, al que nos estamos refiriendo aquí, y la co-construcción de un enunciado, al que nos hemos referido con anterioridad (Helasvuo, 2004; en el ámbito de la interacción en lenguas extranjeras, Family et al., 2015). En el segundo caso, un mismo enunciado es iniciado por un interlocutor y finalizado por otro.

⁴⁶ Fijémonos, por ejemplo, en la despedida comúnmente conocida como despedida “a la francesa”, la cual se caracteriza por una despedida sin intercambio de cierre. Totalmente considerada como de mala educación, es una acción no preferida totalmente descortés.

conversacional” (Gallardo, 1996: 75). Por lo tanto, el cierre determina cuál es la consecuencia que ha tenido la intersubjetividad en la interacción.

Por norma general, las secuencias de cierre se presentan como algo lamentable, como una acción no preferida, ya que la despedida se observa como algo negativo, al contrario que el saludo, acción que se ve como positiva (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 222). Estas secuencias, a diferencia de las secuencias de apertura, que suelen ser cortas, se pueden extender en función del vínculo entre los interlocutores, los asuntos implicados en la conversación o la extensión de la interacción llevada a cabo. Por lo tanto, también se pueden expandir (Gallardo, 1993b, 1996): cuando finalizamos una conversación podemos llevar a cabo pre-cierres en forma de turnos de paso, en los que “los interlocutores ceden la palabra para dar oportunidad de que otro hablante introduzca algún tema nuevo” (Gallardo, 1996: 75) con el uso de expresiones como “bueno” o “vale” o a partir de intervenciones de límite de tópico en los que, a partir de un marcador discursivo o una expresión estereotipada, indicamos el agotamiento del tema en cuestión. La finalización de la conversación se hará efectiva tras ofrecer a todos los interlocutores un turno de habla para temas que hayan quedado aplazados y se hayan realizado los acuerdos para un futuro contacto siempre que uno de los interlocutores lo considere necesario (Schegloff y Sacks, 1973). En estos casos, se produce una reapertura de la conversación y hasta que no quedan todos los temas zanjados no se puede proceder a cerrar definitivamente la interacción.

La finalización de la interacción es un momento complejo, no preferido, en el que está implicado un fuerte valor de cortesía y que estima necesaria la colaboración de todos los interlocutores para llevarse a cabo. Para ello, los hablantes deben utilizar una serie de recursos que les permitirán, como nos indica Anthony Liddicoat, “negotiate their respective orientations to the current conversation and to determine the relevance of continuation or closure of the conversation at various relevant points in the talk” (2007: 277-278). Con la secuencia de cierre se finaliza la conversación y, por lo tanto, se cierra el marco conversacional en el cual está esta instaurada, un marco que sirve para delimitar, en el inicio y en el final, el núcleo conversacional, aquello por lo cual se ha entablado la relación entre interlocutores, siempre que no se quede en el efímero saludo del que se ha hablado con anterioridad. Este núcleo conversacional, esta interacción con significado temático y funcional es, desde el punto de vista del AC, problemática, dado

que se extiende más allá de la primera posible compleción determinada por el turno de habla. A este tipo de secuencias les dedicaremos las siguientes líneas.

2.3.3.2 Las secuencias temáticas y funcionales

Por norma general, la tradición del AC ha prestado más atención al sistema de turnos de habla y a las implicaciones que se derivan de este para las relaciones interpersonales, con lo cual los estudios acerca de la estructura de la conversación se han centrado sobre todo en el par adyacente y aspectos relacionados con este. Sin embargo, desde una perspectiva temática y funcional, se han categorizado varios tipos de secuencias conversacionales, en relación al desarrollo temático de la interacción y de su función dentro de ella. En las secuencias temáticas de la interacción está la razón por la cual se lleva a cabo la misma interacción (Schegloff y Sacks, 1973).

Antes de iniciar la descripción de cada una de las secuencias, es necesario precisar que tales secuencias no son compartimentos estancos que no mantienen relación entre ellas y se suceden independientemente. Al contrario, estas pueden aparecer alternadas a lo largo de la conversación. Igualmente, no se pueden considerar como aisladas desde el punto de vista de su significado: lo que encontramos en ellas son aspectos que destacan más en unas que no en otras, pero siempre bajo la construcción determinada por el par adyacente. Como ejemplo podemos aducir que las secuencias de historia focalizan su atención más en el contenido que se quiere desarrollar y las secuencias de concordancia en las funciones lingüísticas implicadas en los turnos de habla. Sin embargo, ello no significa que en las secuencias de concordancia no se trate ningún contenido ni en las secuencias de historia no se dé ninguna función lingüística.

Como indicamos, las secuencias temáticas que más repercusión han tenido en los estudios de carácter etnometodológico son las secuencias de historia, las cuales fueron tratadas por Sacks (1992) como una extensión compleja del sistema de toma de turnos prototípico de la interacción conversacional. En estas secuencias está implicada una de las acciones más recurrentes en el uso de una conversación: aquella que incide en la narración de una historia o un acontecimiento por parte de una persona. Pese a lo que se pueda esperar, en las ocasiones en las que un hablante quiere explicar una historia o

quiere narrar cualquier suceso no lo hará a partir de un monólogo, sino que se realizará a partir de una determinada interacción sin, *a priori*, un número de turnos determinado. Tal interacción se plasmará en una secuencia de historia.

Las secuencias de historia (Jefferson, 1978; Polanyi, 1985; Sacks, 1986, 1992; Gallardo, 1993b; Mandelbaum, 2013) mantienen la misma característica que las otras secuencias en cuanto a la organización de los turnos de habla: los hablantes participan o pueden participar en los lugares apropiados para ellos y que la misma interacción dispone. Sin embargo, mantiene ciertas limitaciones, como, por ejemplo, que suele desarrollarse tras una pregunta, la cual funciona como una pre-expansión que da a entender al receptor que se inicia una secuencia de esta tipología. En las secuencias de historia se suspende la habitual asociación entre compleción del turno y la relevancia para la transición entre turnos y suele iniciarse con la descripción del escenario y el momento en el que se desarrolla. Asimismo, estas se pueden suceder y concatenar, una detrás de otra. En cuanto a la persona que la inicia, no solo quien va a narrar la historia lo puede hacer, sino que el receptor también se ve capacitado para hacerlo (Lerner, 1992). Sin embargo, la participación puede ser diferente, dado que los turnos de habla se pueden caracterizar por proporcionar retroalimentación al interlocutor en una señal de escucha activa.

El desarrollo de la secuencia se produce y se logra a partir de la colaboración de todos los participantes y la explicación de la historia por parte de uno o varios hablantes⁴⁷, el cual –o los cuales- adopta una posición de testigo para dar veracidad al suceso narrado (Sacks, 1984) y de la reacción del receptor a partir de determinadas técnicas que muestran una escucha activa, como repetir un turno de habla del interlocutor, completarlo, aportar información en la cual se valore lo indicado, etc. Tales técnicas le permitirán analizar los enunciados que escucha, posicionarse con respecto a la información que recibe y participar, en la medida de lo posible, en la acción que se crea (Goodwin, 1986).

Por otro lado, pese a que no son narraciones al estilo de las historias literarias, se pueden considerar como tal, dado que en ellas subyace la idea de “contar algo”, de contar cosas que han pasado, acontecimientos que han recibido un cambio de estado aunque, como comenta Gallardo (1993b: 104), podemos encontrar secuencias de

⁴⁷ En determinadas ocasiones una historia puede ser narrada por varias personas, los cuales serán co-participantes (Sacks, et al., 1974: 727).

historia que relaten hechos que no han pasado sin perder el valor narrativo de vista, debido a que aparecen en el discurso con una lógica temporal que los sitúa cronológicamente.

La secuencia de historia se caracteriza por presentar tres partes o núcleos temáticos: por norma general, toda historia debe presentar una contextualización, que aparecerá en la pre-expansión de la secuencia, un desarrollo del relato y una evaluación de lo acontecido. Desde el punto de vista del contenido, este tipo de secuencias se caracteriza por presentar un mayor porcentaje de aspectos argumentales y predicativos que “origina actos de habla representativos y declarativos” (Gallardo, 1993b: 97) y por mantener un carácter informativo-referencial.

Como acabamos de indicar, las secuencias de historia pueden iniciarse con una pre-expansión que sitúa a los hablantes ante la secuencia y los prepara para ella (Stivers, 2008). Tales prefacios “allows recipients to see that points of possible turn completion which fall within the scope of the story-telling are not transition-relevant and do not constitute opportunities for another speaker to take a turn” (Sidnell, 2010: 176). Asimismo, el prefacio debe contener pistas acerca de lo que se hablará en la historia, por lo que puede ayudar al hablante a saber si la historia es conocida o no por el receptor, siguiendo una regla relacionada con el *recipient design*, la cual nos indica que un hablante no dirá nada que el receptor ya sepa (Sacks, 1992: 438). En otras palabras, el hablante debe diseñar el turno de habla en función de la relevancia que tenga la información para el receptor: si este ya conoce la información, no será necesario que la incluya en su turno de habla. Por esta razón, la intervención que se produce en la pre-expansión sirve para conocer qué sabe el receptor acerca de lo que se va a narrar.

El prefacio a una secuencia de historia que se produce en la pre-expansión implica, por norma general, una ruptura temática con la conversación en curso, por lo que una de las formas de iniciarse será con algún marcador discursivo con el que se rompa el hilo temático (Jefferson, 1978: 220). Otra forma de iniciar un prefacio será a partir de una repetición incrustada en el enunciado de un elemento anterior y que será central en la nueva historia o dará pie a que se inicie. Por último, aunque raramente, las historias también podrán iniciarse a partir de una solicitud tipo “déjame que te explique una historia”.

La historia, en sí misma, mantiene una organización conversacional turno a turno determinada (Jefferson, 1978), la cual se sostiene a partir de dos características: está localmente ocasionada e implican una secuenciación que siempre regresa al habla en curso. El hecho de que se ocasione localmente dentro de una determinada interacción implica que su contenido esté en relación con el contexto conversacional en el que se sitúa, por lo que se deduce que las secuencias de historia se producirán tras una secuencia conversacional por turnos y que tras su finalización se continuará interactuando turno a turno bajo los mismos parámetros en los que se basaba la interacción anterior a la secuencia de historia, un tipo de interacción fundamentada en lo que se conoce como secuencias de concordancia.

Las secuencias de concordancia son una categoría de secuencias que no ha sido estudiada específicamente por parte de los analistas de la interacción que siguen parámetros etnometodológicos, corriente de investigación que no se ha interesado en demasía por la misma noción de secuencia; sin embargo, es necesario detallar la existencia de tal secuencia de concordancia. En ella, a diferencia de las secuencias de historia, cuyo receptor interviene sobre todo para proporcionar retroalimentación e indicar que sigue la narración, el receptor debe participar activamente y llevar a cabo turnos de habla que estén orientados por el turno anterior (Gallardo, 1993b). El hablante de la secuencia de concordancia emite un turno que está orientado a la posibilidad de conseguir una determinada conducta en su interlocutor, la cual emergerá del turno de habla que produzca. Por norma general, el turno de habla del receptor coincide con el turno de habla de su interlocutor en una suerte de concordancia en un proceso de negociación entre los participantes en la interacción.

El hecho de que los participantes de la interacción mantengan el mismo nivel de participación hace pensar que la idiosincrasia de la secuencia de concordancia sea la misma que la descrita y detallada al hablar de la noción de par adyacente, salvo por una cuestión de extensión. Anteriormente se analizaba el par adyacente y sus extensiones, pero no se mostraban bajo una óptica secuencial; la secuencia de concordancia cumple con la labor de expandir el par adyacente en una cantidad de turnos de habla indeterminada.

En la misma línea se deben entender los pares adyacentes propios de las peticiones, las invitaciones, las disculpas, las felicitaciones, etc., actos de habla que *a priori* se agotan

en la respuesta del receptor. En ellos encontramos un proceso de elaboración que implica la acción del interlocutor, respuesta que viene orientada por el primer turno de habla. A diferencia de las secuencias de historia, en las de concordancia la participación del interlocutor no se restringe a una mera retroalimentación, sino que su participación implica un objeto previo al que referirse; se trata, pues, de una intervención reactiva.

Así pues, las características de las secuencias de concordancia coinciden con las características del par adyacente y de la conversación en general, descritas anteriormente. Sin embargo, resulta pertinente matizar tal información dadas las posibilidades de encontrarla clasificada en estudios sobre la interacción en el ámbito, sobre todo, de la bibliografía al uso escrita en español. Esta propiedad también es aplicable a las secuencias laterales y de inserción, puesto que son secuencias que se determinan por una evolución turno a turno de la interacción similar a la que subyace del par adyacente.

Las secuencias laterales (Jefferson, 1972), como decimos, mantienen un desarrollo del sistema de turnos de habla desde el punto de vista secuencial similar a las secuencias de concordancia; en otras palabras, la asimetría entre hablantes propia de la secuencia de historia no aparece. Sin embargo, a diferencia de las secuencias de concordancia, las cuales mantienen el núcleo temático de la conversación, las secuencias laterales aparecen como secuencias que marcan un “aparte” en, justamente, el desarrollo de las secuencias de historia o de concordancia (Gallardo, 1993b). Es por esta razón que se puede caracterizar por aportar información que no forma parte del desarrollo temático de la interacción sino que aportan una información extra, que no tiene por qué mantener relación con lo que se esté diciendo, pero que es pertinente o, al menos, un hablante lo considera como tal desde el punto de vista contextual o cotextual o desde el punto de vista de la voluntad del propio hablante de introducir como alternativa al tema en curso.

Estas dos variedades de secuencias laterales, una derivada del contexto comunicativo en el que se sitúa la acción conversacional y otra relacionada con los turnos de habla producidos a lo largo de la interacción, demuestra una cierta heterogeneidad de la secuencia. Por un lado, el tema incrustado en la interacción puede derivar de factores externos a la propia interacción o a factores internos. En este segundo caso, primarán las aclaraciones, las reformulaciones, las correcciones, los malentendidos, las rectificaciones, etc., ejemplificados en intercambios fundamentados en la reparación de

aspectos de la interacción en curso. Así pues, en cierta manera, las secuencias laterales han sido tratadas desde el AC de base etnometodológica como reparaciones, por lo que el análisis de los fenómenos de reparación que posteriormente se ofrecerá podría ser plausible para este tipo de secuencias laterales⁴⁸.

Así pues, pese a que el cambio de secuencia existe y pese a que el cambio de tema existe, producido por el hecho de que un hablante realiza un turno primera parte de par adyacente no predicho y, por lo tanto, no orientado por el turno de habla anterior, los hablantes consideran que este desplazamiento es momentáneo y que es de duración limitada, debido a que no se considera el tema del que se está hablando.

Gallardo (1993b), en la clasificación de secuencias laterales internas, las cuales son calificadas como rectificadores, distingue entre cuatro tipos diferentes: de corrección, la cual implica una equivocación del hablante; de aclaración o verificación, en la cual está implicada una cierta duda hacia el turno de habla anterior; de malentendido, en la cual está implicada una equivocación por parte del oyente, o de acertijo, la cual se diferencia de la anterior por el hecho de que la muestra de equivocación por parte del receptor es intencionada⁴⁹.

Las secuencias laterales mantienen una fuerte implicación con las secuencias de concordancia, debido a que mantienen la misma estructura secuencial: no se produce la asimetría en la participación (Marková y Froppa, 1991) característica de las secuencias de historia. Es más, desde este punto de vista, se pueden considerar secuencias de concordancia donde lo más destacado (en términos perceptivos) es una escisión o continuidad producida en el desarrollo lineal del discurso (Gallardo, 1993b). Así pues, los paralelismos con la noción de reparación son más que evidentes, por lo cual emplazamos al lector a que lea el siguiente capítulo, dedicado íntegramente a la

⁴⁸ No obstante, tal y como se verá, la reparación como fenómeno conversacional no se ciñe a únicamente una secuencia lateral, sino que se referirá al tratamiento de todo tipo de problemas en la comunicación. Así pues, las reparaciones se pueden producir en un solo turno de habla, mientras que las secuencias laterales implican, como mínimo dos turnos de habla, un par adyacente. Así pues, las secuencias laterales se podrían asimilar a las reparaciones construidas a partir de más de un turno de habla.

⁴⁹ A tal clasificación volveremos más adelante, al hablar de las acciones implicadas en la reparación. A este respecto, debemos hacer hincapié, una vez más, en el hecho de que este trabajo sigue las principales líneas de trabajo en el ámbito del AC, las cuales han preferido centrarse en la reparación como fenómeno de estudio sin ser entendido como una secuencia lateral interna, nomenclatura que ha quedado en desuso.

reparación, para conocer en profundidad todos los aspectos relacionados con la secuencia lateral interna⁵⁰.

En la clasificación tipológica que nos ofrece Gallardo (1993b), se propone una última secuencia, la cual vendrá caracterizada por aparecer insertada en diversos momentos antes, durante o después del desarrollo de los otros tres tipos de secuencias y no solo entre el primer turno del par adyacente y el segundo turno del par adyacente. Como se puede observar claramente, tales secuencias han sido descritas anteriormente, dado que desde el punto de vista del AC se considera una expansión del par adyacente. Sin embargo, desde el punto de vista secuencial se puede clasificar como una secuencia diferente al resto de secuencias descritas anteriormente: a diferencia de las secuencias de historia, no mantiene un desarrollo temático en su núcleo y a diferencia de las secuencias de concordancia rompen con su predictibilidad dado que no son previsibles en relación al turno de habla anterior.

En relación a las secuencias laterales, las secuencias de inserción mantienen una estrecha relación, sobre todo con las laterales internas, dado que los dos tipos de secuencias, en realidad, se insertan rompiendo el desarrollo temático de la interacción. No obstante, a diferencia de aquellas, estas, las de inserción, no se apoyan en el discurso explícito anterior, mientras que las laterales internas sí. La relación semántica con el cotexto es necesaria en los dos casos, mientras que no aparece en las secuencias laterales externas, cuya aparición se debe al contexto ajeno al desarrollo discursivo-temático de la conversación. Por lo tanto, la proximidad entre secuencias es muy alta y la línea que difiere un tipo de secuencia de otra es muy fina. Sin embargo, toda conversación se lleva a cabo a partir de secuencias. Ellas conforman el total de la conversación como acción lingüística y comunicativa. A su conjunto es a lo que llamamos conversación.

Con el análisis de la estructuración de la conversación se ha podido comprobar la sistematicidad implicada en esta acción comunicativa. Una realización lingüística que, aparentemente, parecía caótica se transformó, gracias a los estudios implicados en el AC

⁵⁰ La comprensión de la reparación como secuencia lateral, no obstante, no es compartida por otros investigadores que se han acercado a la conversación como materia de estudio. Es el caso de Thornbury y Slade (2006: 29), quienes consideran que la reparación forma parte de las secuencias de inserción. En realidad, estos autores están entendiendo la reparación como una inserción entre los dos turnos de un par adyacente, por lo cual pese a ser una secuencia lateral, se podría entender también como una secuencia de inserción.

y en el análisis del discurso oral interaccional, en una realidad sistemática, estructurada y previsible. Ahora bien, es conveniente matizar el valor de previsibilidad aquí puntualizado. La conversación siempre es previsible en función de unas características estructurales cuya aplicación siempre se sucede en la conversación. Por ejemplo, por norma general, toda interacción conversacional tiene un saludo en forma de secuencia de apertura y, por norma general, toda interacción conversacional tiene una secuencia que determina el cierre de la interacción. Sin embargo, el desarrollo de la conversación no solo está delimitado por los factores estructurales inherentes a la misma, sino que se verá influenciado por otros factores propios del discurso y ajenos a él que delimitarán y formarán tal desarrollo. Todos estos aspectos se pueden clasificar dentro de lo que se entiende por contexto en el cual se sitúa la acción conversacional. A este le vamos a dedicar las siguientes líneas.

Hasta este momento se ha hablado principalmente sobre las características de la toma del turno de habla a partir de las cuales se fundamenta la estructura de la conversación. No obstante, la base de toda *inter-acción*, es decir, el intercambio producido a partir de la voluntad de llevar a cabo una acción por parte de un participante, no es un hecho aislado, dado que se verá producido y mediatizado por las acciones que sucedan tanto anterior como posteriormente, además de mantener una interrelación con aspectos propios de la situación en la que se desarrolla la conversación y de los propios participantes.

2.4 La sensibilidad de la interacción al contexto

El contexto discursivo (Duranti y Goodwin, 1992; Gajo y Mondada, 2000: 17-48; McHoul, Rapley y Antaki, 2008) en la conversación adquiere una especial relevancia en el momento en que entendemos que la acción solo es significativa en un contexto determinado y que en sí misma no tiene ningún valor, sino que tiene valor para los participantes. Las estructuras utilizadas en los enunciados de los hablantes, por lo tanto, no son, en parte⁵¹, libres al contexto, están situadas en él en una relación reflexiva entre

⁵¹ Véase más adelante la diferencia entre la libertad al contexto y la sensibilidad al contexto que mantiene la conversación.

contexto y acción en lo que se conoce como principio de *indexicalidad*: en la interacción emergerán pistas y señales que no se podrán entender sin tener en cuenta el contexto en el que se produce. Asimismo, por relación reflexiva o *reflexividad* se debe entender la relación que se establece entre realización de una acción y la creación de un contexto para su interpretación. En otras palabras, en el momento en que un interlocutor está produciendo un turno de habla, la respuesta del interlocutor se entenderá como una acción doble: realizará otro turno de habla y también mostrará cómo ha interpretado el turno de habla anterior, el cual ha proyectado la participación del hablante. Sin embargo, desde el punto de vista metodológico, uno de los objetivos de la interacción es establecer cuáles son las reglas que rigen la actividad conversacional en cualquier tipo de contexto, es decir, sin contexto (ten Have, 2007).

Desde el punto de vista de la etnometodología, este aspecto propio de la realidad interaccional adquiere dos significaciones para la contribución de los hablantes (Heritage, 1984b; Goodwin y Duranti, 1992; Schegloff, 1992b): el contexto da forma a los enunciados de los participantes en la interacción y, a su vez, lo dicho contextualiza lo que se va a decir consecutivamente, por lo que el contexto también es un elemento que se renueva constantemente. Cada turno de habla limita y afecta a las características del siguiente turno de habla, dado que “becomes a document of display of cognitive, emotional, and attitudinal state, an analysis of context and of the previous turn(s) in the sequence and a social action which renews the context” (Seedhouse, 2004: 8-9). Como indican Mäkitalo y Säljö (2002: 74), el contexto “invokes what is mutually and temporarily recognized as a relevant social fact by the interlocutors”. La progresividad propia de la interacción (véase apartado 2.2) tiene, así, una fundamentación contextual. Como se puede deducir de esta caracterización, el contexto es dinámico y se renueva constantemente a medida que avanza la conversación y puede entenderse como una parte de las actividades y las orientaciones que los participantes promueven.

Por otra parte, también se debe identificar un contexto cuya influencia en la conversación es observable y que se refiere a las estructuras sociales en las que establece la propia interacción: la escuela, un juzgado, la consulta del médico y los “macro” aspectos del mundo social, como pueden ser la estratificación social, racial, sociales, etc., así como las instituciones sociales de una determinada comunidad. Sin embargo, para los analistas de la conversación el contexto será relevante únicamente cuando emerja de la interacción, de los turnos de habla producidos, aunque sea

inherentemente dejando un rastro en él. Por ejemplo, no será relevante el contexto de la consulta del médico si este está hablando con su hijo, dado que la identidad subyacente del médico como tal, propia del contexto, no emergerá en la interacción.

Sin embargo, la relación entre conversación y contexto que se establece desde este punto de vista ha recibido algunas críticas, las cuales han estado centradas en la relación, demasiado estricta, entre contexto y conversación. Por ejemplo, Day (2008) y de Kok (2008), en un número especial de *Journal of Pragmatics* dedicado a la noción de contexto en el ámbito que nos atañe, demostraron que hay ciertos aspectos inherentes a la conversación que no se pueden entender únicamente con la información que la interacción proporciona y que se debe acudir a la información contextual para entender, por ejemplo, aspectos culturales que el investigador no posee por no compartir los mismos referentes culturales. Por su parte, Cicourel (1992) demuestra que en determinadas ocasiones es necesario acudir a información que no emerge de los datos para poder entender ciertas conductas en determinadas identidades como, por ejemplo, los médicos. Así pues, en determinados ámbitos comunicativos el investigador deberá acudir al contexto para lograr encontrar una explicación a ciertos procesos conversacionales y a las razones por las cuales se producen ciertos enunciados⁵².

Por otro lado, el contexto siempre mantiene una indexicalidad dentro de la interacción. Los enunciados emitidos por los hablantes inherentemente señalan algún aspecto contextual. Además, la interacción social se establece a partir del mantenimiento de la *inter-acción* a través de los turnos de habla y son las propias palabras de los interlocutores las que determinan las relaciones sociales que se establecen. La interrelación entre la interacción y los dos aspectos contextuales aquí mencionados propicia que se pueda afirmar que la interacción es sensible al contexto, dado que dependerá de él en cierta medida para crearse, realizarse y configurarse. Sin embargo, la interacción puede mostrar una organización secuencial libre y ajena al contexto (Sacks, et al., 1974; Lerner, 2003), porque los participantes organizan la conversación, es decir, gestionan e indican quién debe participar y, por lo tanto, el diseño del receptor, de manera libre. Así pues, se puede determinar que la conversación es libre al contexto, pero a la vez es sensible al contexto: libre porque el hablante tiene la libertad de

⁵² En el capítulo 6, dedicado a la metodología utilizada en este estudio, se ampliará esta información.

organizar la conversación según su conveniencia y sensible porque estará integrada en un contexto ante el cual deberá responder.

El hecho de tratar de tener en cuenta la relación entre contexto y conversación implica tener presente dos limitaciones analíticas (Schegloff, 1992b). Por un lado, debemos tener en cuenta que cualquier aspecto del contexto puede ser relevante para los hablantes: la identidad del hablante o del receptor se orienta a través de sus enunciados: en cualquier acto comunicativo categorizamos al receptor de una determinada manera y nos categorizamos a nosotros mismos de otra en función de las relaciones sociales establecidas (Gajo y Mondada, 2000: 100)⁵³. Los hablantes son los que muestran en sus enunciados qué aspectos del contexto son relevantes y en esta acción crean contextos nuevos para la producción e interpretación del habla en curso o para la elección del siguiente hablante en la interacción (Lerner, 2003). Además, pese a que algunos aspectos del contexto no son relevantes para un determinado hablante, la relación reflexiva entre relevancia contextual y enunciado tiene una *consecuencialidad procedural*, es decir, es significativo para con el proceso inherente a la conversación. Desde este punto de vista, el contexto debe tomarse más como algo que se invoca en la interacción y no algo que impacta y repercute en la interacción (Liddicoat, 2007: 8).

El contexto establece una relación entre los enunciados emitidos y los tipos de actividad desarrollados con ellos. Por ejemplo, podemos saber que una serie de enunciados forman parte de una interacción realizada para llevar a cabo una transacción comercial porque vemos en los enunciados una serie de recursos que lo demuestran. Por ello, no debemos entender el contexto como algo *exógeno*, algo ajeno a la propia actividad discursiva. Al contrario, las interacciones están “plenty of demonstrations that an awareness of context is something which is created thorough the details of talk” (Heritage, 1984b: 283).

Con todo, el contexto es el proyecto y el producto de las acciones de los participantes y, por lo tanto, es localmente producido y transformable en todo momento (Drew y Heritage, 1992a: 19) de la misma manera que las identidades de los hablantes, las cuales se construirán en el curso de las actividades que los interlocutores produzcan (Fitzgerald et al., 2009: 50). La identidad del hablante está reflexivamente co-determinada en el discurso (Schegloff, 2007: 473), ya que se establece una relación entre la categorización

⁵³ Véase más adelante qué se entiende por categorización.

del hablante como miembro de una determinada comunidad y las acciones que están implicadas en sus acciones comunicativas.

La interacción institucional, para cuya esencia la identidad de los hablantes mantiene una gran importancia, la cual será motivo de análisis en el siguiente apartado, no es ajena a todo ello. El contexto forma y renueva constantemente la interacción y, por lo tanto, es un elemento más que determina cómo será. Por esta razón, se puede argumentar que toda interacción, en el fondo, está institucionalizada.

2.5 ¿Análisis de la Conversación o Análisis de la Interacción? La interacción institucional como materia de estudio.

Si alguien dice que los inicios del AC se debieron a, sobre todo, una cuestión técnica, quizás hoy en día los que se aproximen por primera vez a esta línea de investigación no se lo creerán. Sin embargo, según Heritage (1984b: 235) el mismo Harvey Sacks dejó claro que el hecho de analizar las interacciones con las que se iniciaron sus investigaciones se produjo gracias a que las tenía grabadas. Las grabaciones le permitieron acercarse a los datos una cantidad de veces suficiente como para analizarlos en profundidad.

La oportunidad de llevar a cabo grabaciones de interacciones por primera vez en la historia permitió que la conversación, oral y espontánea, pudiera ser objeto de estudio. La interacción ocurrida de manera natural permitió a los investigadores acercarse a la manera a partir de la cual se interrelacionan los individuos (Heritage, 1984b: 236), base para construir, como se ha detallado, el AC. Sin embargo, la conversación espontánea no es la única manera oral en la que los individuos, en su vida cotidiana, se interrelacionan. La sociedad, construida a partir relaciones sociales, mantiene un grado alto de institucionalización. Tales relaciones sociales producen una gran cantidad de interacciones que no se pueden considerar como cotidianas, dado que estas están marcadas por el contexto en el que se desarrollan.

Uno de los aspectos que determinan la diferencia entre los dos tipos de interacción está en el hecho de que, en la interacción institucional, los interlocutores mantienen una

identidad específica derivada de la institución en la cual se lleva a cabo la interacción (Drew y Heritage, 1992a; McHoul y Rapley, 2001). La estructuración de la conversación puede llegar a ser la misma, pero existe una diferencia insalvable, precisamente en el hecho de que el marco en el que se ubica la interacción sea uno específico y que, sobre todo, los interlocutores tengan objetivo subyacente en su discurso que implique una categorización relacionada con el contexto interaccional (Arminen, 2000). Por esta razón, en la interacción institucional la identidad de los interlocutores adquiere una especial relevancia, una identidad que emergerá también de la propia conversación a través de la categorización que los hablantes harán de los miembros implicados en ella.

Sin embargo, antes de describir con más detalle la interacción institucional, se hace conveniente tener en cuenta que los parámetros etnometodológicos establecen que los individuos actúan y se relacionan de una determinada manera influidos por una institucionalización de las acciones en las cuales se sitúan (Heritage, 1984b: 180). Así, los individuos reproducen, desarrollan o modifican las realidades institucionales en las cuales sus acciones son desarrolladas. No obstante, la institucionalización de las interacciones por las que aboga Garfinkel se sitúa en el plano de la intercomprensión mutua y de la intersubjetividad (véase apartado 2.2). En otras palabras, las interacciones, por casuales y familiares que sean, se sitúan un plano *institucionalizado* que permite comprender las razones por las cuales los individuos llevan a cabo unas determinadas acciones en ese contexto específico. De ello, se deriva que toda acción social tiene algo de acción institucionalizada, porque se espera que los individuos actúen de una determinada manera para lograr una intercomprensión mutua. Queda claro que, como afirma Heritage (2005), la distinción entre conversación cotidiana e interacción institucional es, en cierta manera, difusa.

Por otra parte, la institucionalización de la interacción ha evolucionado hacia parámetros cercanos a la comprensión de la influencia del contexto en la interacción (Heritage, 1984b). En consecuencia, como páginas atrás ya se indicaba, se pueden observar dos definiciones para la noción de conversación (Tusón, 1997; Pallotti, 2007: 56): una primera centrada en el ámbito de la cotidianeidad para la cual la conversación sería únicamente aquella conversación que se produce en el habla cotidiana y una segunda acepción de conversación sería aquella que englobara todo tipo de intercambio conversacional. Los analistas de la conversación más estrictos, en un primer momento,

no consideraron motivo de análisis aquel tipo de interacciones que se producen en un contexto en el que los participantes de la interacción mantuvieran una identidad situada marcada por el contexto. No obstante, con el avance de los estudios en el ámbito del AC se ha ido considerando cada vez más la necesidad de acercarse también a este tipo de interacciones, las cuales mantienen una acción comunicativa marcada por el contexto (Levinson, 2013: 106).

2.5.1 La interacción institucional

Nuestra sociedad está marcada y guiada, en cierta medida, por las instituciones que la conforman. Como integrantes de una sociedad moderna, necesitamos de esas instituciones para mantener un orden en nuestra sociedad y que esta funcione coherentemente. Por ello, las interacciones que se generan en contextos como el de la consulta del médico, los juzgados, las entrevistas de psicólogos o de psiquiatras, los servicios de emergencia, etc., han suscitado un especial interés entre los analistas de la conversación, especialmente en la actualidad, con la posibilidad de llevar a cabo aplicaciones prácticas derivadas de investigaciones realizadas en tales contextos (ten Have, 2001; Richards y Seedhouse, 2005; Antaki, 2011; Seedhouse, 2011; véase Kasper y Wagner, 2014, para un extenso resumen de la relación entre AC y la lingüística aplicada). Sin embargo, las primeras aproximaciones a la interacción institucional estuvieron marcadas por la voluntad de observar qué diferencias existen entre este tipo de interacción y la conversación ordinaria (Drew y Heritage, 1992a; Heritage, 2005).

La caracterización de la interacción institucional (Drew y Heritage, 1992b; Richards y Seedhouse, 2005; Bowles y Seedhouse, 2007; Heritage y Clayman, 2010, entre otros) ha llevado a los investigadores a buscar aspectos propios que la distinguan de la conversación ordinaria. Así, Paul Drew y John Heritage, en un libro fundamental para la comprensión de la interacción institucional como es *Talk at work*, nos proponen tres características básicas implicadas en la interacción institucional (1992a: 45-53). Una primera característica estriba en el hecho de que en la interacción institucional uno de los participantes orienta su identidad hacia la institución situada en el contexto de la interacción. Así, de los enunciados aportados por uno de los participantes en la interacción emergerá información contextual que relacione la identidad del hablante con

la situación en la que se instaura. Por otra parte, se pueden implicar limitaciones particulares en cuanto a lo que los interlocutores comprenden como “permisible” en la interacción. En otras palabras, los interlocutores saben que hay “algunas cosas” que no pueden hacer ni algunos enunciados que pueden decir. Por último, Drew y Heritage (1992a) destacan que, pese a que toda interacción institucional mantiene las características que aquí se han citado, esta se puede asociar a marcos inferenciales y procedimientos que son particulares al contexto institucional específico, es decir, las interacciones que se produzcan implicarán una serie de inferencias por parte de los interlocutores propias de su contexto interaccional.

Como se acaba de indicar, la interacción institucional se diferencia de la conversación ordinaria por ser más rígida en cuanto a la organización sistemática de la interacción (Seedhouse, 2005a: 166), con un sistema de intercambio de turnos de habla más rígido y la meta institucional que limita la organización secuencial y la toma de turnos de habla de la interacción. Además, la organización secuencial es especialmente sensible a un contexto que determina unas identidades profesionales específicas. En consecuencia, la presencia de ciertos objetos característicos del contexto o ciertos derechos y ciertas reglas específicas en la relación entre las personas hace que este tipo de interacción sea diferente a la que se produce en la conversación ordinaria. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la relación entre interacción y contexto será la misma que la establecida para la conversación ordinaria, la cual defiende que de la misma interacción emergerán los datos que identifiquen la institucionalización de cada interacción, ya que, como el mismo John Heritage (1984: 283b) afirma, “it is often posible to recognize the ‘institutional’ character of sequences of talk without any information beyond the words on the page”. Esta relación entre contexto e interacción institucional ha sido criticada desde varios puntos de vista. Algunos autores, como Hester y Francis (2000), han criticado esta afirmación porque con esta idea las secuencias conversacionales producidas se desligan de las identidades situadas de los hablantes y de la categorización de los participantes que se establece en la conversación⁵⁴.

Por otro lado, la interacción institucional puede dar cabida a una gran cantidad de acciones de toma y diseño de turnos de habla, organizaciones secuenciales y propuestas

⁵⁴ Véase en el apartado 2.5.2. la relación que se establece entre las identidades discursivas y la categorización de los miembros de la conversación y qué vínculos se establecen a partir de ellos entre las secuencias generadas y el macro-contexto conversacional.

temáticas (Heritage, 2005) y están implicados, al menos, dos fenómenos, los cuales se interrelacionan (Heritage, 1984b: 239-240): por un lado, se reduce el número de posibles prácticas conversacionales que se dan en la conversación ordinaria y, por el otro, la especialización de procedimientos particulares en las interacciones producidas tiene su base en el habla ordinaria. Asimismo, Mäkitalo y Säljö (2002), en un estudio que intenta comparar las perspectivas del AC y de la aproximación sociocultural al estudio de la interacción institucional, afirman que las categorías “in the institutional practices are activity bound and contingent on a particular tradition of argumentation, yet instrumental to the accomplishment of the interaction” (2002: 59). Así, la institucionalización de la interacción se promueve con fines transaccionales, es decir, con un objetivo instrumental en lugar de mantener un objetivo centrado en el mantenimiento de las relaciones interpersonales y relacionado con el contexto en el que se sitúan los interactuantes (Drew y Heritage, 1992a: 22).

Asimismo, Seedhouse y Richards (2007) añaden que el tema del cual se habla también está limitado por las relaciones interpersonales que los participantes mantienen y por el objetivo para el cual se ha iniciado la acción comunicativa, marcada por la institución en la que se encuentran. Estos autores plantean un análisis de la interacción institucional marcado por tres dimensiones que puede adoptar el contexto: por una parte, el microcontexto, que focaliza su atención en las palabras, turnos de habla, secuencias, etc. que se producen y determina las interacciones como únicas; por otra parte, la subvariedad del contexto, el cual caracteriza cada una de las secuencias prototípicas de todo el discurso que se da en el último tipo de contexto, el contexto institucional. Este último engloba la realidad comunicativa que se produce en una determinada realidad institucional. Cada una de estas tres dimensiones “has its own particular institutional aim and appropriate interactional organization” (2007: 22-23).

En relación a las características de la estructura de la interacción, la interacción se puede distinguir de la conversación ordinaria en seis apartados diferentes (Heritage, 1997; Wooffitt, 2005): la organización de la toma de turnos de habla, la estructuración general de la interacción, la organización secuencial, el diseño de los turnos, la elección del léxico que se utiliza y, por último, la asimetría subyacente, de carácter epistemológico, entre los participantes. En las siguientes líneas se van a matizar las diferencias existentes en cada uno de los apartados.

Como toda interacción, la que se entiende como institucional se realiza a partir del sistema de toma de turnos de habla, un sistema cuyos hablantes, en la conversación ordinaria, pueden participar aleatoriamente y con cierta impredecibilidad. En cambio, en la interacción institucional la impredecibilidad queda restringida y la participación de los hablantes está más marcada. El orden de participación y el tipo de contribución que se espera es mucho más predecible, normalmente basados en una interacción a partir de preguntas y respuestas. En relación a la estructura general de la interacción, por norma general en la interacción institucional se tiende a proyectar un intercambio centrado en el objetivo por el cual los hablantes han iniciado la acción comunicativa. La función transaccional, pues, implica que en el momento en que se ha cubierto el objetivo la interacción deje de tener razón en sí misma y, por lo tanto, tienda a finalizarse. El proceso interaccional, además, mantiene las secuencias muy marcadas en el sentido de que están organizadas de manera más rígida que en la conversación cotidiana. Por ende, los turnos de habla están diseñados por la intención y la acción que subyacen en su producción, por lo que su forma y las palabras elegidas para ello tendrán una directa relación con la intención y la acción subyacentes y, ya que la acción es específica del contexto en la que se sitúa, las formas y diseño de los turnos de habla tenderán a concentrarse en un abanico restringido. Igualmente, las formas léxicas utilizadas en las interacciones institucionalizadas vendrán marcadas por una serie de patrones prototípicos de la institución en la cual se produzca la interacción, con una ritualización muy marcada en su elección.

La noción de asimetría⁵⁵ (Marková y Froppa, 1991) es una de las más destacables en la interacción institucional. Pese a que se pueda pensar que la conversación ordinaria se produce entre iguales y la interacción institucional esté marcada por una posición asimétrica en la relación entre participantes, debemos tener en cuenta que, como indican Linell y Luckmann (1991) esta apreciación es solo aparente y que simplifica en demasía la complejidad de las relaciones entre los hablantes. La asimetría es inherente a toda comunicación humana, dado que nos diferenciamos en cuestiones de edad, conocimiento del mundo, género, papel institucional o parentesco, entre otros factores.

Linell y Luckman (1991) identifican dos tipos de asimetrías: unas llamadas exógenas, caracterizadas por establecerse a partir de aspectos sociales que limitan la interacción, y

⁵⁵ Véase Batlle (2013a) para una aproximación al concepto desde el punto de vista de la conversación en general.

otras denominadas endógenas, las cuales residen dentro del discurso y se derivan de la práctica discursiva. En el ámbito de la interacción institucional, la asimetría vendrá dada por la ausencia de reciprocidad en el estatus de los participantes (Kerbrat-Orecchioni, 2005), una ausencia marcada por los papeles establecidos y la identidad situada (Zimmerman, 1998) al contexto en el que se realiza la interacción. Los hablantes no tendrán los mismos derechos ni las mismas obligaciones conversacionales. Por lo tanto, la interacción institucional se caracterizará por mantener inherentemente una asimetría de carácter exógeno (Drew, 1991), además de las asimetrías endógenas que se puedan dar y se puedan derivar de las primeras.

Las relaciones asimétricas que se establecen entre hablantes en una interacción institucional tienen una fuerte relación con las estructuras de poder que derivan de la interacción. Como indica van Dijk (2009), las personas que asignan el turno de habla o controlan la conversación con la realización de preguntas, mantienen una asimetría endógena, o *social* en palabras del propio van Dijk, que les implica mantener el control de la interacción y, por lo tanto, ostentar el poder. En el ámbito de la interacción institucional, el poder se ejerce desde la posición vinculada a la institución y la persona que se identifique con ella mantendrá un discurso con unas características y unas responsabilidades determinadas que lo vinculen a ella.

Por lo tanto, los roles que se establecen y que determinan las características de la participación de cada uno de los hablantes son fundamentales, de obligatorio cumplimiento pese a que se puede encontrar resistencia por parte de la persona no vinculada a la institución al mostrar disparidad con el interlocutor (Peräkylä, 2013). Estos roles se verán plasmados en una serie de características lingüísticas y discursivas que determinarán que la persona que habla mantiene un determinado rol y no otro y se puede categorizar de una determinada manera y no de otra. Tales características se conocen en el ámbito del AC *dispositivos para la categorización de los miembros* de una interacción (Sacks, 1992; Egbert, 2004) y su estudio se enmarca dentro de los trabajos en el ámbito del análisis de la categorización de los miembros de la conversación, al cual le vamos a dedicar el siguiente apartado.

2.5.2 La categorización de los miembros de la conversación

En un reciente artículo, Levinson (2013: 105) divide los estudios basados en el AC y derivados de los trabajos de Sacks en dos bloques: por un lado, los estudios secuenciales, los cuales han estado desarrollados completamente y, por otro lado, los estudios basados en cómo se reconocen y categorizan los participantes en las acciones que realizan en la interacción social (Sacks, 1992). Esta última línea de estudio de la interacción social debe tenerse en consideración, dado que en ella están implicadas las identidades de los participantes, aspecto que, como se verá, tiene su importancia en la interacción institucional.

Las categorías que nos establecemos a nosotros mismos y las que establecemos a los demás son fundamentales en nuestra vida social. Nuestro conocimiento y el sentido que le queramos dar a la realidad establecen cómo queremos entender la realidad y cómo queremos categorizarla. De este modo, clasificamos las situaciones y las realidades. Según Harvey Sacks (1992), las categorías guardan en sí mismas una gran cantidad de información sobre los miembros de una sociedad y nos ayudan a establecer vínculos sociales. En función de la categorización que se establezca se responderá de una manera u otra a una pregunta o establecer ciertos temas de conversación con una persona determinada (Sacks, 1992: 40-41).

Así pues, las actividades realizadas a partir del uso de la lengua y las acciones implicadas en tal uso determinan el rol específico de cada hablante y, por lo tanto, también determinan la identidad de cada participante en las prácticas en las que se sitúen, unas identidades que, según Gajo y Mondada, se realizan colaborativamente (2000: 107). En la interacción podrán emerger las categorías de los miembros participantes a partir de las cuales se construye la interacción, las cuales están limitadas por la actividad que se desarrolle en la interacción (Sacks, 1992). Esta es la base de los estudios sobre la categorización de los miembros en la interacción (Sacks, 1992; Hester y Eglin, 1997; Gajo y Mondada, 2000; Housley y Fitzgerald, 2002; Land y Kitinger, 2011; Day, 2013, entre otros). Sin esta categorización y las identidades subyacentes a ella, la organización de la interacción sería imposible.

En los estudios sobre categorización de los miembros de la conversación, o *Membership Categorization* en su nomenclatura en inglés, la identidad juega un papel sumamente importante (Fitzgerald et al., 2009). Los hablantes, en el momento de interactuar con otra persona, nos identificamos como un actor determinado en la sociedad y lo hacemos a partir de una determinada manera, en lo que Sacks (1992) calificó de *dispositivos de categorización* de los miembros de la interacción (Egbert et al., 2004). Por ejemplo, si un médico le pregunta a su interlocutor, “¿dónde le duele?” en ese instante se estará categorizando como médico; sin embargo, en el caso de que el mismo médico esté hablando con su hijo, que está con él en la consulta, indicándole que puede jugar con sus juguetes, este se estará categorizando como padre con su enunciado. Otro ejemplo de categorización se puede encontrar en el uso de un determinado argot, como puede ser el uso de vocabulario específico de la física (Ochs et al., 1996). Especialistas de una determinada rama de la ciencia en determinadas ocasiones podrán categorizarse como investigadores o como miembros de la comunidad científica determinada por el uso de una serie de vocablos o expresiones prototípicas de tal comunidad.

Asimismo, el hablante se podrá estar categorizando según su nacionalidad, su edad, su orientación sexual, su religión, etc. De todo ello se deriva la relación entre categorización de los miembros de la conversación y diseño del receptor por parte del hablante o en su denominación en inglés, *recipient design*⁵⁶ (Sacks and Schegloff, 1979; Schegloff, 1972). Los participantes en la interacción con su producción lingüística estarán designando al receptor que participará después, además de estar moldeándolo y categorizándolo de una determinada manera (Watson, 1997). La noción de *indexicalidad*⁵⁷ también mantiene una relación inherente a la categorización de los miembros de la conversación (Hester y Eglin, 1997), ya que las categorías se expresan indexicalizadamente: si por indexicalidad debemos entender la relación entre turnos a partir de la cual una determinada acción, expresada en un primer turno, señala cómo va a ser la siguiente participación, debemos tener en cuenta el receptor responderá en función de la manera en que se le haya categorizado en el turno de habla anterior, en función de la manera en que el hablante categorice a su interlocutor teniendo en cuenta el contexto en el que están situados.

⁵⁶ Véase apartado 2.2.

⁵⁷ Véase apartado 2.2.

Sin embargo, la noción que más relación mantiene con la categorización de los participantes en la interacción es la noción de identidad (Antaki y Widdicombe, 1998a), la cual es inherente a todo momento en que los hablantes participan en una interacción, dado que siempre nos estaremos identificando o se nos identificará de una determinada manera. La identidad, desde el punto de vista del AC, emergerá también del propio discurso y será dinámica, cambiante en función de los enunciados del hablante y emergerá en los dispositivos de categorización.

Antaki y Widdicombe (1998b) y Zimmerman (1998) determinan tres tipos de identidades que los hablantes mantienen o pueden mantener en una interacción: la identidad discursiva, que se relaciona con la imagen que damos con el discurso que utilizamos en la interacción (hablante, oyente, entrevistador, etc.); la identidad situada, que está determinada por el momento en que se realiza la interacción y, por último, la identidad transportable, la cual define al hablante en todas las situaciones de su vida. Así, si pensamos en la pregunta que se ha utilizado como ejemplo unas líneas atrás, “¿dónde le duele?”, esta identificará discursivamente al hablante como médico y el contexto de interacción, la consulta, implicará que su identidad situada sea la de un médico. Además, el hecho de que vista con una bata blanca hará que su identidad transportable sea la propia de un médico.

La categorización y la identidad son relevantes en casos de ambigüedad. Por ejemplo, en el momento de la elección del siguiente participante, para que el hablante lleve a cabo una referencia al interlocutor que pueda ser ambigua este puede utilizar un término que lo categorice de manera diferente al resto (Lerner, 2003: 184). Como se puede comprobar, otorgamos una determinada identidad a los hablantes en función de cómo los categorizamos, aspecto que nos soluciona posibles ambigüedades en la interacción y clarifica a quién va dirigida la acción y cómo debe entenderla el interlocutor en función de cómo identifica al hablante que la ejecuta.

Como se puede derivar de todo lo anterior, la identidad de los hablantes y su categorización mantienen una fuerte relación con el contexto en el cual se sitúa la interacción, sobre todo en las interacciones institucionales. Por ende, esta relación ha suscitado cierta controversia a la hora de establecer los vínculos entre identidad y contexto. Como se ha venido insistiendo a lo largo de este capítulo, desde el punto de vista del AC los datos contextuales deben ser relevantes desde el punto de vista

procedural y, por lo tanto, como el contexto, la identidad debe emerger de los datos (Schegloff, 2007; Clifton, 2009). Sin embargo, este ha sido un aspecto criticado por algunos investigadores, como Hester y Francis (2000), los cuales argumentan que la identidad situada a la que alude Zimmerman (1998) existe con antelación al inicio de la interacción⁵⁸. Esta es una cuestión de difícil resolución que se relaciona con la controversia descrita anteriormente sobre la relación entre contexto e interacción. De la misma manera que se expresaba en el apartado 2.5.1, podemos encontrar casos en los que la identidad del hablante no pueda ser reconocida por parte del investigador sin acudir al contexto situacional en el que se desarrolla la interacción. No obstante, al entender que la categorización de los miembros se justifica a partir de dispositivos que se utilizan en la interacción inexorablemente los estudios que quieran focalizar su atención en estos aspectos deberán tener únicamente en cuenta las interacciones producidas.

La relación entre contexto e identidad es fuerte dado que se mantiene una interrelación entre el contexto en el que se sitúan los hablantes, su identidad y su discurso. Por lo tanto, dentro de los dispositivos de categorización, el contexto implica uno omnirelevante, que es inherente a la interacción. El dispositivo de omnirelevancia (Fitzgerald et al., 2009), marcado por el contexto institucional en el que nos enmarcamos, estibarará en la comunidad de práctica implicada en el aprendizaje de una LE. “An omnirelevant device, then, serves as a resource for interactional practices that both display and constitute—for members themselves—a sense of ‘who-we-are-and-what-we-are-doing’ in situated interaction” (Fitzgerald et al., 2009: 50). Los dispositivos, que también se deberán aprender (Young, 2007), funcionarán como pistas que servirán a los participantes en la interacción para saber cómo deben actuar en cada momento, por lo que son indicadores de la comprensión de la acción de un hablante por parte del resto de participantes en la interacción. Así se construyen las interacciones institucionales: los hablantes esperan, por su conocimiento del mundo, una determinada acción interaccional por parte del interlocutor la cual es respondida por una acción también esperada y acorde a la anterior.

⁵⁸ Esta crítica sigue la línea argumental sobre la noción de contexto desde el punto de vista etnometodológico ya comentada y que se desarrollará más pormenorizadamente en el capítulo 6, dedicado a la metodología de análisis de datos que sigue este estudio.

En nuestro caso, las categorizaciones de profesor y de estudiante no nativo jugarán un papel fundamental para lograr entender y describir la interacción, de carácter institucional, que se producirá en el aula de lenguas extranjeras (LE en adelante). Este aspecto se presume como fundamental para poder realizar cualquier tipo de investigación acerca de la dimensión interaccional en el aprendizaje de LE, pese a que, como nos recuerda González Argüello (2001: 22) “el análisis de la conversación se centra en los intercambios orales realizados por hablantes entre los que se establecen relaciones simétricas (...), cosa que no sucede en la situación de enseñanza.”.

A lo largo de este capítulo, se ha querido dar una información teórica que permitiera presentar al lector cómo se comprende la interacción conversacional por parte del AC, partiendo de la comprensión de la conversación en sí misma como acción propia de la interacción social, es decir, de las relaciones que se establecen entre personas, para pasar, después, a descubrir los detalles estructurales y de la organización secuencial de esta acción comunicativa. Posteriormente, se ha querido proporcionar un panorama acerca de qué ámbitos comunicativos se conciben en el ámbito del AC y, por ello, hemos detallado qué se entiende por interacción institucional y qué características la diferencian de la conversación ordinaria. Todo ello se ha realizado con la intención de aportar un marco teórico adecuado al análisis de la interacción profesor-alumno(s) desde el punto de vista del AC, cuyo conocimiento pormenorizado es necesario para poder aproximarnos con las máximas garantías posibles al estudio de la interacción en este tipo de interacciones. Así pues, en el siguiente apartado se aportarán las principales ideas que desde el ámbito del Análisis de la Conversación han surgido del estudio de este peculiar tipo de interacción institucional y se prestará especial atención a los trabajos en el ámbito de la enseñanza de LE al aportar los resultados de los mismos.

2.6 La interacción entre profesor y alumnos desde la óptica del Análisis de la Conversación

Uno de los tipos de interacción institucional que han sido más estudiados desde postulados propios del AC ha sido la producida en los contextos dedicados a la enseñanza, sobre todo a lo que se refiere a la enseñanza de lenguas y de Lenguas

Extranjeras (LE)⁵⁹, interacción particular por el hecho de que sea a la vez vehículo y objeto de aprendizaje⁶⁰. Ya desde los años 70, justo en los inicios de la irrupción del AC como disciplina de estudio, varios fueron los trabajos que intentaron indagar en las características de la interacción que se producía en el aula desde una óptica etnográfica y etnometodológica (Cicourel, 1974; McHoul, 1978; Mehan, 1979, 1985). Sin embargo, no es hasta la década de los 90 cuando la interacción subyacente en las aulas, sobre todo entre profesor y alumnos, se empieza a estudiar desde el punto de vista de la interacción institucional (Drew y Heritage, 1992a), momento en que se empieza a analizar con profundidad la interacción bajo los parámetros propios del AC como la toma de turnos de habla, la organización secuencial o las relaciones entre turnos. Posteriormente, y sobre todo a raíz de la polémica suscitada por la publicación de varios artículos en los que se ponía en consideración el papel del AC en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas⁶¹ (Wagner, 1996, 1998; Firth y Wagner, 1997, 1998, 2007; Kasper, 1997; Liddicoat, 1997; Long, 1997; Gass, 1998; Seedhouse, 1998), la interacción en el aula de LE suscitó un aumento notable de su interés, hasta el punto de verse publicados volúmenes recopilatorios centrados, en mayor o menor medida, en la interacción institucional producida en el aula o en el ámbito de las LE (Gardner y Wagner, 2004; Richards, y Seedhouse, 2005; Bowles y Seedhouse, 2007, Hua, et al., 2007) y en la observación de cómo afecta la aplicación de metodologías centradas en el alumno como, por ejemplo, el enfoque por tareas en la interacción generada en el aula (Seedhouse, 2004, 2005a) o qué tipo de interacciones se generan en las tareas (Hellermann, 2008; Hellermann y Pekarek Doehler, 2010; Pochon-Berger, 2011).

En esencia, la interacción entre profesor y alumnos presenta las características propias de la interacción institucional. Por ende, como se verá más adelante, la interacción que se produce en el aula entre profesor y alumnos es más rígida que la interacción propia de la conversación cotidiana, dado que los roles participantes determinan una estructura interaccional más o menos determinada. Asimismo, el tema de interacción viene dado

⁵⁹ A lo largo de todo el apartado nos referiremos mayoritariamente a situaciones de aprendizaje de Lenguas Extranjeras, dado que la inmensa mayoría de los estudios centrados en el análisis de la interacción en el aula se han focalizado en la enseñanza de esta materia.

⁶⁰ Muchas han sido las disciplinas que se han acercado al análisis de este tipo de interacciones, tales como el Análisis del Discurso, la Psicolingüística o la Lingüística Sistémica Funcional; sin embargo, en esta contextualización teórica nos centraremos únicamente en aquellos estudios que se clasifican en el ámbito del Análisis de la Conversación, aproximación a la que se adscribe este trabajo.

⁶¹ En la actualidad, este concepto se utiliza de manera sistemática como sinónimo de “Aprendizaje de Segundas Lenguas” (Macaro, 2010), al haber sido superada la dicotomía que planteaba Krashen (1981).

por el contexto en el sentido de que estará propuesto por el profesor, quien mantiene un rol superior desde el punto de vista de la relación de simetría entre los participantes, para que se produzca el aprendizaje de la lengua y, además, la función transaccional de la lengua primará sobre la función interaccional, dado que entre profesor y alumnos la relación que se establece se focaliza en la actividad de enseñanza aprendizaje. En este sentido, los roles participantes en la interacción (Appel, 2010) determinarán que la interacción será construida social y secuenciadamente de manera diferente en función de las relaciones entre los interlocutores (Brown, 2003).

En esta línea, varios estudios se han acercado a la comprensión de las identidades subyacentes en el aula de LE a través del AC (Richards, 2006; Appel, 2010), los cuales demuestran que las identidades de tanto profesor como estudiantes se construyen turno a turno, identidades que son permeables “and are deployed by members (...) as a resource for making particular types of learning behaviour relevant at a particular moment in a particular interaction” (Markee y Kasper, 2004: 496). La posición de estos autores se sitúa en la línea teórica, comentada anteriormente, a partir de la cual se entiende que las identidades no vienen dadas con anterioridad a la interacción, sino que se crean en la misma.

Sin embargo, la categorización de las identidades no ha sido el único foco de atención en el cual los investigadores se han aproximado a la interacción en el aula de LE desde el punto de vista del AC. Aparte de los estudios centrados en el ámbito de la reparación, los cuales se tratarán en el capítulo 4, muchos han sido los aspectos que se han analizado en este tipo de interacciones. Por ejemplo, Markee (2005) nos muestra cómo los estudiantes distinguen entre interacción centrada en el mantenimiento de las relaciones sociales e interacción centrada en la consecución de la tarea, la primera de las cuales se realiza en una interacción *off task*, con unas características claramente diferenciadas de las interacciones centradas en la tarea o *on task*. En relación a la participación de los estudiantes, Carroll (2004, 2005) nos muestra cómo los hablantes no nativos en un estadio inicial de aprendizaje logran llevar a cabo interacciones y son capaces de comunicarse y llevar a cabo una interacción a partir del uso de una gran cantidad de estrategias de comunicación, con lo que demuestra que no son tan incompetentes desde el punto de vista comunicativo como se suele pensar.

Por otro lado, investigadores como Leo van Lier (1988, 1996), Paul Seedhouse (2004, 2005a, 2005b) o Keith Richards (2006) defienden que la interacción que se produce en el aula, aunque sea entre alumnos, por el mero hecho de tener un poso pedagógico detrás que le da la razón de ser, no puede entenderse como conversación. Por lo tanto, desde el punto de vista interaccional, se estaría incurriendo en una contradicción en el momento en que las instituciones indican catalogan como “clases de conversación” aquellas sesiones en las que el foco de atención sobre la gramática disminuye o se minimiza o en muchos otros momentos en los que se utiliza la noción de conversación para determinadas prácticas orales en el aula. Además, se debe tener en cuenta que las interacciones en las que participa el docente son asimétricas desde un punto de vista tanto endógeno como exógeno, tienen unos temas preconcebidos y relacionados con la unidad didáctica al uso y están mediatizados por el contexto, por el espacio que se tiene y, sobre todo, por el tiempo del que se dispone dentro de la sesión de clase. La interacción entre profesor y alumnos, en consecuencia, tendrá un valor pedagógico (Seedhouse, 2004; Walsh, 2006, 2011), aunque no se queda aquí: como se va a detallar en el siguiente apartado, la interacción entre profesor alumnos también es una realidad comunicativa que está implicada en los procesos de adquisición de la lengua objeto de aprendizaje.

2.6.1 Interacción en el aula de lenguas extranjeras: la perspectiva psicolingüística VS la perspectiva etnometodológica

Como indicábamos páginas atrás, la polémica se desató a raíz de los artículos publicados por Alan Firth y Johannes Wagner en 1997 y 1998, los cuales tuvieron una rápida respuesta por parte de principales investigadores del área de la psicolingüística (Long, 1997; Gass, 1998). Las alegaciones que los profesores Firth y Wagner propugnaban a favor de una presencia mayor de estudios socio-interaccionales en el ámbito del aprendizaje de lenguas estribaban en una clara dirección: se promulgaba la necesidad de entender el aprendizaje como una acción social, en la cual cabía una perspectiva émica en el ámbito investigativo (véase capítulo 6) y una comprensión inclusiva del contexto de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, el aprendizaje de una LE está dominado por una comprensión cognitiva e individual del

aprendizaje y se entiende la interacción como una actividad para la transmisión de información. Asimismo, el foco de atención estriba en demasía en la competencia gramatical, en detrimento de una visión más holística de lo que significa el aprendizaje de una LE, y dentro de tal competencia el foco de atención estriba en las deficiencias de los hablantes en lugar de focalizarse en la competencia que pueda tener (Yasui, 2010: 42).

La gran mayoría de los estudios centrados en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (ASL, en adelante) se realizan a partir de parámetros cuantitativos que analizan las modificaciones que se producen en las interacciones en las que participa, al menos, un hablante no nativo, sea en el contexto del aula o en un contexto extrapedagógico, sea con un hablante nativo, con un profesor o con un compañero de clase (Long, 1983, 1996; Aymerich y Díaz, 1989, 1992; Lyster y Ranta, 1997; González Argüello, 2001; Mackey, 2007, entre otros). Tales modificaciones interaccionales, cuyo estudio, como se detallará más adelante, se centra únicamente en descubrir cómo se produce la ASL; sin embargo, se pueden entender también esencialmente como acciones sociales ejecutadas a partir de la reparación y conforman una pequeña parte de la organización de este fenómeno conversacional (Seedhouse, 2005b)⁶². La interacción, pues, se entenderá de dos maneras diferentes: si desde el punto de vista cognitivo la interacción es meramente fuente de input, desde el punto de vista social la interacción es un evento socialmente negociado y una manera como los aprendientes socializan en y con la cultura meta (Ellis, 2010: 29). En este sentido, desde los postulados psicolingüísticos se argumentó que la perspectiva socio-interaccional poco o nada tenía que decir en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, y como se verá al hablar de la reparación en el siguiente capítulo, los fenómenos estudiados y, por lo tanto, los extractos objeto de análisis son o, al menos, pueden ser los mismos y únicamente cambia la perspectiva y la manera de tratar los datos.

A partir de la polémica generada en torno al papel del análisis de la interacción social en el ámbito de la ASL, una gran cantidad de estudios fueron publicándose para intentar argumentar y consolidar la idea de que la interacción social mantenía una cierta importancia en el aprendizaje de una LE (Gajo y Mondada, 2000; Markee, 2000, 2005,

⁶² Véase Brouwer y Wagner (2004) para una sistematización de las diferencias entre el AC y los estudios centrados en el ASL y Ellis (2010) para una sistematización de las diferencias entre las aproximaciones social y cognitiva a la ASL.

2008; Brouwer y Wagner, 2004; Markee y Kasper, 2004; Seedhouse, 2005a, 2010; Kasper, 2006a, 2009, entre otros). En general, los argumentos que proponen a favor de la consideración de un análisis socio-interaccional se centran en la idea de que el estudio del aprendizaje debe fundamentarse en el estudio del desarrollo de las habilidades interaccionales, dado que todo aprendizaje se realiza en un contexto de acción social y de interacción social (Brouwer y Wagner, 2004: 32). Por esta razón, son importantes los procesos de aprendizaje, los cuales se sitúan en comunidades de práctica (Hellermann, 2008). Además, se debe entender que cada contexto y cada sesión de clase es única en sí misma y que en determinadas ocasiones la categorización de los fenómenos para su posterior cuantificación (los estudios psicolingüísticos se caracterizan por aplicar métodos estadísticos al tratamiento de los datos) simplifican en demasía el fenómeno que se pretende estudiar. Con estos postulados, se ha desarrollado una línea de investigación basada en el AC –*CA-for-SLA* en sus siglas en inglés- a partir de la cual se intenta observar cómo se produce la adquisición por parte de los hablantes no nativos a partir de las interacciones en las que participan (Markee y Kasper, 2004; Markee, 2008; Kasper, 2009; Mori y Markee, 2009; Jenks, 2010; Pekarek Doehler, 2010). Dadas las limitaciones que la perspectiva interaccionista de carácter psicolingüístico mantiene, el AC se erige como una propuesta complementaria que puede ayudar a ofrecer una aproximación más detallada a los datos que se analizan. Igualmente, autores como Brouwer (2003) demuestran cómo a partir de un análisis detallado de la interacción según los parámetros del AC se puede observar el aprendizaje de un determinado léxico y cómo se llevan a cabo diferentes procesos de aprendizaje.

La perspectiva adoptada desde el *CA-for-SLA* se fundamenta en una visión de la Adquisición de Segundas Lenguas basada en una aproximación del AC como metodología de estudio de la interacción (Kasper, 2006a). La perspectiva etnometodológica proporciona un punto de vista a la ASL empírico, sociocultural⁶³ (Lantolf y Thorne, 2006) y ecológico (Kramersch, 2002). El aprendizaje de la LE se realizará en *inter-acción* y, por lo tanto, ‘en acción’ (Firth y Wagner, 2007) y se fundamenta en “the continuous adaptation of linguistic and other semiotic resources in

⁶³ A este respecto, uno de los trabajos que ha causado mayor impacto por sus implicaciones metodológicas es el de Foster y Ohta (2005), en el cual se comparan los resultados de la aplicación de las dos metodologías de investigación –sociocultural y cognitiva- a unos mismos datos. En este artículo, se revela la riqueza que emerge de un estudio microanalítico y cualitativo, incidiendo en el hecho de que “quantifying instances of NfM [Negotiation for Meaning] may not provide an accurate depiction of the value of a task in providing participants with opportunities for language learning” (2005: 407).

response to locally emergent communicative needs” (Pekarek Doehler, 2010: 106). Esta perspectiva, socialmente orientada, se fundamenta en el hecho de que tanto la realización de la competencia lingüística como la de la competencia interaccional son sensibles al contexto y son co-construibles, es decir, se construyen en interacción (Pekarek Doehler, 2006; Hall et al., 2011). El aprendizaje de una LE, en este sentido, será situado y realizado a partir de actividades prácticas, configuradas y organizadas interaccionalmente y fundamentadas en unos modelos de participación que ejecutan hablantes con una serie de identidades sociales determinadas (Pekarek Doehler, 2010). En consecuencia, la competencia lingüística no puede separarse de la perspectiva socio-interaccional y, dado que el sistema lingüístico emerge de la acción social a partir de la cual se ha establecido y dadas las contingencias que se establecen entre los enunciados en el habla en interacción, el aprendizaje de la lengua y el uso de la lengua no son fenómenos que se puedan separar desde una perspectiva ontológica.

Sin embargo, existen autores que consideran que el aprendizaje es terreno de lo cognitivo y que al AC no le concierne estudiar este tipo de contenidos (Rampton et al. 2002, Hall, 2004), ya que el AC es óptimo para describir acciones, pero no para describir el aprendizaje, ya que no se sustenta en ninguna teoría sobre el aprendizaje. Sin embargo, desde los postulados del *CA-for-SLA* se presenta el aprendizaje como analizable siempre y cuando se demuestre en los datos de una manera socio-interaccional (Brouwer, 2003). En este sentido, Seedhouse y Walsh (2010) argumentan que la cognición se demuestra y se hace disponible en interacción y, por lo tanto, puede ser observable desde este punto de vista. La perspectiva del AC demuestra que los estados cognitivos están socialmente distribuidos, esto es, dado el principio de intersubjetividad, los interlocutores ejecutan “social displays of their cognitive states to each other” (Seedhouse y Walsh, 2010: 128) a partir de las cuales el oyente puede reaccionar a la intervención del hablante de manera adecuada, sin perder la intersubjetividad inherente a la interacción.

Asimismo, el AC se ha descubierto como una buena metodología para descubrir cómo las acciones lingüísticas que se categorizarán en los estudios sobre Adquisición de Segundas Lenguas implican una complejidad tal que en determinados momentos es necesario acudir a la realización de un micro-análisis del fenómeno para conocerlo en profundidad y valorarlo consecuentemente (Seedhouse, 2005a, 2010). Desde esta perspectiva, además, el AC contribuye a “documenting how language development, as

part of interactional development, is inscribed in the micro-details of communicative practice” (Pekarek Doehler, 2010: 106). Por esta razón, Diane Larsen-Freeman (2004) llegó a postular el AC sería la metodología de estudio más importante en el ámbito del ASL si lograra indicar que algo se aprende y cuándo, dónde y la razón por la cual ocurre el aprendizaje.

Dadas las implicaciones que el AC puede tener para con el aprendizaje, en el ámbito de la educación formal algunos autores se han apoyado en las teorías socioculturales (Hall, 2002, 2004; Mondada y Pekarek-Doehler, 2004; Hua et al., 2007) y socio-interaccionales (Lave y Wenger, 1991; Hellermann, 2008, 2011) para mostrar la utilidad que el análisis de la interacción mantiene para conocer más en profundidad cómo se lleva a cabo el aprendizaje. La teoría sociocultural (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Ohta, 2000; Lantolf y Thorne, 2006, entre otros) se centra en la relación entre aprendizaje, lengua, interacción y sociedad, aboga por entender el aprendizaje de la lengua de manera holística y a partir de procesos de reparación en post-expansiones, las cuales implican procesos de andamiaje (García et al, 2014, Koole y Elbers, 2014). Es así como se desarrolla el aprendizaje según la teoría vygotskiana: a partir de la colaboración de un experto y para que el menos experto desarrolle la habilidad pretendida a través de un proceso de interacción. A través de la interacción los aprendientes llevarán a cabo procesos de mejora en el aprendizaje de la lengua, ya que según esta teoría el aprendizaje está relacionada intrínsecamente con la participación de los estudiantes en prácticas sociales (Mondada y Pekarek Doehler, 2004: 501).

Debido a que el AC tiene carácter descriptivo y no prescriptivo, apoyarse en la teoría sociocultural puede ser atractivo para enlazar el análisis de los patrones interaccionales con una teoría sobre el aprendizaje (Seedhouse, 2005a, 2007a). El AC será una buena herramienta, pues, para ayudar a entender cómo se desarrolla el aprendizaje, dado que se fija en las prácticas que los aprendientes realizan y pone al servicio de teorías sobre el aprendizaje las herramientas y técnicas del AC. Por ejemplo Hellermann y Cole (2008) demuestran, en el análisis de una serie de datos extraídos en un estudio longitudinal, que si se comparan las actuaciones de los alumnos en relación al progreso en la mejora de la competencia comunicativa del aprendiente, el aprendizaje se produce de manera significativa. Sin embargo, el AC no será una herramienta para determinar qué es lo que produce o provoca el aprendizaje. Únicamente lo localizará, lo intuirá. Para ello, el aula se deberá entender como una comunidad de práctica (Hellermann, 2008, 2009; Firth,

2009) en la cual se situará el aprendizaje, el cual se entenderá como situado y social, ya que emergerá de las relaciones sociales (Brouwer y Wagner, 2004).

Por lo tanto, pese a que el AC no contemple la posibilidad de mostrar cómo se adquiere una lengua, sí que será capaz de mostrar contextualizadamente cómo se desarrollan los fenómenos que permiten el aprendizaje de la lengua (Seedhouse, 2010; Gardner, 2013) y podrá ser una buena herramienta para buscar muestras de comprensión de nuevos aspectos lingüísticos, a partir de la progresividad inherente a la interacción. La combinación entre teoría sociocultural y AC será prominente (Seedhouse, 2005a: 175) teniendo en cuenta que la teoría sociocultural intenta explicar cómo se produce el aprendizaje y el AC se encargará de llevar a cabo la investigación empíricamente. Como comenta Peräkylä (2013: 573), “CA scholars have started to unravel processes of change in learners’ ways of participating in interactions” a partir de la descripción de prácticas de lengua que puedan implicar una potencial adquisición de la lengua objeto de aprendizaje y, también, a partir de cambios en tales prácticas derivados de un análisis que implique la búsqueda de una optimización de las actividades. En definitiva, el AC podrá ser una herramienta óptima para descubrir cómo se produce el aprendizaje bajo parámetros socioculturales, ya que el aprendizaje tendrá lugar a través de la interacción.

Hasta ahora, nos hemos fijado en los estudios de la interacción producida en el aula que se relacionan con teorías exógenas al AC, como la noción de comunidad de práctica, y se centran en cómo afecta la interacción al aprendizaje y a la transmisión de conocimiento, es decir, por aquellos objetivos que la escuela como institución establece, aspecto del que se ha hablado en los últimos párrafos. Sin embargo, las investigaciones en las cuales se intenta descubrir procesos de ASL fundamentándose en los postulados del AC se fundamentan en el microanálisis de interacciones (Gass, 2004) y son investigaciones centradas en las características del habla de clase, en el análisis de las características de la estructura de la interacción que se produce en el aula como el sistema de turnos de habla, la reparación, la asimetría entre participantes, la organización secuencial, etc. Tales investigaciones se fundamentan en un análisis de los datos de la misma manera que el AC hace con la conversación ordinaria (Jenks, 2010).

2.6.2 La competencia interaccional

El AC, como disciplina de estudio, también se ha acercado a la noción de competencia, al llevar a cabo un trabajo específico acerca de la competencia interaccional. En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de LE, uno de los principales objetivos que se tiene para con los estudiantes está en el hecho de que estos desarrollen un nivel determinado de competencia comunicativa. Por ende, el AC es una aproximación metodológica efectiva para analizar la habilidad que un hablante, especialmente un hablante no nativo, puede tener a la hora de llevar a cabo interacciones, con todo lo que ello comporta, en la lengua objeto de aprendizaje. Por esta razón, desde el AC se ha incidido en la comprensión del desarrollo de la competencia interaccional (Kramsch, 1986; Hall, 1999; Hall et al., 2011; Walsh, 2011; Young, 2011, entre otros).

El constructo fue sistematizado por Claire Kramsch (1986). En líneas generales, la competencia interaccional es “the context-specific constellations of expectations and dispositions about our social worlds that we draw on to navigate our way through our interactions with others” (Hall y Pekarek Doehler, 2011: 1-2). En este sentido, se entienden como propias de la competencia interaccional aquellas acciones del habla en interacción que denotan modelos propios de un contexto determinado a partir de los cuales se desarrolla la toma de turnos de habla, se organizan las acciones, las prácticas se establecen y se gestionan y monitorizan en las interacciones momento a momento en función de nuestro conocimiento, nuestras expectativas, nuestros recursos y nuestras orientaciones.

Partiendo de la definición anteriormente propuesta, Young (2011) encuentra cuatro aspectos fundamentales que caracterizan la competencia interaccional. Por un lado, la competencia interaccional se observa en la realidad del habla en interacción entre las personas, sea por presencia o sea por ausencia. Además, la competencia interaccional se observa en prácticas discursivas, las cuales se deben entender como interacciones sociales en contexto. En tales interacciones, los hablantes esperan de sus interlocutores determinadas reacciones a las acciones que ellos mismos utilizan en la interacción y tienen una serie de expectativas acerca de lo que ocurrirá. El hablante, además, actuará de una determinada manera en función de las expectativas que uno pueda tener acerca de las acciones que el interlocutor pueda llevar a cabo. En esta interrelación está el

tercer aspecto que destaca Young: la competencia interaccional se fundamenta en cómo los recursos que están a disposición de los hablantes se utilizan “mutually and reciprocally by all participants in a particular discursive practice” (2011: 428). Por lo tanto, la competencia interaccional no se debe entender como un conocimiento que un solo individuo tiene, sino como algo que se co-construye entre los participantes en la interacción en dirección a una confluencia (McCarthy, 2005). Por último, Young (2011) destaca que la competencia interaccional se debe entender dentro de un contexto determinado, aunque no viene marcada por cuestiones ni del tiempo ni del lugar en el que se lleva a cabo la interacción.

La competencia interaccional se centrará, pues, en la habilidad a partir de la cual los hablantes articulan sus acciones en interacción en función de las acciones de sus interlocutores. Esta competencia “is socially grounded in that its components are constructed in interaction and shared with social group members in specific communicative contexts” (Hall y Pekarek Doehler, 2011:3). Por lo tanto, se realiza a partir de acciones localmente situadas y en relación a unos marcos comunicativos determinados. En este sentido, la competencia interaccional se diferencia de la competencia comunicativa por el hecho de que la primera añade el matiz de la co-construcción a la competencia comunicativa, eminentemente de carácter individual, aunque en un contexto social (He y Young, 1998: 5)⁶⁴. La competencia interaccional se llevará a cabo a partir de prácticas interactivas (Hall, 1995), las cuales son significativas desde el punto de vista sociocultural para una comunidad de hablantes.

Asimismo, Young (2008: 71) ha determinado siete recursos interaccionales cuya realización en la interacción determinan la competencia interaccional de un hablante. Estos siete recursos se clasifican en tres bloques diferentes. Por un lado, en el primer bloque se clasifica el marco de participación. Las identidades de los participantes en la interacción y su influencia en el desarrollo de la misma implican que el hablante tenga que dominarlas para lograr la plena comunicación interaccional. Asimismo, en un segundo bloque, denominado por Young como “recursos lingüísticos”, se clasificarían el registro, es decir, los rasgos lingüísticos que tipifican el discurso, y los modos de significación, los cuales se entienden como “the ways in which participants construct interpersonal, experiential, and textual meanings in a practice” (Young, 2011: 429). Por

⁶⁴ Walsh (2011: 165) ofrece un cuadro resumen con las diferencias más destacadas que existen entre las nociones de competencia comunicativa y la competencia interaccional.

último, en un tercer bloque se clasificarían aquellos componentes que, líneas atrás, se habían calificado como microhabilidades interaccionales: la habilidad para seleccionar y poner en práctica actos de habla coherentemente según la organización secuencial, la habilidad para manejar la toma y el mantenimiento de los turnos de habla, la habilidad para abrir, cerrar y gestionar la interacción y, por último, la habilidad para saber gestionar y solventar los problemas que puedan acaecer en la interacción a través del mecanismo de reparación adecuado son los cuatro recursos interaccionales que se sitúan dentro de este tercer y último bloque.

El desarrollo de la competencia interaccional implicará que los hablantes tengan la necesidad de co-construir sus mensajes a partir del uso de los recursos implicados. Por lo tanto, la intersubjetividad es uno de los aspectos del habla en interacción que está implicado en la competencia interaccional. Los hablantes, a través del desarrollo de la competencia interaccional, buscarán, como fin último, el mantenimiento de la intersubjetividad entre los hablantes. Evidentemente, ocurrirá lo mismo en el ámbito de la LE. La competencia interaccional es necesaria para ‘sobrevivir’ a la mayoría de encuentros comunicativos a los que un hablante se tiene que enfrentar. En estos casos, los hablantes no nativos “need to be able to pay attention to the local context, to listen and show that they have understood, to clarify meanings, to repair breakdowns and so on” (Walsh, 2011: 159), cuestiones que, según este profesor, no suelen quedar al margen en los programas de curso de segundas lenguas. Sin embargo, algún intento de desarrollar esta competencia ha sido realizado.

En el ámbito de la enseñanza aprendizaje de la LE, Young (2003, citado en Hall et al., 2011) determinó las características de la competencia interaccional a partir de 6 componentes: la retórica del texto (conocimiento de las secuencias de actos de habla propias de un determinado texto), el registro, las estrategias para la toma de turnos, la gestión del tema, el dominio de los roles y modelos de participación propios de una práctica interaccional dada y, por último, el dominio de dispositivos de señal de límites interaccionales, esto es, el dominio de los procedimientos de apertura, transición y cierre de las secuencias. Los cuatro últimos componentes se pueden entender como dimensiones interaccionales de la competencia en cuestión y son analizables como microhabilidades interaccionales. En este sentido, el AC se muestra como una metodología adecuada para valorar la competencia interaccional de un usuario de la lengua.

Cuando un hablante no nativo, como estudiante, está involucrado en una interacción, este pone en marcha todos los recursos disponibles relacionados con su competencia interaccional para “co-construct with their interlocutors locally enacted, progressively more accurate, fluent, and complex interactional repertoires in the L2” (Markee, 2008: 406) en la medida de lo posible, dado que, como apunta Walsh (2011: 161), un hablante no nativo puede presentar una participación comunicativa imprecisa y tener un alto nivel de competencia interaccional. Esta competencia, que también es adquirida a lo largo del aprendizaje de la LE, ha sido foco de atención de varios estudios, en los cuales se ha podido observar que este desarrollo de la competencia se hace progresivamente (Young y Miller, 2004; Dings, 2007, citado en Young, 2011; Yagi, 2007) y que, además, puede ser sistematizado y trabajado explícitamente para que los hablantes no nativos logren mejorar en tal competencia (Hall, 1999) y, de pasada, mejorar sus habilidades a la hora de llevar a cabo conversaciones en la LE (Barraja-Rohan, 2011).

En este sentido, la noción de competencia interaccional no está exenta de cierta contradicción, como bien apunta Yo-An Lee (2006: 353-354). Por un lado, es una noción que pretende establecer una serie de aspectos interaccionales como propios y, por lo tanto, estáticos, pero es una competencia que debe entenderse en su contexto; en otras palabras, la competencia interaccional se entiende como localmente contingente y, por lo tanto, sensible al contexto y maleable en función de la situación de comunicación en la que se encuentren los hablantes.

El desarrollo de la competencia interaccional se realiza a partir de prácticas específicas en las que “involves participants making skillfull use of resources” (He yYoung, 1998: 7), por lo que, como comenta Davies (1998: 288), es una competencia poco proclive a ser desarrollada “in a typical teacher-centered classroom” y poco tenida en cuenta en la gran mayoría de pruebas que evalúan la pericia a la hora de utilizar la lengua objeto de aprendizaje por parte de los alumnos (Walsh, 2011: 159). Sin embargo, estamos de acuerdo con Marta García⁶⁵ (2005, 2006, 2009) en el hecho de que se puede trabajar la competencia interaccional a partir de determinadas prácticas específicas que hagan no solo hacer conscientes a los alumnos de los rasgos propios de la interacción en la lengua objeto de aprendizaje sino también que les permitan llevar a cabo prácticas más o menos

⁶⁵ Marta García (2005, 2009) considera la competencia conversacional como un subtipo de competencia interaccional específica para la consideración de la habilidad para llevar a cabo conversaciones cotidianas.

controladas cuyo foco de atención sea el desarrollo de los rasgos interaccionales propios de la competencia. En este tipo de práctica se incluye el trabajo específico sobre cómo se llevan a cabo las reparaciones en la lengua objeto de estudio (Kasper, 2006a: 86).

Asimismo, a diferencia del desarrollo de la competencia comunicativa, que se entiende como una práctica independiente e individual, el desarrollo de la competencia interaccional se lleva a cabo en una construcción conjunta del conocimiento entre los hablantes. Por lo tanto, la competencia interaccional podrá ser foco de atención desde dos puntos de vista (Kasper y Rose, 2002: 57-58): por un lado, como aspecto que los hablantes no nativos deben conseguir dentro del aprendizaje de la LE y, por el otro, como proceso a partir del cual se establece el acto de enseñanza aprendizaje de la LE. A las interacciones involucradas en estos procesos vamos a dedicar los siguientes apartados.

2.6.3 La secuencia IRE

Desde el punto de vista de la organización estructural, la interacción en el aula se caracteriza por mantener rasgos característicos que determinan y diferencian la interacción institucional de la conversación ordinaria⁶⁶. La toma de turnos de habla está organizada y marcada por una serie de reglas específicas, fundamentadas en aspectos asimétricos: el profesor domina la interacción (Musumeci, 1996; Richards, 2006), ya que es el hablante que más participa y el que, por norma general, indica quién va a participar tras los turnos de habla que produce. Los derechos y las obligaciones de ambos participantes son diferentes y están institucionalmente distribuidos. El diseño del receptor, marcado en la participación del profesor, viene dado fundamentalmente por el hecho de que, como demostró McHoul (1978), el receptor no tomará el turno si no ha sido explícitamente orientado hacia él; en otras palabras, la clase tradicional, en la cual el modelo de interacción es la denominada secuencia IRE, está dirigida por el profesor y en esta, si el docente produce un turno de habla sin seleccionar al hablante, es él mismo quien puede continuar hablando⁶⁷. En cambio, desde el punto de vista del alumno, en

⁶⁶ Véase un resumen de las características de la interacción en el aula en Gardner (2013).

⁶⁷ Fasel Lauzon y Berger (2015), además, añaden que los recursos multimodales son significativos a la hora de seleccionar al siguiente hablante y tomar el turno.

este tipo de interacciones, este solo podrá seleccionar al profesor como siguiente hablante y, si el docente no participa, entonces tendrá el derecho a continuar hablando. Cabe destacar que en este tipo de interacciones predominan las preguntas didácticas, es decir, preguntas cuya respuesta ya es conocida por parte del profesor (van Lier, 1988), incluso en aquellas secuencias IRE centradas en el contenido (Musumeci, 1996: 295).

McHoul (1978) establece un sistema de turnos de habla en el aula partiendo del que Sacks et al. (1974) propugnaron y que dio inicio a los estudios en el ámbito del AC. Según este modelo, la interacción en el aula se rige por una serie de reglas específicas (González Argüello, 2001; Kääntä, 2010): en primer lugar, tras la finalización del turno por parte del profesor, este asigna a un estudiante como el siguiente hablante o se dirige a un grupo de estudiantes a la espera de que alguno de ellos intervenga. En caso de que nadie coja el turno, el profesor puede continuar. Si un alumno coge el turno y participa, este puede asignar el turno a otro hablante. En el caso de no hacerlo, el profesor continúa y, en el caso de hacerlo, el hablante debería ser el profesor.

Como se puede comprobar, una de las mayores diferencias con respecto a la interacción cotidiana es que el estudiante no puede seleccionar libremente al siguiente hablante, aspecto que incita a pensar que el mecanismo de interacción en el aula mantiene está distribuido anticipadamente (Markee, 2000: 87). Sin embargo, el sistema determinado por McHoul difiere en cierta medida de muchas de las interacciones producidas en el aula de LE (Markee, 2000, 2005; Thornborrow, 2002; Jones y Thornborrow, 2004; Mori, 2004; Seedhouse, 2004; Batlle, 2010). Por ejemplo, en interacciones en el aula derivadas de actividades no dirigidas por el profesor este esquema interaccional, según Seedhouse (1996, 2004), se ve modificado de manera que conlleva una pérdida de “institucionalización”. Este autor detalla que en determinadas actividades de aula, sobre todo en aquellas centradas en la forma lingüística, las interacciones mantienen la caracterización de la toma de turnos de habla indicada por McHoul (1978), aunque no exclusivamente, pero que en otras actividades, como aquellas centradas en el significado y para adquirir fluidez discursiva, la organización de la interacción no es tan restrictiva y rígida. Igualmente, Candela (1998, citado en Kääntä, 2010) ha puesto en tela de juicio el poder del profesor en relación a la gestión de la toma de turnos y ha demostrado que la participación del alumno también es determinante en cierta manera a la hora de gestionar la participación, por ejemplo, cuando pide el turno levantando la mano (Sahlström, 1999, citado en Kääntä, 2010). Asimismo, la interacción IRE puede

propiciar que los estudiantes se entiendan con una sola voz (McHoul, 1978; Mehan, 1979; Lerner, 1993, 1995, 2002): los alumnos pueden responder a la intervención del profesor de manera coral. En las interacciones IRE, en esencia, se presentan dos grandes tipos de participantes: por un lado, el profesor, y por el otro, los estudiantes. Estos son los dos roles participantes clave en la interacción en el aula, los cuales podrán interactuar como si los que se identifican con los roles fueran un todo. Por ejemplo, si el profesor decide llevar a cabo una acción cuyo contenido no diferencia personalmente a los hablantes y, además, presenta un enunciado cortado con una entonación ascendente, invita a que el grupo de estudiantes finalice al unísono el enunciado. Igualmente, a preguntas referenciales, cuya respuesta es conocida por todo el grupo clase, también se puede responder coralmente. En este sentido, el grupo de estudiantes se puede entender como un todo, con una sola voz⁶⁸ (Lerner, 1995: 118). Sin embargo, si la interacción se centra en cuestiones que implica una diferenciación personal entre los hablantes, el grupo de estudiantes presentará tantos potenciales participantes como estudiantes haya.

La organización secuencial de la interacción en el aula que anteriormente comentábamos y que describió McHoul ha tenido como modelo la clásica secuencia de *Iniciación-Respuesta-Evaluación* (IRE) propuesta por Sinclair y Coulthard (1975) y analizada desde el punto de vista del AC por varios autores, como el mismo McHoul (1978, 1990), Mehan (1979), Cazden (1988), Hall y M. Walsh (2002), Macbeth (2004), Richards (2006), Waring (2008, 2009), Kääntä (2010) o Huq y Amir (2015). En esta secuencia, el profesor inicia el par adyacente, normalmente a partir de una pregunta que puede ir acompañada por una asignación del turno construida a partir de una asignación corporal apoyada en la mirada con la posibilidad de que se acompañe a través del nombre (Kääntä, 2010); un alumno (o los alumnos a coro) responde en un segundo turno a la cuestión formulada por el profesor y, por último, en un tercer turno, este proporciona una retroalimentación. Por lo tanto, se puede considerar que la secuencia está formada por dos pares adyacentes (Mehan, 1979): el que forma el primer turno, la pregunta, con el segundo turno, su respuesta, y el que forma la respuesta del alumno y la evaluación o turno posterior del profesor. El objetivo primario de esta secuencia estriba en el trabajo interaccional que realizan los participantes para evaluar, reparar o corregir la participación del alumno. Esta secuencia es doblemente asimétrica (Mehan, 1979): la

⁶⁸ Véase Lerner (1993) para conocer otros contextos en los que un grupo de personas pueden hablar con una sola voz.

secuencia la inicia el profesor y es él quien tiene la potestad de indicar si hay alguna participación problemática⁶⁹. Asimismo, los participantes mantienen una relación asimétrica por el hecho de que mantienen diferentes conocimientos sobre la materia tratada que pueden propiciar problemas en el segundo turno, el del alumno.

La secuencia IRE se diferencia de una secuencia de pregunta-respuesta por dos aspectos: el profesor da una retroalimentación a la respuesta que se ha proporcionado, la cual por norma general contiene una información esperada y conocida por parte del docente. Así, las preguntas que el profesor realiza se caracterizan por ser preguntas referenciales, las cuales tienen el objetivo de comprobar si el alumno conoce la respuesta. La retroalimentación proporcionada, por su parte, mostrará el objetivo del profesor a la hora de formular la pregunta (Lee, Y., 2007), ya que la retroalimentación será la que dé sentido referencial a la pregunta formulada o no, aspecto que en el ámbito de la enseñanza de LE tendrá su importancia: si el profesor mantiene el valor referencial de la pregunta no estará teniendo en cuenta el valor significativo de la interacción en el aula como práctica de la lengua ante futuras situaciones reales fuera del entorno pedagógico. Además, este turno se utilizará para llevar a cabo una práctica fundamental en la actividad docente, la corrección del estudiante⁷⁰. Estas secuencias mantienen una gran complejidad desde el punto de vista pedagógico (Seedhouse, 2004), ya que gestionan la progresividad interaccional en el aula centrada la búsqueda de respuestas de los alumnos por parte del profesor y en la muestra de comprensión y de conocimiento por parte de los alumnos (Macbeth, 2011).

Como se ha indicado anteriormente, este primer turno servirá para asignar al siguiente hablante. Para ello, el profesor puede utilizar el nombre del siguiente hablante, una mirada, un gesto (Mehan, 1979; van Lier, 1988; Hall, 1998) o puede dirigirse a todo el grupo buscando una respuesta coral (Lerner, 1993, 1995). La selección del hablante por parte del profesor y el cambio de hablante se pueden entender, según Mortensen (2009), como un fenómeno que se negocia localmente y se gestiona interaccionalmente y que mantiene una fuerte relación con los materiales que se utilizan en clase. En este sentido, los alumnos también pueden autoseleccionarse como siguientes hablantes (van Lier,

⁶⁹ En el aula de LE todo enunciado emitido por los alumnos es susceptible de ser evaluado por el docente.

⁷⁰ A lo largo del capítulo 4 se volverá a abordar la cuestión de la corrección en el ámbito de la interacción en el aula de LE.

1988; Sahlström, 1999, citado en Käätä, 2010; Cekaite, 2009), por norma general a través de una petición de turno.

Desde el punto de vista del AC el tercer turno es significativo. Es un turno de habla en el que está implicada la contingencia inherente a la continuidad de la interacción (Lee, Y., 2007): la respuesta implica una continuidad en la interacción acorde al turno emitido, aspecto que, como indican Mehan (1979) y Hellermann (2005), puede desencadenar secuencias más largas que impliquen fases de la estructura general de la lección. Además, al utilizarse no solo para proporcionar retroalimentación, sino también para dar pistas para llegar a la solución de un problema, marcar la dirección a la cual se quiere llegar, gestionar la clase (Gardner, 2013: 598) o marcar acuerdo con lo dicho anteriormente (Huq y Amir, 2015), es un turno que conlleva la posibilidad de producir post-expansiones (Mondada y Pekarek-Doehler, 2004) como, por ejemplo, puede ser la ayuda que el profesor le puede proporcionar a un alumno en la búsqueda de la respuesta correcta a una pregunta a partir de un alargamiento vocálico en una frase inacabada (Lerner, 1995; Hellermann, 2003). Es por esta razón que autores como Nassaji y Wells (2000) o Richards (2006) prefieren nombrar este tercer turno como *Follow-up*⁷¹ en lugar de Evaluación. El tercer turno se utilizaría como *seguimiento* de la interacción.

La interacción IRE está presente en los intercambios entre profesor y alumnos en todo momento, como demuestra Markee (1995), quien observó cómo esta secuencia aparecía en las intervenciones del profesor solicitadas por los alumnos mientras estos trabajaban en grupo. Este modelo interaccional se aproximaría más, no obstante, a la interacción que se conoce por entrevista, en la cual un hablante pregunta a su receptor una determinada información y este último se dedica únicamente a responder, sin realizar una pregunta similar al hablante, aspecto que puede aparecer en la conversación cotidiana (Sacks, 1992). Como en la entrevista (Gajo y Mondada, 2000; Robles y Ho, 2014), la base secuencial es el par adyacente formado por una pregunta y una respuesta, la cual tendrá un carácter definitivo, a diferencia de la respuesta de la conversación ordinaria, cuyo contenido podrá ajustarse y variar. En el caso de la interacción IRE será más complejo matizar una información o reformularla, dado que la interacción está marcada por la *consecutividad* de las preguntas.

⁷¹ En este sentido al tercer turno también se le llama *retroalimentación* o *feedback*.

Por otro lado, Zemel y Koschmann (2011) observan cómo esta secuencia se puede modificar en el momento en que el segundo turno mantiene un problema, ante lo cual se podrá reiniciar la secuencia IRE para buscar una respuesta correcta por parte del alumno o buscando una aclaración en el tercer turno que se convertiría en una reformulación del primer turno inicial de la secuencia, soluciones que implican una búsqueda del mantenimiento de la intersubjetividad entre los interlocutores, una intersubjetividad que se rompería en el caso de que el profesor marcara explícitamente que la respuesta del alumno no ha sido correcta y, por lo tanto, marcara explícitamente que se necesita reparar.

En relación a la participación del alumno, la práctica de la interacción en una secuencia IRE no está supeditada al hecho de que estos mantengan un nivel de competencia determinado, ya que, como demuestra Carroll (2004), los estudiantes de una LE pueden llevar a cabo interacciones significativas ya en los primeros estadios de aprendizaje aunque sea con el uso de recursos y estrategias para hacerse entender y para suplantar la ausencia de recursos lingüísticos o de estrategias de andamiaje por parte del profesor (Olsher, 2004; Carroll, 2004). Asimismo, los estudiantes también pueden iniciar el ciclo IRE (Durus et al., 2010; Jacknick, 2011), lo cual les hace responsables y agentes de su propio aprendizaje⁷².

Sin embargo, las aproximaciones a la secuencia IRE por parte del AC se han mantenido, sobre todo, en clases cuyas metodologías estaban fundamentadas en el profesor como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la secuencia más habitual en las aulas junto a la denominada secuencia de conferencia (Lerner, 1993), caracterizada por el hecho de que únicamente es el profesor quien lleva a cabo una producción lingüística. No obstante, tal y como se comentaba con anterioridad, Seedhouse (2004) demostró que, en el ámbito de la enseñanza de LE, la secuencia IRE está supeditada a las secuencias didácticas centradas en el trabajo de una determinada forma lingüística y es más laxa y permite distensiones en secuencias centradas en la atención al significado y a la adquisición de fluidez discursiva por parte de los alumnos. Por ejemplo, en un contexto de enseñanza de la LE a través de contenidos (Pekarek Doehler y Ziegler, 2007) el foco en la forma es menor, normalmente se presenta a partir de correcciones

⁷² Ya Mehan (1979: 80) hacía notar que los alumnos también podían iniciar una secuencia IRE, aunque mayoritariamente esta secuencia tenía una misión informativa y se daba en los inicios y los cierres de las lecciones.

incrustadas (Jefferson, 1987) relacionadas con el ámbito de estudio y el etiquetaje lingüístico propio del contenido que se enseña –y sus problemas derivados - funciona como pivote a partir de la cual el docente cambia de tema, organiza secuencialmente la interacción y demuestra la interrelación que existe entre los contenidos y la lengua que se enseñan. Por otro lado, la implantación del enfoque por tareas también ha revertido en una aparición de modelos interaccionales diferentes, como se demuestra en la interacción entre alumnos para realizar una tarea de manera colaborativa, como demuestran Hellermann y Pekarek-Doehler (2010) y Pochon-Berger (2011), en cuyos estudios se demuestra cómo los estudiantes establecen estructuras iniciadas por ellos mismos y se crean oportunidades para la participación y el aprendizaje.

En resumidas cuentas, la secuencia IRE se presenta como el tipo de interacción prototípica del aula. Sin embargo, esta secuencia no es homogénea, sino que varía en función de los objetivos didácticos que se establecen entre otros factores. Los tipos de interacción que se generan en la totalidad de la sesión de clase mantendrán una serie de características que las diferencian y que determinan, también, una organización secuencial específica en cada una. A tales tipos de interacción se les va a dedicar el siguiente apartado. En concreto, dos propuestas de clasificación se van a tener en cuenta: las detalladas por Paul Seedhouse (2004) y Steve Walsh (2006).

2.6.4 Patrones de interacción en el aula de lenguas extranjeras

La interacción en el aula de LE, como interacción institucional, se puede definir por el hecho de que tiene un objetivo común: que los estudiantes aprendan la LE. Toda secuencia interaccional que se produzca en el ámbito espacio-temporal de la clase está encaminada a ese fin, sea cual sea la metodología utilizada. Asimismo, toda interacción en el aula de LE mantendrá tres propiedades que las describen (Seedhouse, 2004: 183-184): la lengua es vehículo y objeto de instrucción, existe una relación reflexiva entre pedagogía e interacción y, por último, toda producción lingüística de los estudiantes está potencialmente sujeta a ser evaluada. Estos tres universales estarán presentes en

toda interacción que se produzca en el aula⁷³. Ahora bien, las diferentes interacciones, con sus diferentes objetivos intrínsecos más allá de las propiedades generales aquí anotadas, se entrecruzan y se mezclan de manera dinámica y extremadamente fluida, apareciendo concatenadas. Sin embargo, se puede establecer un orden secuencial en el establecimiento de cada una de las interacciones que se producen (Seedhouse, 2004). En primer lugar, se establece el foco pedagógico que se tratará, acción generalmente realizada por el profesor; tras ello, se produce una interacción encaminada a cumplir con el foco pedagógico establecido, el cual está en constante evaluación por parte de los interactuantes. En esta línea, la organización de la actividad en curso da forma a la participación de los miembros implicados en la interacción y a las oportunidades que estos tengan de participar (Lerner, 1995).

El estudio de Paul Seedhouse (2004) con respecto a los patrones de interacción en el aula de LE ha demostrado, como se decía, que existe una relación reflexiva entre interacción y pedagogía, dado que la interacción es vehículo y objeto de aprendizaje a la vez, lo que significa que, si el foco pedagógico varía, la interacción también variará. De esta manera, la interacción servirá para documentar el estado de aprendizaje y la relación que se establece entre esta y la pedagogía que se lleve a cabo (Seedhouse y Walsh, 2010: 138), característica interaccional propia de este contexto institucional. Asimismo, en este contexto una misma interacción puede mantener simultáneamente el foco de atención en lo que se dice (foco en el contenido) y en cómo se dice (foco en la forma). De ello se deriva que la interacción en el aula y su organización determinarán la intención pedagógica que se lleve a cabo. La interacción estará creada por los participantes en un contexto dinámico (Cohen y Macaro, 2010; Dörnyei, 2010), debido a que en él se interrelacionan una serie de elementos de manera impredecible, con lo cual es imposible, *a priori* conocer la propia conducta del sistema. El sistema muestra una fluctuación constante entre los elementos que lo componen, los cuales en determinadas ocasiones pueden mostrar una cierta ilusión de predecibilidad. Ello es debido a que existen factores más resistentes al cambio, llamados *atractores* (Larsen-Freeman y Cameron, 2008: 235), que pueden atraer al desarrollo y a la dinámica que se establezca para hacerla predecible. Así, el profesor podrá cambiar de un contexto de clase a otro en función del foco pedagógico que subyazca en la interacción. La

⁷³ Está claro que en el aula como espacio físico se puede dar otro tipo de interacciones, como las interacciones *off task* (Markee, 2005) o interacciones entre alumnos y/o profesor, pero siempre fuera del marco de la planificación que implica el aprendizaje formal.

secuencia IRE funciona como un atractor al que toda interacción vuelve, dado que es el modelo preferido en el sistema interaccional que se establece en el contexto.

Desde el punto de vista aquí propuesto, Seedhouse distingue cuatro contextos pedagógicos en el aula de LE: el contexto orientado a la forma y a la precisión, el contexto orientado al contenido y a la fluidez, el contexto orientado a la tarea y el contexto procedimental, los cuales se verán reflejados cada uno en un tipo de interacción diferente que, no obstante, se interrelacionan y se producen en el aula de manera mezclada en ocasiones, en una suerte de tensión entre los diferentes contextos, sobre todo los centrados en la forma y en el significado. En función del contexto pedagógico en el que la comunidad de práctica se sitúe el tipo de interacción será diferente y, por lo tanto, las características interaccionales –toma de turno de habla, organización secuencial, reparación, etc.- también lo serán. En todo ello se ve implicada, según Seedhouse (2004), una relación reflexiva entre interacción y práctica pedagógica. Estas prácticas resitúan las actividades de clase como relevantes para los participantes.

Es importante tener en cuenta que si se analizan cada una de las interacciones que se producen en cada uno de los contextos pedagógicos se podrá observar que, pese a que estas son heterogéneas y mantienen una gran cantidad de pequeños detalles que las hacen únicas, mantienen unos patrones que las asemejan. Sin embargo, la participación del docente será desigual, teniendo una fuerte presencia en las interacciones centradas en la forma, una menor presencia en las interacciones centradas en el significado y la fluidez y una prácticamente nula presencia en las interacciones centradas en la consecución de la tarea. Por ejemplo, el contexto orientado a la forma se caracteriza por ser muy habitual en el aula de LE. El foco de atención estriba en la práctica y la presentación de contenidos y los aprendientes “learn from the teacher how to manipulate linguistic forms accurately” (Seedhouse, 2004: 102). Asimismo, este tipo de contextos destacan por no proceder al desarrollo de significados de carácter personal por parte de los interactuantes. Uno de los principales objetivos está en que los alumnos sean capaces de producir enunciados con precisión formal y modelos de interacción como los que presenta el foco pedagógico, cuyo objetivo está en la producción de enunciados correctos y no en el desarrollo de un determinado tema. Los derechos y obligaciones de los interactuantes son totalmente diferentes, en una suerte de asimetría extrema: el profesor tiene el total control de la interacción, ya que es quien la dirige.

En cambio, en las interacciones centradas en el significado, los interactuantes se centran en habla de sus propias vivencias personales, de sus relaciones, de las actividades que realizan, etc.; por lo tanto, se manejan determinados temas. El foco de atención estriba en el significado más que en la forma y se promueve más la fluidez que la precisión. En estos casos, la organización de la interacción es menos rígida, es más compleja y permite, en cierta manera, desarrollar la competencia interaccional, aunque en las interacciones centradas en el significado en las que participa el profesor la complejidad interaccional disminuya. En todo caso, es un tipo de interacción que se gestiona localmente, turno a turno, en la cual el docente no tiene por qué introducir el tema del que se va a hablar ni cuál va a ser el camino que va a seguir. En tales interacciones, además, la corrección de errores no suele ser habitual. El foco pedagógico estriba en que los alumnos sean capaces de expresar significados personales, en cuyo caso el profesor puede ejercer de mediador.

Por último, en los modelos de interacción en el aula en los que participa el docente cabe destacar el que se produce en los contextos procedimentales. Con un sistema de toma de turnos más simple y homogéneo que el de las demás interacciones que durante el intercambio que se produce en los otros contextos, en los contextos procedimentales mayoritariamente el docente participa en una suerte de monólogo difícilmente interrumpido. Cuando la interrupción ocurre, viene precedida por algún tipo de gesto por parte del interactuante –alumno- que quiere participar. Normalmente, se levanta la mano para pedir la posesión del turno de habla.

La propuesta de Paul Seedhouse no ha sido la única aproximación al discurso interaccional del aula de LE que se ha realizado desde la perspectiva del AC y del acto de enseñanza como un acto social. Steve Walsh (2006, 2011), en una línea similar a la que propone Seedhouse, ha establecido una clasificación de las interacciones en el aula que, además de ser aplicable al aula de LE, también ha intentado abarcar las interacciones que se generan en todo entorno pedagógico. Sin embargo, la propuesta de Walsh se centra únicamente en aquellas interacciones en las que el profesor juega un determinado papel.

La clasificación de las diferentes interacciones que se producen en un entorno pedagógico que propone Walsh (2011, 2012) se establece a partir de cuatro diferentes tipos de interacción, las cuales son denominadas como *classroom modes*. Cada una de

ellas se diferencia a partir de tanto las metas pedagógicas que persiguen como en los rasgos interaccionales que mantienen.

El primer modo de interacción que sistematiza Walsh es el *managerial mode*. Este se caracteriza por ser un modo de interacción fundamentado en la transmisión de información y que sirve para organizar el contexto físico del aula. Con él se inician y concluyen las actividades y se pasa de un modo de aprendizaje a otro. Así pues, las interacciones implicadas en este modo sirven como interacciones marco para las actividades que se realicen a lo largo de la sesión de clase. Desde el punto de vista interaccional, este modo se caracteriza por la presencia de turnos de habla extensos por parte del docente, en los cuales se dan instrucciones o explicaciones de diferente índole. La participación de los alumnos es mínima dado que es un tipo de interacción en la que el profesor muestra su rol con la máxima vinculación al entorno pedagógico en el que se sitúan los participantes.

En segundo lugar, Walsh presenta el *materials mode*. Este modo se caracteriza por un predominio del modelo de interacción IRE en el cual el profesor proporciona retroalimentación centrada en la forma, reparaciones correctivas, preguntas con una respuesta ya conocida por el docente (*display questions*) e interacciones en las cuales se produce un andamiaje a partir del cual la participación del profesor ayuda a que los alumnos participen. Desde el punto de vista pedagógico, este modo de interacción se caracteriza por proporcionar a los alumnos la posibilidad de llevar a cabo prácticas lingüísticas acerca de un determinado material de clase, por elicitar respuestas acerca de ese determinado material, revisar, monitorizar y evaluar las respuestas de los alumnos y llevar a cabo clarificaciones si se considera necesario.

Por otro lado, en el momento en que el docente posibilita que los alumnos lleven a cabo formas lingüísticamente correctas en las diferentes habilidades en el uso de la lengua y una manipulación de las formas lingüísticas que se utilizan en sus participaciones, los participantes en el acto de enseñanza aprendizaje están centrándose en el *skills and systems mode*. En este modo de interacción, además, el profesor lleva a cabo acciones lingüísticas para proporcionar retroalimentación correctiva. Las características interaccionales más destacadas en este modo son el uso de correcciones directas, de andamiaje de preguntas con respuesta conocida y de turnos eco por parte del profesor.

Las peticiones de clarificación y la retroalimentación centrada en la forma también son rasgos interaccionales propios de este modo de interacción.

Por último, Walsh (2011) propone un último modo de interacción, el *classroom context mode*, el cual es de especial relevancia para este estudio, dado que, como se verá en la descripción de los datos en el capítulo 6, las interacciones en las que se centra este trabajo se pueden clasificar en este modo de interacción. Este modo de interacción se caracteriza por posibilitar a los alumnos expresarse ellos mismos a partir de intervenciones significativas y no dependientes de ninguna otra producción lingüística ajena a la interacción en curso. Asimismo, el objetivo pedagógico de este último modo está en la promoción de la fluidez oral en los alumnos. Desde el punto de vista interaccional, en este modo los alumnos proporcionan turnos de habla más extensos y, por el contrario, el profesor los proporciona más cortos. Además, se percibe una menor cantidad de retroalimentación correctiva, retroalimentación que está centrada más en los contenidos de la interacción y una mayor presencia de peticiones de clarificación, preguntas referenciales y procesos de andamiaje.

Como se puede comprobar, a diferencia de la clasificación propuesta por Seedhouse, la clasificación que establece Walsh intenta sintetizar todo tipo de interacción que se produzca en el aula. En cambio, el foco de atención que propone Seedhouse (2004) es puramente interaccional y no tiene en cuenta la interrelación que se establece entre la interacción y los materiales que se utilizan en el aula. Esta es la principal diferencia entre las dos clasificaciones, las cuales coinciden en establecer un tipo de interacción instruccional o marco, un tipo de interacción que focaliza su atención en aspectos propios del sistema de la lengua y, por último, un tipo de interacción que busca una participación significativa de los alumnos a partir de producciones lingüísticas que no tengan en cuenta la lengua como sistema sino como herramienta de expresión de significados.

Todos estos modelos de interacción tienen que ver con la planificación de las sesiones de clase que el profesor realiza, en mayor o menos medida, antes de empezar su actividad docente en el aula. En esta línea, Seedhouse (2004) y Hellermann y Pekarek Doehler (2010), siguiendo a Breen (1987), diferencian entre *intended pedagogy* y *actual pedagogy*. Una cosa será lo que el profesor planifique (*task as workplan*, según Seedhouse) y otra cosa será lo que ocurra en el aula (*task as process*). Por norma

general, las dos realizaciones no coincidirán, pese a que se relacionan mutuamente y “the interplay between both is locally enacted in the participants’ ways of organizing their conduct” (Pochon-Berger, 2011: 87), por lo que es necesario conocer de primera mano cómo es la interacción que se genera en el aula porque esa será la “auténtica”, la “real”; no obstante, si coinciden, las posibilidades de que se produzca aprendizaje aumentarán (Walsh, 2002). En esta línea, se ha demostrado como en ocasiones en las que se plantea una discusión entre hablantes no nativos y hablantes nativos esta puede convertirse en una secuencia interaccional de pregunta y respuestas (Mori, 2002), con lo que se demuestra que la tarea que se planifica puede no ser la tarea que se realice.

Como se ha indicado en el apartado 2.2, la orientación lingüística derivada de los procesos de progresividad e indexicalidad se demuestra en el hecho de que los turnos de habla producidos siguen una línea trazada por el turno de habla producido anteriormente. Lo mismo ocurre en la interacción entre profesor y alumnos, en el que el turno de habla de estos últimos estará orientado por el del docente. El profesor de lengua, en la interacción entendida como *task as process*, propiciará un tipo de participación determinada por parte del alumno que revelará la orientación conjunta de la interacción hacia un tipo específico de foco pedagógico, dada la naturaleza pedagógica del contexto en el que se produce (Pekarek Doehler y Ziegler, 2007: 84), interacción en la cual se enseña el objeto de aprendizaje con el objeto de aprendizaje. En esta orientación conjunta se formará el proceso de socialización de clase entre los distintos participantes.

La perspectiva que se ha presentado a partir de las dos clasificaciones de interacción es, en cierta medida, la perspectiva más habitual a la hora de aproximarse a las interacciones que se generan en el aula dentro del ámbito del AC. Por ejemplo, Leila Kääntä afirma que los estudios realizados desde la óptica del AC que se han centrado en el análisis de las interacciones en el aula han estado más centrados en “to describe either the locally created shared understandings or the changes in the interactional patterns that show that the learning in one form or the other has resulted” (2010: 23) en detrimento de estudios más centrados en cómo los interlocutores forman y diseñan sus prácticas interaccionales, como pueden ser aquellos centrados en el fenómeno de la reparación. El análisis que se realizará más adelante, el cual se instaura en la práctica a partir de la cual el profesor intenta que los alumnos lleven a cabo producciones lingüísticas significativas centradas en el significado, pretende situarse en esta poca explorada línea

de investigación. Ello nos permitirá, asimismo, contextualizar de manera óptima el fenómeno de la reparación en el ámbito de tales interacciones, el cual será descrito y caracterizado en el siguiente capítulo.

Sin embargo, antes de iniciar la descripción de lo que se entiende por reparación desde el punto de vista del AC, es necesario prestar atención a una noción que nos permitirá conocer con más precisión cómo es la participación docente en las reparaciones que se producen en las interacciones centradas en el significado: la competencia interaccional del aula. Este constructo se presenta a continuación en relación a uno de los objetivos que nos marcamos para con este estudio: observar cómo es la competencia interaccional del aula en cuanto a la generación y gestión de las reparaciones en aquellas interacciones centradas en el significado.

2.6.4.1 La competencia interaccional del aula (*Classroom Interactional Competence*)

La búsqueda de una participación en las interacciones en el aula para lograr la mayor efectividad posible, es decir, lograr que el acto de enseñanza y aprendizaje se consiga con las máximas garantías, es algo que se lleva buscando desde las primeras aproximaciones al análisis de la interacción en el aula (véase, por ejemplo, Mehan, 1979: 124-125). Los participantes, de cara a mantener unas reglas tácitas de comportamiento discursivo, deben saber cuándo pueden participar y cuándo no en función de los patrones de interacción que, en palabras de Mehan (1979), marca el profesor. En este sentido, dado que la manera como un hablante construye su turno tiene consecuencias en la acción que el turno está tratando de lograr (Lerner, 1995: 114), es lógico pensar que las acciones que los profesores puedan realizar en interacción tengan una determinada influencia en el desarrollo y la efectividad del acto de enseñanza aprendizaje. Bajo estos parámetros, Steve Walsh desarrolló la noción de competencia interaccional del aula (Walsh, 2006, 2011, 2012), noción a la cual le vamos a dedicar las siguientes líneas.

Teniendo en cuenta qué se entiende por competencia interaccional⁷⁴, la competencia interaccional del aula (CIA, en adelante) se puede definir como la “teachers’ and learners’ ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning” (Walsh, 2006: 130). Además, la CIA “focuses on the online decisions made by teachers and learners, and considers the extent to which these actions enhance learning and learning opportunities” (Seedhouse y Walsh, 2010: 139). Por lo tanto, la competencia interaccional del aula, como indica Cekaite (2007), es aquella habilidad que presentan los alumnos para saber participar e interactuar adecuadamente en la interacción en el aula a partir del conocimiento de la arquitectura interaccional propia de una práctica discursiva determinada en el contexto pedagógico en el que se sitúen. Como se observa, este constructo, que emerge de la noción general de competencia interaccional, indide en un tipo de interacción específico: aquel que se produce en el aula y que, como se ha visto anteriormente, presenta unas características específicas que lo diferencia.

La CIA en el ámbito de la enseñanza de LE implica que la interacción se mueva hacia el centro de atención en el acto de enseñanza y aprendizaje de la LE. La mejora de la CIA por parte de tanto alumnos como profesores implicará un aumento de las posibilidades de aprendizaje y un aumento del aprendizaje en sí (Walsh, 2011: 158). Este es uno de los objetivos que empujaron a Walsh a proponer esta noción. La CIA, en esencia, mide los comportamientos interaccionales de los participantes, especialmente del profesor, en que implican una mayor posibilidad de que se produzca aprendizaje y de que los espacios propicios, es decir, “the extent to which teachers and learners provide interactional space that is appropriate for specific pedagogical goal of the moment” (Walsh, 2011: 166) se aprovechen. Además, sin embargo, la CIA también se fijará en cómo los participantes co-construyen la interacción, cómo logran que se asegure la comprensión mutua o cómo se gestionan la reparación y los problemas en la comunicación. Por esta razón, la CIA se presenta como constructo importante para nuestro estudio.

La CIA mantiene una serie de características (Walsh, 2006, 2011; Seedhouse y Walsh, 2010) a partir de las cuales se puede determinar si un profesor está llevando a cabo un trabajo interaccional adecuado para ofrecer las máximas oportunidades de aprendizaje. En consecuencia, se demostrará CIA cuando el docente utilice la lengua de manera

⁷⁴ Véase apartado 2.6.1.1.

convergente: la interacción que se lleva a cabo debe converger con los objetivos pedagógicos, en esencia, para que se propicie un determinado aprendizaje, en una relación reflexiva entre pedagogía e interacción en el microcontexto en la que se esté estableciendo. Ello implica un uso apropiado de las estrategias interaccionales adecuadas para un determinado objetivo pedagógico.

En segundo lugar, la CIA debe implicar que el docente facilite espacios para la interacción y para que los alumnos participen en ella, intentando no llenar los silencios que se puedan producir. El profesor, además, debe proporcionar la retroalimentación pertinente, que implique también la promoción de más participación por parte del alumno. Con estas estrategias interaccionales se pretende dar oportunidades para que los alumnos trabajen independientemente. Dadas las características de toda interacción, la contribución del profesor forma y proyecta la participación del alumno y ayuda a que este último pueda decir lo que realmente quiera decir. Pese a que el profesor mantiene un rol central en la interacción, la aproximación al aprendizaje está centrada en el alumno.

La tercera característica que determina Walsh para la CIA mantiene una estrecha relación con la segunda. Los profesores deben ser capaces de dar forma a las contribuciones de los alumnos a través de procesos de andamiaje, paráfrasis y la búsqueda de reiteraciones a partir de peticiones de clarificación, procesos de andamiaje, modelización y reparación del input del aprendiente. Con ello, el profesor pretende no solo hacer comprobar el significado de lo que se ha dicho sino también hacer avanzar el discurso.

Teniendo en cuenta que, como argumenta Yo-An Lee (2006: 356), “the sequential analysis of talk-in-interaction can show us how the parties undertake their own discourse and assemble courses of action that we commonly speak of as teaching and learning”, el estudio de la interacción entre profesores y alumnos desde una perspectiva microanalítica nos puede permitir conocer cómo los hablantes entienden que debe ser su interacción en el aula y, por lo tanto, si se ajusta a la comprensión de CIA que establece Steve Walsh. Por lo tanto, un análisis de los aspectos que confirman la competencia interaccional (Young, 2011), como es la reparación, se convierte en necesario para poder conocer no solo qué características mantiene la competencia interaccional de los estudiantes en un determinado estadio de aprendizaje, sino también para descubrir cómo

es la CIA de los participantes en la interacción en torno a la solución de problemas. En consecuencia, el análisis de la reparación, pues, proporcionará información valiosa acerca del foco pedagógico subyacente en la interacción, dada la relación reflexiva que mantienen ambos constructos.

La información presentada hasta el momento nos ha servido para establecer un marco teórico adecuado conocer y comprender el ámbito de investigación del que ha emergido la reparación como fenómeno interaccional. Además, a lo largo de este capítulo también se ha focalizado la atención en aquellos aspectos teóricos que caracterizan el tipo de interacción motivo de análisis en este estudio, el cual se fundamenta en el análisis de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado y en la relación que se establece entre reparación y mantenimiento de la intersubjetividad y reparación y competencia interaccional del aula. Así pues, si hasta el momento se ha proporcionado un marco teórico adecuado para contextualizar este estudio, en los siguientes capítulos se va a proceder a describir qué entendemos por reparación desde el punto de vista del AC y a establecer cuál es el estado de la cuestión en torno a la reparación en las interacciones en el ámbito de la enseñanza de LE.

Sin embargo, antes de pasar a tratar desde el punto de vista teórico qué se entiende por reparación, es necesario abordar un último aspecto teórico de interés para este trabajo: el Análisis del Discurso Oral. Este estudio focaliza su atención en un determinado tipo de interacción oral que se produce en el aula de LE, por lo que se entronca en la tradición de estudios sobre el Análisis del Discurso Oral que se han ido produciendo desde el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona a lo largo de los últimos años. Puesto que es conveniente situar esta investigación en el ámbito en el que se produce, vamos a dedicar el siguiente apartado a trazar la línea de investigación en este ámbito de estudio y a especificar sus características.

2.6.5 El Análisis del Discurso Oral en el aula de lenguas extranjeras

En el ámbito de la enseñanza de LE, el análisis del discurso oral ha tenido una especial relevancia, puesto que esta disciplina mantiene una característica única que no tienen las demás: se enseña la lengua con la lengua, es decir, se enseña una herramienta que se

está, a la vez, utilizando. Por esta razón, el discurso en el aula de LE ha adquirido una especial relevancia (Cazden, 1988; Llobera, 1995b, 2008; González Argüello, 2001, 2010).

Desde el ámbito del Análisis del Discurso, por ende, se ha tenido especial interés en conocer las características de los discursos que se producen en el aula de LE, un discurso que, puesto que el aula es un microcosmos específico (Nussbaum y Tusón, 1996), tendrá sus propias características⁷⁵ (Cazden, 1988; Chaudron, 1988; González Argüello, 2010: 84). Asimismo, el enfoque comunicativo a la enseñanza de LE se fundamentó, en gran medida, en una concepción de discurso basada en la utilización de la lengua por encima de su uso (Widdowson, 1978). Esta dicotomía establecía, a grandes rasgos, la necesidad de que los discursos que produzcan los alumnos sean significativos y no fueran una mera producción oral de estructuras sin sentido para los que las utilizan.

En esta línea, el enfoque comunicativo implica que los discursos, tanto del profesor como de los alumnos, se puedan diferenciar entre discursos aportados y discursos generados (Llobera, 1995b, 2008), una diferenciación que se muestra más como un *continuum* que como dos polos opuestos. La dicotomía que estableció Miquel Llobera dictamina que, en el aula, pueden aparecer dos tipos de discursos: por un lado, el discurso aportado, que fundamenta todas aquellas producciones lingüísticas que el profesor o los autores de los materiales han concebido previamente para que aparezcan en el aula, y, por el otro, el discurso generado, que se fundamenta en el hecho de que es un tipo de discurso que no está planificado y que no puede estar controlado previamente por el profesor. En otras palabras, el discurso aportado es aquel que el profesor lleva al aula como ejemplos de muestras de lengua susceptibles de ser trabajadas con la intención de generar discurso por parte del alumno y el discurso generado es aquel que el profesor utiliza para vertebrar los diferentes discursos que se aportan al aula (González Argüello, 2010: 84). Desde la perspectiva del alumno, el discurso aportado sería aquel que el profesor ya espera de antemano y el generado sería aquel que el alumno, de manera significativa, produciría.

⁷⁵ Esta idea entronca con la teorización de Walsh sobre la Competencia Interaccional del Aula (CIA), la cual implica, como vimos, que los procesos de interacción que se establecen en el aula mantienen sus propias características (Walsh, 2006, 2011, 2012).

Por lo dicho anteriormente, se puede desprender que las características específicas del discurso del aula adquieren una especial relevancia en el ámbito de la enseñanza de LE. En este ámbito, el foco de atención ha estribado, por un lado, en el discurso del profesor (González Argüello, 2001) y, por el otro, en las interacciones que se generan en el aula (véase apartado 2.6.3). En relación al primer tipo de discursos, la participación del profesor se ha caracterizado a partir de lo que se conoce como discurso didáctico (Cazden, 1988; Cambra, 1998). Este tipo de discurso presenta unas características propias, como, por ejemplo, que siempre tiene una finalidad didáctica, que se produce en un contexto que el profesor controla y que especifica inherentemente su rol, que la lengua es a la vez instrumento y objeto de estudio, que el foco de atención no solo está en el contenido de lo que se dice sino también en la forma en la que se dice y que, premeditadamente, puede conllevar una alternancia de códigos (Jiménez, 2012). Tales características son inherentes a los discursos implicados en el aula. La participación de tanto profesor como alumnos podrá presentar estos rasgos.

Todos estos rasgos son propios de una visión del discurso no interactiva, en la que el foco de atención está en lo que dice un participante. Sin embargo, la interacción también ha sido caracterizada bajo unos parámetros que la identifican como única. En el apartado 2.6.3 se expusieron las características de tal interacción. La reparación, motivo central de estudio de esta investigación, no es ajena a esta caracterización interaccional (Llobera, 2008), puesto que la solución de problemas en la interacción es inherente a todo tipo de intercambio comunicativo, como se apuntará más adelante. Es por este motivo que un estudio de cómo se solucionan los problemas en un tipo de interacción entre profesor y alumnos se sitúa en la línea de investigación propia de los discursos en el aula de LE. Además, no solamente se podrá conocer en profundidad cómo se solucionan tales problemas en este tipo específico de interacción, sino que también se podrá observar cuál es la participación del profesor en estos procesos y, de esta manera, se podrá caracterizar el discurso del docente en interacción. Esta es la aportación que esperamos dar a las investigaciones centradas en el discurso del aula. Ahora bien, para este cometido, tal y como apuntábamos al finalizar el anterior subapartado, es necesario conocer en profundidad qué se entiende por reparación y cómo se ha caracterizado este fenómeno interaccional en el aula de LE para, de esta manera, sustentar teóricamente el análisis posterior. A estos aspectos teóricos les vamos a dedicar los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 3

LA ORGANIZACIÓN DE LA REPARACIÓN EN EL HABLA EN INTERACCIÓN

Como ya se ha comentado en la introducción a este trabajo, el propósito fundamental de este estudio estriba en llevar a cabo un análisis en profundidad de cómo se solucionan los diversos problemas comunicativos que se producen en un tipo de interacción que se genera en el aula de español como lengua extranjera (ELE), en concreto, sobre los problemas que suceden en una serie de interacciones determinadas: aquellas llevadas a cabo entre profesor y alumnos centradas en el significado y cuyo objetivo didáctico es la práctica de la habilidad lingüística como tal. A esta secuencia se le llama *reparación*.

En los siguientes capítulos, se va a realizar un doble trabajo. En primer lugar, se va a presentar el fenómeno desde el ámbito del AC, ámbito en el que surgió y en el que se realizaron las primeras investigaciones. En este tercer capítulo, además, se explicitará qué se entiende por *reparación* y cuáles son sus principales características en tanto aspecto transversal a toda conversación y a todo acto de habla en interacción, prestando especial atención a la noción de problema o elemento *reparable*, a qué implicaciones tienen los participantes en la consecución de la solución del problema marcado y, por último, a cómo se ejecuta la *reparación* desde el punto de vista secuencial.

Tras esta primera sistematización teórica, dedicaremos un segundo gran bloque en este capítulo a presentar la tipología de reparaciones que, desde la interfaz entre participantes y secuencia, se ha establecido en la tradición de estudios sobre la *reparación*. La influencia del trabajo de Schegloff et al. (1977) para el estudio de la *reparación* estipuló que muchos de los posteriores trabajos se acercaran a este fenómeno interaccional en función de los tipos de *reparación* que ahí se establecen. Puesto que este trabajo no es una excepción, consideramos pertinente indicar las características más significativas de los tipos de *reparación* que más se han analizado: las autorreparaciones, las reparaciones heteroiniciadas y las heterorreparaciones. Todo ello nos permitirá establecer un marco teórico con el que abordar, ya en el capítulo cuatro,

cuál es el estado de la cuestión en torno a los estudios sobre la reparación en el ámbito del aula de LE.

Si entendemos la comunicación interpersonal como un fenómeno basado en la voluntad de mantener la intersubjetividad entre individuos, la reparación se puede entender como uno de los tres pilares en los cuales se sustenta la construcción de la conversación, junto a la toma de turnos y a la organización secuencial (Kurhila, 2006: 21). Así pues, la reparación es un fenómeno interaccional que está considerado fundamental y básico en la comunicación humana. La reparación permite a los interlocutores asegurar la comunicación en el caso en que se demuestre que hay un problema y, por lo tanto, la intersubjetividad esté en peligro y pueda romperse (Schegloff, 1992c; Heritage, 2007). Tal detalle implica que la intersubjetividad solo se considere amenazada en el caso de que uno de los hablantes explícitamente oriente su producción lingüística hacia ello. En otras palabras, si no se demuestra lo contrario, los interlocutores mostrarán comprensión el uno al otro siempre y cuando no se haga explícito un problema, siempre y cuando no se haga explícita la posibilidad de llevar a cabo una reparación. Entre todos los constructos que surgen o se relacionan con la conversación y su análisis, el de reparación, por encima de los demás, “allows languages to be constructed otherwise than might be imagined” (Forrester, 2008: 121) debido a que posibilita una flexibilidad en la interacción “like those of science or logic where it cannot” (Schegloff, 1989: 143, citado en Forrester, 2008).

La reparación, como noción básica de la organización interaccional, ha sido estudiada a lo largo de las últimas décadas a medida que los estudios centrados en el AC se iban desarrollando. La literatura sobre el fenómeno interaccional es extensa y rica en matices y nos proporciona una base fundamental para su estudio en el contexto del aula. Así pues, en primer lugar, se llevará a cabo una definición operativa de reparación⁷⁶, teniendo en cuenta la literatura que ha desarrollado el fenómeno, la cual nos servirá para poder precisar qué se entiende por reparación y, de esta manera, poder analizar rigurosamente los datos recogidos y acorde a unos principios teóricos coherentes.

⁷⁶ Por norma general, toda la literatura centrada en la reparación ofrece una definición de la secuencia más o menos extensa. No es nuestra intención citar a todos los autores que han proporcionado definiciones, dado que la gran mayoría de ellos, al menos los que se han acercado desde el ámbito del AC, entienden de igual manera la reparación; no obstante, en las líneas que siguen se intentará profundizar en la comprensión del fenómeno, al aportar una reflexión lo más exhaustiva posible acerca de qué significa en general y al ofrecer un punto de vista holístico. De esta manera, consideramos que la definición estará acorde a las necesidades conceptuales de este estudio.

3.1 Caracterización general y definición del fenómeno

Como se acaba de indicar unas líneas más arriba, la reparación es un fenómeno interaccional que viene siendo estudiado desde prácticamente los inicios del AC como metodología que trata de investigar la conversación cotidiana. La literatura al respecto entiende por norma general que el documento que implica una primera aproximación a la reparación desde el punto de vista analítico es el artículo que Emmanuel Schegloff, Heravey Sacks y Gail Jefferson publican en la revista *Language* bajo el título de “The preference for self-correction in the organization of repair in conversation” (1977)⁷⁷. Pese a que la gran importancia del artículo estriba en la clasificación tipológica que propone⁷⁸, es importante también tener en cuenta ciertas caracterizaciones que permiten definir la secuencia. Desde la perspectiva del AC, cuatro son los conceptos con los que se relaciona el análisis de la reparación: el diseño y la toma de turnos de habla por parte de los hablantes, la acción social y la organización secuencial (Schegloff, 2000a; Drew, 2005). A ellos nos remitiremos en las siguientes líneas, sin llegar a seguirlos sistemáticamente y sin olvidar otros aspectos importantes que se deben tener en cuenta para entender esta práctica interaccional en su globalidad.

La reparación es un fenómeno inherente a la conversación que ya se incluye en una de las 14 características básicas a partir de las cuales comprendemos la conversación (Sacks et al., 1974)⁷⁹. Como se apuntaba en el capítulo anterior, toda conversación se caracteriza por la concatenación de turnos de habla, cuya unidad mínima es el par adyacente. Así, un turno proyecta una siguiente acción, por lo cual el interlocutor muestra la comprensión del turno anterior implícitamente en su actuación al seguir los principios de proyectabilidad, indexicalidad y contingencia. Con esta muestra de comprensión, base para entender la intersubjetividad implícita en la conversación, el par adyacente constituirá una secuencia conversacional mínima (Schegloff, 2007: 2). Sin embargo, tal intersubjetividad se puede sentir amenazada por una cuestión fundamental:

⁷⁷ No obstante, podemos encontrar estudios anteriores a este, los cuales ya proporcionan aspectos teóricos de interés, tal como Goffman (1971, citado en Hinnenkamp, 2003), Jefferson (1974), Corsaro (1977) o Moerman (1977).

⁷⁸ Véase apartado 3.2

⁷⁹ Véase apartado 2.2

la incomprensión o ausencia de audición por parte del receptor de lo que está comunicando su interlocutor que implicaría una ausencia de reconocimiento de la acción implicada en la producción lingüística.

Por lo dicho anteriormente, no todas las secuencias conversacionales presentan una continua comprensión entre los participantes en la conversación. En algunas ocasiones, los hablantes, por diversas razones, producen algún tipo de problema que es tratado por los mismos hablantes en un intento de llevar a cabo una solución del mismo. Este tratamiento se conoce como *reparación*. Así pues, la reparación se debe entender como el tratamiento de un problema que ocurre en un uso interactivo de la lengua (Schegloff et al., 1977; Schegloff, 1979b, 1992c, 2000b, 2007; Scarcella, 1988; Drew, 1997, 2005; Johnstone, 2002; Robinson, 2006; Rosenthal, 2008; Svenning, 2008; Egbert et al., 2009; Wilkinson y Weatherall, 2011; Hayashi et al., 2013; Kitzinger, 2013, entre otros⁸⁰) en relación al habla en interacción, como problemas en la pronunciación, en la expresión de algo falso, irrelevante, inapropiado o hiriente, en la escucha o en la comprensión. Estos problemas o elementos *reparables* pueden darse en relación a un único enunciado o por omisión de algún elemento. El inicio de la trayectoria reparacional se establecerá justo en el momento en que uno de los hablantes indique la existencia de un problema en algún enunciado e implica un elemento posterior que funciona como corrección o intento de solución del problema. Este intento de solución se podrá identificar como el *núcleo* de la reparación (Hinnenkamp, 2003: 75). La trayectoria de la reparación finalizará en el momento en que el hablante o los hablantes retornen al punto en el que se encontraban antes de producirse el problema. Se debe tener en cuenta que toda producción lingüística es reparable: la reparación es común a todo sistema de comunicación y puede emerger en cualquier ámbito comunicativo (Schegloff, et al., 1977; Hatch, 1992: 6; Gardner y Wagner, 2004: 10). Por lo tanto, es universal a todas las lenguas y a toda producción lingüística (Dingemanse et al., 2015). La reparación es la única práctica interactiva que puede sustituir al resto de acciones y puede reemplazar los problemas surgidos (Schegloff, 2000b) en el momento en que rutinariamente los hablantes “identify the source of the trouble—the thing to be repaired— in the alternative they offer” (Lee, Y., 2006: 366). Incluso puede operar en intervenciones que no se han producido todavía. En estas, las reparaciones “provide, with a single structure,

⁸⁰ Se incluyen aquí únicamente estudios que se refieren a la reparación en el ámbito del habla en interacción, no en el ámbito de la interacción en lenguas extranjeras.

for both requesting gaze and adding sections to the speaker's utterance until gaze has been obtained" (Goodwin, 1981: 141).

Como se puede comprobar, la reparación es un recurso que en el habla natural sirve para monitorizar el discurso y la conducta subyacente del mismo, incluso para atraer la mirada del receptor (Goodwin, 2000). De esta manera, los hablantes no incurren en problemas relacionados con la imagen que pueden provocar no solo el malentendido propio de la reparación, sino también que nuestro interlocutor mantenga una idea impropia del hablante que ha producido el problema (Wardhough, 1985). Gracias a ella, se mantiene la epistémica⁸¹ -o gestión del conocimiento- implicada en las relaciones sociales (Heritage, 2012b, 2012b, 2013a, 2013b; Bolden, 2013; Robinson, 2013b), la cual está fundamentada en la intercomprensión mutua y en la búsqueda de acciones preferidas en la intreracción: la reparación, en palabras de Heritage (2013a: 370), "is generally designed to respect the rights of speakers to 'say what they wish to say' and to own it".

Asimismo, se ha demostrado que la reparación también es sensible al contexto extradiscursivo. En este sentido, en el análisis de las reparaciones de la referencia a una tercera persona (Fitzgerald et al., 2009), es decir, cuando uno de los interlocutores habla de alguien y la referencia no es la correcta, se muestra una relación inherente de la reparación con el contexto. La ruptura de la progresividad propia implicada en la reparación se produce a causa de una referencia al contexto extradiscursivo incorrecta.

Pese a que algunos autores argumentan que no hay restricciones en el uso de la reparación (Goodwin, 1981: 141), esta mantiene un estatus especial debido a que puede posicionarse cerca de cualquier turno para mostrar un problema en la comprensión o escucha del turno anterior (Egbert, 1997: 23), pero siempre debe producirse lo más cerca del problema posible, ya que los hablantes mantienen una implicabilidad secuencial, es decir, de la UCT que produzca un hablante dependerán las características de la UCT posterior del interlocutor, ejemplo de la capacidad de autogestión que presenta la conversación (Hall, 2007: 512). En el momento en que no se marca el problema, este queda como inexistente y volver a él implica desarrollar una secuencia

⁸¹ Por epistémica se entiende "knowledge claims that interactants assert, contest and defend in and through turns-at-talk and sequences of interaction" (Heritage, 2013a: 370). En la actualidad, es una de las líneas de investigación más en auge en el ámbito del AC, también en lo que se refiere a la interacción en el aula de LE (véase Sert, 2013; Balaman, 2015).

que provocaría que la reparación no ejerciera de artefacto para volver lo más rápido posible a la intersubjetividad que se requiere en toda interacción (Heritage, 2007). Por lo tanto, el objetivo primordial de la práctica de la reparación es justamente poder solventar la ruptura en la intersubjetividad producida (Drew, 2005; Heritage, 2005, 2007) y poder volver lo más rápido posible a lo que se estaba hablando antes de haberse generado el problema, dada la preferencia por la progresividad inherente en toda conversación. En consecuencia, uno de los aspectos fundamentales que emergen de la práctica reparacional estriba en la ruptura de la intersubjetividad, debido a que se produce una rotura en la comprensión mutua que permite mantener la afiliación propia de la relación social. La reparación debe ser lo más breve posible y debe implicar el máximo esfuerzo para volver al cauce de la conversación dejado de lado.

Así pues, la reparación se insertará en la interacción en función de la necesidad de los interactuantes de restablecer la comprensión mutua y con la intención de anular lo mínimo posible la preferencia por la progresividad, según la cual todo hablante opta en primer lugar por continuar sus enunciados en lugar de detenerlos sin finalizarlos. En consecuencia, la reparación tiene potenciales implicaciones para la coordinación de las relaciones interpersonales entre las partes implicadas en la conversación (Jefferson, 1987), relaciones que pueden truncarse a raíz de los problemas acaecidos.

En este sentido, se ha demostrado que en ciertas ocasiones las nociones de progresividad y de intersubjetividad pueden entrar en conflicto (Hayashi, 2005; Heritage, 2007). Pese a que el mantenimiento de la intersubjetividad se establece a partir de la progresividad de la interacción, ante un potencial problema, el hablante puede hacer prevalecer la intersubjetividad por encima de la progresividad. Nos estamos refiriendo a casos en los que los hablantes piensan que su enunciado o parte de él puede comportar un problema al oyente, ante lo cual inician una reparación con la que pretenden que el oyente indique o reconozca la existencia o no del problema. Hayashi (2005) y Heritage (2007) demuestran que estos casos son posibles en cuestiones centradas en aspectos referenciales como personas o lugares. Al buscar una reparación y, por lo tanto, marcar que una parte de su enunciado es problemático sin saber si el interlocutor tiene realmente un problema o no, se está poniendo por delante la voluntad de mantener la intersubjetividad entre los hablantes a la progresividad de la interacción, dado que esta última se corta premeditadamente para asegurar la comprensión mutua antes de que se produzca el potencial problema.

En esta misma línea, algunas participaciones de los interlocutores pueden propiciar secuencias de reparación en el momento en que se intenta corroborar lo que la otra persona acaba de decir, en lo que se conoce como *comprensión del candidato* (Kushida, 2011; Antaki, 2012). Son turnos de habla que presentan la función de corroborar la comprensión de lo que el interlocutor acaba de decir. En este sentido, se presentan dos tipos de enunciados: uno afiliativo, el cual implicará una voluntad por cooperar con el interlocutor, y uno disafiliativo, el cual implica incompreensión y, por ende, necesidad de reparación. Este tipo de reparación implica una ruptura de la progresividad en la interacción y una puesta en duda de las epistémica del conocimiento (Heritage, 2012a, 2012b) establecida en la interacción. Además, da la oportunidad al interlocutor de proporcionar un turno de habla alternativo más adecuado.

Sin embargo, en líneas generales, la reparación no se puede entender como una ruptura de la cooperación entre los hablantes (Wardhough, 1985). Pese a que el hecho de marcar que existe un problema implica una rotura en el flujo conversacional, igualmente la voluntad de solucionar el problema implica un afán por hacerse entender (si es quien habla) o entender lo que el interlocutor está intentando transmitir (si quien indica que hay un problema es el oyente). Por lo tanto, la producción de un indicador de reparación se puede entender como una marca de voluntad de cooperar para mejorar y llegar a la máxima comprensión posible.

El hecho de que la reparación sea fundamental en toda interacción, dada su función de mantener la intersubjetividad entre los hablantes y de mantener una adecuada interpretación de lo dicho por parte de los hablantes, hace que pueda entenderse como omnipresente en el habla. Esta característica puede ser, sin embargo, entendida desde una óptica totalmente opuesta: como apunta Raymond (2004), la reparación se puede considerar como algo secundario si pensamos que lo primario, habitual y fundamental es que haya una sincronización entre la producción lingüística de los participantes, es decir, que no haya problemas de ningún tipo en la conversación, razón por la cual la interacción conversacional muestra una preferencia por la progresividad y el mantenimiento de la intersubjetividad.

Por otro lado, no se debe considerar la reparación como una práctica que actúa en un sistema diferente al sistema en el cual actúa la toma de turnos de habla. Así, tal y como indica Numa Markee, “although repair is a distinct practice from turn taking, it can only

be understood in terms of turn taking and sequential position” (2008: 405). La reparación se debe entender como un elemento dentro del sistema semiótico en el cual se integra toda la comunicación, pese a que justamente el fenómeno se utilice para las interrupciones en el plano semiótico que implica la comunicación. En esta línea, se entiende que la reparación juega un papel muy importante en dar forma a la gramática de la interacción. Como Schegloff (1979b, 1996a) detalló, la reparación propicia que la gramática implicada en los turnos de habla pueda modificarse en función de lo que considere el hablante; en consecuencia, modifica también las características gramaticales del turno que proyecta y en el cual se sitúa el problema.

3.1.1 El elemento *reparable* o problema

En relación a la noción de problema, este sustenta la voluntad o la necesidad de reparar. Está claro que no habrá problema si este no se marca explícitamente en un enunciado, el cual, sin embargo, debe poder solucionarse: la reparación se hace imprescindible si uno quiere entenderse y quiere ser entendido. Tal problema se puede encontrar en los dos planos lingüísticos: el transaccional (transmisión de información) y el interaccional (mantenimiento de las relaciones sociales), aunque, según autores como Ron White (1997), en un estudio de la implicación de las reparaciones en negociaciones, el fenómeno adquiere más importancia en el plano interaccional que no en el transaccional. Los problemas no solo pueden tener un origen puramente lingüístico o referencial (Lerner y Kitzinger, 2007; Lerner et al., 2012), sino que pueden darse en todos los planos de la lengua, también por la violación de la fuerza ilocutiva del lenguaje (McLaughlin, 1984: 219). Además, el estatus de los interactuantes también puede ser influyente a la hora de producir una reparación (Moerman, 1996). A este respecto, se ha descubierto que en algunas culturas, como la samoana, el estatus social de los interactuantes influye en la posibilidad de llevar a cabo una reparación, ya que esta “is contingent on the social status of the interactants” (Besnier, 1989: 318, citado en Moerman, 1996).

Sin embargo, como se puntualizaba anteriormente, no todos los problemas se reparan en una conversación, sino que solo se reparan los que se acaban de producir (Schegloff,

2000b: 207); dicho de otro modo, si el enunciado potencialmente problemático se queda sin resolver tras la producción de varios turnos, la reparación no llega a ejecutarse. Por lo tanto, no se podrá reparar un problema que no haya aparecido en la misma secuencia: no podemos entender que la comunicación se pierda, sino que hay un cambio en la información debido a una confusión de términos por parte del hablante que produce la fuente del problema por reparar. Esta voluntad por la celeridad a la hora de reparar se relaciona con la necesidad de buscar la progresividad truncada.

El elemento problemático o *reparable* también puede implicar la búsqueda de acciones como perseguir una respuesta más adecuada (Bolden, Mandelbaum y Wilkinson, 2012). Estos casos específicos se realizan cuando el posible referente es conocido y tienen como objetivo sonsacar del interlocutor una respuesta que imposibilite que otra solución sea posible. En estos casos, “a missing response is due to a problem of understanding or of recognizing the reference, and by repairing it, the speaker makes available another opportunity for a response without exposing recipient disinclination as the possible source of the trouble” (Bolden, Mandelbaum y Wilkinson, 2012: 151). Así pues, se mantendría la intersubjetividad entre los interlocutores, pese a que la intención de quien inicia la reparación sea buscar una mejor adecuación de la respuesta dada, por lo que repara el inicio de reparación proporcionado por el interlocutor.

3.1.2 La identidad de los hablantes en la reparación

Por otro lado, los hablantes mantienen la intersubjetividad en la interacción teniendo en cuenta también sus propias identidades, las cuales se presentan como importantes en la producción de reparaciones, ya que la identidad del hablante se activa en el momento de reparar (Kasper, 2004; Egbert et al., 2004; Bolden, 2013). El emisor que inicia una reparación se puede clasificar como iniciador de la reparación, constructo que se entiende como un rasgo de la identidad discursiva del hablante (Zimmerman, 1998; Egbert, 2004): “in some instances, the repair sequences appeared to implicate differential categorical memberships for the interactants, that is, membership emerged as a decisive factor in the trouble for the participant” (Egbert, 2004: 1470). De esta manera, la reparación propicia que se activen las categorías de membresía a una

determinada identidad. La investigadora alemana se centra en la categorización de los interactuantes según su dialecto y la reparación implicará una identificación de los interlocutores con una determinada variedad dialectal de la lengua. Sin embargo, no es esta la única identificación derivada de la solución o intento de solución de problemas. En contextos educativos (Batlle, 2011a) o en interacciones entre hablantes nativos o más experimentados y no nativos (Bolden, 2012, 2013; Greer, 2015), por ejemplo, la reparación puede identificar a los hablantes como expertos o con una mayor competencia comunicativa a partir de la asimetría de conocimiento subyacente en la solución del problema. El hecho de que se asuma un mayor dominio de la lengua de comunicación o un mayor conocimiento provoca, asimismo, que la preferencia sea por no ejecutar esta asimetría, dado que se podría entender como un acto de amenaza hacia la imagen de nuestro interlocutor (Brown y Levinson, 1987), siempre y cuando no haya un “contrato” preestablecido entre los hablantes, como es el caso de una interacción producida en un contexto académico (Batlle, 2011a) o en el caso de que los hablantes que producen el elemento problemático cedan la posibilidad de que otro lleve a cabo la reparación (Bolden, 2013). Desde este punto de vista, la reparación será entendida como *método*, en el sentido etnometodológico del término. Esta perspectiva entiende la noción de método como aquello que logra la intersubjetividad entre los interlocutores y que establece y mantiene las relaciones sociales (Mondada y Pekarek Doehler, 2004). La reparación sería un procedimiento sistemático que cumpliría con tales características.

3.1.3 La reparación como secuencia

En cuanto a la comprensión de la reparación como secuencia, debemos tener en cuenta que la búsqueda de soluciones muestra ciertas regularidades. Por un lado, McHoul (1990) la considera una secuencia ternaria, ya que comprende tres *partes*: el problema, la iniciación y la solución. De esta manera, se puede hablar de trayectorias de reparación (1990: 350)⁸². La estructura que se acaba de indicar es recurrente y fija y, pese a que puede no estar determinada en diferentes turnos de habla, siempre que hay una

⁸² Los pasos de esta trayectoria serán significativos para Schegloff et al. (1977), quienes establecerán a partir de la relación entre estas tres *partes* y los participantes en la interacción criterios para clasificar tipológicamente la reparación.

reparación subyacen las tres partes. Por esta razón, se puede afirmar que mantiene la regularidad estructural recurrente del Análisis de la Conversación (Lee, Y., 2006: 355). No obstante, se debe tener en cuenta que el hecho de que subyazcan tres partes no implica que estas aparezcan en tres UCT diferentes, sino que, de manera preferencial, las reparaciones solucionan el problema en un único turno (Schegloff et al., 1977). Sin embargo, autores como Hall (2007) están en contra de la secuencia ternaria y observan en la reparación únicamente dos *partes*: la iniciación y el resultado (2007: 513). Desde este punto de vista, el problema no se considerará parte de la reparación, dado que si no existe algún tipo de actuación por parte de uno de los hablantes indicando que ha habido un problema (iniciando la reparación), este pasará desapercibido, será inexistente, ante lo cual no se puede considerar que exista ningún tipo de reparación.

En consecuencia, la reparación muestra una preferencia por solucionar el problema lo antes posible. Por esta razón, se considera que es preferible que sea el mismo hablante quien lleve a cabo la solución del problema. En el caso de que la acción preferida –la autorreparación autoiniciada– no se lleve a cabo, el receptor espera a que finalice el turno de habla y si no se produce la reparación en ese momento, este puede marcar la existencia del problema, iniciando así una secuencia de reparación, llevarla a cabo (Pomerantz y Heritage, 2013: 217-218) o producir una reparación encubierta (Jefferson, 1987). En el caso de que el receptor reaccione ante el problema, puede utilizar estrategias de mitigación para que su enunciado, un prefacio con el que responsabilizarse del problema (Antaki, 1994), sea lo menos dañino hacia la imagen de su interlocutor (Robinson, 2006). En el caso de que el receptor no reaccione ante el problema, dará por bueno el enunciado del interlocutor, considerando que no hay ningún problema (no lo marcará de ninguna manera). El hecho de que el oyente no marque la existencia de ningún problema se considera, a su vez, como preferente, puesto que es lo habitual de la interacción. Si, pese a la existencia de un problema, este no se marca, el hablante estará optando por un turno de habla preferente, aceptando la declaración del primer hablante.

Desde el punto de vista secuencial⁸³, la reparación se puede entender como una secuencia lateral interna (Jefferson, 1972; Kasper, 1985; Gallardo, 1993b, 1996; Cestero, 2005). Como secuencia lateral, la información que proporcionará la secuencia

⁸³ Como se verá más adelante, no todas las reparaciones conforman una secuencia. Por norma general, las reparaciones se producen en un solo turno de habla (Schegloff et al., 1977).

de reparación será una nueva línea discursiva que implica una discontinuidad formal generada por el propio discurso (Gallardo, 1993b: 186), una escisión producida en la linealidad de la interacción. La necesidad de reparación de un problema provoca un corte en el fluir de la interacción y la introducción de una nueva secuencia subordinada a la primera. Según Gallardo, las secuencias laterales internas, todas ellas secuencias de reparación⁸⁴, se pueden dividir en secuencias de corrección, que implican la equivocación del hablante; de aclaración o verificación, que implican la recepción dudosa o problemática del mensaje; de malentendido, que implican una inadecuada interpretación del enunciado por parte del oyente, o de acertijo, cuyo malentendido está provocado intencionadamente. Estos tipos de secuencia coinciden, en líneas generales, con los tres tipos de problemas que tradicionalmente se han establecido en la definición básica de reparación.

Asimismo, las reparaciones desde el punto de vista secuencial también se han clasificado como secuencias de inserción (Schegloff, 2007). La reparación, entendida de esta manera, se ejemplificará a partir de secuencias de reparación mínimas insertas dentro de un par adyacente que implican una vuelta a la progresividad de la interacción lo más rápida posible y, por lo tanto, a la producción de un enunciado entendido como segundo par del par adyacente.

Cualquier intervención que sea producida por alguno de los participantes en la interacción puede ser problemática para el receptor, siempre y cuando la marque como tal, es decir, oriente su discurso hacia indicar que existe un problema: todo ello originará una secuencia lateral subordinada. Como se puede suponer, la comprensión de la reparación como secuencia es, en cierta manera, una comprensión sesgada, dado que no se pueden conceptualizar bajo estos parámetros las reparaciones que se producen en un misma UCT. Por lo tanto, solo se podrán entender como secuencias laterales aquellas reparaciones que tengan una raigambre dialogal, es decir, aquellas reparaciones en las que los interactuantes proporcionen como mínimo un enunciado diferente. Sin embargo, la preferencia es por la autocorrección. En el momento en que se produce un problema, en primer lugar, es el propio hablante que lo ha producido quien tiene preferencia por solucionarlo (Schegloff et al., 1977), dando pie a una autorreparación. Sin embargo, la

⁸⁴ A este respecto, es necesario destacar que Gallardo (1993b) traduce el término 'repair' como 'rectificación'. Sin embargo, no hemos considerado utilizar en este trabajo la traducción de Gallardo por implicar un matiz significativo que modifica sustancialmente el significado del fenómeno: reparación, término utilizado por Llobera (2008), presenta una matización más cercana al significado del concepto.

autorreparación también debe considerarse como un fenómeno dentro de la conversación, ya que, como indica Schwartz (1980: 141, citado en García, M., 2005),

“any interaction with another person involves attempting to understand and to be understood. This means that the speaker must frame and redo concepts which are potential trouble sources for the auditor. In this way the speaker negotiates what he says, keeping in mind the requirement for understanding on the part of the auditor”.

Dado que el restablecimiento de la intersubjetividad irá ligado a una voluntad por parte de los hablantes de dañar lo más mínimo posible la imagen del interlocutor, se entiende que la participación del receptor en la solución de un problema en la comunicación puede ser un acto de amenaza hacia la imagen de quien ha producido el problema en cuestión (Wardhough, 1985); por esta razón, el hablante es quien tiene la preferencia a la hora de solucionar su propio problema y, si no lo soluciona él mismo porque no ha marcado el aspecto problemático como tal, el receptor, con una iniciación de la reparación le ofrecerá una segunda oportunidad a su interlocutor para que solucione el problema en un tercer turno. De ello se deriva que la autorreparación implicará una mayor cortesía y una mayor cooperación (Wardhaugh, 1985). La solución del problema por parte del receptor es la opción menos preferida en la conversación cotidiana y, en tal caso, se da preferencia a la corrección incrustada (Jefferson, 1987), la cual se realiza implícitamente y, por esta razón, resulta menos amenazante para el interlocutor. El espacio interaccional (Schegloff, et al., 1977; Schegloff, 1992; Ekberg, 2012) en el que la reparación puede producirse tradicionalmente ha sido delimitado por los cuatro primeros turnos tras la producción del elemento reparable (el primer turno implicaría una autorreparación por parte de quien habla y el cuarto turno implicaría una heterorreparación del oyente). Sin embargo, como demuestra Ekberg (2012), se pueden dar casos en los que la reparación se lleve a cabo en turnos posteriores. Es más, incluso determinadas ocasiones, para mantener una buena imagen con el interlocutor, la reparación no se indica: no se demandan aclaraciones que propiciarían la comprensión mutua y se dan menos comprobaciones de comprensión y se dejan por aclarar malentendidos (García, M., 2005: 9).

La preferencia por la autorreparación fue el aspecto principal que se desarrolló en el artículo seminal de Schegloff et al. (1977), artículo que se ha citado al iniciar este apartado. El hecho de indicar que la autorreparación es la solución de problemas preferida en la interacción por delante de reparaciones en las que intervenga el receptor

nos lleva a establecer una primera clasificación tipológica de las reparaciones en función del hablante y de su participación en la solución de problemas. Para un estudio como el que tenemos entre manos, es necesario desarrollar esta tipología, que ha sido seguida por muchos de los investigadores que se han acercado a cómo se solucionan los problemas en la interacción. A tal clasificación le vamos a dedicar el siguiente apartado.

3.2 Clasificación tipológica de la reparación: participantes y acción realizada.

La organización de la reparación es uno de los aspectos del constructo que mejor asentados están desde el punto de vista tipológico, debido, en gran parte, al éxito de la tipología que Emmanuel Schegloff, Harvey Sacks y Gail Jefferson (1977) propusieron. Tal clasificación se fundamenta en la relación existente entre los participantes, las acciones que realizan y la secuencia interaccional. Se centra, por un lado, en quien soluciona el problema producido y, por el otro, en quien inicia la reparación al marcar la fuente del problema. El primer caso diferenciará entre autorreparaciones, si el problema es enmendado por quien lo ha producido, o heterorreparaciones⁸⁵, si el problema lo soluciona un interlocutor. Igualmente, las reparaciones se distinguen entre autoiniciadas, si el problema está marcado por el propio hablante que lo ha producido, o heteroiniciadas, si la secuencia de reparación la inicia un interlocutor al señalar que ha habido un problema. Así, Schegloff, Sacks y Jefferson determinaron cuatro tipos básicos de reparación: las hererreparaciones autoiniciadas (HRAI), las heterorreparaciones heteroiniciadas (HRHI), las autorreparaciones autoiniciadas (ARAI) y las autorreparaciones heteroiniciadas (ARHI).

Ahora bien, es necesario aseverar que la organización de la reparación es independiente de la organización de los turnos de habla (Schegloff, 2000b), dado que la autorreparación es la más habitual y, de manera más habitual, se ejecuta en un solo turno de habla. No obstante, ello no significa que podamos indicar que de ARAI hay más porcentaje de casos, simplemente es la forma de reparación preferencial. Además, como Schegloff et al. (1977: 377) indican, la autorreparación y la heterorreparación no son alternativas, ya que la primera se realiza en el espacio de transición entre turnos,

⁸⁵ También llamadas “reparaciones ajenas” (García, M., 2005).

mientras que la segunda se realiza en el siguiente turno. Schegloff et al. (1977: 374) consideran que la poca frecuencia de aparición de las heterorreparaciones se debe a la propia organización de los turnos de habla. La organización de la reparación tiene sus limitaciones, las cuales “may underwrite a supercession of turn-taking organization in the interests of timely resolution of problems of hearing or understanding by recipient before the talk goes any further” (Schegloff, 2000b: 230), con lo cual se demuestra que la autorreparación puede sobreponerse como estructura conversacional a la organización de los turnos de habla.

A partir de esta tipología se han determinado las categorías de análisis de este estudio. En consecuencia, en las siguientes líneas, se van a presentar las principales características de estos tipos de reparación. Sin embargo, los estudios que se han focalizado en la reparación como fenómeno conversacional se han centrado en tratar de entender sobre todo las autorreparaciones, las reparaciones heteroiniciadas y las heterorreparaciones. A estos tres tipos de reparación les dedicaremos las siguientes líneas.

3.2.1 La autorreparación

La forma de solucionar los problemas en la comunicación preferida en una conversación ordinaria, la ARAI (Schegloff et al., 1977), tiende a presentarse a partir de la apreciación por parte del hablante de un enunciado o fragmento del mismo que puede ser problemático en algún sentido para alguno de los hablantes. Ante esta situación, por norma general, el hablante para de hablar y lleva a cabo otra producción lingüística que intenta remediar el problema subyacente en el enunciado justo anterior, interrumpiendo la progresividad con una alteración del turno en curso. A este tipo de reparación se le suele conocer por autorreparación en el mismo turno. Calificado por Kurhila como “perturbaciones del habla” (2004: 62), el problema, que será reconocido por el hablante a través de la reparación, no solo se puede fundamentar en algún tipo de error sino también puede hacer referencia a la acción en curso o a la manera de presentar la acción al receptor, pudiéndose mostrar como una muestra de vacilación o duda (Drew, 1991).

La autorreparación, como apunta Drew (2013: 134; Drew et al., 2013), demuestra cómo los hablantes construyen sus propios turnos de habla y, por lo tanto, sus acciones conversacionales. En el momento en que una parte de su enunciado es, desde el punto de vista del hablante, inapropiada, rápidamente realiza un cambio y reformula para poder llevar a cabo el enunciado pertinente desde su punto de vista, exactamente lo que quiere verbalizar. Por lo tanto, la autorreparación puede alterar la acción que el hablante está llevando a cabo, alteración que, además, como apuntan Drew et al. (2013: 93), “is constructed with respect to its interactional environment and sequential placement or position”.

La ejecución de la autorreparación no está exenta de cierta ambigüedad en la causa por la cual se considera algo como problemático, dado que, como argumenta Forrester (siguiendo a Pomerantz, 1984), en un tipo de autorreparación cuyo objetivo es la búsqueda de una respuesta no es fácil diferenciar si “a speaker repairs in response to a listener exhibiting an orientation to a potential trouble source in the speaker’s own talk” o “a situation in which the speaker reinitiates an action following a nonresponse by a listener” (2008: 101).

Asimismo, la autorreparación mantiene una serie de características estructurales que la harán dependiente del problema que se pretende solucionar, el cual puede ir desde una sola palabra a la reformulación de todo el enunciado. Normalmente acompañada por un poco del habla anterior para ser contextualizada (Schegloff, 1979b, 1996a) o de algún tipo de vacilación en el habla⁸⁶ (Lerner, 2013), implicará una modificación en el enunciado problemático. Tales modificaciones se pueden realizar de varias maneras, que Schegloff (2013) agrupó en diez operaciones producidas tanto dentro de la misma UCT, lugar más habitual, como en el lugar apropiado para la transición del turno. Estas son el replazamiento del fragmento problemático, la inserción de algún aspecto que modifique el enunciado, la eliminación de la parte del enunciado problemático, la búsqueda de una solución al problema, la formulación de un término parentético, un cambio secuencial brusco, el reciclaje –entendido como repetición– del fragmento de habla anteriormente producido y que puede encontrarse solapado con el turno del interlocutor (Schegloff, 1987b; Carroll, 2004; Chen, 2015), la reforma de algún aspecto, referido exclusivamente a aspectos gramaticales y, por último, el reordenamiento de la

⁸⁶ Este tipo de acciones son propias de búsqueda de palabras, cuyos enunciados podrán ser completados por el interlocutor (véase Lerner, 2013: 98-107).

información. De estos diez tipos de ARAI, las reparaciones caracterizadas por la inserción de algún elemento que modifique el enunciado han tenido una especial relevancia en la literatura.

En las autorreparaciones conocidas como reparaciones por inserción (Schegloff, 1979b, 2013; Lerner y Kitzinger, 2007, 2015; Mazeland, 2007; Wilkinson y Weatherall, 2011; Kitzinger et al., 2013) el hablante se para en medio de una palabra, que deja a medias, vuelve atrás y retoma lo que estaba diciendo añadiendo algo; acto seguido reanuda el enunciado que estaba en progreso. El hablante no puede esperar al final para conseguir decir algo nuevo. De esta manera, el hablante ignora la preferencia por la progresividad. Este tipo de reparación se inicia por norma general dentro de una misma UCT y el nuevo material que inicia la reparación “begins at the point at which a speaker signals to a recipient that what follows may not be more of what had immediately preceded (the repair initiation)” (Wilkinson y Weatherall, 2011:67). El habla reparada mantiene la palabra que se entrecortó previamente, ante la cual se ha incorporado el nuevo elemento de manera insertada.

En la autorreparaciones por inserción se entiende como iniciación de la reparación la parada de la pronunciación de la palabra, que se puede producir en cualquier momento, aunque también se inicia la reparación justo después de haber pronunciado la palabra entera, antes de que se inserte el nuevo material; en tales casos, se puede producir un alargamiento del sonido anterior. Raramente este tipo de reparaciones se inicia más tarde. Por lo tanto, el corte y el alargamiento vocálicos son dos marcas de iniciación de la reparación, aunque también puede darse sin marca. Esta palabra entrecortada, por norma general, luego se repetirá, por lo que se puede entender como un marco en el que se establece la inserción. En este tipo de reparaciones, el problema no está en el turno de habla anterior, sino en la ausencia de algún tipo de elemento que el hablante considera importante presentar.

En cuanto a los elementos que se insertan, por norma general, estos son palabras, aunque puede ser más de una o, incluso, menos de una (prefijos o componentes iniciales de palabras complejas). Asimismo, Wilkinson y Weatherall (2011: 83) indican que las autorreparaciones por inserción también pueden incluir un problema gramatical; no obstante, en tales casos, estas reparaciones se pueden entender como una reformulación

del verbo dado. Por lo tanto, no se podrían entender estos casos como una inserción de un elemento, sino como una reformulación de un elemento anterior.

En relación a la solución, la autorreparación por inserción retiene y modifica la formulación original sin eliminar ni sustituir ningún elemento anterior. La formulación original formará parte del *postframe*, por lo que se entiende que se retiene para formar parte de la solución (la formulación original ni se modifica ni se cambia). “In retaining the original formulation as part of the repair solution, the speaker treats it as not wholly wrong (and so not in need of deleting or replacing), but as in need of some kind of modification” (Wilkinson y Weatherall, 2011: 83). La intención de estas reparaciones es especificar un elemento, intensificar, describir, precisar o añadir algo a lo dicho.

Por otro lado, otro de los aspectos más estudiados en el ámbito de estas reparaciones ha sido la posición en la cual se producen. Como apuntábamos líneas atrás, las ARAI se pueden producir dentro de la misma UCT o en el lugar apropiado para la transición entre turnos. A estas segundas se les denomina *transition space repair* (Schegloff et al., 1977; Wong, 2004; Bolden et al., 2012). Dentro de un mismo turno de habla, la progresividad de la información se ve interrumpida para llevar a cabo una reparación de justamente toda la TCU que se estaba llevando a cabo, que se estaba produciendo. Este tipo de reparaciones es el más común dentro de las ARAI cuando los problemas en el turno de habla se refieren a cuestiones referenciales (Hayashi, 2005, véase Kitzinger et al., 2013 para una revisión de la reparación de las referencias). En el espacio de transición entre turnos las ARAI se pueden producir a partir de las mismas operaciones establecidas en las ARAI dentro de la UCT (Schegloff, 2013). Asimismo, las autorreparaciones se han asociado con un desplazamiento hacia el final de la intervención de una parte dicha anteriormente. Geluykens (1987, citado en Timmis 2009) argumenta que la principal función de tales desplazamientos, denominados en inglés con el término *tail*, es la de ser un mecanismo de reparación para añadir ideas en un último momento. Por lo tanto, serían una forma peculiar de ARAI por inserción.

La autorreparación ha tenido implicaciones en el estudio de la sintaxis desde la perspectiva del habla en interacción (Schegloff, 1979b; Fox, Hayashi y Jaspersen, 1996; Wouk, 2005; Fox, Maschler y Uhman, 2009, entre otros). En cuanto a las relaciones sintácticas que se establezcan entre los diferentes componentes de la UCT, cabe destacar que la reparación puede alterar la estructura sintáctica del enunciado en curso,

llegando a ser obligatorio en lenguas que mantienen un orden sintáctico oracional rígido o algunas, como el japonés, permiten una reparación exclusivamente morfológica (Hayashi, 1994, citado en Wouk, 2005). Asimismo, un cambio en la persona de referencia (Lerner y Kitzinger, 2007) también tendrá consecuencias en la sintaxis oracional. La autorreparación se ejecutará de una manera u otra en función de las características sintácticas de la lengua en cuestión (Birkner et al., 2012).

Por otro lado, los estudios centrados en las ARAI se han centrado también en las relaciones que estas generan con determinados marcadores conversacionales, como es el caso de *Well* (Lam, 2009; Jackson y Jones, 2013).

Este tipo de reparaciones, además, no solo se producen en un mismo turno de habla, sea en la misma UCT o en lugar destinado a la cambio de interlocutor, sino que también se pueden producir en un tercer turno (Schegloff, 1992c, 1997). Este tipo de ARAI se denomina *third turn repair*. Entendida como la última posibilidad de defender la intersubjetividad desde un punto de vista estructural (Schegloff, 1992c), implica que el hablante, en un tercer turno, reformula su primer turno puesto que la participación de su interlocutor no le ha sido satisfactoria. En otras palabras, el receptor ha llevado a cabo un enunciado que, desde el punto de vista del hablante, demuestra que su primer turno era problemático. Por esta razón, lleva a cabo un turno de habla reparador en el tercer turno. Este tipo de reparación se suele ejecutar a partir de un enunciado como “no, no quería decir eso, sino...” o a partir de un marcador discursivo reformulador, el cual también puede utilizarse en las ARAI como *transition space repair* (Maynard, 2013).

La ARAI en el tercer turno puede utilizarse como recurso para perseguir una respuesta (Bolden et al., 2012). En el caso de que el hablante, por los motivos que sea, persigue una respuesta de su interlocutor, entre otros recursos puede acceder a utilizar una ARAI indexicalizada hacia el interlocutor. En el momento en que se puede entender que hay una deficiencia en la comprensión de la referencia común entre interlocutores, el hablante “can effectuate a pursuit of a “missing” (or in some way problematic) response without making pursuing a response the overt business or the focal action of the talk” (Bolden et al., 2012: 140). De esta manera, el hablante buscará una respuesta en su interlocutor de manera implícita, encubierta. Esta reparación, que se dará en el lugar apropiado para la transición entre los turnos o también en un tercer turno en el caso de que la respuesta no haya sido satisfactoria, pretende llamar la atención del interlocutor y

persigue una respuesta por parte de este, dada una ambigüedad percibida por el hablante. La autorreparación en el tercer turno será más precisa o elaborada y busca a su vez una respuesta también más precisa y elaborada por parte del receptor.

Por otro lado, la ARAI mantiene una serie de implicaciones con respecto a no solo la imagen que el hablante proporciona a su interlocutor sino también con respecto a la imagen que de este último y de otros hablantes proyecta (Edwards, 2007). En este sentido, la categorización del interlocutor también puede ser objeto de reparación en el momento en que el diseño del recipiente provoca una ruptura en la intersubjetividad establecida (Land y Kitzinger, 2005, 2011). Como hablantes, nos podemos dirigir a nuestro interlocutor o hablar de una tercera persona (Stokoe, 2011) entendiéndolo como miembro de una categoría diferente según los parámetros sociales que puedan establecerse, por lo que tal categorización se establecerá como un problema. Tales cambios en la categorización dependen de su adecuación referencial y, por esta razón, se puede producir un cambio en el diseño de la referencia a la persona. Son cambios de palabra cercanos al lapso en los que una palabra *x* es sustituida inmediatamente después por otra palabra *y*.

Las autorreparaciones, pese a que en su gran mayoría son autoiniciadas, también pueden producirse como heteroiniciadas. Estas últimas se caracterizan, como apuntaron Schegloff et al. (1977), por el hecho de que no es el hablante que produce el elemento reparable que lo marca como tal, sino que es su interlocutor. El oyente, al iniciar este tipo de reparaciones, como apunta Forrester (2008: 112), “displays a co-orientation to the trouble source indicated by the echoing of the stretched sound”, es decir, el oyente marcará la existencia de un problema en el enunciado del interlocutor, por norma general, repitiendo la parte del enunciado problemático. Este tipo de reparaciones, por norma general, se han estudiado dentro del ámbito de las reparaciones heteroiniciadas, puesto que la gran mayoría de estas reparaciones de este tipo en la conversación ordinaria suelen implicar que el hablante que ha producido el problema sea quien lleve a cabo la producción del elemento reparador. En el siguiente apartado se determinan las características de este tipo de secuencia reparacional.

3.2.2 Las reparaciones heteroiniciadas

Otro de los grandes grupos de reparaciones a los que los investigadores se han acercado con más profusión es el de las reparaciones heteroiniciadas. El hecho de que oyente marque la existencia de un problema en un turno de habla anterior de su interlocutor ha llamado la atención a varios investigadores en el ámbito del AC. A ellos vamos a hacer referencia en este apartado para especificar las características de las reparaciones heteroiniciadas, ampliamente tratadas en la literatura sobre la reparación.

Como se apuntaba líneas atrás, las reparaciones heteroiniciadas (Schegloff et al., 1977; Schegloff, 1992, 2000b; Egbert, 1997; Wong, 2000a; Svennevig, 2008; Robinson, 2013b; Kendrick, 2014, 2015, entre otros) se caracterizan por ser un tipo de reparaciones iniciadas por el oyente, que detecta un problema en el enunciado de su interlocutor. En tal caso, pide al hablante que ha producido el elemento marcado como problemático que lleve a cabo la reparación del elemento, en el caso de que sean autorreparaciones, o lleva a cabo la reparación él mismo en ese turno, en el caso de que sean heterorreparaciones. En cualquier caso, el turno de habla con el que se inicia la secuencia de reparación no es preferido (Schegloff, 2007), ya que se entiende en el momento en que está iniciando una reparación está produciendo un turno de habla divergente para con el desarrollo de la interacción y, por lo tanto, está rompiendo con la progresividad establecida.

A diferencia de las reparaciones autoiniciadas, las cuales, como veíamos, tienden a establecerse en un solo turno de habla y, además, a solucionarse en el mismo, las reparaciones heteroiniciadas implican un intercambio de turnos de habla en tanto en cuanto participan dos interlocutores y ello implica una acción. Por lo tanto, la organización de la reparación es una organización de una acción de inicio y solución o abandono (Schegloff, 2000b). Estas acciones pueden reemplazar otras acciones “in the sense that they can replace or defer whatever else was due next-a next sound in a turn-constructural unit, a next turn-constructural unit in a turn, a next turn in a sequence, a next element in a story-telling and so forth” (Schegloff, 2000b: 208). La reparación es el único fenómeno conversacional que tiene esta propiedad: la de sustituir otras acciones y desplazarlas en el discurso. De esta manera, los hablantes deben restringir el uso de la reparación al espacio para producir la misma. Es por esta razón que, como se comentaba

más arriba, la reparación no aparecerá una vez el elemento reparable quede lejos del flujo conversacional.

En cuanto a su caracterización secuencial, Schegloff et al. (1977) indicaron que la heteroiniciación se produce en el turno de habla justamente posterior a la producción de la fuente problemática, en una reparación conocida como “reparación iniciada en el siguiente turno” (RIST) (Sacks, 1992; Schegloff, 2000b). En esta línea, Kendrick (2015) observa que, entre el turno que presenta el elemento reparable y el turno reparador, el segundo hablante realiza una pequeña pausa, alargando el espacio para la transición entre turnos, indicativa de que busca reconocer el turno anterior como problemático, de que proporciona una última oportunidad para que se produzca la autorreparación o utilizada para ofrecer una determinada comunicación no verbal al interlocutor. En estas reparaciones, tras la iniciación de la secuencia de reparación a partir de la señalización de un problema, el hablante que en su enunciado ha producido el elemento reparable lleva a cabo un turno de habla posterior con el que soluciona el problema que su interlocutor había marcado previamente. Esta es la estructura de tres turnos, llamados T-1 para el turno que contiene el problema, T0 para el turno con el que se inicia la secuencia de reparación y T+1 para el turno con el que se soluciona el problema (Enfield et al., 2013), es la básica y más común de las reparaciones heteroiniciadas. Por ende, la heteroiniciación de una reparación implica una ruptura en la progresividad de la interacción. Cabe destacar que el 90% de los 350 ejemplos de heterorreparaciones analizados por Schegloff (2000b) son RIST.

No obstante, la reparación heteroiniciada no se restringe únicamente al turno siguiente a la iniciación ni a producirse lo antes posible, sino que se puede dar en un cuarto turno (Schegloff, 1992c: 1320-1324) o, simplemente, más tarde (Wong, 2000a⁸⁷), un retraso que se considera como una oportunidad para la autorreparación. En las reparaciones heteroiniciadas en un cuarto turno, se entiende que el primer turno del oyente, al que llamaremos T2, es un turno apropiado; sin embargo, tras el siguiente turno del hablante que ha producido el elemento reparable, un turno al que llamaremos T3, el segundo hablante se da cuenta de que el T2 era problemático y por esta razón ofrece un re-análisis del turno que contiene el elemento reparable con un último turno (T4). En otras

⁸⁷ Wong analiza la producción de hablantes no nativos en conversaciones con hablantes nativos (véase apartado 4.2.1) e indica que este retraso puede indicar una manera de construir su identidad como interlocutores no nativos (2000a: 245).

palabras, la reparación se produce en el cuarto turno porque no se ha utilizado el segundo turno para ello cuando era necesario, como se demuestra por el T3. Este tipo de reparación es diferente a las HRHI de carácter didáctico.

Por otro lado, Schegloff, en su citado artículo (2000b), establece cuatro tipos de reparación heteroiniciada que no sigue el orden natural de aparición, el cual es el turno siguiente al turno que contiene el elemento reparable. Según el investigador norteamericano, estos cuatro tipos de reparación son:

a) múltiples iniciadores: cuando las iniciaciones de la reparación fracasan en el intento de señalar que hay un problema; de esta manera, puede haber iniciaciones hasta que se consiga hacer entender al interlocutor que hay un problema en su producción. Egbert (1997) indica una heterorreparación similar a esta: son casos en los que la iniciación de la reparación se solapa con otra iniciación de la reparación de un mismo problema, pero producida por otro interlocutor.

b) mayor unidad en progreso: en el transcurso de una narración, es posible que el interlocutor permita que se desarrolle la historia y, por lo tanto, se lleven a cabo varios turnos de habla, antes de iniciar la reparación.

c) reparaciones en las que otra reparación dirigida aparece primero: Los ejemplos de este tipo de heteroiniciación son susceptibles de polémica. Son preguntas tipo “¿quién es John?” o “¿qué templo?”, preguntas que podrían no tenerse como que marcan un problema, sino que marcan ausencia de información, desconocimiento.

d) post-respuesta: la iniciación de la reparación se presenta tras responder a una pregunta y, precisamente, la fuente del problema está en la misma pregunta; por lo tanto, el interlocutor primero responde para, después, marcar el problema que estaba en la misma pregunta. Este modelo de heterorreparación aparece con mucha frecuencia en las conversaciones en contextos institucionales.

Asimismo, a diferencia de las RIST, estas heteroiniciaciones necesitan marcar el elemento reparable explícitamente, a diferencia de las reparaciones iniciadas con un elemento que no especifica el elemento reparable (Drew, 1997). No obstante, estas reparaciones que se dan con posterioridad a la RIST no dejan de ser variantes de la secuencia inicial (Schegloff, 2000b), las cuales adaptan los rasgos locales al contexto secuencial. Cabe destacar que el elemento problemático en este tipo de reparaciones

tiene mucha relación con la iniciación de la reparación, puesto que será a partir de este turno de habla que se descubra cuál es el problema (para una descripción de los diferentes heteroiniciadores de reparación, véase 3.2.2.1).

Las reparaciones heteroiniciadas más habituales se conforman para buscar la comprensión del turno de habla anterior. El hablante inicia la reparación porque no ha acabado de entender el turno de habla anterior o alguno de sus elementos. Ello provoca que el hablante, que ha producido el elemento reparable, lleve a cabo una operación de sustitución, continuación o inserción de algún aspecto de su primer turno (Kendrick, 2015). No obstante, Maria Egbert (1997: 28-30) señala que la reparación heteroiniciada también puede producirse como respuesta a una queja. Una queja consiste en una secuencia con un mínimo de dos partes y en la que la segunda parte puede expresar acuerdo, desacuerdo o contrarrestar la queja (Egbert, 1997:29). En casos de este tipo, la reparación heteroiniciada puede expresar pre-desacuerdo por parte del interlocutor. Como indica Schegloff, la reparación "supplies a major vehicle for both the expression and the circumvention of disagreement and, with it, conflict" (1987a: 211, citado en Egbert, 1997). En tales casos, la reparación tiene tres efectos: proporciona un resultado, retrasa la producción de la segunda parte de la queja y permite entenderse como un pre-desacuerdo (Egbert, 1997:30).

En determinadas ocasiones, las reparaciones heteroiniciadas se producen por una puesta en duda de la epistémica de conocimiento del interlocutor (Antaki, 2012), aspecto que mediatiza el derecho a la participación derivado de la misma. Anteriormente, se comentaba que en determinadas ocasiones el oyente puede poner en duda lo que su interlocutor acaba de decir, en un turno de habla afiliativo, si intenta cooperar, o disafiliativo, si pone en tela de juicio lo que se acaba de decir al vulnerar los derechos epistémicos de su interlocutor. Estas solicitudes de corroboración rompen con la progresividad de la interacción e implican una respuesta por parte del interlocutor que, en el caso de las solicitudes de corroboración disafiliativas, debe justificarse e implica una negociación del estatus epistémico de los hablantes (Heritage, 2012a, 2012b).

En esta línea, las heterorreparaciones se pueden asociar con la epistémica del conocimiento, inherente a toda interacción, y a la epistémica de pericia, centrada en el conocimiento lingüístico de los participantes en la interacción (Heritage, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b; Bolden, 2013; Raymond y Heritage, 2013; Robinson, 2013b; Balaman,

2015). Los hablantes, en todo momento, muestran conocimiento o desconocimiento sobre lo que se está diciendo. Este conocimiento o desconocimiento puede provocar que un determinado enunciado sea considerado problemático por parte del interlocutor. En tal caso, si la reparación heteroiniciada es [K-], es decir, indica un desconocimiento de lo que se pregunta, implica una respuesta que clarifique el problema; en cambio, si la reparación heteroiniciada es [K+], es decir, que indica un conocimiento sobre lo que se pregunta, implica una respuesta que reelabore la información presentada previamente. La reparación, en el primer caso, propiciará un cambio de estado de [K-] a [K+] en el hablante.

En el caso de las reparaciones heteroiniciadas cuyo turno de habla iniciador es fuerte (véase apartado 3.2.1.1), se considera que el oyente ha comprendido lo que su interlocutor ha dicho, pero lo pone en tela de juicio. Por esta razón, repite el elemento reparable en busca de una comprobación de la comprensión. De esta manera, se inserta un turno de habla divergente con el turno anterior (Robinson y Kevoe Feldman, 2010). Estas son acciones que están fundamentadas en la repetición total o parcial del enunciado anterior y se diferencian de las heteroiniciaciones de reparación en la que el oyente, con la intención de comprender mejor el enunciado de su interlocutor, ofrece un nuevo elemento para que sea corroborado por el interlocutor (Hayashi y Hayano, 2013). Asimismo, esta última práctica reparacional tiene implicaciones en la construcción gramatical de los enunciados. Al ser una aportación por parte del oyente al turno de habla anterior, esta debe supeditarse a las características del turno de habla anterior. Este es un tipo de reparación heteroiniciada que no cumple con el hecho de que el turno de habla reparador sea divergente al anterior, puesto que asume la validez del mismo, pero le añade información con la intención de buscar la posibilidad de responder más adecuadamente. Como Hayashi y Hayano (2013: 318) indican,

“by using the format of voicing a part of the prior turn and requesting only a minimal confirmation from the prior speaker, (...) [he/she] is able to keep disruption to the progressivity of the ongoing course of action to a minimum while ensuring correct understanding of the prior speaker’s turn”.

Estas últimas reparaciones heteroiniciadas no se deben confundir con otro tipo de secuencias de interacción parecidas: son secuencias denominadas como pseudo-reparaciones (Selting, 1988, citado en Kendrick, 2015; Wilkinson y Kitzinger, 2006; Kendrick, 2014; Dingemans y Enfield, 2015). Este tipo de secuencias han sido

delimitadas, por ejemplo, en una serie de estudios con la intención de buscar patrones de reparación heteroiniciadas en varias lenguas (véase Enfield et al., 2013; Dingemanse, et al, 2014; Dingemanse y Enfield, 2015) los investigadores que en cada lengua se acercaron a sistematizar elementos de las heterorreparaciones como los iniciadores de la secuencia, de los cuales se hablará en el siguiente subapartado, descubrieron que en sus respectivas lenguas se utilizaban secuencias interaccionales que se parecían a las reparaciones, pero que no lo eran. Este tipo de secuencias eran “one class of cases revolving around the signaling of upcoming disalignment (...) and another class around responsive actions, including news receipts and the signaling of surprise or disbelief” (Dingemanse y Enfield, 2015: 100).

En esta línea, Kendrick (2014) observa que ciertas estructuras, pese a presentar rasgos propios de las reparaciones heteroiniciadas, en realidad no lo son. En determinadas ocasiones, una corrección, por ejemplo, puede presentar un significado inferencial que propicia no que el enunciado se interprete como que el hablante marca la existencia de un problema en el turno anterior, sino que lo que está marcando es desacuerdo con lo que anteriormente se ha dicho. Lo mismo ocurre con ciertas muestras de sorpresa (véase Wilkinson y Kitzinger, 2006, citado en Kendrick, 2015) o de incredulidad, las cuales presentan una estructura similar a una reparación heteroiniciada, pero que, por el significado que se puede inferir, se demuestra que el hablante no está marcando la existencia de un problema en el turno de habla anterior. Sin embargo, los turnos de habla propios de la heteroiniciación de reparación con una intención diferente a la de marcar la existencia de un problema, como son turnos de habla con la intención de ser irónicos o las bromas, sí son entendidos como reparaciones heteroiniciadas (Kendrick, 2014: 182-183).

Como se ha podido ir comprobando a lo largo de todo este subapartado, el turno de habla más importante y determinante en este tipo de reparaciones es aquel con el que se inicia la reparación. Por esta razón, este ha sido el turno de habla más estudiado y analizado en las investigaciones en el ámbito de este tipo de reparación. Dada su importancia, hemos querido dedicarle un subapartado específico, que presentamos a continuación.

3.2.2.1 Los iniciadores de la reparación

Como decíamos, uno de los aspectos que se han tenido más en consideración en el estudio de las reparaciones heteroiniciadas ha sido la manera en la que los hablantes marcan la existencia de un determinado problema. Esta acción se realiza a partir de lo que se conoce como iniciadores de la reparación (Drew, 1997; Schegloff, 2000b; Egbert, 2004) o formatos (Sidnell, 2006, citado en Dingemanse et al., 2014, 2010). Los iniciadores de la reparación tienen la virtud de señalar y localizar los problemas por los que están constituidos. Este aspecto otorga a la iniciación de la reparación un poder “adyacente” que implica que la posición natural de la reparación heteroiniciada sea el siguiente turno a la fuente del problema (Schegloff 2000b: 212). En consecuencia, la iniciación de la reparación se caracteriza por producirse a partir de un problema en la audición o en la comprensión por parte de una persona que no sea el hablante (Wong, 2000a).

Los formatos de heteroiniciación de una reparación, según Schegloff (1997), se dividen en dos tipos de elementos: por un lado, las prácticas, como la repetición o el cuestionamiento; por el otro, los dispositivos, como la entonación o los pronombres interrogativos. La elección de uno u otro formato está supeditada a múltiples aspectos y principios (Svennevig, 2008; Dingemanse et al., 2014: 33) por lo que utiliza uno u otro formato tiene implicaciones interpersonales, intrapersonales y sobre la acción.

En general, se pueden establecer cinco tipos diferentes de heteroiniciadores de la reparación (Schegloff et al., 1977): los *Open Class Repair Initiators*, las preguntas a partir de un pronombre interrogativo, la repetición parcial del turno de habla anterior con un pronombre interrogativo, la repetición parcial del turno de habla anterior y, por último, una estructura iniciada con “¿quieres decir...?” más un enunciado reformulador que el hablante que ha producido el turno problemático debe corroborar. Cada uno de estos tipos de reparación implica que el hablante que marca la existencia del problema haya percibido algo diferente (Dingemanse et al., 2014). Por ejemplo, con la iniciación de reparación que se realiza con “¿eh?” el hablante marca que ha percibido que su interlocutor ha llevado a cabo una producción lingüística; en cambio, si el elemento reparador utilizado es “¿quién?” el hablante habrá percibido que su interlocutor está hablando sobre alguien.

Las estructuras que se utilizan para iniciar una heterorreparación son múltiples. La clasificación más determinante fue la que estableció Drew (1997), quien analizó las *Open Class Repair Initiators*, es decir, aquellas iniciaciones de reparación que no indican concretamente cuál es el elemento reparable. En este sentido, existen iniciadores de la reparación “fuertes” o “específicos”, como son los que se ejecutan con el uso de únicamente el pronombre interrogativo “¿qué?”, que tiene que situarse, por sus características, lo más cerca del turno problemático⁸⁸ (Robinson, 2014, citado en Kendrick, 2015), y las que se realizan con preguntas en las que se repite parte o todo el enunciado anterior, que pueden enmarcar el problema o señalarlo (Schegloff et al., 1977; Robinson y Kevoe Feldman, 2010), y “débiles”. En esta categoría están las interjecciones, las cuales muestran únicamente que se ha producido un problema en el turno de habla anterior, y las expresiones formulaicas (Robinson, 2006). Estas últimas se fundamentan en formatos basados en la disculpa, como “¿perdón?”, por lo que se asocian a la relación de cortesía que se puede establecer entre los hablantes. Según diversos autores (Schegloff et al., 1977; Svennevig, 2008), los hablantes marcan una preferencia por los formatos fuertes en detrimento de los formatos débiles.

Asimismo, Drew (1997) indica que los silencios también se pueden considerar iniciadores de la reparación. En el momento en que un interlocutor produce un enunciado que implica una respuesta por parte del receptor y esta se retrasa, el primer hablante “steps in to formulate a negative response and to anticipate a posible problem” (Heritage, 1984b: 273). El silencio, opción no preferida, implicará que el hablante entienda que su enunciado mantiene un problema por lo que reformulará el enunciado.

En contraposición a las heteroiniciaciones de reparación de carácter abierto, se encuentran las heteroiniciaciones de reparación de carácter cerrado. Son iniciaciones que se focalizan más en el problema y lo restringen, siendo más precisas en su localización. Con ellas, el interlocutor sabe con más precisión cuál es el elemento problemático al que se refiere el oyente. Entre ellas, se encuentra el uso de pronombres interrogativos con los que se intuye a qué se está refiriendo el hablante (Enfield et al., 2010, citado en Dingemans et al., 2014), la repetición parcial (Robinson, 2013b) o total (Robinson y Kevoe-Feldman, 2010) del turno de habla anterior con un pronombre

⁸⁸ Estos iniciadores, junto a las interjecciones, al ser iniciadores de reparación que no focalizan su atención en un elemento específico, marcan un problema no concreto del turno de habla anterior, sea cual sea; por lo tanto, tal como Robinson asevera (2014, citado en Kendrick, 2015), deben ser contiguos al turno de habla problemático.

interrogativo. Con estas repeticiones se está marcando una no confirmación sobre un elemento problemático del enunciado en particular si la repetición es parcial y sobre el propio enunciado si la repetición es total.

Por su parte, Egbert (2004: 1483-1484) indica dos diferentes tipos de iniciadores de la reparación: unos *simples*, que se caracterizan por expresarse con una TCU corta que constituye el turno en sí misma, y otros que cataloga de *complejos* y que tienen en un solo turno de habla dos unidades que, independientemente, podrían establecerse en dos turnos. La autora indica que se pueden encontrar casos de hasta tres unidades que pueden construir TCUs.

Asimismo, la iniciación se puede dar por repetición (Wong, 2000b) o a través de una pregunta alternativa (Koshik, 2005). En los primeros casos, la repetición del enunciado anterior con entonación ascendente, en una suerte de petición de confirmación se entiende como una “allusion-confirming format” (Schegloff, 1996b, citado en Kasper y Kim, 2007). En cambio, en los segundos, que pueden indicar que los oyentes han escuchado de manera diferente el enunciado anterior a cómo se ha producido, pueden iniciar una heterorreparación correctiva, aunque sin serlo, puesto que se estará proponiendo la corrección, no realizándola: a través de una pregunta alternativa el oyente centrará su enunciado en un elemento reparable concreto y proporcionará una posibilidad de corrección que deberá ser refutada o corroborada por el hablante que ha producido el elemento reparable.

Este tipo de heteroiniciación vincula claramente este tipo de reparación con la corrección. Al fin y al cabo, el hecho de que se inicie una reparación por parte de la persona que no ha producido el elemento reparable se orienta hacia dos posibles acciones: por un lado, que el hablante que ha producido el elemento reparable solucione el problema, ante lo cual tendríamos una ARHI, o que, por el contrario, sea la persona que inicia la reparación quien solucione el problema, ante lo cual tendríamos una HRHI. Por este hecho, las reparaciones heteroiniciadas guardan una estrecha relación con el tercer grupo de reparaciones que se va a describir en este capítulo: las heterorreparaciones, las cuales, pese a ser las menos preferidas en la conversación ordinaria, por sus características han llamado la atención de los investigadores en el ámbito del AC. Así pues, el siguiente apartado lo vamos a dedicar a este tipo de reparaciones.

3.2.3 La heterorreparación

Por heterorreparación se entiende aquella solución de un problema en la comunicación que es realizada por un hablante diferente al que ha producido el enunciado que contiene el problema. Como hemos venido comentando, por norma general, y siguiendo los principios de intersubjetividad y progresividad en la interacción, la heterorreparación no es la forma preferida en la interacción para solventar los problemas (Schegloff et al., 1977). Asimismo, si la autorreparación no se produce en el mismo turno en el que se produce el problema, el oyente, por norma general, prefiere marcar que el enunciado del hablante como problemático, iniciando así una ARHI, ya que, de esta manera, será el propio hablante el que solucione su anterior enunciado problemático. Asimismo, el hecho de proporcionar escucha activa, a través de señales de retroalimentación que indican al interlocutor que pueda continuar hablando, propicia que el hablante pierda la oportunidad de reparar los enunciados de su interlocutor (Schegloff, 1981, citado en White, R., 1997). Así pues, se está incurriendo lo mínimo posible en un acto de amenaza hacia la imagen del interlocutor. Sin embargo, Schegloff et al. (1977: 381) señalan que una posible excepción a esta preferencia es la conversación entre adulto y niño, cuyos roles establecerían una preferencia por la heterorreparación (véase también Norrick, 1991). Por lo tanto, la heterorreparación se asocia a contextos interaccionales en los cuales la relación entre los interlocutores es asimétrica.

La acción lingüística que se ha asociado tradicionalmente a la heterorreparación es la corrección (Norrick, 1991; Haakana y Kurhila, 2009, citado en Kendrick, 2015). Al ser un turno de habla que aporta una reformulación del turno de habla anterior, se entiende que el oyente está corrigiendo el turno de habla de su interlocutor. Por esta razón, en muchas ocasiones a esta reparación se la ha denominado heterocorrección. Además, el turno de habla reparador que se utiliza mantiene una serie de características específicas (Schegloff et al., 1977): se tiende a exhibir una marca especial y una posición especial, que presenta una relación epistémica entre los hablantes determinada: el hablante que ofrece el turno de habla reparador presentará una epistémica [K+] y considerará a su interlocutor como una hablante con una epistémica [K-] (Sidnell y Barnes, 2013;

Kendrick, 2015: 3). Estas implicaciones también propician que se considere como una reparación no preferida.

Por ende, Schegloff et al. (1977) consideran la heterorreparación como un vehículo para la socialización que mantiene una relación con la monitorización. Además, por su carácter educativo, la heterorreparación se considera “a device for dealing with those who are still learning or being taught to operate with a system which requires, for its routine operation, that they be adequate” (Forrester 2008: 101). En esta línea se sitúan aquellas heterorreparaciones fundamentadas en la búsqueda de una palabra por parte del hablante que produce el elemento reparable (Fox et al., 1996; Lerner, 2013). En tales casos, el hablante lleva a cabo un enunciado, que no se completa, con un alargamiento vocálico y una expresión que indica que está pensando (Goodwin y Goodwin, 1986) en señal de que está buscando un elemento determinado de carácter léxico y permite que su interlocutor pueda participar en la búsqueda (Lerner, 1996). Este tipo de reparaciones se entienden como un problema memorístico, no como un problema en la pericia del hablante en el uso de la lengua (Koshik y Seo, 2012). Ante tal situación, el oyente, en una voluntad de cooperar con su interlocutor, puede completarle el turno y ofrecerle la palabra que estaba buscando. Este tipo de enunciados incompletos son premeditados y autoiniciados por parte del hablante, quien acepta o refuta el elemento reparador, e implican, asimismo, una heterorreparación en el siguiente turno.

Por norma general, las heterorreparaciones se producen en el turno siguiente al que contiene el elemento problemático en lo que se conoce como *Next Turn Repair*. En este turno, las heterorreparaciones también pueden conllevar un retraso dentro del mismo turno con el que se inicia la reparación (Schegloff, 2000b). Este retraso se puede producir a través de una pausa o momento de silencio. Sin embargo, se ha descubierto que las heterorreparaciones que se entienden como correcciones presentan una pausa entre huecos menor que las ARHI (Kendrick, 2015). Por lo tanto, el hecho de que se produzca una corrección implica que el hablante lleve a cabo más rápidamente el turno de habla que en los casos en los que únicamente marca la existencia de un problema y este hecho pone en duda que haya una preferencia por la autorreparación, puesto que esta preferencia se fundamentaba en que las heterorreparaciones se produjeran justo después de dar la oportunidad al hablante de autocorregirse, oportunidad que parece no ocurrir (Haakana y Kurhila, 2009, citado en Kendrick, 2015; Kendrick, 2015).

En relación a su iniciación, la heterorreparación guarda una estrecha relación con las reparaciones heteroiniciadas, puesto que en la conversación ordinaria no serán iniciadas por el hablante que produce el elemento reparable. Al ser heteroiniciada, presenta una iniciación cuyas características ya se han comentado con anterioridad: la iniciación de la reparación se puede retener con la idea de proporcionar una oportunidad extra al interlocutor para autoiniciar la reparación (Schegloff et al., 1977: 374; Kendrick, 2015), con lo que tiene relación con la forma del espacio de transición de la autorreparación. En tal caso, es el interlocutor el que decide marcar el espacio de transición entre la fuente y la iniciación ante una producción de un elemento problemático. En el caso de que la autoiniciación no se produzca, el interlocutor se ve con derecho a iniciar una heterorreparación. Esta característica nos permite atestiguar que la heterorreparación y la autorreparación están relacionadas y que esta relación está organizada (Schegloff et al., 1977: 374). Por lo tanto, el retraso sería inherente a la propia naturaleza de la posición natural de la heterorreparación (Schegloff, 2000b; Kendrick, 2015). Asimismo, como comenta Anthony Liddicoat (2007: 81), el silencio también puede ser susceptible de reparación: la no participación de un hablante cuando esta era requerida es un problema y, por lo tanto, es objeto de reparación. La reparación del silencio se entiende como una ruptura en la progresividad de la interacción (Fitzgerald et al., 2009: 52), puesto que la participación del interlocutor es requerida por la interrelación entre identidad situada, discursiva y contexto.

Por otra parte, además del silencio, la heterorreparación puede separarse por una continuación del turno de habla de quien produce la fuente del problema o por una producción lingüística anterior a la iniciación de la reparación en el mismo turno de habla (Schegloff, 2000b). En el primer caso, debido a que el elemento problemático no se corresponde con la UCT, es plausible que se inicie una reparación sobre un aspecto puntual de la UCT, por lo que habría un retraso entre el elemento problemático y la iniciación de la reparación por parte del interlocutor. En el segundo caso, existen múltiples variables, entre las cuales destacan las que el elemento reparable aparece tras la respuesta a una pregunta, que contiene el elemento reparable, reparación que aparecerá por norma general con comprobaciones de comprensión (Schegloff, 2000b: 241n20). Otro tipo de reparación de similares características es aquella que se inicia tras haber iniciado el turno de habla, el cual se corta abruptamente para iniciar la reparación (Wong, 2000a: 260). En estos casos, se puede pensar que el hablante actúa

prematuramente, “without insufficient time to complete a proper analysis of prior turn” (Schegloff, 2000b: 205).

Como decíamos, las heterorreparaciones, por norma general, se producen en el siguiente turno al que contiene el problema, aunque no siempre es así. Schegloff (2000b: 212) demuestra que la reparación en el cuarto turno, normalmente aparece con la construcción “Oh, quieres decir X”, la cual implica un cambio en la percepción de lo que se estaba diciendo, aspecto característico de las heterorreparaciones en el cuarto turno. Si la secuencia de reparación se alarga (Ekberg, 2012), la heterorreparación que se produzca mantendrá las mismas características, aunque en este caso no se producirá una reformulación del turno problemático sino que únicamente se llevará a cabo una explicación sobre el malentendido. Además, en estos casos la intersubjetividad puede restaurarse una vez la secuencia que contenía el problema haya finalizado. Esta reparación en el cuarto turno se asocia a un problema de incomprensión. Ante el turno de habla reparador, en tal caso, se produce una corroboración por parte del interlocutor. Schegloff (2000b) no considera este turno de habla como muestra de heterorreparación, marbete que utiliza únicamente para las iniciaciones más cercanas al enunciado que contiene el problema. Otra heterorreparación de similares características es la que analiza Jefferson (2004b). Esta autora determina que la estructura “yo pensaba que...” es una estructura en la que está implicada una reparación. Esta estructura implica una comprensión de algo que anteriormente no se entendía, de manera que indica “sí, ahora lo entiendo” y se justifica por qué antes no lo entendía. Como la autora indica (2004b: 145), “not merely that “ (...) ‘thought’ is used when it turns out to be wrong”, but that ‘thought’ is used when it turns out to be wrong *but is being pursued as in-principle correct, reasonably right*” (cursiva en el original).

Las heterorreparaciones también pueden producirse en un tercer turno (Schegloff, 1992c). En el caso de que la respuesta que proporciona un hablante a un primer turno no sea satisfactoria por su interlocutor, este último puede marcarla como problemática aportando una reformulación del turno inicial en un tercer turno. De esta manera, se está indicando que la respuesta del interlocutor en el segundo turno no era adecuada, porque no ha comprendido adecuadamente lo que se ha dicho en un primer momento. Este caso de reparación se produciría por un malentendido en un enunciado, malentendido que se infiere de un turno de habla producido por un hablante y que su interlocutor no considera adecuado en función de lo que se ha dicho previamente. El hablante que

produce la reparación indica explícitamente que la respuesta al primer turno ha sido inadecuada, normalmente con un componente iniciador de la reparación como es el adverbio de negación 'no'. Ante esta iniciación de reparación, la progresividad de la interacción y la intersubjetividad inherente a ella quedarían cortadas. Como se puede comprobar, este tipo de reparación es complejo, en el sentido de que se reformula un enunciado del mismo hablante, como se realiza en las autorreparaciones, pero al ser una reparación cuyo problema está en la respuesta al primer turno, por lo tanto, en el turno del oyente, se debe considerar como una heterorreparación, exactamente como una RIST. Asimismo, este tipo de reparaciones se asemejan en gran medida a las ARAI en el tercer turno de las que se hablaba anteriormente. Sin embargo, como Bolden et al. (2012) argumentan, las ARAI en el tercer turno focalizan su atención en una reformulación del turno anterior del mismo hablante, es decir, el primer turno, y no marcan explícitamente que el turno del interlocutor conlleva un problema, como en el caso de las heterorreparaciones.

Como se puede observar, las heterorreparaciones mantienen una estructuración secuencial compleja, dado que no son las reparaciones preferidas en la conversación cotidiana. Sin embargo, existe otro tipo de heterorreparación estructuralmente menos compleja que ha sido especificada por los investigadores. Es la reparación encubierta, la cual se va a describir a continuación.

3.2.3.1 Reparaciones encubiertas

Una de las primeras clasificaciones que se realizó en el análisis de los fenómenos de reparación fue la diferenciación entre reparación encubierta⁸⁹ y reparación expuesta (Jefferson, 1987). La diferencia fundamental entre estos dos tipos de reparación estriba en el hecho de que la primera no interrumpe la acción en curso y, por lo tanto, no se expone como una secuencia lateral sino que la solución al problema aparece, se incrusta en un turno de habla pensado para continuar la interacción. El problema no se ha

⁸⁹ Algunos autores (véase Schegloff, 2000b; Hall, 2007) no consideran este fenómeno como una reparación, puesto que no se produce ninguna ruptura en la intersubjetividad subyacente ni en la progresividad de la interacción. No obstante, otros autores sí la han caracterizado como reparación (véase Brouwer, et al., 2004; Kurhila, 2006) puesto que sí existe el tratamiento de un problema en la interacción.

explicitado en la conversación como problemático sino que solo el receptor lo ha tomado en consideración y lo ha reparado; de esta manera, la reacción del hablante que ha producido la fuente del problema puede ser de no percepción del problema o de darse cuenta del mismo. Además, el receptor, que ha solucionado el problema, no tendrá la voluntad de que su interlocutor perciba que ha tenido llevado a cabo un aspecto de su turno de habla problemático y de la solución dado que, si lo hiciera, ya no se podría considerar la reparación como incrustada, sino como expuesta. La reparación expuesta, por el contrario, es aquella que se hace explícita en la interacción con motivo de que el receptor la perciba y la tenga en cuenta.

Hay que tener en cuenta que el constructo presenta restricciones de uso, debido a las características descritas. Así, hay fenómenos que no se pueden entender como reparaciones, tales como las correcciones que no implican problemas en el habla (Kamio, 1997, citado en Hosoda, 2006), puesto que no se soluciona un problema acaecido en la conversación, sino que se aporta una información que contradice la anterior desde el punto de vista epistemológico. Serían casos en los que el enunciado anterior se ha escuchado y comprendido perfectamente, pero aporta una información no verdadera según los parámetros epistémicos del hablante. Este tipo de enunciados son diferentes a las reparaciones encubiertas, puesto que, tal y como Firth comenta, “being the activity of rephrasing or reformulating the other party’s errant usage in one’s own turn in such a way that the rephrasings effectively ‘corrected’ the deviant form” (Firth, 1996: 246n).

Hasta estos momentos, se han descrito y detallado una tipología de reparaciones fundamentada en su estructura secuencial y en el papel de los hablantes ante ella. Esta fundamentación, como apuntábamos al inicio del capítulo, surgida de los hallazgos de Schegloff et al. (1977), ha marcado los estudios sobre la reparación y ha determinado una manera de aproximarse a la solución de problemas en la interacción. Como se ha podido comprobar, muchos han sido los estudios que han tratado este fenómeno. En particular, muchos de ellos se han centrado en los diferentes tipos de reparación que se establecen en función de los parámetros secuenciales y de participación establecidos por Schegloff et al. (1977). Este capítulo, que ha dado buena cuenta de ello, ha pretendido ofrecer una visión general de las características tanto del fenómeno de reparación en la conversación ordinaria como de los tipos de reparación a los cuales los diferentes autores se han aproximado.

Sin embargo, puesto que este estudio va a focalizar su atención en parte en cómo se restablece la interacción y, por tanto, cómo se restablece la intersubjetividad truncada tras la resolución del problema que acaece en la interacción, es oportuno dedicar unas últimas líneas a presentar las consideraciones que la literatura en el ámbito de la reparación ha tenido en cuenta sobre la continuación de la interacción tras la reparación. Este último apartado nos llevará a cerrar el tercer capítulo.

3.3 La continuación de la interacción tras la reparación

Como se habrá podido comprobar a lo largo de todo el capítulo, los principales focos de atención en el estudio de la reparación desde la perspectiva del AC en la conversación ordinaria ha estado en las características del fenómeno interaccional y, además, en las características de los principales tipos de reparación que fueron establecidos por la famosa tipología de Schegloff et al. (1977). Sin embargo, los estudios sobre la reparación han prestado poca atención a cómo la interacción continúa tras la reparación y cómo se restablece la intersubjetividad truncada por la señalización de un problema en la interacción. Tras la lectura de la bibliografía al uso, se ha podido detectar poca información al respecto, posiblemente porque el foco de atención está en la misma reparación, fenómeno que, como decíamos, mantiene una importancia primordial para saber cómo se desarrollan las interacciones sociales a pequeña escala que se establecen a partir de la conversación. Ahora bien, algunos autores sí han apuntado ideas acerca de cómo se restablece la interacción, las cuales van a ser expuestas en este apartado.

En esta línea, una de las primeras consideraciones que debemos tener en cuenta es la que nos proponía Wardhaugh (1985), según el cual el feedback proporcionado tras la reparación es importante porque permite continuar con la conversación. Este autor se fija en la retroalimentación que el hablante proporciona a quien soluciona el problema, la cual puede no ser neutral puesto que contener un significado positivo, con expresiones como *¡bien!* o *¡genial!* Asimismo, el feedback puede tener una función monitorizadora, como con expresiones como *sí, te escucho* o una función evaluativa, con expresiones como *¡sorprendente!* (Wardhaugh, 1985: 137). Si nos fijamos con detalle, aparte de la expresión con la cual mostramos que estamos escuchando, el resto

de expresiones presentan un carácter evaluativo. En consecuencia, el hablante está llevando a cabo una retroalimentación a partir de la cual valora la reparación como positiva por el hecho de haberse logrado y, además, valora la acción del interlocutor como positiva. Es evidente que esta retroalimentación presenta unas características muy similares a turnos de habla propios de un discurso pedagógico, puesto que inherentemente el hecho de valorar positivamente la actuación de nuestro interlocutor implica que se asuma una epistémica [K+] por parte del hablante, característica propia de interacciones asimétricas como puede ser la que se produce en las aulas.

Por otro lado, Schegloff (2000b) indica que después de la solución del problema puede darse que los hablantes se centren en la naturaleza del problema. En algunas ocasiones, además, el aspecto reparable implica que los hablantes lo relacionen con otro elemento presente en la interacción. Este hecho implica que la secuencia lateral propia de la reparación se expanda, pero no para solucionar el problema sino como una nueva línea temática de conversación. En este sentido, la continuación de la reparación convertiría el aspecto reparado como propio de la conversación, con lo que los hablantes estarían alejándose de la secuencia con la que se trató el problema.

Los estudios de Wardhough (1985) y Schegloff (2000b) únicamente aportan algunos detalles con respecto a cómo la interacción continúa y, por lo tanto, cómo se restablece la intersubjetividad tras la ruptura que implica la reparación. Esta escasa atención a la relación entre reparación y contexto intrainteraccional contrasta con la gran cantidad de estudios que se han centrado en cómo los hablantes solucionamos los problemas que acaecen en la interacción y qué implicaciones tiene para con la interacción social.

En cualquier caso, los estudios presentados a lo largo de este capítulo dan buena cuenta de qué significa la reparación como fenómeno interaccional y de qué características presneteta. Asimismo, a partir de los estudios que se han ido realizando a lo largo de los últimos años, se ha podido descubrir qué caracterización mantiene cada uno de los tipos de reparación que se producen en la conversación ordinaria en función de la participación de los interlocutores y la secuencialidad implicada en la solución de los problemas.

Ahora bien, puesto que este estudio se centra en un tipo de interacción de carácter institucional, concretamente el que se produce entre profesor y alumnos en el aula de español como lengua extranjera, es necesario focalizar nuestra atención en aquellos

estudios que se han acercado a la reparación en el ámbito de la enseñanza de LE y de la comunicación exolingüe en general, para determinar cuál es el estado de la cuestión de las investigaciones que tratan la reparación en este ámbito. Con ello, se pretende mostrar cómo se encuentra la línea de investigación en la que se sitúa este trabajo y aportar nuestra contribución a los estudios de la interacción social en el ámbito de las LE. El siguiente capítulo dará buena cuenta de ello.

CAPÍTULO 4

ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA REPARACIÓN EN EN ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La irrupción del Análisis de la Conversación como metodología de estudio en el ámbito de las interacciones institucionales dio pie a que las interacciones que se generan en el aula de LE se pudieran tratar bajo la óptica de esta perspectiva. Esta perspectiva de estudio trata de entender tanto el funcionamiento de la interacción en el aula como el funcionamiento de aquellos fenómenos interaccionales implicados en el discurso interactivo, entre los cuales, claro está, se sitúa la reparación. Con ello, dadas las diferencias que existen entre la conversación ordinaria y la interacción que se genera en el aula de LE, es plausible entender que las reparaciones que se generen en uno y otro parámetro interaccional sea diferente, porque, tal y como apunta Schegloff (1992c: 1337), “because the organization of repair is mapped onto a turn-based organization of talk, variation in the setting or context, or anything that can involve some transformation of the turn-taking system by which the talk is organized (...) may well carry with it differences in the organization of repair”.

Así pues, el objetivo de este capítulo estriba en detallar los resultados más destacables de aquellas investigaciones que se han centrado en indagar en el fenómeno de la reparación en el ámbito de las interacciones producidas en las aulas de LE. Debido a las limitaciones que alguno de los hablantes presenta para mantener la actividad conjunta y la intersubjetividad y progresividad inherentes a la interacción, el estudio de la reparación se hace especialmente atractivo. Como se podrá observar, el número de estudios que se ha aproximado a la reparación en este contexto interaccional es ciertamente amplio y abarca multitud de aspectos, los cuales detallan las características de la reparación en el aula, sus funciones y los formatos en las que se ejecuta.

Sin embargo, para contextualizar adecuadamente los estudios que detallarán la caracterización de la reparación en este contexto educativo concreto, es necesario

indagar, en cierta medida, en otros estudios que también se han aproximado al fenómeno interaccional de la resolución de problemas en la interacción, aunque lo han hecho bajo otros parámetros investigativos y bajo una óptica totalmente diferente. La reparación también ha sido tenida en cuenta en un ámbito de investigación claramente diferenciado: aquel que se fundamenta en una perspectiva interaccionista para comprender cómo se produce la adquisición de una LE. Los estudios que se han aproximado a la reparación como objeto de estudio en las interacciones en el aula de LE han tenido siempre presente que su ámbito de actuación debe justificarse teniendo en cuenta que la reparación también ha sido tratada desde una perspectiva a partir de la cual esta se entiende como fenómeno interaccional clave en la adquisición de la LE. Esta perspectiva interaccionista va a ser detallada en este estado de la cuestión para entender qué línea investigativa no adopta este trabajo y, en cambio, cuáles son los parámetros a partir de los cuales este estudio entiende el fenómeno de la reparación.

Así pues, antes de proceder a detallar las características de la reparación en el ámbito de las interacción en el aula de LE desde la perspectiva del AC, es pertinente presentar, a grandes rasgos, el valor que se le ha dado a la reparación desde los estudios dedicados a la ASL desde una perspectiva interaccionista. En este primer apartado, se procederá también a justificar por qué el AC también puede entenderse como una metodología de estudio adecuada para el análisis de la interacción en el aula de LE, razonamiento que dará pie a entender las razones por las cuales es plausible llevar a cabo un estudio de los problemas acaecidos en la interacción. Se debe tener en cuenta que, pese a que este estudio no pretende demostrar que a través de la interacción se produce la adquisición de la lengua meta por parte de los estudiantes, es necesario hacer hincapié en que la perspectiva etnometodológica también presenta posibilidades para demostrar que a través de la interacción se produce la adquisición de la lengua meta, tal y como diversos estudios han detallado. Asimismo, esta primera parte del estado de la cuestión presentará dos ámbitos más con los que se relaciona la reparación: la monitorización del discurso y la comprensión de la reparación como estrategia de comunicación. Estos dos ámbitos se deben también tener en cuenta para dar muestra de otras aproximaciones que las investigaciones en LE han llevado a cabo en el ámbito de la solución de problemas en la interacción.

La segunda parte de este estado de la cuestión se centrará en investigaciones que han tratado la reparación bajo los parámetros del AC en el aula de LE, las cuales se

enmarcan en una línea de investigación más amplia que intenta comprender la reparación entre hablantes nativos y hablantes no nativos desde una perspectiva etnometodológica. Por esta razón, antes de presentar los estudios más relevantes y las actuales líneas de investigación sobre la reparación en el aula de LE, nos centraremos en detallar las características que mantiene la reparación en las interacciones entre hablantes nativos y no nativos en un entorno no académico, estudios fuertemente relacionados con aquellos que tratan la reparación en el aula de LE. Sus hallazgos son de especial interés para este trabajo dado que, como se verá, mantienen una gran cantidad de similitudes con el tratamiento de la reparación en aquellas interacciones en el aula de LE no centradas en aspectos formales de la lengua y cuyo objetivo es el desarrollo de una interacción centrada en el significado y en la posibilidad de que los alumnos desarrollen su fluidez oral. Tales estudios se detallarán en un segundo subapartado y servirán para contextualizar, a su vez, los estudios centrados en la reparación en el aula, en los que se fundamentará la última parte de este estado de la cuestión. Como se puede comprobar, el círculo se va cerrando.

La parte final de este estado de la cuestión, como decimos, se centrará en los resultados que han sido más significativos a la hora de tratar la reparación como fenómeno en el ámbito de las interacciones en el aula de LE⁹⁰. Este apartado tratará la reparación desde dos ámbitos diferentes: por un lado, se presentará toda una serie de estudios que han intentado caracterizar la reparación como fenómeno interaccional en el aula de LE en su globalidad. Tales estudios generales serán descritos pormenorizadamente, puesto que son la base fundamental para entender los estudios de la reparación en las interacciones que se producen y generan en el aula de LE. Posteriormente, el foco de atención estribará en cómo la reparación se realiza en función de los participantes en la misma, cuyo rol está determinado por el contexto. Así pues, se podrá observar que la reparación en el aula de LE conlleva sustanciales diferencias a la reparación en la conversación cotidiana dada la institucionalización de la interacción que se produce. A partir de estas dos perspectivas, se presentarán los estudios sobre la reparación en el aula de LE y se

⁹⁰ La reparación también ha sido ampliamente estudiada en otros tipos de interacciones desde la perspectiva del AC, como por ejemplo, en el ámbito de las interacciones mediadas por ordenador (Smith, 2008; Sauro y Smith, 2010; Brandt y Jenks, 2013; Lazaraton, 2014), la medicina (Lindsay y Wilkinson, 1999; Barnes y Ferguson, 2015; Laakso, 2015, para interacciones con afásicos; Antaki y Wilkinson, 2013, para personas con discapacidad auditiva), la fisioterapia (Martin y Sahlström, 2010), la adquisición de la L1 (Forrester, 2008; Morgenstern et al., 2013) o el discurso de género (Land y Kitzinger, 2011; Speer y Stokoe, 2011). No obstante, no se van a especificar los hallazgos de estas investigaciones por no ser del ámbito de este estudio.

detallarán qué características han sido el centro de atención de las investigaciones sobre este fenómeno en este contexto concreto. De esta manera, se podrán conocer cuáles han sido los detalles en los que los diferentes investigadores se han fijado y qué aspectos interaccionales han sido considerados como foco de interés.

4.1 Interacción y enseñanza de lenguas extranjeras: la reparación como fenómeno de estudio en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas

Como en la introducción a este capítulo se apuntaba, la reparación como fenómeno interaccional ha sido el centro del interés de aquellos investigadores que han partido de la interacción como habilidad lingüística clave para la adquisición de la lengua objeto de estudio. Desde que Evelyn Hatch (1978) propusiera que la interacción puede propiciar que el estudiante no nativo lleve a cabo procesos de negociación del significado que desemboquen en una adquisición de fenómenos lingüísticos objeto de estudio, esta habilidad de comunicación ha centrado la atención de las investigaciones que pretenden descubrir cómo se lleva a cabo la adquisición de una lengua. Esta línea de trabajo se vio fundamentada, sobre todo, a partir de la formulación, por parte de Michael Long (1983, 1996), de la Hipótesis de la Interacción, según la cual los procesos de negociación del significado derivados de modificaciones interaccionales en los intercambios comunicativos entre los hablantes derivarán en oportunidades para que los hablantes no nativos adquieran el fenómeno lingüístico implicado en la negociación. Tal hipótesis ha propiciado que, a lo largo de los últimos treinta años, se haya producido una enorme cantidad de investigaciones que han corroborado, con más o menos éxito, que, efectivamente, a través de la interacción se puede llegar a producir la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje.

Bajo los parámetros de esta línea de investigación, la reparación se considera una modificación discursiva y un tipo de negociación del significado (White, 1997; Wong, 2000a; Foster y Ohta, 2005). Así pues, la reparación, desde este punto de vista, se inicia para clarificar la comunicación problemática o corregir el error y se inicia por parte del hablante nativo, con lo cual se entiende que el input recibido por el hablante no nativo será beneficioso para que este último adquiera la lengua. El esquema de la negociación

del significado es muy similar al que subyace en el uso de algún tipo de heterorreparación. Varonis y Gass (1985) establecen tres tipos de turnos de habla a partir de los cuales se conforma la negociación del significado: el desencadenante, el indicador y la reacción, a los cuales Doughty (2000) añade la evaluación del primer interlocutor.

En esta línea de trabajo, la negociación del significado que promueve la adquisición de la lengua objeto de estudio ha cristalizado bajo el concepto de *focus on form*, constructo que guarda una estrecha relación con el fenómeno de reparación y al que le vamos a dedicar las siguientes líneas.

4.1.1 *Focus on form* y reparación

Derivada de la hipótesis de la interacción, los estudios centrados en la ASL en el ámbito de la psicolingüística se han fundamentado, en gran medida, en la noción de *focus on form* (Long, 1991; Gass, 1997; Lyster y Ranta, 1997; Doughty y Williams, 1998; Long y Robinson, 1998, entre otros). En contraposición al *focus on forms*, en el cual el foco de atención está en la forma lingüística descontextualizadamente, y al *focus on meaning*, en el cual el foco de atención de la interacción está en el significado de lo que se está diciendo en la interacción, el *focus on form* es un constructo que se fundamenta en la conciencia de las características formales del discurso en un uso contextualizado en el cual “overtly draws students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication” (Long, 1991: 45-46). Como se puede comprobar, la relación con las modificaciones interaccionales que propician la negociación del significado propia de la Hipótesis de la Interacción es más que evidente.

El *focus on form* como fenómeno interaccional se ha sistematizado en una serie de categorías que determinan su marco de actuación. El número de estudios derivados de este constructo es inmenso (véase la lista ofrecida Mackey, 2007, a todas luces incompleta en la actualidad). En este sentido, Lyster y Ranta (1997) determinan que son un total de seis fenómenos interaccionales los que se pueden categorizar como *focus on form* en la interacción que se produce en el uso de una LE: la corrección explícita, la

reformulación, la elicitación, la producción de pistas metalingüísticas, las peticiones de clarificación y, por último, las repeticiones⁹¹. Cabe destacar que estos autores focalizan su atención en la retroalimentación correctiva que el profesor ofrece a los alumnos en las interacciones que lleva a cabo con ellos, denominada por los autores como “negociación de la forma”. A partir de la clasificación de Lyster y Ranta (1997) se han formulado una gran cantidad de estudios que determinan qué tipo de retroalimentación correctiva es más habitual en una multitud de contextos y diferentes tipos de interacción o qué tipo de *feedback* correctivo es más eficaz de cara a una mayor adquisición de la lengua objeto de aprendizaje (Lyster, 1998a, 1998b; Panova y Lyster, 2002; Loewen, 2004; Carpenter et al., 2006; Ellis, Loewen y Erlam, 2006; Nassaji, 2007, 2009; Lyster y Izquierdo, 2009; Lee, E. 2013; Samburskiy y Quah, 2014, entre muchos otros).

Asimismo, dadas las relaciones inherentes que mantiene el constructo con la noción de reparación, Loewen y Nabei (2007) establecieron una clasificación de los diferentes tipos de retroalimentación correctiva en función del tipo de reparación que estaba implicado. Así, estos autores determinan que la corrección explícita y la reformulación se pueden entender como heterorreparaciones, la primera realizada de manera más explícita que la segunda, cuya corrección se realiza implícitamente. Estas dos retroalimentaciones correctivas se caracterizarían por proporcionar retroalimentación, mientras que el resto se caracterizaría por propiciar la corrección. Así pues el *feedback* metalingüístico, la elicitación, la repetición y la petición de clarificación, en un continuo de más explícito a más implícito, serían *feedbacks* correctivos que se podrían clasificar como autorreparaciones.

Desde esta perspectiva, la reparación se considera una especie de output modificado que puede implicar aprendizaje de la LE (Nobuyoshi y Ellis, 1993; Pica, 1994; Swain, 1995; McDonough, 2005; Nassaji, 2007), dado que se ha comprobado que con la producción de reparaciones no tiene por qué darse la adquisición del fenómeno a partir del cual se produce la reparación (Ellis et al., 2001). Además, se ha demostrado que las reparaciones producidas son menores en actividades de conversación que en actividades de vacío de información (Nakahama, Tyler y van Lier, 2001), las cuales han sido las que clásicamente se han realizado en este ámbito. Es por esta razón que ya Nakahama, Tyler

⁹¹ Esta clasificación no está exenta de cierta controversia o, al menos, de cierta ambigüedad. Existe cierta confusión en algunos estudios a la hora de clasificar los fenómenos motivo de estudio. Por ejemplo, de Nassaji (2007) se desprende que algunos estudios tratan la corrección explícita como reformulación.

y van Lier (2001) abogan por expandir el concepto de negociación del significado a otros tipos de reparación.

Como se indicaba en el apartado 2.6.1, la Hipótesis de la Interacción y la perspectiva que se adopta a partir de los parámetros del *focus on form* han tenido una enorme repercusión en la comprensión de la adquisición de una LE. Sin embargo, estos parámetros investigativos han sido fuertemente criticados desde posiciones más cercanas a una perspectiva del aprendizaje de la LE de carácter más social (Firth y Wagner, 1997; Gardner y Wagner, 2004; Markee, 2008; Kasper, 2009; Pekarek Doehler, 2010; Seedhouse, 2010; Lee, Y., 2013; Hellermann y Lee, 2014, entre otros) o desde posiciones que entienden que el discurso interaccional y, más concretamente, las modificaciones interaccionales en las que se fija el *focus on form* son más proclives a que se analicen desde la perspectiva del AC (Wagner, 1996). El *CA-for-SLA*, como aprendizaje de la lengua como práctica situada en un contexto determinado en la que está implicada una cognición socialmente compartida y distribuida (Mondada y Pekarek Doehler, 2004; Kasper, 2009; Pekarek Doehler, 2010; Pallotti y Wagner, 2011; citado en Kasper y Wagner, 2014; Kasper y Wagner, 2014, entre otros) entiende el aprendizaje de la lengua indisoluble al uso de la lengua a partir del cual la interacción se ve como una práctica social.

Según las investigaciones que parten de la comprensión del fenómeno del aprendizaje y enseñanza de LE como un evento sociocultural (Lantolf y Thorne, 2006) y sociointeraccional (Lave y Wenger, 1991; Firth y Wagner, 1997), los planteamientos de carácter psicolingüístico presentan una serie de problemas que intentan demostrar que tales investigaciones no se fundamentan en la realidad del aula, entendida esta como un entorno pedagógico en el que se establecen relaciones sociales y, por lo tanto, un entorno en el cual el valor social de la interacción adquiere relevancia de cara al aprendizaje. Los estudios en la línea de la Hipótesis de la Interacción y del *focus on form*, por norma general, se fundamentan en una comprensión intrapsicológica del aprendizaje, el cual se realiza como proceso cognitivo en la mente del aprendiente. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se realizaría sin tener en cuenta el contexto, como una mera internalización de los aspectos lingüísticos que pueden ser utilizados.

En consecuencia, muchos de los estudios realizados desde esta perspectiva han recogido los datos por analizar en laboratorios, aunque no todos se han realizado en en este

contexto de recogida de datos (Lyster y Ranta, 1997; Lyster, 1998a; Lyster y Mori, 2006, entre otros). Por ejemplo, Lyster (1998b) analiza las reformulaciones y las elicitaciones que se generan en las interacciones en el aula de LE. Sin embargo, las conclusiones a las que llega son significativas, dado que encuentra que, en contextos en los que los datos están más controlados, las reformulaciones, como ejemplos de *feedback* correctivo, son más efectivas, dado que en las aulas, en muchas ocasiones, las reformulaciones se pueden realizar también tras enunciados no problemáticos. Por lo tanto, en el contexto del aula, según el autor, las reformulaciones tienen una función ambigua y, en consecuencia, no son efectivas para marcar qué está mal en los enunciados que han producido. Desde esta perspectiva, el error debe hacer acto de presencia para que la secuencia interaccional se pueda considerar como reparación (Lyster y Izquierdo, 2009), ya que, según Nassaji (2007), si no se elicit el problema el alumno no lleva a cabo la reparación, una reparación que, si la tratáramos desde el punto de vista del AC se debería considerar como una ARHI. Los alumnos pueden tender a fijarse en el contenido del enunciado del profesor más que en la forma –correcta- utilizada para ello, por lo que la reformulación no cumplirá con su vocación de fenómeno correctivo. Es importante hacer notar el valor correctivo del análisis que se está llevando a cabo. En resumidas cuentas, los contextos de recogida de datos pueden proporcionar resultados diferentes.

Como se desprende de lo dicho anteriormente, pese a que la recogida de datos pueda realizarse en el aula, este tipo de investigaciones mantienen ciertas características que los alejan de una comprensión de la reparación desde el punto de vista del AC (véase, a modo de ejemplo, Hauser, 2005). El foco de atención está en la corrección y, por lo tanto, en el tratamiento del error. Esta es, según Kasper y Wagner (2014) y Hellermann y Lee (2014), una importante diferencia en el tratamiento de la reparación entre los estudios centrados en la ASL y en el *focus on form* y los estudios cuya metodología se aproxima al AC: en los primeros el tratamiento de la reparación está centrado en su valor correctivo y el tratamiento implícito al error o, mejor dicho, al problema; en cambio, en los estudios basados en el AC la reparación se toma como un fenómeno interaccional. Asimismo, los datos que se recogen en las investigaciones de perfil cuantitativo están completamente descontextualizados, aspecto que, en ciertas ocasiones, proporciona que sea más complejo clasificar un determinado fenómeno en cuestión (Seedhouse, 2010). Esta necesaria categorización, además, implica que se

acaben simplificando los fenómenos tratados. Al fin y al cabo, como demuestran Markee y Seo (2009) y Kasper (2010), pese a que el *CA-for-SLA* es intrínsecamente agnóstico con respecto a la ASL, a partir de un análisis detallado de las secuencias de reparación se puede vislumbrar cómo se produce la adquisición de aspectos gramaticales o, al menos, cómo evoluciona el desarrollo de la competencia gramatical.

Desde esta perspectiva, la reparación se considera únicamente como un fenómeno correctivo y no como un fenómeno puramente interaccional. Sin embargo, como ya se apuntó en el capítulo 2, la corrección, desde el punto de vista del AC, se considera un tipo de reparación. Dado que el foco de atención está en la interacción en sí y en cómo los participantes en la interacción gestionan su participación para con la intención de descubrir cómo se relacionan socialmente los participantes a través de la interacción, para analizar la reparación desde el punto de vista de la AC se deberán tener en cuenta todas aquellas secuencias interaccionales en las estén implicados problemas de cualquier tipo, no solo los que presenten una corrección en el mismo.

La simplificación con la que se trata estos fenómenos ha sido contrastada por Fasel Lauzon y Pekarek Doehler (2013). Estas autoras se propusieron estudiar desde la perspectiva del AC las interacciones clasificadas como analizables bajo la perspectiva del *focus on form*. En su investigación, Fasel Lauzon y Pekarek Doehler observaron diferencias entre ambas perspectivas, puesto que si se analizan las interacciones desde la perspectiva del AC estas se deben tomar como un proceso interaccionalmente ocasionado y organizado que depende de las contingencias del habla y del contexto intrainteraccional en el que se sitúan (Seedhouse, 1999). En palabras de Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, “within the CA framework analysis seeks to uncover the categories oriented to by the participants themselves by means of a qualitative analysis of how participants’ orientations and understandings materialize in the step-by-step unfolding of their turns at talk” (2013: 329).

En resumidas cuentas, desde el *focus on form* se debe tener en cuenta que la reparación se ha establecido como un constructo indicado para referirse únicamente al turno de habla que soluciona el problema y no a todo el proceso de reparación (Carpenter et al., 2006: 218). En este sentido, se puede observar que ciertas modificaciones interaccionales que emergen en episodios centrados en la forma, tales como los *recasts* y los *prompts*, son clasificados según quien repara y, por lo tanto, quien corrige el error.

No obstante, tales modificaciones interaccionales no dejan de ser, según Seedhouse (2005a: 176), funciones lingüísticas de carácter correctivo que la reparación acomete en la interacción, las cuales no ofrecen un panorama completo y holístico de cómo se solucionan los problemas y cómo se organiza la reparación en las interacciones. La reparación no solo atiende a los errores que se puedan corregir en la interacción sino que también da cabida a la solución de todos aquellos problemas que se produzcan (van Lier, 1988; Llobera, 2008: 13). Como demuestra Lee, Y. (2006: 358), un estudio microanalítico de la reparación que vaya más allá del foco de atención en el error implica que se descubra cómo los hablantes orientan su participación hacia la búsqueda de la inteligibilidad mutua y, por lo tanto, hacia el logro de la acción comunicativa y el logro de la intersubjetividad. Esta es la perspectiva que se adopta en este trabajo y a la que le dedicaremos el apartado 4.2. Sin embargo, antes de ello, consideramos importante hacer alusión a dos aspectos que, desde el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, mantienen una estrecha relación con la reparación: por un lado, el concepto de monitorización y, por el otro, la comprensión de la reparación como estrategia de comunicación. A tales relaciones vamos a hacer alusión a continuación.

4.1.2 Relación entre reparación y monitorización

La reparación tiene que ver mucho con la regulación del propio discurso y, por ende, con la monitorización. De hecho, toda interacción implica que los participantes estén constantemente monitorizando el discurso. Como indica Kasper (2009: 22), “moving the conversation forward requires constant monitoring, analysis, displays and updates of participants’ understandings”. Por lo tanto, la reparación, como secuencia de interacción, no es ajena a esta característica.

En este sentido, Wong (2000b: 417) indica que la habilidad de volver a nuestro propio discurso, necesita de la habilidad de monitorizar el mismo para controlar su producción y transmitir la información que el usuario considere como necesaria, aspecto que quizás los hablantes no nativos no serían capaces de realizar hasta que no tuvieran un dominio de la lengua propio de la automatización del lenguaje. Así pues, es la autorreparación la

que comporta una mayor relación con la monitorización (Lin, 1995; Sauro y Smith, 2010).

El concepto de monitorización es un concepto metalingüístico originado por Krashen (ver McLaughlin, 1987), uno de los teóricos que más ayudó a desarrollar el constructo de *monitor* en el ámbito de las LE al establecer una diferenciación entre *Monitoring* (con “M” mayúscula), que opera solo en la lengua aprendida, y *monitoring*, “que permite al sujeto corregirse en lo que “siente”” (Lin, 1995: 31). Sin embargo, esta dicotomía es difícil de observar y no se puede decidir a qué nivel están actuando los constructos (Shannon, 1994, citado en Lin, 1995).

La teoría del monitor de Krashen se fundamenta en tres condiciones que tienen que existir para que se lleve a cabo la monitorización: “el aprendiente debe tener tiempo para reflexionar, la atención del aprendiente debe enfocarse principalmente en la forma, no en el contenido y el aprendiente debe poseer el conocimiento explícito de la lengua” (Lin, 1995: 32). Asimismo, según Lin, Krashen indica que monitorizar puede impedir una buena comunicación. En relación a la monitorización, debemos entender que, de los tres momentos en los que puede hacer acto de presencia, antes, durante o después del discurso, Lin (1995) indica que es solo el último caso se puede relacionar con la autocorrección y, por ende, con la autorreparación.

Los estudios que han relacionado la reparación con la habilidad de monitorizar el discurso han mantenido, mayoritariamente una perspectiva psicolingüística y cuantitativa (Levelt, 1983, 1989). Desde el ámbito del AC se han realizado pocos estudios que tuvieran en cuenta este constructo para analizar las reparaciones. Algunas excepciones son Wong (2000b) y Bolden (2012, 2014), quienes consideran que los hablantes nativos monitorizan el discurso de los no nativos a partir de la solución de problemas en la interacción y a partir de iniciar una secuencia de corroboración del conocimiento de un determinado vocablo por parte del hablante no nativo, o Rae⁹² (2008, citado en Peräkylä, 2013), quien indica que la reparación puede monitorizar el discurso del interlocutor con la intención de hacerlo más positivo y otorgar una determinada emoción en el interlocutor. Suponemos que las razones que se pueden esgrimir se fundamentan en el hecho de que la monitorización surge de parámetros

⁹² No obstante, cabe destacar que el estudio de Rae (2008) se centra en interacciones en el ámbito de la terapia en psicología.

psicolingüísticos que no intentan explicar la realidad de la interacción social que se establece, sino que intentan entender cómo son los procesos a partir de los cuales los alumnos generan su discurso y qué relación mantiene con la complejidad, el tiempo que se utiliza y cómo se produce (Yuan y Ellis, 2003).

En consecuencia, la perspectiva ha estado sobre la autocorrección mayoritariamente, teniendo en cuenta a esta, además, como una estrategia metacognitiva (Nakatani, 2005), puesto que el alumno lleva a cabo una planificación, monitorización y evaluación sobre los aspectos de su propio discurso y lo modifica en función de tal proceso. Sin embargo, la gran mayoría de estudios que se han acercado a la reparación como estrategia lo han hecho entendiendo esta como una estrategia de comunicación. El siguiente apartado va a acercarse a la reparación desde esta perspectiva.

4.1.3 La reparación como estrategia de comunicación

La cuestión de las estrategias ha sido una de las más estudiadas y sentidas en el ámbito de la investigación en el aula de LE. Véase a modo de ejemplo la recopilación de estudios de Cohen y Macaro, (2007), quienes subtitulan su obra con un clarividente *“thirty years of research and practice”*. Las taxonomías de estrategias en los aprendientes como las de Oxford (1990) y de O’Malley y Chamot (1990) marcaron un antes y un después en la comprensión de cómo los aprendientes afrontan los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo se desenvuelven en ellos. Esta línea de investigación rápidamente comprendió el fenómeno que desde el AC se entiende por reparación como, en cierta medida, una estrategia de comunicación (Tarone, 1980; Faerch y Kasper, 1983a; Bongaerts y Poulise, 1989; Bialystok, 1990; Dörnyei y Scott, 1997; Kasper y Kellerman, 1997; Morales, 2003; Nakatani, 2006; Fernández Dobao, 2012, entre otros).

En el desarrollo de la competencia comunicativa (Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia y Dörnyei, 1995; Llobera, 1995a; Celce-Murcia, 2007; Dörnyei, 2013) siempre se ha tenido en cuenta la habilidad que tienen los hablantes por solucionar los problemas que presente la comunicación. Tal habilidad se engloba en la competencia estratégica, puesto que el hablante hace uso de diferentes estrategias de comunicación a

la hora de lidiar con tales problemas. En este sentido, puesto que los hablantes de segundas lenguas, a excepción de los que poseen un nivel de competencia cercano al nativo, tienen que lidiar con una gran cantidad de dificultades, esta línea de investigación ha sido muy fructífera. Ya el mismo Canale (1983), en el artículo en el que propone su concepción de competencia comunicativa, detalla dos tipos de estrategias de comunicación: aquellas que sirven para compensar interrupciones en la comunicación y aquellas que sirven para promover la comunicación. Tradicionalmente, las primeras estrategias se han relacionado con la negociación del significado y la Hipótesis de la Interacción (Long, 1983, 1996; véase Nakatani y Goh, 2007), de las cuales ya se ha hablado en este estudio.

La reparación, en el sentido que se le ha dado en este estudio, es un tipo de estrategia de comunicación (Tarone, 1980; Faerch y Kasper, 1983b, entre otros), aunque no toda estrategia de comunicación se puede entender como reparación y no toda reparación se entiende como estrategia de comunicación. Así pues, en primer lugar es conveniente describir qué se entiende por estrategia de comunicación para, después, observar cómo y en qué medida se relaciona este tipo de mecanismo comunicativo con la reparación.

Pese a que, como Dörnyei y Scott (1997) indican, no existe una definición clara del término, de manera clásica por estrategias de comunicación se entienden aquellas estrategias que un individuo utiliza para solventar problemas en la comunicación, sea en su propio discurso, sea en interacción. Morales (2003), en uno de los estudios más completos sobre las estrategias de comunicación en el ámbito del español, las define como una serie de planes conscientes de los estudiantes para resolver problemas de comunicación e “imitan la comunicación de los hablantes nativos de la lengua meta” (2003: 12). Estas aparecen en la comunicación cuando, entre los interlocutores, no se comparten las estructuras lingüísticas requeridas y operan cuando los hablantes se intentan entender a través de un mensaje (Tarone 1981, citado en Morales, 2003). Las estrategias comunicativas se usan inconscientemente en la L1, pero en el ámbito de la L2 son conscientes. Como se puede comprobar, la definición de tales estrategias se acerca mucho a la definición que se ha propuesto previamente para la noción de reparación.

Por otro lado, el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (2001: 59) define las estrategias de comunicación como

“medios que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta”.

En esta definición se puede observar cómo las estrategias se utilizan para superar determinados problemas. En este sentido, se pueden distinguir dos criterios a la hora de clasificar las estrategias de comunicación: por un lado, estarían aquellas orientadas a los problemas, las cuales, según Bialystok (1990), estarían orientadas a la resolución de problemas en la comunicación y, por otro lado, estarían las estrategias basadas en la conciencia. Estas últimas serían estrategias de comunicación que se utilizarían conscientemente para lograr una meta comunicativa. Por ejemplo, en este segundo grupo se encontraría el uso de una definición cuando no recordamos el nombre de algo. En consecuencia, no se estarían gestionando problemas que aparecerían en la interacción, como en el primer caso. Nakatani y Goh (2007) diferencian los dos grupos de estrategias de comunicación indicando que las primeras siguen una perspectiva interaccional y las segundas una perspectiva psicolingüística⁹³.

Por su parte, Pinilla (1994: 168, citado en Morales, 2003) propone tres aspectos fundamentales de las estrategias de comunicación: la existencia de un problema comunicativo por resolver, que suele ser de tipo léxico según la autora, la conciencia de comportamiento estratégico para la resolución de este problema y, por último, la naturaleza intencional de la comunicación estratégica.

Desde estos puntos de vista, la reparación se entendería como una estrategia de comunicación, ya que implica un problema en la comunicación que el hablante, consciente e intencionadamente, intenta resolver. Hay que tener en cuenta, como apunta Morales, que “el usuario de la lengua, para movilizar y equilibrar sus recursos, desarrolla destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación y completa de la forma más económica posible —con éxito o no— la

⁹³ Evidentemente, la distinción de Nakatani y Goh (2007) no se corresponde con los parámetros utilizados en este estudio. Las estrategias de comunicación desde una perspectiva interaccional también se fundamentarían en parámetros psicolingüísticos desde el punto de vista de la interacción social.

tarea encomendada” (2003: 93), por lo que el marco de actuación de las estrategias de comunicación es más amplio: los hablantes las utilizan no solo por carencias o necesidades comunicativas, sino también por intenciones concretas. Por ello, las reparaciones se pueden identificar como un tipo de estrategia de comunicación, junto a las estrategias de evitación y la paráfrasis.

Las estrategias de comunicación que se relacionan con el fenómeno de la reparación serían aquellas estrategias propias de la perspectiva interaccional, puesto que son las que tratan con un problema ya acaecido en la conversación. En cambio, las segundas tratan con un problema del cual el hablante es consciente, pero que no lo hace explícito justamente porque utiliza una estrategia. Por esta razón, estas estrategias se han clasificado también como estrategias metacognitivas (Nakatani, 2005) pese a que, como apunta Nakatani (2010), no se puede realizar una diferenciación entre estrategias metacognitivas y estrategias de comunicación, puesto que los componentes de cada una se ponen en marcha en los mismos procesos. Por lo tanto, en la realización de una estrategia de comunicación, como bien apuntaban Dörnyei y Scott (1997), entran en juego procesos comunicativos y procesos metacognitivos. Desde este punto de vista, la competencia estratégica no solo estaría implicada en los procesos puramente discursivos sino también en los procesos metacognitivos que regulan la comunicación (Bachman y Palmer, 1996).

Las reparaciones como estrategia de comunicación se han clasificado mayoritariamente y a grandes rasgos, en dos grupos diferenciados, en función de la participación de los interlocutores, pese a que todas, en esencia, tienen un carácter interaccional (Nakatani y Goh, 2007). Si bien es verdad que las taxonomías que los investigadores han sido varias (véase Dörnyei y Scott, 1997, para un amplio resumen), por norma general en la literatura actual se asocian las reparaciones en las que participa más de un interlocutor como estrategias de interacción (Dörnyei y Scott, 1997; Batlle, 2011b); en cambio, las ARAI se clasificarían como estrategias directas.

Las estrategias comunicativas de reparación (Cameron y Williams, 1997: 421), o estrategias de reparación, se ponen en funcionamiento en varias situaciones. Si la reparación es heteroiniciada, como estrategia, se pondrá en funcionamiento en el momento en que se esté realizando un intento de comprensión del mensaje y que, por el motivo que sea (que será la fuente del problema) los mecanismos de comprensión

(estrategias de comprensión) fallen. Según Morales (2003: 98) las estrategias de reparación se clasificarán en: aclaraciones, *lapsus linguae* y errores de audición. Por lo tanto, cabe suponer que las reparaciones heteroiniciadas se podrán clasificar en estos tres tipos, los cuales tendrán la capacidad de valorar la idoneidad gramatical de la frase (Davis y Kaplan, 1998).

La definición de estrategia de reparación, como se ha señalado, no se puede relacionar con las reparaciones autoiniciadas, las cuales se deben entender como estrategias de reajuste y adaptación según la nomenclatura que nos propone Morales (2003: 97). Ahora bien, según el MCER (2001: 83), las estrategias de reparación o reparación de la comunicación, sería un tipo de estrategia de interacción en el área de la corrección, en la que se llevan a cabo producciones lingüísticas “y no lingüísticas con la intención de volver a establecer el proceso de comunicación y solventar los malentendidos en el caso de que se produzcan” (Batlle, 2011b: 229). En las interacciones entre hablantes no nativos se ha apreciado que las estrategias de interacción se utilizan de la misma manera que en las conversaciones entre hablantes nativos, aunque se observa una tendencia a no utilizar peticiones de clarificación (una estrategia de corrección según el *MCER*) para salvar la propia imagen ante el compañero (Batlle, 2011b).

Como se desprende, el estudio y análisis de las estrategias de comunicación y, en consecuencia, de los procesos de reparación desde esta perspectiva, se ha fijado en las producciones lingüísticas de los alumnos. Ahora bien, desde el punto de vista discursivo, el profesor también lleva a cabo estrategias de comunicación que le son propias de su rol docente, propias del *Foreigner Teacher Talk* (González Argüello, 2001). Desde esta perspectiva, la reparación se entiende como un tipo de estrategia heterofacilitadora (González Argüello, 2001; Calderón, 2011). Como Mario Calderón indica (2011: 16), el docente repara el discurso de los alumnos “en momentos en que la producción de los alumnos puede ser confusa o ambigua”; en otras palabras, desde esta perspectiva se entiende la reparación como una estrategia para facilitar el discurso a los alumnos y para posibilitar su participación.

La reparación en el discurso docente es un recurso que, comprendida como estrategia de comunicación, ha mantenido una base teórica basada en aspectos psicológicos y de actuación individuales, dejando de lado la dimensión social en la definición y categorización de las estrategias y la relación que mantiene con los procesos

comunicativos que intervienen en la interacción en el aula⁹⁴ (Gajo y Mondada, 2000: 153). No obstante, la resolución de problemas en la comunicación o el logro de la comunicación, por ejemplo, se pueden considerar como acciones colaborativas en la cual no solo participe un interlocutor. Por ello, pese a que es necesario indicar la relación que mantienen con la reparación, se van a tener en cuenta secundariamente en este estudio, el cual se centra más en aspectos propios de la interacción social subyacente en el aula de LE.

Con todo lo dicho, la reparación, pese a ser un fenómeno conversacional surgido de los estudios del AC, ha tenido una gran importancia en ámbitos centrados en intentar buscar cómo los alumnos adquieren una LE. No obstante, como se ha apuntado en otras ocasiones, este estudio aboga por acercarse a la interacción del aula desde la perspectiva del AC. Este va a ser el foco de interés del siguiente apartado.

4.2 La reparación en interacciones exolingües desde la perspectiva del Análisis de la Conversación

Como se ha venido apuntando a lo largo de este estudio, la perspectiva del AC aplicada a la interacción en el aula de LE busca entender, entre otros factores, la “routinisation of patterns of language-use-for-action through repeated participations in social activities” (Pekarek Doehler, 2010: 106), entre las cuales se sitúa la reparación. Así, la reparación, entendida como *método* en el sentido etnometodológico del término (véase apartado 3.1), es importante para entender el funcionamiento del aprendizaje entendido como fenómeno que se realiza en un contexto determinado y que implica una interacción social determinada (Mondada y Pekarek Doehler, 2004). En consecuencia, dadas las implicaciones que tiene el *CA-for-SLA*, la reparación aparece como un fenómeno de notable interés, ya que esta perspectiva “implies that language form is analysable in the fiert place as a contextualised solution to an interactional problem –par of members’

⁹⁴ Una excepción en el ámbito de las estrategias de comunicación es el estudio de Burch (2014), el cual utiliza el AC para analizar las estrategias de comunicación, tanto de planificación como de compensación. En su estudio, Burch demuestra que la perspectiva de la interacción social también puede sistematizar las estrategias de comunicación y entenderlas como un logro comunicativo que ejemplifica la competencia interaccional del hablante. Burch (2014) demuestra que las estrategias de comunicación están orientadas interaccionalmente, aunque en cierta medida no deja de ser un estudio sobre los tipos de reparación que se entienden como estrategias de comunicación.

‘methods’ of dealing with the issues of everyday life/talk” (Pekarek Doehler, 2010: 119).

La gestión de la reparación y, por ende, la técnica implicada en la solución de los problemas en la interacción “brings into view the members’ orientation to the tasks of common understanding” (Lee, Y., 2006: 361). A partir del estudio de la reparación se demuestra cómo los interlocutores entienden que se debe realizar la tarea y cuál es el objetivo comunicativo subyacente en ella, en una relación reflexiva entre interacción y pedagogía (Seedhouse, 2004). El análisis de la reparación permitirá comprender, no solo cómo se tratan los problemas en la interacción sino también saber cómo los interlocutores entienden que debe ser la interacción que están llevando a cabo.

Como se apuntaba en el apartado 2.6.1.1, la reparación es un fenómeno que se asocia con la competencia interaccional, con la habilidad que tienen los hablantes de gestionar adecuadamente la interacción para que esta se logre y, en consecuencia, se logre la intersubjetividad. La reparación es uno de los artefactos que se deben tener en cuenta para que los hablantes logren su objetivo. Asimismo, como se ha comentado en el anterior capítulo, la reparación es un fenómeno fundamental para el mantenimiento de la intersubjetividad. En las interacciones en el aula de LE no es una excepción. Sin embargo, las reparaciones en este ámbito mantienen ciertas diferencias con las reparaciones que se puedan producir en la conversación ordinaria, dadas las circunstancias contextuales implicadas en las interacciones. Por esta razón, antes de proceder a describir las características de la reparación en el aula de LE desde el punto de vista del AC y a detallar los hallazgos que las investigaciones han demostrado, es necesario presentar cómo se ha caracterizado la reparación en el ámbito de las interacciones entre un hablante nativo (HN) y un hablante no nativo (HNN)⁹⁵, un ámbito de estudio en el que se ha prestado especial atención a la reparación. La reflexión sobre cómo se comporta la reparación en este tipo de interacciones de carácter no pedagógico nos permitirá llevar a cabo comparaciones con las interacciones en el aula de LE, cuyas características tienen mucho en común.

⁹⁵ Pese a que se considera que hablar de hablante de primera lengua y hablante de segunda lengua es más neutro (Firth y Wagner, 1997), se ha querido mantener esta nomenclatura por ser la más habitual en estos estudios.

4.2.1 La reparación en las interacciones entre un hablante nativo y un hablante no nativo fuera del aula de lenguas extranjeras

La reflexión en torno a la posibilidad de llevar a cabo estudios desde el ámbito de la interacción social en las interacciones entre HNs y HNNs viene ligada inherentemente a la reivindicación, anteriormente citada, por parte de muchos investigadores de incorporar elementos diferentes a los estudios sobre la ASL que estaban en boga a finales de siglo XX. Este hecho implica también una aproximación al fenómeno de la reparación en este tipo de interacciones no solo en el aula, como se verá más adelante, sino también en toda la gama de posibles interacciones en las que un HNN puede participar en sociedad.

Pese a que la condición de HNN implica una categorización que emerge en la interacción (Egbert, 2004; Gardner y Wagner, 2004; Park, 2007), el estudio de las reparaciones en las interacciones entre HNs y HNNs no debe separarse del estudio del habla en interacción, puesto que, tal y como apunta Schegloff (2000b: 234),

“non-native speakers bring an special set of characteristics, capacities, vulnerabilities, and practices of speaking, hearing, and understanding to a socio-interactional site already shaped by a range of structures of practice which seem to transcend cultural and linguistic boundaries in a relatively robust way”.

Este tipo de interacciones fueron clasificadas por Py con el marbete de discurso *exolingüe* (1986, 1989, citados en González Argüello, 2001), nombre propuesto para denominar las conversaciones entre HNNs en un contínuum que va desde la conversación *endolingüe* (entre HNs que viven en una sociedad monolingüe) hasta la dicha *exolingüe*, cuyos participantes serían dos hablantes que no comparten un mismo código lingüístico, por lo cual su comunicación se dificulta. Hay que tener en cuenta que la conversación *endolingüe* es una idealización, ya que el dominio de la lengua nunca será similar entre dos hablantes. Igualmente, en el momento en que existen problemas de comunicación –léase reparaciones- se puede hablar de conversación *exolingüe*.

Es necesario destacar que Py se refiere a interacciones entre HNs y HNNs e indica que si se produce la comunicación es porque los participantes cumplen con la máxima de

cooperación de Grice: están dispuestos a cooperar para llegar a la comprensión mutua, cooperación que surge del desequilibrio entre interlocutores y que se manifiesta a partir de estrategias autofacilitadoras y heterofacilitadoras –por lo tanto, estrategias de comunicación- como la reformulación, la segmentación de los enunciados, la repetición, etc. (Alber y Py, 1986, citado en Tusón, 2002; González Argüello, 2001: 111).

Como apuntábamos, la interacción entre HNs y HNNs se caracteriza por una marcada categorización de las identidades de los participantes: por un lado, el hablante nativo o de la L1 y, por el otro, el hablante no nativo o alóglota (Gajo y Mondada, 2000: 104; Egbert, 2004). Estas interacciones, no obstante, mantienen la gran mayoría de características propias de la conversación cotidiana entre HNs (Wagner y Gardner, 2004: 3; Bolden, 2012: 103). Los dispositivos de categorización de tales identidades se fundamentan, pues, en una asimetría (Drew, 1991; Kurhila, 2005, 2006) en la competencia comunicativa en cuanto al uso de una determinada lengua, asimetría que se mostrará por el hecho de que el hablante no nativo muestra carencias a la hora de llevar a cabo producciones lingüísticas en la lengua nativa del interlocutor, carencias que pueden ser tanto de producción como de comprensión, o por las diferencias culturales implicadas (González-Lloret, 2005; Bolden, 2014). La gestión de la intercomprensión, así, se verá alterada y modificada de tal manera que puede propiciar problemas en la comprensión mutua que genere la aparición de reparaciones puesto que la identidad tiene una relevancia procedural (Kurhila, 2006).

La reparación, pues, es esencial para categorizar a un hablante como no competente, como no nativo o como aprendiente (Egbert, 2004; Park, 2007; Dings, 2012; Bolden, 2014) por, entre otros aspectos, el hecho de que el abanico de temas en los que participa el HNN sea más restringido y más predecible, no tenga un conocimiento de aspectos propios de la cultura del HN o que la gestión de los turnos de habla la realice por norma general el HN. Ahora bien, debemos tener en cuenta que el AC en este tipo de interacciones no debe partir de asunciones previas, como puede ser la diferencia entre HN y HNN. La información deberá emerger de los propios datos y, si existieran diferencias en la habilidad por utilizar la lengua de comunicación entre las dos personas, estas deberían plasmarse en la interacción. Seedhouse (1998) demuestra como la identidad no nativa de uno de los dos hablantes emerge en la interacción y se categoriza mediante específicos movimientos interaccionales, mediante cómo se gestiona el tema en la interacción o las formas lingüísticas que utiliza. Por su parte, Kurhila (2006)

demuestra, con los datos que analizó, que la asimetría entre los HNs y los HNNs es constante a lo largo de las interacciones, la cual es activada por los HNs en toda ocasión, aunque también puede ser activada por el HNN con la intención de mostrar menos conocimiento desde el punto de vista epistémico (Bolden, 2011, 2012, 2013). En consecuencia, se puede considerar la reparación como una muestra de la epistémica -o gestión del conocimiento- y los derechos a la participación derivados de ella (Bolden, 2013): tanto la iniciación como la consecución de la reparación son muestras del conocimiento lingüístico de los hablantes y de los derechos a la participación implicados en el mismo. A diferencia de la conversación ordinaria, en las cuales el derecho a la reparación lo tiene quien produce el elemento reparable, dada la preferencia por la autorreparación, en las interacciones entre HNs y HNNs, los derechos a la reparación los pueden tener también otras personas a las cuales se les otorga una epistémica [K+], por lo que la heterorreparación es más plausible (Bolden, 2013): pueden llevar a cabo la reparación porque tienen el conocimiento para realizar esta acción.

Por otro lado, desde un punto de vista longitudinal, Brouwer y Wagner (2004) demuestran que a lo largo del aprendizaje el uso de las reparaciones se va haciendo cada vez más complejo, desde fórmulas simples que abarcan la solución de cualquier tipo de problema y que, por norma general, solucionan problemas de comprensión a solicitudes de reparación específicas utilizadas para solicitar aclaración o focalizar la fuente del problema con total precisión. Por lo tanto, a medida que los hablantes van adquiriendo una mayor competencia van adquiriendo mayores posibilidades para solventar los problemas.

En las interacciones en las que un HNN participa, la primera característica que se debe tener en cuenta es que no todos los problemas conllevan una reparación (Kurhila, 2006; Dings, 2012). Es lo que Firth (1996), en su estudio sobre el inglés como lengua franca, marcó como el *let it pass principle*, estrategia a partir de la cual los HNN solo tienen en consideración los problemas si realmente provocan un problema en la intercomprensión mutua, dejando sin resolver problemas que no son impedimento para que la comunicación se logre⁹⁶. En este tipo de interacciones, las reparaciones que se llevan a

⁹⁶ A este respecto, Fernández (2005) indica que los hablantes salvan la imagen cuando uno de ellos no comprende algún aspecto de la producción lingüística de su interlocutor, pero no lo proyecta, debido a que siente una amenaza a la autoimagen. Según Fernández, los HNs tienen tres opciones: resignarse a la

cabo son las imprescindibles para que siempre se mantenga la comunicación entre los interlocutores. En este sentido, Wagner y Gardner determinan que en este tipo de interacciones hay problemas que no implican una ruptura en la intersubjetividad: son problemas centrados en la forma que implican que “there is no one-to-one relation between error and threatened intersubjectivity” (Wagner y Gardner, 2004: 10).

Sin embargo, en la gestión de los problemas objeto de reparación, los participantes muestran una voluntad de llevar a cabo un trabajo colaborativo para hacer discurrir la interacción y solucionar los problemas en lugar de focalizar la atención en los problemas en sí que el HNN pueda mantener (Egbert et al., 2004; Mori, 2004; Hauser, 2005; Wong, 2005; Kurhila, 2006; Park, 2007; Bolden, 2012, entre otros). De este hecho se desprende una voluntad por minimizar la amenaza a la imagen del HNN y, además, primar la progresividad de la interacción. Asimismo, el carácter colaborativo de este tipo de interacciones también se percibe en el hecho de que el HNN pueda pedir ayuda al HN para solucionar algún determinado problema (Koshik y Seo, 2012) o a otra persona que haga de intermediaria (Bolden, 2012). En tales conversaciones multilógicas, la colaboración del hablante más experto permitirá que la ruptura de la intersubjetividad sea mínima. En este tipo de interacciones, Bolden (2012) descubre que el hablante más experto puede llevar a cabo una heteroiniciación de una reparación, la cual no tiene por qué ser resuelta por el hablante que ha producido el elemento reparable.

Además, en las interacciones exolingües la reparación puede ser indicador de provisionalidad en la gestión de la imagen. En este sentido, Ron White (1997), en un estudio comparativo de producciones lingüísticas de hablantes de inglés de los Estados Unidos (HN) y japoneses (HNN), indica que la implica una búsqueda de solidaridad entre los hablantes y una voluntad por minimizar el daño hacia la imagen del interlocutor que se pueda producir. Este hallazgo está íntimamente relacionado con la voluntad por mantener la intersubjetividad el máximo posible por parte de los participantes en la interacción. A mayor mantenimiento de la intersubjetividad, menor riesgo para la imagen de los interlocutores. En este sentido, el HN intenta evitar la ruptura de la progresividad: si el HN entiende lo que el HNN ha dicho, actúa como si

incomprensión, cambiar de tema o llevar a cabo un contrato didáctico “a fin de exonerarse de responsabilidad por la ruptura de la comunicación” (2005: 103).

estuviera hablando con otro HN. Como indica Kurhila (2006: 232), “by avoiding activities which would interrupt the progress of conversation and display non-understanding, NSs deal with the assymetry between the participants and construct the interaction as demonstrating the existence of intersubjectivity”.

En relación a estos aspectos, cabe destacar el hecho de que cuando el HN realiza una acción a partir de la cual intenta saber si su enunciado es problemático para el HNN, muestra una “presumption that the recipient may not understand the meaning of a term they are using, they are displaying a judgment (...) about the knowledge, expertise and competence of their co-conversationalist” (Kitzinger y Mandelbaum, 2013: 183).

4.2.2 Caracterización de los diferentes tipos de reparación en las interacciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos

En relación a la tipología de reparaciones que se producen en este tipo de interacciones, lo primero que se debe destacar es que son las mismas que en la conversación ordinaria, aunque se demuestra una concatenación de reparaciones debido a los problemas propios en el uso de la LE por parte del HNN y una mayor dificultad en la búsqueda de la reparación (González-Lloret, 2005). Por ejemplo, Gaskill (1980) indica que la reparación de un problema en el mismo turno en que se produce ocurre también en el discurso en L2. Sin embargo, las características de sus realizaciones difieren en gran medida. A continuación se van a plasmar las principales características de las reparaciones que se generan en este tipo de interacciones.

En primer lugar, cabe tener en cuenta que existe la tendencia a que las reparaciones centradas en la forma sean iniciadas por HNNs y evitadas por los HNs (Wong, 2005) y las centradas en el significado sean iniciadas por los HNs (Gardner y Wagner, 2004: ix; Kurhila, 2005). Con esta diferenciación se cumple con la regla de que quien tiene el problema es quien inicia la reparación (Bolden, 2011): el HNN, pues, muestra que el HN es la persona que posee el conocimiento epistémico y, además, facilita la preferencia por la progresividad, puesto que si buscara la autorreparación implica una mayor dificultad para resolver el problema.

De la misma manera que en la conversación ordinaria, en las interacciones entre HN y HNN se producen ARAI, aunque los HNN no tienen la misma preferencia por la autorreparación, puesto que tienen como objetivo minimizar la corrección explícita del interlocutor (Kurhila, 2001). Las ARAI producidas por los HNNs se realizan con la intención de buscar la forma o la pronunciación correcta de un determinado vocablo y vienen acompañadas por una mirada hacia el HN (Carroll, 2004; Hosoda, 2006). Así, como Kurhila destaca (2005), las ARAI de los HNNs suelen fundamentarse en problemas en la forma o por la búsqueda de una determinada palabra (véase también Park, 2007). En estos casos, el HN puede repetir la forma correcta o proporcionarla tras la búsqueda del HNN, en una suerte de HRAI. La reparación no suscita ningún tipo de explicación posterior y finaliza con la producción del elemento adecuado si es el HNN o con una muestra de comprensión si es el HN.

Estas reparaciones se caracterizan por ser iniciadas a partir de pausas, cortes en el enunciado y vacilaciones (Kurhila, 2006; Gardner, 2007). Esta característica es similar a las autoiniciaciones que se producen en la conversación cotidiana (Schegloff, 2013). Las vacilaciones y pausas se entienden como indicadoras de que se está pensando lo que se quiere decir. En cambio, los hablantes nativos prácticamente solo presentan ciertas vacilaciones en el momento en que están buscando la palabra que quieren decir (Lerner, 1996; Hayashi, 1999, citado en Gardner, 2007), aunque lo hacen con los mismos recursos, como cortes bruscos en el enunciado, pausas o alargamientos vocálicos. Sin embargo, el hecho de que los problemas aparezcan más habitualmente a inicio de turno en los HNNs da a entender que las vacilaciones implican la construcción del turno y no únicamente la búsqueda de una palabra, como es el caso de los HNs, la cual en los enunciados de los HNs suele aparecer a final del turno y en los HNNs en cualquier momento. El HNN invita al HN a solucionarle el problema con la mirada (Goodwin y Goodwin, 1986) y, por lo tanto, puede estar iniciando también una heterorreparación.

Otra característica propia de las interacciones *exolingües* es el hecho de que los HNs puedan llevar a cabo varias preguntas equivalentes en un solo turno de habla (Svennevig, 2003; Gardner, 2004). Tales reformulaciones son empleadas con la intención de clarificar, añadir información o gestionar una respuesta no preferida. Implícitamente, pues, el HN entiende que su primera pregunta puede ser problemática pese a que los HNN pueden no marcar explícitamente la existencia del problema.

Así, en las interacciones entre un HN y un HNN no es habitual que sucedan ARAI en el tercer turno por parte de los HNNs, ya que esta acción implica que el hablante sea capaz de reconocer el error y solucionarlo: no se puede garantizar que el HNN pueda solucionar el problema (Kurhila, 2006: 85). Es por eso que el HN prefiere dar la solución, en una suerte de HRAI. Además, en las cuestiones formales, las cuales destacan por el hecho de que el HNN no tenga una competencia lingüística afín a la del HN, las reparaciones por norma general son iniciadas por los hablantes menos competentes, los HNNs (Brouwer, 2004; Kasper, 2004; Kurhila, 2005; Wong, 2005), o se generan a partir de reparaciones encubiertas si son producidas por los HNs (Kurhila, 2001; Brouwer, 2004; Brouwer, Rasmussen y Wagner, 2004), quienes ignoran las cuestiones formales o, al menos, no las hacen explícitas (Kurhila, 2004; Wong, 2005) a no ser que sean imprescindibles para el mantenimiento de la intersubjetividad.

En esta línea, Wong (2000a, 2000b, 2004) encuentra que los hablantes de inglés con chino mandarín como primera lengua producen retrasos en la iniciación de la reparación, aunque también inician reparaciones en el RIST. Estos retrasos, que aparecen más allá del turno contiguo al del elemento reparable y que se expresan a partir de un silencio más prolongado de lo habitual, que Wong llama *unspoken repair orientation* (2000b), se producen debido a que en el turno que debería contener la iniciación de la reparación el HNN produce un silencio o la interjección *¡Oh!* (Heritage, 1984a). Esta expresión, sin embargo, en otros datos se encuentra como una salida de la secuencia de reparación (Heritage, 1984a: 318). Ello se debe a que los HNNs indican que consideran problemático el turno anterior con sorpresa para ellos. El HNN analiza dos veces el turno de habla y es en esa segunda ocasión en la que se da cuenta de que hay un problema (Wong, 2000a: 254). Según la profesora americana, el turno será problemático solo en función de que el HNN contraponga la información que se expresa con la que tiene previamente o cuando se yuxtapone con alguna información previa en el habla (Wong, 2000a: 258). En el momento de iniciar la reparación el HNN indica que entiende de manera diferente el turno de habla en el cual está la fuente del problema a como lo había entendido con anterioridad. Sin embargo, la ‘adyacencia’ de la iniciación de la reparación no se pierde, ya que “has been restored or retrieved interactionally in and through the turn-taking metric” (Wong, 2000a: 258). A diferencia de la conversación entre HNs, cuyo retraso en la producción de la reparación se puede dar a causa de una acción prematura por parte del hablante (Schegloff, 2000b), en el caso de

los HNNs el problema está en que la respuesta no está suficientemente *madura*, es decir, los HNNs necesitarían un poco más de tiempo para darse cuenta de qué es lo que su interlocutor estaba intentando transmitirles. La primera reacción de los HNNs sería responder a la pregunta, para luego darse cuenta de que existe un problema.

Sin embargo, por parte de los HNs sí se producen reparaciones en el tercer turno. Kasper y Kim (2007) indican que en las interacciones entre HNs y HNNs se pueden producir este tipo de reparaciones tras un malentendido (Schegloff, 1992c). Sin embargo, a diferencia de las reparaciones en el tercer turno que se producen en la interacción ordinaria, Kasper y Kim argumentan que los HNs no marcan explícitamente que están llevando a cabo una reparación, sino que lo hacen de manera encubierta evitando el uso de marcadores explícitos de la existencia del problema. Los HNs eliminan los elementos de la reparación que generan menos afiliación entre los interlocutores y que son propios de este tipo de reparación en la interacción ordinaria. La reparación, bajo estos parámetros, se asemeja a una corrección encubierta (Jefferson, 1987; Brouwer, et al., 2004) aunque se realiza en un tercer turno, dado que lo que se está enmendando es la comprensión del primer turno por parte del interlocutor. De esta manera, a diferencia de las correcciones encubiertas, la progresividad de la interacción quedaría cortada en este tipo de reparaciones, dado que se tiene que volver a formular la pregunta inicial y, por lo tanto, reiniciar la interacción.

Según Brouwer, et al. (2004), las reparaciones en el tercer turno se diferencian de las producidas en la conversación ordinaria por el hecho de que el reciclaje que se produce en el segundo turno, en las interacciones entre HNs y HNNs “is done in such a matter that the first pair part is being re-established at the same time as the second to that first is being produced” (2004: 85). Asimismo, estos autores indican que el hablante que ha producido el elemento reparable ha producido algún elemento que hace indicar la existencia de un problema y “has the option of dealing with that interactional bussiness, to acknowledge (or reject) the proposed hearing of the trouble source turn or do both” (2004: 86). Curiosamente, en este tipo de interacciones el problema aparece en el primer turno del par adyacente con asiduidad, un primer turno que puede finalizar con un silencio (Wong, 2000a, 2000b, 2004) con la intención de que el hablante tenga la posibilidad de autorrepararse. Igualmente, las reparaciones encubiertas no propician un desarrollo de la interacción centrado en el elemento reparable: los hablantes no orientan su participación a la reparación sino al significado propuesto en el enunciado. En otras

palabras, prima la progresividad de la interacción por delante de la voluntad de solucionar el problema.

En las interacciones tratadas por Kasper y Kim, el HN lleva a cabo preguntas para propiciar la participación del HNN. Este tipo de interacción propicia que el malentendido implícito en la respuesta del HNN conlleve una reformulación de la pregunta proporcionada en el turno anterior con la intención de hacer más accesible la pregunta y que el HNN tenga más posibilidades de responder, la cual es también característica en los exámenes orales en LE en los que el examinador formula preguntas al candidato para conocer la pericia en el uso oral de la lengua de este último (Egbert, 1998; Egbert y Seedhouse, 2006; Kasper, 2006b, citado en Hua et al., 2007; Kasper y Ross, 2007). Tales reformulaciones implican, por norma general, una segunda pregunta de respuesta cerrada y con un contenido más especificado, el cual incorpora algún ejemplo. El objetivo del uso de esta estrategia de reparación por parte del HN está en el hecho de que, así, se facilita la participación del HNN en la interacción; además, se busca una respuesta que propicie el avance del tema de conversación con los mínimos problemas posibles. Por lo tanto, es una estrategia que minimiza la ruptura de la progresividad de la interacción y busca evitar la amenaza a la imagen del HNN.

En relación a las reparaciones autoiniciadas por el HNN cuyo problema es resuelto por el HN, las HRAI, la orientación del turno de habla del HNN hacia la participación del HN en forma de resolución del problema determina la caracterización de la secuencia (Hosoda, 2000). Varios investigadores han analizado los diversos tipos de HRAI que se producen en estas interacciones. Así, Hosoda (2006) y Brouwer (2003) indican que los HNNs pueden formular una determinada palabra con entonación ascendente para marcar la necesidad de confirmación o corrección de la misma. Bajo la misma fórmula, los HNN también pueden iniciar una secuencia de reparación para solventar problemas relacionados con el sistema de la lengua (Norrick, 1991; Hosoda, 2006; Kurhila, 2006) en el ámbito de la pronunciación (Brouwer, 2004; Park, 2007) o la morfología o, también, por un problema referencial (Kim, 2012), problema que se fundamenta en el hecho de que un alumno no sea capaz de recordar un determinado referente. En todos los casos, la búsqueda del elemento vendrá marcada por cómo se inicie el turno de habla, por lo que no se puede saber cuál será la dificultad implicada en el enunciado del hablante hasta que no se inicia el propio turno de habla. Asimismo, la secuencia de reparación puede alargarse hasta que los interlocutores encuentran una solución. Este

tipo de iniciaciones vendrán acompañados de pausas, cortes, vacilaciones o dudas que harán ver al HN que puede llevar a cabo la reparación. Estas HRAI tienen la característica de presentar implícitamente una epistémica determinada que hace que los hablantes se puedan categorizar como expertos o novicios (Hosoda, 2006; Dings, 2012).

Este tipo de reparaciones se pueden caracterizar por el hecho de que el HNN pide al HN que le resuelva problemas de carácter léxico y gramatical, por lo que también se entienden como reparaciones cercanas a las que se producen en contextos pedagógicos. El turno reparador se produce con la intención de minimizar lo máximo posible la ruptura de la progresividad en la interacción y está formado por una confirmación, que puede ser verbal, no verbal o a partir del uso de ambos recursos (Hosoda, 2000), en la cual el HNN debe creer, o por una corrección, la cual se caracteriza por su brevedad aunque ocupa un turno de habla completo. La aceptación de la reparación implica que la interacción continúe a partir de la repetición por parte del HNN del elemento reparador o una señal, verbal o no verbal, de afirmación. Es interesante destacar que en los datos que analiza Hosoda es el HN quien continúa con la interacción tras la aceptación de la reparación por parte del HNN. En el caso de que la repetición sea inadecuada, esto es, pronuncie mal la palabra se inicia un segundo ciclo de reparación. Como indica Kurhila (2006: 220), “the NNSs sometimes orient to their non-nativeness by displaying their difficulties in utterance-construction, whereas the NSs avoid adopting the role of linguistic expert”. Por lo tanto, las reparaciones que se producen son consecuencia de la voluntad por parte del HNN de ser reparado y de que su interlocutor repare el problema que tiene, como en los casos en que está buscando la palabra que quiere utilizar o no está seguro de su morfología (Brouwer, 2003; Kurhila, 2004, 2006; Hosoda, 2006), y no se extienden más allá de la solución del problema. Asimismo, la solución de la reparación por parte del HN también estará orientada a “displays the procedural relevance of interlocutors’ linguistic expertise and, specifically, [the speaker’s] culturally bound identity as a nonproficient English language speaker” (Bolden, 2012: 102).

Por lo tanto, las HRAI serán relevantes para categorizar al HNN como tal. Como Hosoda (2006) afirma, el hecho de que en las interacciones exolingües se produzcan más HRAI cuyo problema es de carácter léxico es porque en las interacciones entre hablantes de L1 “the L1 speakers had no reason to assume that their interlocutors were any more expert in the language of ordinary conversation than they were themselves”

(2006: 33-34). Este aspecto se cumple tanto en las interacciones entre un HN y un HNN como en las interacciones en el aula, puesto que la experiencia lingüística de uno de los hablantes es significativa a la hora de plantear y resolver problemas en la interacción. Tal experiencia puede propiciar que el elemento reparable sea motivo de conversación tras la finalización de la secuencia de reparación. En la misma línea, Yo-An Lee (2006) indica que la reparación también tendrá una fuerte implicación en la evaluación del hablante no nativo como un hablante competente en la segunda lengua: “However, the sequential analysis shows that repairs bring into view the members’ competence to monitor their talk, recognize potential difficulties, and adjust in the course of interaction” (2006: 360). En consecuencia, la posibilidad de llevar a cabo reparaciones de manera adecuada por parte del HNN da pie a que se le considere con una competencia comunicativa más cercana a la de los nativos. La gestión de los problemas en la interacción, en consecuencia, es significativa a la hora de valorar la pericia de un hablante.

En las reparaciones que se producen entre HNs y HNNs la traducción o cambio de código de la lengua del hablante no nativo a la lengua del hablante nativo son frecuentes⁹⁷. El uso de la traducción como estrategia para solventar los problemas (Faerch y Kasper, 1983b; Williams y Hammarberg, 1998), se produce a partir de HRAI de carácter colaborativo, puesto que el HNN pide colaboración al HN para solventar su problema, e implica en ocasiones una reflexión metalingüística posterior. Por esta razón, Gardner y Wagner (2004: viii) califican este tipo de reparaciones como reparaciones co-construidas. Igualmente, también se puede reparar la lengua de comunicación: un hablante le puede pedir a su interlocutor que utilice otra lengua, porque la que está utilizando no la domina (Mondada, 2004).

En relación a las ARHI iniciadas por el HN, Jane Wong (2005) comprueba que los HNs llevan a cabo heteroiniciaciones de la reparación para aclarar cuestiones focalizadas en la consecución del objetivo por el que se está produciendo la interacción. En este sentido, la consecución del objetivo puede acarrear que la secuencia de reparación se alargue y sea más extensa que en la conversación ordinaria (González-Lloret, 2005), dadas las dificultades que el HNN puede tener para expresarse y, por lo tanto, para solventar el problema. El hecho de que el HNN tenga que llevar a cabo una

⁹⁷ Para un estudio sobre el cambio de código en la reparación en contextos bilingües, véase Gafaranga (2011).

autorreparación implica serias dificultades para la consecución de la solución del problema, el cual, en los encuentros de servicio por norma general debe ser resuelto inexorablemente para que se logre el objetivo de la comunicación. Las reparaciones heteroiniciadas, según Egbert (2004; Egbert, et al., 2004) provocan que los hablantes centren toda su atención en la resolución del problema, porque este implica una gran complejidad. En estas reparaciones, los HNNs se categorizan a partir de cuatro dimensiones: (1) utilizando la traducción como herramienta para resolver el problema, (2) diagnosticando la solución tras haberla aportado, (3) llevando a cabo múltiples iniciaciones de reparación en las que se enfatiza la diferencia entre el HN y el HNN y (4) llevando a cabo complejas series de hasta siete iniciaciones de reparación interrelacionadas.

Desde el punto de vista de la organización de la reparación, los hallazgos de Egbert nos permiten observar que las heteroiniciaciones de reparación en este tipo de interacciones pueden llegar a ser muy complejas. Egbert señala como característica, que es posible en toda reparación heteroiniciada, el hecho de que la interacción puede continuar con algún aspecto que relaciona la reparación con lo que se va a decir después y que se llevan a cabo múltiples iniciaciones de reparación. Este detalle interaccional implica que los hablantes en este tipo de interacciones tengan más dificultades a la hora de señalar qué es lo que quieren que se resuelva. Asimismo, Egbert señala que entre varios hablantes, sean HNs o HNNs, se puede colaborar de manera que se intente que la otra persona comprenda qué es lo que se tiene que resolver; además, Egbert señala que los grupos “use the space after the repair proper to engage in talk about their pre-repair state of knowledge” (2004: 1480). En consecuencia, tal reparación tiene un cariz colaborativo. Por último, el cuarto modo de categorización implicado en este tipo de reparaciones está relacionado con aspectos estructurales de la lengua, como puede ser la pronunciación, y por lo tanto relacionado con la habilidad del hablante con el uso de la lengua. Este tipo de reparaciones, además, se demuestran como una reparación con múltiples iniciaciones. Así, es posible que en interacciones entre HNs y HNNs puedan darse reparaciones con múltiples iniciaciones debido a la condición de HNN. En el ejemplo que nos expone Egbert se dan hasta siete iniciaciones de reparación por parte del HN, las cuales mantienen una relación inherente ante la resolución del problema. En primer lugar, se inicia una reparación general con la que el hablante muestra incompreensión para luego iniciar la reparación con la búsqueda de la información concreta que el HNN

pretendía comunicar. En algunas ocasiones se dan iniciaciones múltiples (Egbert, 2004), es decir, varias UCT que podrían funcionar independientemente, pero que aparecen en un solo turno de habla. Tales iniciaciones aparecen de más general a más específico. Asimismo, cabe destacar que la finalización de tal secuencia de reparación acaba con una diagnosis del problema por parte del HN con la cual justifica el problema (una cuestión de ruido) y minimiza la imagen y la categorización de HNN de su interlocutor. Egbert (2004: 1494), con su ejemplo, demuestra que

“the repair mechanism is both flexible and robust. It is flexible in that the elaborateness of the structure can be analyzed as a stretching of the base structure to accommodate for the limited linguistic resources, and it is robust in that coparticipants apply it successfully even under very straining circumstances”.

Por otra parte, Egbert, et al. (2004) demuestran que dentro de la complejidad implicada en las secuencias de reparación en interacciones multilógicas, los HNN pueden llevar a cabo secuencias de reparación colaborativas para solventar los problemas que tienen en común. Además, los autores demuestran en su estudio que la dificultad inherente que presentan los HNNs implica que se pueda dar una concatenación de reparaciones, las cuales deben ser resueltas de manera que la última reparación que se ha iniciado sea la primera en resolverse. Las reparaciones implicadas en esta cadena son de varios tipos: reparaciones heteroiniciadas y reparaciones en el tercer turno. El caso analizado es una búsqueda de palabra, la cual cuando finaliza permite que los interlocutores traten de solucionar el problema que se estaba gestionando anteriormente. Este anterior problema, no obstante, puede ser solucionado o puede quedar pendiente. En este último caso, Egbert et al. (2004: 194) indican que el HNN realiza una señal a partir de la cual hace saber que no es capaz de resolver el problema aunque en su L1 sí podría hacerlo.

Egbert demuestra que las reparaciones heteroiniciadas en este tipo de interacciones rompen con la intersubjetividad inherente y con la progresividad de la interacción. Sin embargo, Bolden (2011) demuestra que, en interacciones multilógicas, en determinadas ocasiones la heteroiniciación de una reparación mantiene la función de preservar la progresividad en la interacción. Este es el caso de las reparaciones heteroiniciadas dirigidas a un tercer hablante, el cual no ha iniciado la reparación ni ha producido el elemento problemático. El recurso a una tercera persona tiene un doble objetivo: mantener lo máximo posible la progresividad en la interacción y “respecting or

implementing socially distributed rights to knowledge (or *social epistemics*)” (2011: 239, cursiva en el original). Tal direccionalidad se puede realizar a partir de una alusión explícita a la tercera persona o a partir de una alusión tácita a partir de la mirada (Lerner, 2003). El objetivo de esta forma de heteroiniciación está en preservar la contiguidad de la acción en curso (Bolden, 2011: 241). Sin embargo, Bolden también encuentra reparaciones de la referencia que producen interrupciones en la progresividad de la secuencia en curso: son aquellas en las que una tercera persona lleva a cabo la reparación sin que le haya sido asignado el turno. De este hecho se deriva que los derechos epistémicos deben ser otorgados por el HNN para suplir su falta de competencia interaccional y comunicativa. Las orientaciones de los hablantes hacia una competencia interaccional divergente están implicadas en cómo se inician y resuelven las reparaciones (Egbert, 2004; Hosoda, 2006; Bolden, 2011, 2012).

Por otro lado, las ARHI iniciadas por los HNNs, según Lilja (2014), pueden realizarse a partir de las iniciaciones de reparación propias de la conversación ordinaria, aunque la autora observa que la repetición del elemento problemático, que se fundamenta en problemas de comprensión, es la más habitual (2014: 101). En el momento en que un HNN detecta algún elemento que no entiende, rompe con la intersubjetividad inherente a la interacción e inicia una secuencia de reparación con la intención de que su interlocutor, el HN, le aclare el significado del elemento problemático. Evidentemente, estos también son ejemplos de la asimetría y las diferencias en la epistémica de la pericia que subyace entre los interlocutores, puesto que “in treating the repetitions as indicators of not knowing the meaning of the repeated element the first language speakers orient to their co-participants as second language users that might lack linguistic knowledge regarding the meaning of certain lexical elements” (Lilja, 2014: 113). Este tipo de reparación, si está centrado un elemento léxico que se repite, puede provocar secuencias centradas en las que se continúe hablando del elemento problemático.

En cuanto a las HRHI, como decíamos, estas se generan a partir de reparaciones encubiertas si son producidas por los HNs (Kurhila, 2001; Brouwer, 2004; Brouwer, Rasmussen y Wagner, 2004), puesto que ignoran las cuestiones formales o, cuanto menos, no las hacen explícitas (Kurhila, 2004; Wong, 2005) dada la voluntad por el mantenimiento de la intersubjetividad. En otras palabras, si la corrección encubierta se hace explícita, es decir, directa, es porque es necesario para el restablecimiento de la

intersubjetividad. Además, en el caso de las interacciones de carácter institucional, la reparación procederá, necesariamente, a solucionar aquellos problemas sin que el HN muestre su condición de hablante experto. Sin embargo, las reparaciones encubiertas normalmente aparecen como una repetición del elemento reparable o de parte del turno de habla anterior en entonación ascendente (Kurhila, 2001, 2004) con la cual se pretende corroborar que lo que el HNN quería decir era justamente eso.

A este respecto, cabe destacar que la corrección directa por parte del HN está restringida (Wong, 2000b; Kurhila, 2001; Brouwer, Rasmussen y Wagner, 2004). Este hecho concuerda con la voluntad de únicamente reparar los problemas que afectan a la intersubjetividad y la voluntad de mantener una imagen del HNN lo menos amenazada posible. Sin embargo, Wilkinson (2002) encuentra que, en un contexto de inmersión en el cual el HNN va a estudiar la lengua del país, la familia de acogida lleva a cabo correcciones directas centradas en la forma lingüística, fuertemente marcadas por la búsqueda de precisión formal. Este tipo de interacciones fuera del aula, que según la investigación causan frustración en el HNN, son consideradas por Wilkinson como evidencias de una fuerte orientación pedagógica, puesto que los interlocutores tienden a recrear los modelos de interacción propios del aula. Asimismo, Dings (2012), en un análisis de interacciones entre un HN y una HNN en unas sesiones de intercambio lingüístico, descubre que el HN realiza algunas correcciones directas al HNN, con lo que muestra su autoridad epistémica en relación al conocimiento de la lengua; sin embargo, las correcciones por parte del HN son menos comunes en que las heterorreparaciones autoiniciadas por el HNN (véase también Kurhila, 2001). De esta manera, la ruptura de la intersubjetividad y de la interacción es menor. Sin embargo, el hecho de que el HN lleve a cabo correcciones directas da a entender el valor pedagógico de la interacción⁹⁸.

En este tipo de interacciones, por norma general, los HNs no pretenden solucionar los problemas que no amenazan el mantenimiento de la intersubjetividad entre los interlocutores y se evita realizar una reparación de carácter pedagógico. Ahora bien, si la interacción se produce en un encuentro de servicio como los que analiza Kurhila (2004, 2006), en el cual la información debe quedar bien clara, el HN llevará a cabo

⁹⁸ Al fin y al cabo, Dings (2012) analiza una interacción en un intercambio lingüístico entre un HN y un HNN cuyos participantes entienden como actividad de aprendizaje, por lo que el valor pedagógico está implícito.

reparaciones encubiertas para asegurarse de que la información que escribe es la correcta o reparaciones acompañadas de la partícula *¿sí?* con la intención de que el HNN corrobore que lo que se está diciendo es cierto. El uso de esta partícula, según Kurhila, es usada por el HN “to indicate that the difficulties are not crucial for intersubjectivity” (2006: 227).

Por último, debemos destacar el estudio de las reparaciones en encuentros de servicio entre HNs y HNNs que realiza González-Lloret (2005). Este estudio es especialmente interesante para nuestro trabajo porque se pregunta qué ocurre tras la secuencia de reparación, es decir, una vez el problema que provocaba la ruptura de la progresividad en la interacción ha quedado solventado⁹⁹. González-Lloret (2005) encuentra que, por norma general, tras la secuencia de reparación se produce una aceptación de la solución al problema. Tanto el HN como el HNN pueden restablecer la interacción y lo hacen, comúnmente, a partir del restablecimiento de la interacción previa o a partir de “revert back to information that had been ignored when the communication broke down” (González-Lloret, 2005: 25). Según la investigadora, ello se debe a que se necesita cumplir con el objetivo de la interacción propio de un encuentro de servicio.

A lo largo de las anteriores líneas hemos podido sistematizar cómo se gestionan las reparaciones en las interacciones entre HNs y HNNs. Las investigaciones que se han acercado a este tipo de interacciones desde la perspectiva del AC y han analizado las reparaciones que se producen han podido atestiguar que las reparaciones que se producen son las mismas que en la conversación ordinaria y que, además, las interacciones no difieren, en líneas generales, de las que se producen entre HNs. Ahora bien, la relevancia de la identidad de los participantes para el procedimiento de la interacción implica que la asimetría subyacente en la interacción emerja. La reparación, como fenómeno inherentemente implicado en la aparición de tal asimetría, tendrá especial importancia.

Las reparaciones que se producen por norma general únicamente son aquellas que inciden en la progresividad de la interacción y, por lo tanto, en el mantenimiento de la intersubjetividad o, por el contrario, son reparaciones encubiertas. Las investigaciones consultadas demuestran que no es habitual en estas interacciones que se produzcan

⁹⁹ En este momento, también se pueden producir Episodios Centrados en el Lenguaje relacionados con el elemento reparable (Fernández Dobao, 2012).

heterorreparaciones de manera explícita: la intención del HN es, mayoritariamente, salvaguardar la imagen de su interlocutor y minimizar su identidad de hablante experto. Por esta razón, no se producen prácticamente ARHI en el tercer turno: el HN pretende no marcar explícitamente que su interlocutor mantiene una posición asimétrica inferior al tratarle de no competente. Además, las heterorreparaciones que se producen o bien son encubiertas o bien están propiciadas por una iniciación de reparación anterior por parte del HNN.

Por otra parte, diversos estudios centrados en el análisis de las reparaciones en interacciones entre HNs y HNNs demuestran que existen reparaciones específicas propias de esta interacción. Por ejemplo, el silencio se puede considerar como un elemento reparable porque el HNN está pensando qué tiene que decir y, en consecuencia, está llevando a cabo una actuación comunicativa problemática. No obstante, se demuestra que, de la misma manera que en la conversación ordinaria, los hablantes pretenden resolver los problemas de manera que afecte lo más mínimo posible a la intersubjetividad inherente a la interacción (Egbert, et al., 2004).

Es importante tener en cuenta que las interacciones entre HNs y HNNs fuera del aula de LE se pueden producir en una gran variedad de contextos y que la interacción que se produzca es sensible a estos. Por lo tanto, las reparaciones que se generan en una conversación cotidiana entre HNs y HNNs como la que analiza Bolden (2011, 2012, 2013, 2014, 2015) no van a mantener las mismas características que, por ejemplo, las que analiza Kurhila (2006). Ahora bien, en este apartado se ha pretendido presentar los hallazgos sobre la reparación que se han encontrado en este tipo de interacciones en general, puesto que, como se podrá comprobar en el siguiente apartado, mantienen ciertas similitudes con las interacciones objeto de estudio en esta investigación: las que se producen entre profesor y alumnos en el contexto del aula de LE.

Sin embargo, antes de presentar los estudios sobre la reparación que se han centrado en este contexto, es pertinente presentar las investigaciones que se han centrado en la reparación en el contexto del aula en general. A los estudios que han centrado su atención en las reparaciones en este tipo de interacciones le vamos a dedicar las siguientes líneas.

4.3 Caracterización de las secuencias de reparación en el aula

Otra de las líneas de estudio de la reparación en interacciones diferentes a las que se producen en la conversación cotidiana ha sido la que se ha centrado en analizar este fenómeno interaccional en las interacciones en el contexto institucional de la enseñanza. En concreto, el gran foco de atención ha estado en analizar y determinar las características de la reparación dentro de la secuencia IRE (véase apartado 2.6.3), es decir, en las interacciones que se generan entre profesor y alumnos.

En este tipo de interacciones, la reparación se entiende como una secuencia co-construida entre el profesor y los alumnos (Nakamura, 2008). Así, mientras que en el habla cotidiana entre HN y HNN los primeros no suelen llevar a cabo correcciones (Wong, 2005) sino que no focalizan su atención en los problemas de los interlocutores y se centran más en lo que quieren expresar, en el aula no ocurre en general así, dado que una de las tareas inherentes a la identidad del profesor es la solución de problemas en el discurso del alumno. Por esta razón, McHoul (1990), en uno de los primeros grandes intentos de sistematizar la reparación en el contexto del aula, pudo comprobar que la heteroiniciación de la reparación es más habitual que la ARAI y que estas reparaciones estaban iniciadas en mayor cantidad por los profesores. Las autocorrecciones que se generan en las interacciones en este contexto de clase guiada por el profesor (*teacher-centered*) eran realizadas por parte de los alumnos y venían precedidas por una iniciación de la reparación en el tercer turno de la secuencia IRE. Sin embargo, cabe destacar que las reparaciones producidas en este contexto se centraban en cuestiones de contenido y no en problemas comunicativos que pudieran acaecer en la interacción. De la misma manera, las correcciones, que en el habla habitual tienden a llevarse a cabo con discreción (Jefferson, 1987), también son muy habituales. Ahora bien, pese a ser un tipo de interacción con sus diferencias con respecto a la conversación ordinaria y en la que “other-correction can occur without difficulty, (...) self-correction is a much more routine and observable phenomenon [aunque] it is frequently undertaken by students following *initiation* by teachers” (McHoul, 1990: 353). Por lo tanto, como comenta Kapellidi (2013), el tercer turno de la secuencia es fundamental en la reparación, puesto que la iniciación de la secuencia para solucionar los problemas en la interacción se

formulará en ese turno, ya sea para corregir, ya sea para buscar la autorreparación o para reformular su turno anterior (ARAI en el tercer turno) debido a que el alumno con quien está hablando no ha dado una respuesta convergente al primer turno del profesor.

McHoul (1990) encontraba que las autorreparaciones heteroiniciadas por el profesor eran el tipo de reparación más frecuente, aspecto que en el que está implicada la relación asimétrica entre los participantes en la interacción. Ahora bien, este tipo de reparación también se puede dar por problemas en la audición debido a que el alumno puede anticipar el turno de habla antes de que el profesor se lo asigne (Kapellidi, 2015: 466), reparación cuya solución es una reformulación del turno de habla anterior por parte del alumno que implica un nuevo turno informativamente mucho más completo. Asimismo, McHoul (1990) aprecia que si la autorreparación heteroiniciada no se lleva a cabo, la reparación se retrasa: el profesor reformula la iniciación de la reparación o da pistas que permita una posterior autorreparación por parte del alumno que ha formulado el elemento reparable o por otro estudiante (Walsh, 2011); en última instancia, es el profesor el que tiene la potestad de ofrecer la reparación si esta no es producida por los alumnos. A este respecto, Ingram y Elliott (2014: 9) observan que el silencio prolongado por parte del profesor puede ser percibido por los alumnos como una oportunidad para la autorreparación. La secuencia IRE se entiende como un tipo de organización secuencial en la cual para que se produzca una autorreparación los estudiantes “must wait for the teacher not to speak, and for the student whose turn includes the trouble-source not to self-repair before they can self-select” (Ingram y Elliott, 2014: 9).

Como se desprende del estudio de McHoul, el papel del profesor es determinante a la hora de generar y gestionar las reparaciones que se producen en el aula. Por ende, su identidad emerge en la interacción y es significativa a la hora de llevar a cabo procesos de reparación. La relación de asimetría que se genera en el contexto del aula emerge en la reparación y propicia que la tipología de reparaciones mantenga una preferencialidad diferente a la de la conversación ordinaria. La solución de problemas a través de la ARAI, fórmula preferida en la conversación ordinaria, se supedita a los papeles de los interlocutores. La corrección como forma de reparación adquiere su importancia, razón por la cual Zemel y Koschmann (2011: 487) afirman que

While repair works to assure the recurrent achievement of proper “fit” among actions in sequence (including correction), correction addresses issues of competence and is thus of particular relevance with respect to learning and instruction and the achievement of understanding.

La corrección, por lo tanto, se asocia con una práctica interaccional propia de este contexto (Macbeth, 2004). La corrección, a diferencia de la reparación “seems tied to a normative order of correct and correctible replies” (2004: 729). En otras palabras, mientras que la reparación se centra en el logro de la intercomprensión mutua, la corrección, en el aula, se centra en valorar los enunciados como correctos dentro de una norma preestablecida. Por lo tanto, la corrección, en este contexto, no cumple con la máxima establecida por Schegloff et al. (1977) sobre la reparación, máxima que establece que la reparación se produce, como apuntábamos, con la intención de llegar a la intercomprensión mutua. No obstante, Macbeth (2004) asevera que ambos tipos de secuencias están co-construidas.

Con todo, las reparaciones en las secuencias IRE que se generan en el aula mantienen una fuerte caracterización relacionada con la epistémica de conocimiento los interlocutores y con la asimetría derivada de la misma. Estas reparaciones difieren en gran medida con las reparaciones que se producen específicamente en el aula de LE, debido al hecho de que se esté utilizando una lengua que se está aprendiendo por parte de los estudiantes. A estas últimas le vamos a dedicar el siguiente apartado.

4.4 Caracterización de las secuencias de reparación en el contexto del aula de lenguas extranjeras¹⁰⁰

Si en el apartado 4.2 se describían las características más destacables de la reparación en las interacciones entre HNs y HNNs y en apartado 4.3 se describían las propias de la

¹⁰⁰ Los estudios que se van a detallar en este apartado prácticamente con exclusividad pertenecen al ámbito del inglés como lengua extranjera. Solo un estudio se ha encontrado en relación a las interacciones producidas en las aulas de español como lengua extranjera: Buckwalter (2001), cuya publicación está escrita en inglés y se centra en detallar qué tipos de reparaciones se encuentran en la interacción en general. En el ámbito de las investigaciones en España, únicamente se han podido encontrar la tesina de la profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona Dolors Masats (1999), la cual, desafortunadamente, no se ha podido consultar, los trabajos de Jaume Batlle (2013a, 2014), que ya han sido citados a lo largo de la investigación, y la memoria de máster de Anne Sibayán (2011), aunque su trabajo se centra en el estudio de las reparaciones desde una perspectiva psicolingüística.

interacción en el aula, a partir de estas líneas nos vamos a centrar en cómo se caracteriza y qué aspectos propios presenta la reparación en el aula de LE¹⁰¹. Como el lector supondrá, la perspectiva que se va a adoptar es la propia de los estudios fundamentados en el AC, perspectiva que adopta este trabajo. Con ello, la descripción de cuáles han sido los principales hallazgos de las investigaciones centradas en este ámbito pretende plasmar cuál es el estado de la cuestión con respecto a la reparación en el aula de LE.

Como ya se indicó en el apartado 2.6, la interacción que se produce entre profesor y alumnos en el aula de LE es asimétrica. El rol institucional de uno de los participantes, sumado al hecho de que este participante presenta una epistémica de la pericia [K+], es significativo. En este sentido, el contrato didáctico subyacente en el aula implica que todos los participantes en el acto de enseñanza-aprendizaje tengan derechos y obligaciones, los cuales interaccionalmente se plantearán en términos de asimetría (Drew, 1991; Drew y Heritage, 1992b). El profesor, por la asimetría situada subyacente en el contexto institucional, mantendrá una serie de derechos y obligaciones diferentes a los de los estudiantes, entre las cuales destaca la de reparar los problemas que mantengan los estos últimos, incluso cuando los estudiantes hablan entre ellos (Batlle, 2013a). Presumiblemente, el hecho de que exista un contrato didáctico implica que el docente, que ocupa una posición de privilegio en la interacción dada la asimetría subyacente, podrá cumplir con la obligación de solucionar los problemas de los alumnos¹⁰². Sin embargo, en el contexto del aula no siempre el profesor soluciona los problemas que los alumnos mantienen (Seedhouse, 2004), aunque, si anteriormente se indicaba que la ARAI es la reparación preferencial en el ámbito de la conversación ordinaria, en el ámbito de la interacción pedagógica la preferencia se modifica en favor de la heterorreparación por parte del profesor.

Asimismo, la reparación en este contexto se caracteriza, a diferencia de la reparación en otro tipo de interacciones, por tratar problemas de carácter formal (Wong, 2005) y por

¹⁰¹ A este respecto, es necesario destacar que la reparación ha sido ampliamente estudiada en otros contextos educativos en el ámbito de la LE, como son el aula de LE para niños (véase, Cekaite y Aronsson, 2005; Bjork-Willén, 2008; Radford, 2008; Kidwell, 2013, entre otros), en interacciones producidas en pruebas de evaluación (Egbert, 1998; Young y He, 1998; Seedhouse y Egbert, 2006; Kim y Park, 2015), en relación al cambio de código (Üstünel y Seedhouse, 2005; Batlle, 2013b) y en las interacciones que se producen en la comunicación mediada por ordenador (Smith, 2008; Sauro y Smith, 2010); no obstante, puesto que estos no son nuestros ámbito de estudio, los resultados de estas investigaciones no se van a tener en cuenta en este trabajo.

¹⁰² Esta afirmación no sería pertinente desde el punto de vista metodológico, puesto que la información debe emerger de los datos y, por lo tanto, la asimetría que pueda haber entre los participantes también debe aparecer en los datos para que exista.

poder propiciar metalenguaje (Park, 2007: 349). Ahora bien, puesto que el sistema de la lengua es uno de los objetos de estudio en este contexto de interacción, no se deben confundir determinadas correcciones con la reparación. Hall (2007) en una crítica a estudios que se acercan a la reparación en este ámbito, que serán comentados más adelante, indica que en determinadas ocasiones se puede confundir una corrección de un determinado contenido formal con una reparación. Sin embargo, debemos insistir, tal y como este autor nos comenta, en que la reparación implica un problema, sea del tipo que sea, en la interacción y que, por lo tanto, la insistencia por parte del profesor para que los alumnos sonsaquen una forma gramatical determinada o vean cuál es la estructura correcta en un determinado enunciado no son ejemplos de reparación¹⁰³.

Sin embargo, consideramos que algunos de los ejemplos criticados por Hall sí que pueden considerarse como reparación, puesto que sí implican un problema en la interacción. Concretamente, nos referimos a ejemplos en los cuales un alumno duda de la forma adecuada de un determinado vocablo, ante lo cual pide corroboración al profesor (véase Liebscher y Daley-O’Cain, 2003: 383). Pese a que no existe una ruptura en la intersubjetividad como en las reparaciones en las que la comunicación no se logra, se entiende que el problema existe. Este sería un problema de similares características a las reparaciones encubiertas que se producen entre HNs y HNNs (Kurhila, 2004, 2006; Brouwer, et al., 2004, entre otros), reparaciones que no afectan a la progresividad de la interacción puesto que el HN entiende perfectamente lo que el HNN quiere decir. En el aula, el estudiante sí inicia una secuencia lateral, centrada en la forma, y en consecuencia se produce una ruptura en la progresividad de la interacción en curso. Además, el problema existe, sea de la índole que sea, aunque no afecte a la comprensión del enunciado por parte del interlocutor. En estos casos, consideramos que se puede hablar de heterorreparación, la cual, como ya Schegloff et al. (1977) comentaban, es proclive a aparecer en interacciones de carácter instruccional y educativo. En el análisis que se realizará en el capítulo 7 así se tendrán en cuenta.

En el aula de LE se producen una gran cantidad de interacciones que pueden diferenciarse y clasificarse según para qué se realizan. Estas interacciones propician una diferente participación de cada uno de los protagonistas en la interacción –profesor y alumnos- e implican que las reparaciones que se produzcan mantengan, en líneas

¹⁰³ Véase las muestras de interacción que critica Hall (2007).

generales, unas características particulares. A la reparación en función del tipo de interacción le dedicaremos el próximo subapartado, en el que incidiremos en tres grandes estudios sobre la reparación en el aula de LE en general. Son los estudios de Gabriele Kasper (1985), Leo van Lier (1988) y Paul Seedhouse (2004). Estas investigaciones nos proporcionan un marco general sobre qué tipo de reparaciones son más frecuentes en el aula y cómo los participantes en la interacción las desarrollan.

4.4.1 Incidencia del tipo de interacción en la producción de reparaciones

La primera gran aproximación al fenómeno de la reparación en el ámbito de la enseñanza de LE fue realizada por Gabriele Kasper (1985), quien realizó un estudio en el que analizaba qué tipos de reparaciones eran más habituales en las interacciones producidas entre el profesor y los alumnos, por un lado, centradas en el sistema formal de la lengua y, por el otro, en el contenido, es decir, en producciones lingüísticas en las que los alumnos debían centrarse en expresar una serie de ideas sin focalizar la atención en aspectos formales de la lengua. Los resultados de su investigación demuestran que, en las interacciones centradas en cuestiones puramente formales o lingüísticas, los problemas reparables se sitúan en los enunciados producidos por los alumnos, a excepción de las ARAI que se generan en el discurso del profesor. Por el contrario, las reparaciones cuyo problema radica en los enunciados de los alumnos, la gran mayoría en este contexto interaccional, como se indicaba, son iniciadas por norma general por el profesor, en un ejemplo de la asimetría existente debido al contrato pedagógico cuyo establecimiento establece unas características discursivas determinadas a los roles participantes. Por lo tanto, las heteroiniciaciones, a diferencia de las reparaciones en la conversación cotidiana, son preferidas, debido a que en este tipo de interacciones el alumno lleva a cabo producciones lingüísticas muy cortas y cuya información es muy precisa, normalmente centrada en una forma lingüística en cuestión.

Asimismo, las reparaciones heteroiniciadas en interacciones centradas en cuestiones formales se centran, por norma general, en cuestiones formales de los enunciados de los alumnos y se ejecutan como *feedback* negativo o como elicitación, aunque las reparaciones provocadas por un problema en la recepción del mensaje por parte del

profesor también son posibles. Sin embargo, en este tipo de interacciones, según Kasper, el tipo de reparación más habitual es la HRHI, a diferencia de las conversaciones cotidianas, en las que, como más arriba se comentó, este tipo de reparación es el menos habitual. No obstante, la heterorreparación se puede ver realizada no solo por el profesor, sino sobre todo, en los datos que analiza Kasper, por otro compañero. Cuando se producen estas reparaciones, únicamente se presta atención a un problema, el cual no se debe entender como una reparación lateral, sino como una interacción propia de la secuencia interaccional que se está llevando a cabo. La solución proporcionada, asimismo, es por norma general confirmada por el profesor, quien tiene la obligación de validar la solución proporcionada por el compañero.

Por otro lado, las reparaciones que se producen en las interacciones centradas en la expresión de contenidos por parte de los alumnos mantienen una ejecución muy diferente a las que se producen en las interacciones cuyo foco de atención son los aspectos formales de la lengua. En las interacciones centradas en “developing the learners’ ability to express their ideas about some content matter in FL” (Kasper, 1985: 209), las reparaciones se aproximan más a aquellas que se producen en un contexto no institucional. En este tipo de interacción, la producción de ARAI es significativa, siendo las más habituales en la participación del profesor y las preferidas en la interacción. Este tipo de reparaciones se produce por problemas de carácter léxico que mantienen dos objetivos: por un lado, presentar nuevo vocabulario a los alumnos y, por el otro, asegurar la comprensión de los enunciados por parte de los alumnos. Sin embargo, como se puede inferir, los problemas continúan teniendo un carácter lingüístico, dado que las reparaciones se centran en cuestiones centradas en la competencia léxica y, por lo tanto, lingüística de los alumnos. El uso de pre-elicitaciones, en este tipo de reparaciones, es algo habitual. De esta manera, se evita la interrupción del discurso del docente con una secuencia centrada en un problema lingüístico. Otro tipo de ARAI que se produce en la participación del profesor tiene que ver con la elicitación. El profesor, en ocasiones, parafrasea o especifica una pregunta para asegurar la comprensión de la misma o llevar a cabo más propuestas para la generación de discurso por parte de los alumnos.

En relación a las reparaciones en las que intervienen los alumnos, según Kasper, las más habituales serían, por un lado, las ARAI, tal como se produce en la conversación ordinaria, y, por el otro, las HRHI, tal como se producía en las interacciones centradas

en aspectos formales. En relación a las ARAI, estas se producen por problemas gramaticales, léxicos o problemas de contenido. En cambio, en las interacciones centradas en el contenido, la producción de HRHI, tipo de reparación muy presente en los datos que manejó Kasper, se diferencia de las que se producen en interacciones centradas en cuestiones formales. El profesor no delega en otro compañero la tarea de resolver el problema y es él mismo quien los soluciona. Kasper argumenta que las razones por las cuales se produce esta diferencia estriban en el hecho de que el profesor “avoids focusing on the learners’ trouble-sources, which might result in undesired distractions from the content-oriented communication and discourage the learners from participating in the discourse (1985: 212). Los problemas que se resuelven con esta secuencia de reparación pueden tener relación tanto con cuestiones lingüísticas como de contenido.

Por otro lado, las ARHI que se producen son iniciadas, por norma general, por el profesor, quien tiene la intención de marcar la existencia de un problema. El alumno tendrá en cuenta la iniciación de la reparación del profesor y resolverá el problema que su enunciado anterior presentaba. El profesor, en este tipo de reparaciones, marcará la existencia de un problema a partir de la repetición del enunciado problemático con alguna modificación.

En suma, la investigación de Kasper evidenció diferencias entre las reparaciones que se producen en las interacciones centradas en el contenido y las reparaciones que se producen en la conversación cotidiana. Pese a que las ARAI son las reparaciones preferidas en ambos tipos de interacción, en el contexto educacional es habitual encontrar HRHI, en las cuales la participación del profesor está muy marcada, dado que es él quien inicia la reparación y la resuelve. Asimismo, de la misma manera que en la conversación cotidiana, se tiende a evitar una reparación que produzca secuencias de inserción, a diferencia de las reparaciones que se producían en las interacciones centradas en cuestiones formales.

Otra de las grandes aproximaciones al fenómeno de la reparación en el aula de LE fue la realizada por van Lier (1988), quien estableció una organización de la reparación en el aula de LE a partir de una concepción de la interacción dentro de un entorno determinado: el entorno pedagógico. Así, las interacciones que se producen en este contexto, al mantener una serie de características determinadas –pensadas para el

aprendizaje, producidas por participantes con unos roles diferenciados en función del contrato didáctico establecido y llevadas a cabo por un hablante que puede mantener problemas en la planificación ejecución e interpretación de los discursos (van Lier, 1988: 187)–, mantendrán también unas características que las diferencie de las reparaciones en la conversación ordinaria.

Estas reparaciones incluyen una gran cantidad de fenómenos, puesto que las interacciones entre profesor y alumnos son de muchos tipos y presentan diferentes funciones. En consecuencia, van Lier (1988) identifica tres tipos diferentes de reparaciones: las orientadas hacia el medio, las cuales focalizan su atención en las formas y funciones de la lengua objeto de aprendizaje, las orientadas hacia el mensaje, las cuales focalizan su atención en la transmisión de pensamientos, información, sensaciones, etc., y las orientadas hacia la actividad, las cuales se centran en la organización de la estructura de acto de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que van Lier (1988: 188) indica que las primeras de estas reparaciones pueden encontrarse en interacciones centradas en el contenido. Por ende, el autor diferencia entre reparaciones didácticas, las cuales son de naturaleza pedagógica, y reparaciones conversacionales, reparaciones que son comunes en la conversación ordinaria y se centran en problemas del habla. Según el autor, las segundas estarían más presentes en interacciones centradas en el desarrollo de discursos interaccionales mientras que las primeras estarían más presentes en actividades cuyo foco de atención fuera algún aspecto del sistema de la lengua. Asimismo, se destaca que estos dos tipos de reparaciones no se diferencian por lo que reparan sino por cómo lo reparan.

Por otra parte, van Lier establece otra diferenciación con respecto a los tipos de reparación en el aula de LE, la cual se fundamenta en las relaciones que se establecen entre los participantes en la interacción. Así, el autor diferencia entre reparaciones disyuntivas y conjuntivas, las primeras de las cuales son reparaciones en las que emerge la asimetría entre los participantes, mientras que en las segundas, las conjuntivas, la asimetría tiende a desaparecer. En resumen, la tipología de reparaciones de van Lier se puede resumir en el siguiente diagrama:

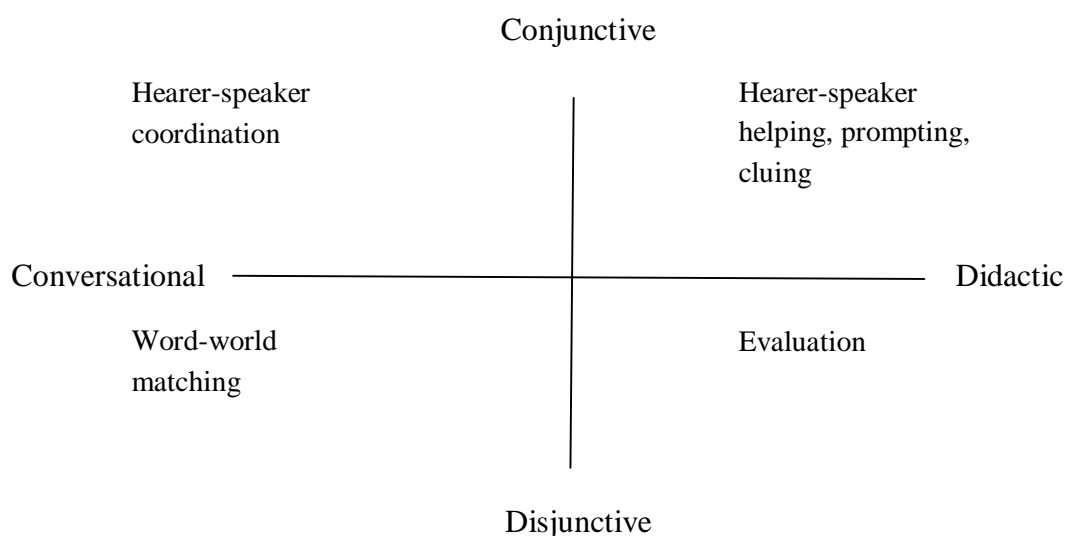


Diagrama 1: tipos de reparación en el aula de LE según van Lier (1988: 190).

A partir de este diagrama, van Lier explora las diferentes reparaciones que se producen en el aula. Encuentra que estas se producen en cooperación entre los interlocutores. El autor observa que las ARAI son frecuentes en sus datos, tanto en la participación del profesor como de los alumnos. Estos últimos presentan más ARAI cuando hablan entre ellos en parejas o en grupos, mientras que en las interacciones con el profesor la presencia de este hace que se produzcan más heterorreparaciones. Las ARAI siempre son dentro del mismo turno: el autor no encuentra casos de ARAI en el lugar apropiado para la transición entre turnos ni en el tercer turno.

Por otra parte, van Lier encuentra que las ARHI son las más frecuentes en las interacciones en el aula de LE. El profesor, a partir de la iniciación de la secuencia de reparación en el turno posterior al que contiene el elemento reparable, da pie a que los alumnos se autorreparen y, por lo tanto, solucionen su anterior problema. Para ello, puede utilizar tanto *Open Class Repair Initiators* como preguntas más explícitas como las utilizadas en las peticiones de clarificación. Este tipo de reparación se produce “when the trouble source is related to the orientation (message or medium) of the task” (van Lier, 1988: 197), mientras que las heterorreparaciones se utilizan más para resolver problemas que no están relacionados con el objetivo de la actividad, sobre todo en reparaciones centradas en la forma en interacciones centradas en el significado, puesto que estas requieren, según el autor, menos tiempo y esfuerzo.

En relación a las heterorreparaciones, van Lier encuentra que se producen correcciones en el siguiente turno, las cuales son de carácter didáctico. Estas sirven para ayudar lo más rápido posible al alumno a producir adecuadamente su enunciado y propician que el alumno continúe con su turno de habla o inicie uno nuevo, aunque también producen una evaluación por parte del alumno en un tercer turno. Asimismo, también se producen heterorreparaciones autoiniciadas (HRAI) de manera bastante frecuente. En estos casos, los estudiantes “appeal to more competent co-interactants to provide linguistic support in the interests of the smooth running of the discourse” (van Lier, 1988: 201). En ocasiones, este tipo de reparaciones se inician a partir de la búsqueda de la forma lingüística o la palabra adecuada por parte del alumno en entonación ascendente y con vacilaciones y pausas en su discurso, dando muestras de que necesita la ayuda del profesor.

En definitivas cuentas, el valor pedagógico de las interacciones está implicado en la toma de decisiones a la hora de reparar un problema en la interacción. En consecuencia, las reparaciones en este tipo de contexto difieren de las reparaciones que se generan en la conversación ordinaria. La figura del profesor, dadas las implicaciones que para la interacción mantiene su rol específico, puede llevar a cabo reparaciones sin que estas se puedan considerar una amenaza para la imagen del interlocutor. Tales reparaciones se pueden considerar como ayudas para facilitar la construcción del turno en curso y “in many cases they may be wellcomed, if not actually invited, by the learner” (van Lier, 1988: 204). De este hecho se desprende que las ARAI iniciadas por los alumnos no sean tan frecuentes como en las interacciones en parejas o en grupos.

En otra gran aproximación a las reparaciones en las interacciones en el aula de LE, Paul Seedhouse (2004) ha profundizado en la relación que se establece entre reparación y tipo de interacción. En el capítulo segundo de su obra se detalla que cada contexto pedagógico que se genera en el aula de LE tiene su correspondiente tipo de interacción. Las interacciones y sus características, tales como su sistema de turnos de habla o la secuenciación, varían en función del contexto pedagógico en el que se sitúen. Con la reparación ocurre lo mismo: en función del tipo de interacción que se produzca se establece, en mayor o menor medida, un modelo de reparación determinado en una relación reflexiva entre foco pedagógico y organización de la reparación, sin que ello quiera decir que la aparición de un determinado modelo de reparación sea exclusivo de

un determinado modelo de interacción ni al revés. Sin embargo, las tendencias ocurren y la norma se puede establecer en mayor o menor medida.

El análisis de Seedhouse se centra en cinco aspectos para detallar la organización de la reparación en diferentes contextos pedagógicos: (1) los participantes en la reparación, (2) las trayectorias reparacionales, (3) los tipos de reparación, (4) el foco de atención de la reparación y, por último, (5) lo que se presenta como reparable. En todos estos aspectos Seedhouse intenta buscar tendencias que permitan atestiguar la relación reflexiva entre reparación y contexto pedagógico.

Como se indicaba en el capítulo segundo de este estudio, cada interacción mantiene sus propias características en cuanto a la secuenciación y la organización de los turnos de habla. La reparación, pues, también mantiene características diferenciadas. Por ejemplo, la reparación en las interacciones centradas en la forma está fuertemente relacionada con las formas lingüísticas y tales modelos de interacción. El profesor iniciará secuencias reparacionales si el enunciado de su interlocutor mantiene una serie de formas lingüísticas “not exactly identical to those intended by the teacher’s pedagogical focus” (Seedhouse, 2004: 144). En este tipo de interacciones, incluso la producción de enunciados correctos por parte de los alumnos puede estar sujeta a la reparación, siempre y cuando no se ajusten al foco pedagógico que el docente quiera aportar. Las reparaciones en este contexto son iniciadas por el profesor y, por lo tanto, son heteroiniciadas, con una tendencia, en los datos de Seedhouse, a que tengan más presencia las autorreparaciones que las heterorreparaciones. El objetivo de la iniciación de la reparación estriba en la voluntad del profesor de que el alumno produzca el enunciado correctamente según sus parámetros pedagógicos.

Las interacciones centradas en la forma también permiten heterorreparaciones iniciadas por los alumnos, los cuales pueden mostrar dudas con respecto a un determinado enunciado. Asimismo, Seedhouse apunta que en este tipo de contexto pedagógico se produce una reparación que en el habla cotidiana es extremadamente rara: aquella en la que la reparación iniciada por un estudiante para solventar un problema en el enunciado que quiere transmitir está solucionada por un compañero suyo mediante la gestión y la participación del profesor, persona que ha incitado a que otro compañero le solucionara el problema al primer estudiante.

En las interacciones centradas en el significado y el desarrollo de la fluidez, las reparaciones se centran en buscar la comprensión mutua y la negociación del significado. En contraposición a las reparaciones en el ámbito de las interacciones centradas en la búsqueda de la forma, los errores lingüísticos suelen pasar inadvertidos siempre y cuando no provoquen una ruptura en la comunicación. No obstante, las correcciones encubiertas suelen ser habituales. Como indica Seedhouse (2004: 149), “repair is being conducted in a way which is more similar to ordinary conversation” y los problemas formales que los alumnos puedan tener muchas veces son pasados por alto, aceptados o corregidos de manera encubierta en el turno del profesor, ante lo cual el alumno puede no ser consciente de que se ha producido una reparación, dado que está concentrado en lo que tiene que decir en lugar de en cómo lo tiene que decir.

La reparación en las interacciones centradas en la consecución de una tarea, según Seedhouse (2004), tiene la misión de superar los problemas que entorpezcan la comunicación. Asimismo, en este tipo de reparaciones la imagen del interlocutor está en juego, dado que la reparación, que suele centrarse en el significado de los enunciados, suele ser un mecanismo en el que interviene el docente y, por lo tanto, las relaciones aparentemente simétricas entre los estudiantes pueden modificarse en pos de una relación asimétrica en la cual el estudiante que resuelve el problema se presenta con más conocimiento (Batlle, 2013a). En estos casos, por lo tanto, con la reparación se negocia la intersubjetividad establecida. Los errores, salvo aquellos que entorpezcan la comunicación, no serán tratados reparacionalmente y en el caso de que se haga, por norma general, se solicita la ayuda al profesor.

Los estudios presentados en este apartado se pueden considerar como tres grandes aportaciones al análisis de las secuencias de reparación en el aula de LE. Los tres se han aproximado a los tipos de interacción que se producen en el aula, aunque cada uno lo haya hecho bajo parámetros diferentes. No obstante, otros estudios, de manera más particular, se han acercado a las reparaciones en este contexto teniendo en cuenta un determinado tipo de interacción. Este es el caso de Yo-An Lee (2006: 361-362), quien destaca, en un tipo de interacciones entre profesor y alumnos centrada en el significado, que las interacciones entre profesor y alumnos son inteligibles si la reparación no logra su cometido en el momento en que se espera. En tal caso, los hablantes tienen la posibilidad de buscar la intersubjetividad en el momento en que uno de ellos vea que la

interacción está derivando hacia una secuencia –la de reparación- que no corresponde con la interacción que se está llevando a cabo.

Por otro lado, Dippold (2014) estudia, en el ámbito del inglés como lengua franca, las reparaciones en dos ámbitos diferenciados: en clases centradas en el desarrollo de las habilidades orales y en clases centradas en inglés con fines específicos. Su estudio demuestra que en las sesiones centradas en el desarrollo de las habilidades orales, el profesor lleva a cabo las reparaciones a posteriori, dejando que los alumnos, en el momento de hablar, se centren en lo que quieren decir. Asimismo, las reparaciones, que mayoritariamente son iniciadas por el profesor, son mitigadas y el profesor las conduce de manera que la reparación pueda ser realizada tanto por el alumno que ha producido el problema (autorreparación) como por cualquiera de los miembros de clase, en forma de heterorreparación. El profesor, de esta manera, actúa como mediador (Hynninen, 2011).

En este mismo contexto, Jakonen y Morton (2015) analizan los estatus epistémicos de los alumnos en interacciones entre ellos y descubren que los hablantes con un conocimiento epistémico [K-] inician secuencias de reparación al pedirles a su interlocutor por el significado de una palabra que no conocen. Estas peticiones de información se pueden fundamentar, en consecuencia, por una ausencia del conocimiento léxico por parte del estudiante. Este estudio demuestra que el estatus y la actitud epistémica influyen en la formulación de heterorreparaciones autoiniciadas.

En relación al ámbito de las clases de inglés con fines específicos, las reparaciones ocurren mucho más cerca del elemento reparable y pueden ser directas y explícitas, es decir, en forma de corrección directa. En este mismo contexto de inglés como lengua franca, Smit (2010, citado en Dippold, 2014) descubre que las heterorreparaciones se realizan sin modificaciones y de manera irrespectiva, sin entrar en detalles de si son evaluativamente neutras o negativas. Cabe destacar, sin embargo, que a diferencia de Seedhouse (1997), quien indica que las evaluaciones abiertamente negativas no se producen en clase y, por lo tanto, no son preferidas en las interacciones que se producen en ese contexto, Smit y Dippold analizan interacciones en el ámbito del inglés como lengua franca en estudios superiores; en cambio, Seedhouse focaliza su atención en clases de inglés como lengua extranjera. Por ende, en el primero de los contextos, los problemas podrán ser de contenido, los cuales, como indica Dippold (2014: 410), pueden implicar una evaluación negativa.

Por último, es necesario destacar la idea de que los fenómenos de reparación están implicados en el hecho de que las actividades planificadas no se ciñan exclusivamente a aquello para lo cual han sido planificadas (Gajo y Mondada, 2000: 44). Por ejemplo, en una actividad de gramática puede aparecer un vocablo desconocido por alguno de los estudiantes, ante lo cual puede solicitar una solución al problema de comprensión que mantiene. Así, una actividad pensada para el trabajo gramatical puede propiciar que se trabaje otro aspecto no planificado previamente.

Con todo, los estudios presentados en este apartado demuestran que existen tendencias en la aparición de una reparación u otra en función del tipo de interacción que se lleve a cabo en el aula. Los autores citados destacan que, en general, las ARHI iniciadas por el profesor son muy frecuentes en el aula de LE, de la misma manera que las heterorreparaciones por parte del profesor, ya sean autoiniciadas o heteroiniciadas. Además, las interacciones centradas en la forma son más propensas a heterorreparaciones directas por parte del profesor y a que los alumnos inicien heterorreparaciones, mientras que las interacciones centradas en el significado permiten la aparición de correcciones encubiertas y reparaciones que afecten a la comprensión de lo que se está diciendo.

Estos estudios se aproximan a la reparación en el aula de LE en general. Otros estudios, sin embargo, han hecho más hincapié en cuál es la incidencia de los participantes en las reparaciones y en qué implicaciones tiene los roles participantes. El siguiente apartado va a incidir en tales implicaciones y a mostrar cómo los diferentes roles participantes determinan el tipo de reparación.

4.4.2 Incidencia de los participantes en las reparaciones

En un tipo de interacción como el que se produce en el aula de LE, los participantes en el intercambio comunicativo y, específicamente, sus características epistémicas y la asimetría subyacente entre ellos emergerá en las interacciones y las caracterizará en gran medida. Por lo tanto, las secuencias de reparación tendrán una mayor o menor presencia en función de la persona que inicie la reparación o que repare. En esta línea, van Lier (1988) y Seedhouse (2004) demuestran que las heterorreparaciones son un tipo

de reparación que corre a cargo del profesor y que las autorreparaciones más habituales son aquellas que están heteroiniciadas por el profesor. Por lo tanto, cada tipo de participante será más propenso a llevar a cabo un tipo de reparación y no otro.

Bajo esta perspectiva, varios estudios se han acercado a la participación de los diversos interlocutores en las secuencias de reparación en el aula de LE. Por ejemplo, en relación a la participación de los estudiantes en la generación de reparaciones, María Egbert (1996) y Libscher y Dailey-O’Cain (2003) encontraron que las reparaciones heteroiniciadas por parte de los estudiantes eran el mayor número de reparaciones realizadas a partir de la repetición parcial del turno de habla anterior con la intención de buscar el significado de una determinada palabra o enunciado o a partir de iniciadores abiertos (Drew, 1997), aunque estos últimos se utilizaban en mucha menos proporción. En este sentido, los alumnos se ven con la potestad de indicar que tienen un problema y prefieren que sea el profesor quien se lo resuelva a no ser ellos quienes intenten repararse, puesto que si piden la ayuda del profesor la ruptura de la progresividad de la interacción se minimiza. Con estas secuencias, el alumno está indicando que el profesor tiene un conocimiento epistémico [K+] y, con su ayuda, ellos pueden pasar de tener una epistémica [K-] a tener una epistémica [K+].

Los caracteres epistémicos que mantienen los participantes, no obstante, no son fijos. Por el contrario, puede ser que los alumnos también lleven a cabo reparaciones que son muestra de un mayor conocimiento epistémico. En este sentido, Dippold (2014), en el estudio citado anteriormente, demuestra que cuando los alumnos llevan a cabo una HRHI, Dippold (2014: 409) asevera que adoptan “the turn-taking rights for tutor-directed classrooms”. Por lo tanto, la alumna toma una identidad situada (Richards, 2006) no asignada por el contexto interaccional.

Sin embargo, se ha demostrado que en actividades en las que los alumnos tienen que interactuar entre ellos, estos muestran ciertas reticencias en la elaboración de secuencias reparacionales (Gajo y Mondada, 2000: 173-176) y, en el caso de que se lleven a cabo, se tiende a requerir la figura del docente para que sea este quien repare el problema o, al menos, corrobore que la solución que se ha ofrecido es la adecuada (Batlle, 2013a). Como se deduce de esta acción, los alumnos quieren salvar tanto su imagen como la de su compañero. Ellos consideran que el acto reparacional corresponde, por contrato didáctico, al docente y no quieren adoptar este papel, esta identidad, que les situaría por

encima de sus compañeros. Esta ausencia de acción redonda en la autonomía del estudiante como actor social y como miembro de una determinada comunidad de práctica que está creada con el objetivo del aprendizaje. Si en la práctica de la reparación subyace la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje, como en muchas ocasiones se ha discutido (véase apartado 4.1), el hecho de que los alumnos no se reparen entre ellos implica que se estén perdiendo oportunidades para el aprendizaje. Sin embargo, este aspecto implica que la interacción entre alumnos y, por tanto, entre iguales, se asemeje a la interacción fuera del aula, en la cual la reparación de problemas en la comunicación no se hace explícita a menos que sea necesario y será más de carácter encubierto (Kurhila, 2006).

Por otro lado, Khodadady y Alifathabadi (2012, 2014) estudian cómo se relaciona la reparación con nivel competencia comunicativa de los HNN. Estos autores analizan la cantidad y el tipo de reparaciones que llevan a cabo alumnos de nivel intermedio y nivel avanzado de inglés como lengua extranjera. Tanto los alumnos de nivel intermedio como los de nivel avanzado producen más autorreparaciones que heterorreparaciones, aunque los estudiantes de nivel avanzado tienen un porcentaje más de autorreparaciones, dado que su dominio de la lengua implica una mayor producción capacidad para solucionar que los estudiantes de nivel intermedio. Asimismo, también descubren que las ARAI en el tercer turno por parte de los alumnos son mucho más habituales en el nivel avanzado que en el nivel intermedio.

Asimismo, como indican Kääntä (2010), Gullberg (2011) y Eskilden y Wagner (2013, estos dos últimos, citados en Eskildsen y Wagner, 2015), tanto la participación de los alumnos como la de los profesores implican el uso por su parte de determinados gestos que acompañan sus acciones en secuencias de reparación como, por ejemplo, la búsqueda de palabras o los errores léxicos. Estos gestos, por parte de los alumnos (Eskilden y Wagner, 2015) son más elaborados que los gestos que los alumnos realizan de manera habitual. También los gestos que utilizan los alumnos en el aula también pueden ser susceptibles de reparación. Eskildsen y Wagner (2015), en un estudio longitudinal sobre qué gestos realiza un alumno para acompañar el uso de las palabras *under* y *across* y como evolucionan en el aprendizaje, observan que los gestos, en primeros usos, también pueden ser susceptibles de reparación.

En relación a las implicaciones del profesor en el desarrollo de las secuencias de reparación, como decíamos y como se desprende de los comentado anteriormente, él es quien, por norma general lleva a cabo heterorreparaciones. Ahora bien, los profesores no solo son importantes a la hora de solucionar problemas en la interacción. Como demuestra Yo-An Lee (2006: 366), en determinadas ocasiones los profesores pueden percibir la ausencia de respuesta a una pregunta que lancen en clase abierta como una incomprensión o, cuando menos, como impropia para lograr la participación de los estudiantes. En tales casos, el profesor se puede autorreparar a partir del uso del uso de una nueva pregunta destinada a que surja el efecto que desea en los interlocutores: que lleven a cabo un proceso de interacción. Por lo tanto, en este caso el rol participante del profesor es significativo a la hora de producir un determinado tipo de autorreparación en el tercer turno, puesto que debido a que tiene la potestad para generar la interacción en curso (Batlle, 2014), en casos como el que analiza Lee (2006: 366) está obligado a llevar a cabo ARAI en el tercer turno para intentar lograr la participación de los alumnos.

Como se puede deducir de los hallazgos obtenidos en estos estudios y de los que se presentarán más adelante, la interrelación entre secuencia de reparación y participación de profesor y alumnos está intrínsecamente relacionada¹⁰⁴. Cabe destacar que los hablantes co-construyen la reparación entre ellos (Richards, 2006: 65), en ocasiones completando o extendiendo los turnos de los otros y proporcionando feedback de apoyo. Por este hecho, y porque existe una tendencia a que los diferentes tipos de reparación se realicen de manera que unos participantes tienden más a heterorreparar que otros, como indicábamos al iniciar este apartado, los diferentes tipos de interacción han sido un gran foco de atención para los investigadores que se han acercado a las reparaciones en el aula de LE, como veremos a continuación.

4.4.3 Estudios centrados en los diferentes tipos de reparación

El análisis de los diferentes tipos de reparación que se producen en el aula de LE ha tenido una especial relevancia para los diferentes investigadores que se han aproximado

¹⁰⁴ Es por esta razón que en el siguiente apartado, dedicado a los diferentes tipos de reparación, también se incidirá en la participación de los interlocutores. Sin embargo, se han querido presentar en el siguiente apartado puesto que el foco de atención de las investigaciones está en el tipo de reparación.

a este fenómeno interaccional en este contexto. El nivel de detalle con el que se han analizado cada uno de los tipos de reparación difiere en cada caso, quizás debido a las implicaciones pedagógicas que mantiene cada uno de ellos. Además, los tipos de reparación no siempre han sido analizados exclusivamente, sino que en ocasiones los hallazgos se encuentran implícitos en investigaciones cuyo foco de atención ha sido otro, como, por ejemplo, cómo se desarrolla la interacción desde el punto de vista multimodal o cómo los diferentes grados de epistémica están implícitos en la interacción. No obstante, por razones prácticas y, sobre todo, por las características del estudio que estamos llevando a cabo, se ha optado por llevar a cabo la presentación de las características de la reparación según los tipos de reparación establecidos en la literatura al uso. Por lo tanto, este subapartado se va a dividir en cuatro bloques: las HRHI, las HRAI, las ARHI y las ARAI y se va a hacer hincapié en los hallazgos que las diferentes investigaciones han encontrado en cada uno de ellos.

4.4.3.1 Heterorreparaciones heteroiniciadas

Los estudios que se han acercado a los diferentes tipos de reparación han determinado que, en el contexto que nos ocupa, las heterorreparaciones por parte del profesor son las reparaciones más habituales (van Lier, 1988; Seedhouse, 2004; Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013). En consecuencia, el tipo de reparación preferido en este contexto no es la autorreparación, como en la conversación ordinaria, sino que es la heterorreparación. El contexto pedagógico implica que este tipo de reparación no se considere como un acto de amenaza hacia la imagen del interlocutor (Frazier, 2007: 202), sino como algo posible debido a los diferentes papeles de los participantes.

En este ámbito, Fasel Lauzon y Pekarek Doehler (2013) indican que la mayoría de heterorreparaciones que se producen en el aula son heteroiniciadas por el profesor y son recursos didácticos que se corresponden con correcciones que el profesor realiza (véase Kurhila, 2001; Seedhouse, 2007b).

Estas autoras consideran que, desde el punto de vista del AC, la corrección no se considera como el tratamiento de un error de un alumno por parte del profesor y el investigador, punto de vista propio del *focus on form*, sino que para que una reparación

se considere corrección, esta debe presentar una orientación de los participantes hacia algo que ha sido dicho y que precisa corrección. En consecuencia, “central analytic attention is paid to what triggers participants’ orientation to a form and how it is interactionally organized” (Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013: 328).

Las correcciones, desde el punto de vista de la AC, no se toman como actos de habla aislados, sino como integrados en la interacción e interdependientes a esta (Hauser, 2005; Hosoda, 2006; Åhlund y Aronsson, 2015), incluso hasta el punto de que el profesor, al corregir, puede realizar el mismo gesto que ha realizado el alumno en el turno anterior (Majlesi, 2015: 33-34). Con los gestos, la profesora puede ayudar a hacer más comprensible la reparación que lleva a cabo. Hauser (2005) demuestra que las correcciones pueden centrarse tanto en problemas relacionados con el sistema de la lengua, con preponderancia hacia la solución de problemas de morfología verbal por delante de problemas de carácter léxico (Buckwalter, 2001), como en problemas relacionados con el contenido.

Este tipo de correcciones, por su parte, pueden venir acompañadas de comentarios de carácter metalingüístico (Park, 2014). Asimismo, también pueden llevarse a cabo a partir de enunciados incompletos (Koshik, 2002; Margutti, 2010). En estos casos, el profesor está intentando que el alumno complete su enunciado con la forma correcta, haciéndole ver que era inadecuada la que él ha producido. Para ello, el enunciado del profesor se forma a partir de la repetición del enunciado del alumno, pero en el momento de repetir el elemento reparable, el profesor lleva a cabo un alargamiento vocálico en la última palabra que pronuncia y deja en suspenso el enunciado. Cabe destacar, en este ámbito, el estudio de Koshik (2002), quien describe una práctica colaborativa en la cual el profesor produce un enunciado incompleto con la intención de que el alumno lo complete y, así, emerja la solución a un problema acaecido en la interacción en curso y se produzca una reparación. Es un ejemplo de reparación en la que se produce un andamiaje pedagógico.

En este tipo de correcciones, el profesor puede utilizar diversas estrategias para indicar la forma correcta, aunque no utilizará una expresión negativa explícita como el adverbio ‘no’ (Seedhouse, 1997). Asimismo, se ha demostrado que el alumno puede repetir o no la corrección proporcionada en el siguiente turno de manera que reconoce la corrección. Este fenómeno también puede ocurrir con las correcciones encubiertas, aunque en

ocasiones este tipo de corrección no es percibida por el alumno¹⁰⁵. La no repetición de la forma con la que se lleva a cabo la corrección directa se puede también deber al hecho de que el alumno está enfrascado en llevar a cabo una producción significativa que no puede cortar tras la reparación: si el alumno está explicando algo y la reparación directa se produce durante la explicación, este continuará hablando e intentando decir todo lo que quería decir, optando por la progresividad conversacional en lugar de prestar atención a la secuencia de reparación. En tales casos, el mantenimiento de la progresividad se relaciona con la necesidad de focalizar la atención en lo que se pretende decir.

Por otro lado, Khodadady y Alifathabadi (2014: 2133) señalan que las correcciones directas son más habituales en niveles intermedios que en niveles avanzados. Fasel Lauzon y Pekarek Doehler (2013: 340) indican que si la corrección directa implica también algún tipo de relación significativa con el significado del turno de habla anterior, los alumnos no reaccionarán ante la corrección y focalizarán su atención en el hecho de que el profesor proporcionado un turno de habla contingente al turno de habla que contenía el elemento reparable. Ahora bien, como Iles observa (1996, citado en Seedhouse, 2007a), el alumno puede repetir el enunciado del profesor con el que repara el problema. Esta acción se realizará o bien únicamente repitiendo el elemento reparable o bien repitiendo todo el enunciado, pero incluyendo la corrección. A este respecto, Seedhouse (2007a) matiza que este tipo de reparación es menos intrusivo para el flujo de la interacción, puesto que únicamente aporta el elemento reparable sin que la acción esté construida abiertamente, a partir de un elemento prosódico o semántico, para indicar la existencia del problema.

Asimismo, Åhlund y Aronsson (2015) detallan que los alumnos también pueden llevar a cabo tanto correcciones directas como correcciones encubiertas en el curso de interacciones entre el profesor y sus alumnos, aunque las correcciones siempre irán dirigidas a problemas producidos por otros compañeros, no por el profesor. En su investigación, Åhlund y Aronsson observan tres tipos de correcciones: correcciones indirectas, correcciones a coro y correcciones entre iguales. Este hecho demuestra que la

¹⁰⁵ A este respecto, es necesario destacar que desde el ámbito de los estudios centrados en la ASL este tipo de interacciones ha sido largamente estudiada. Las reformulaciones (*recast*, en inglés) han sido uno de los fenómenos a los cuales los investigadores de ese ámbito se han acercado (Lyster, 1998a, 1998b; Carpenter et al., 2006; Nassaji, 2009; Révész, 2012, entre muchos otros). desde esta perspectiva, se ha llegado a resultados similares a los que presentan Åhlund y Aronsson (2015).

interacción entre el profesor y los alumnos no solo posibilita la participación de un alumno en concreto sino que el hecho de que se realice en un contexto específico como el aula permite que todos los participantes de la comunidad de práctica puedan llevar a cabo prácticas correcciones encubiertas y directas.

Sin embargo, según Lee (Lee, Y., 2013), el tipo de corrección más habitual es el que se conoce como corrección encubierta. Estas correcciones permiten a los profesores incidir lo mínimo posible en el desarrollo de la interacción, interrumpiéndola lo mínimo posible y dañando lo mínimo posible la imagen del interlocutor (Åhlund y Aronsson, 2015: 73). Ante este hecho, la corrección pasa a un segundo plano. Fasel Lauzon y Pekarek Doehler (2013) observan que se pueden producir dentro de enunciados formulados como muestras de comprensión. El profesor, al formular un enunciado de este tipo, produce el mismo enunciado que el alumno, pero superando el problema que este último presentaba¹⁰⁶. Para ello, el profesor por norma general espera a que el enunciado del alumno finalice. Ante tal tipo de acción, el alumno suele responder con una afirmación, con lo cual corrobora que justamente era eso lo que quería decir¹⁰⁷. En tales casos, los alumnos pueden continuar llevando a cabo intervenciones con las que continuar la secuencia narrativa si esta no ha acabado, puesto que el profesor puede mostrar la comprensión justo cuando la intervención del alumno ha finalizado, en una suerte de recapitulación. Por lo tanto, en este tipo de intervenciones, las correcciones encubiertas se pueden considerar ambiguas, puesto que no se puede atestiguar si el profesor focaliza su atención en la forma o en el contenido (Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013: 338). Lo mismo ocurre con las correcciones encubiertas en enunciados evaluativos.

¹⁰⁶ Es por esta razón que se puede afirmar que “the replacement, by the teacher, of a non-target-language-like form by a target-language-like form, such as it is found in recasts, may be a simple epiphenomenon of repetitions” (Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013: 342).

¹⁰⁷ Según las autoras, este tercer turno es significativo para entender que las correcciones encubiertas no focalizan su atención en la forma lingüística y, por lo tanto, dificulta la comprensión de este fenómeno interaccional desde el *focus on form*, además de mostrar la necesidad de analizar los datos turno a turno, tal y como la perspectiva del AC hace.

4.4.3.2 Heterorreparaciones autoiniciadas

Por otro lado, un tipo característico de heterorreparación en el aula de LE es aquel que se fundamenta en búsqueda de la adecuación formal de un término o la adecuación de una determinada estructura (Mori y Hasegawa, 2009; Koshik y Seo, 2012). Este tipo de reparaciones puede cumplir con tres funciones diferentes según Vasseur (1990, citado en Gajo y Mondada, 2000): solicitudes comunicativas, centradas en un problema de comprensión; solicitudes adquisicionales, centradas en el aprendizaje, y solicitudes interaccionales, centradas en el manejo de los papeles de los interlocutores. Los alumnos, en estos casos, presentan una palabra de cuya adecuación y corrección dudan. Por esta razón, buscan que el profesor les resuelva el problema que presentan. La reparación suele marcarse de manera general con entonación ascendente, viene precedida por vacilaciones o dudas por parte del alumno y este puede presentar varias alternativas. Según Koshik y Seo (2012), pueden implicar una nueva secuencia de reparación si la respuesta que ofrece el profesor no se considera adecuada. No obstante, por norma general el profesor ofrece una muestra de señal activa¹⁰⁸, cuyas características hacen entender esta respuesta como ambigua, puesto que se puede entender como un turno de habla que corrobora la adecuación del término utilizado por el alumno, como una muestra de comprensión sobre lo que se ha dicho o, por el contrario, una señal para que continúe hablando. Esta ambigüedad no se muestra cuando el profesor repite o corrige el elemento reparable, puesto que en el primer caso estará corroborando su adecuación y, en el segundo, estará aportando un elemento reparador. Asimismo, ante un turno de habla de estas características, el alumno puede insistir para lograr un turno de habla con el que pedir confirmación al profesor sobre la adecuación de su enunciado anterior.

Este tipo de reparaciones también han sido estudiadas en el ámbito de las interacciones entre alumnos. En este ámbito, Markee y Kunitz (2013) indican que los estudiantes también pueden solicitar la reparación de un elemento de su discurso que les causa problemas a sus compañeros y que este tipo de problemas, de la misma manera que ocurría en las interacciones entre HNs y HNNs, puede ser de índole léxica, morfológica

¹⁰⁸ Este tipo de respuesta se caracteriza por la voluntad, por parte del profesor, de que el alumno siga hablando.

o sintáctica. Ahora bien, los datos analizados por Markee y Kunitz (2013) demuestran que los alumnos no siempre quieren mostrar una relación epistémica de carácter asimétrico, puesto que en algunas ocasiones se duda de la reparación ofrecida y, para ello, deben utilizar otros recursos para solventar el problema acaecido. En este sentido, se demuestra una creación conjunta de conocimiento por parte de los alumnos y, por lo tanto, una situación de aprendizaje, a partir de un ejemplo de cognición socialmente distribuida (Kasper, 2009).

El estatus y la posición epistémica de los hablantes (Jakonen y Morton, 2015) emergen de tales secuencias de reparación. En tales casos, el estudiante que inicia la reparación presenta una epistémica [K-] y caracteriza a su interlocutor con una epistémica [K+]. En el caso de que este tipo de reparaciones se produzca entre estudiantes, el compañero que debe llevar a cabo la heterorreparación puede no responder (Jakonen y Morton, 2015) o buscar al profesor para que resuelva el problema (Batlle, 2011a). Los alumnos muestran un determinado estado cognitivo a través de su participación en la interacción y, por lo tanto, “L2 development is located in socially shared cognition as a practical accomplishment” (Kasper, 2009: 32). En consecuencia, la identidad situada de los participantes en la interacción emerge en esta secuencia y las identidades se construyen y se negocian contingentemente a través de la interacción. Sobre este tipo de reparaciones, cabe destacar que si la búsqueda de la palabra la realiza el profesor y es el alumno quien le ayuda, se considera un problema de memoria y no de habilidad lingüística, tal y como ocurre en este tipo de interacciones en la conversación cotidiana (Koshik y Seo, 2012: 169-170), aunque el hecho de que los alumnos inicien una secuencia de reparación de estas características también puede indicar que no recuerdan la palabra.

Las estrategias que suelen utilizar los alumnos para iniciar estas secuencias de reparación son varias. Pueden utilizar expresiones como “¿cómo puedo decir...?” o “¿cómo dices...?” antes de producir el elemento reparable. Asimismo, es interesante destacar que, en los ejemplos que Koshik y Seo (2012) nos ofrecen, el alumno repite el elemento reparador y, posteriormente, su interlocutor, corrobora la adecuación, por lo que el alumno puede continuar con la interacción.

Por otro lado, es necesario destacar que, en relación a las heterorreparaciones, varios autores se han aproximado a los valores de la negación y la relación que se establece

entre el adverbio ‘no’ y la reparación. Así, Seedhouse (1997) indica que la reparación, en contextos centrados en la forma, entra en cierta contradicción con el mensaje interaccional con el que se completa: el hecho de evitar la palabra “no” con la idea de evitar una desmotivación y una situación embarazosa, puesto que se estaría amenazando la imagen del interlocutor, implica que se evite una evaluación negativa de carácter directo y abierto. Cuando este hecho ocurre, se están entendiendo los errores lingüísticos como embarazosos y problemáticos (Seedhouse, 1997: 567).

En cambio, Hellermann (2009), indica que pese a ser respuestas no preferidas “the use of no and the action of performing dispreferred response more generally show a participants strong orientation or attention to and treatment of previous talk-in-interaction” (2009: 99). Hellermann estudia la participación de un estudiante en interacciones entre iguales, es decir, en actividades de interacción realizadas por parejas y con otros compañeros. En estos casos, el uso de ‘no’ implica una corrección directa o una heteroiniciación de la reparación en el tercer turno para que el interlocutor aporte un turno de habla adecuado, puesto que el turno de habla anterior a la iniciación de la reparación era divergente con respecto a su turno anterior. Esta respuesta, que es no mitigada, tiene una estrecha relación con las características de la tarea y de la secuencia de interacción desarrollada.

Por su parte, Khodadady y Alifathabadi (2014) muestran en sus datos, que el adverbio ‘no’ es utilizado por los alumnos en ARAI en el tercer turno. En los momentos en que el turno de habla del profesor (segundo turno) no es convergente con el primer turno del alumno, este lleva a cabo una autorreparación en el tercer turno que se inicia a partir del adverbio ‘no’. Este hecho señala que el turno de habla anterior no era convergente con el primero y que, por lo tanto, el alumno debe llevar a cabo una reformulación de su turno o una especificación de lo que había dicho anteriormente.

En resumidas cuentas, las heterorreparaciones autoiniciadas que se generan en el aula de LE comportan que sea el alumno quien inicie la reparación en la búsqueda de una solución a un problema que presenta en su propio discurso. Asimismo, es destacable el hecho de que, en el caso de que la reparación sea autoiniciada por el profesor, caso muy poco común, este tipo de reparación tendrá una fundamentación conversacional. Estas reparaciones, que en el caso de ser autoiniciadas por los alumnos tendrán, por norma general, una orientación didáctica, tienen implicaciones para con el aprendizaje de la

LE, puesto que el alumno estará descubriendo cómo se lleva a cabo un determinado enunciado que no era capaz de producir, y serán muestra de las identidades situadas de los participantes.

4.4.3.3 Autorreparaciones heteroiniciadas

Las reparaciones heteroiniciadas en el ámbito del aula de LE se caracterizan por mantener, de la misma manera que las reparaciones analizadas en el anterior apartado, una relación inherente con las identidades de los hablantes. Como expone Kasper, (2009: 26-27), en el momento en que un hablante inicia una reparación está orientando su discurso de manera que en él emerge su identidad situada (Zimmermann, 1998; Richards, 2006), ya sea como profesor o como alumno. Si el alumno inicia una secuencia de reparación para indicar un problema en el discurso del profesor, quien se autorreparará, está mostrándose como hablante menos experto y propicia que su interlocutor se sitúe discursivamente como hablante más experto. Por lo tanto, está orientando su participación de [K-] a [K+] a partir de la ayuda de su interlocutor. En cambio, si es el profesor el que inicia una reparación para que el alumno repare un problema que ha tenido en el turno de habla anterior y, por lo tanto, se autorrepare, está orientando su identidad situada como más experto y está identificando a su interlocutor como menos experto.

Las autorreparaciones heteroiniciadas por los alumnos son claros ejemplos de reparaciones que se construyen en un orden secuencial turno a turno y a partir de la orientación cognitiva de los participantes (Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013: 329). Son ejemplos de cómo la cognición está socialmente distribuida (Kasper, 2009), puesto que las carencias del alumno están expresadas para que el profesor solucione su problema y aporte algún elemento que supla la carencia que presenta su interlocutor. Este tipo de reparaciones, pues, no se pueden entender como una mera reacción del profesor a un error del alumno, sino que reaccionan ante la señalización por parte de su interlocutor de un determinado problema y la correspondiente petición de ayuda. Esta es la razón por la cual este tipo de reparaciones se consideran colaborativas.

Por otro lado, estas reparaciones también se han entendido como procesos de andamiaje (Koole y Elbers, 2014). Si el alumno inicia la reparación marcando como problemático algún elemento que se encuentra en el turno de habla anterior del profesor, la solución del problema se produce como ayuda a quien inicia la secuencia de reparación.

Este tipo de reparaciones también se pueden producir en las interacciones entre alumnos. Así, Mazeland y Zaman-Zadeh (2004) indican que la organización secuencial de esta reparación tiene una relación directa con el contenido semántico del elemento reparable. Este tipo de reparación se puede alargar en la medida en que los interlocutores no son capaces de encontrar un elemento adecuado que repare el problema, más teniendo en cuenta que ambos participantes pueden mantener un nivel de pericia que no les permita solventar el problema. Dentro de este tipo de reparaciones, las autoras distinguen entre tres aspectos: el conceptual, cuyo foco está en el modo de solucionar el problema, el interaccional, cuyo foco está en la trayectoria secuencial de la reparación, y el semántico, cuyo foco de atención está en el contenido de lo que se repara. Los dos primeros presentan una relación de interdependencia, puesto que el modo de solucionar el problema está construido en el proceso de clarificación, y fijan su atención en el tercer modo. Es interesante destacar a este respecto que las reparaciones que se fundamentan en la petición de clarificación de un vocablo no aparecen en el turno de habla posterior al elemento reparable, sino que, en primer lugar, por norma general se producen heteroiniciaciones de reparación con *Open Class Repair Initiators* y, tras la repetición del elemento reparable, se inicia la reparación del vocablo, con lo que se demuestra que el problema no era de audición sino de comprensión. Por último, es necesario destacar que las reparaciones, en los datos de Mazeland y Zaman-Zadeh (2004), se solucionan a partir de ejemplificaciones, descripciones o con palabras semánticamente relacionadas con el elemento problemático.

En relación a las ARHI iniciadas por el profesor, las estrategias que puede utilizar un profesor para heteroiniciar una reparación son varias. Seo y Koshik (2010) y Kääntä (2010) demuestran que el profesor también puede iniciar una ARHI a partir de un gesto. Los gestos, que no se acompañan por ninguna expresión verbal, para este cometido funcionan como *Open Class Repair Initiators* (Drew, 1997) y se entienden como fenómenos divergentes en la interacción en curso. Los gestos que se utilizan son una inclinación de la cabeza hacia un lado con la mirada fija continuamente en el estudiante y, en ocasiones, una mayor apertura de los ojos o, también, un movimiento de la cabeza

y la parte superior del cuerpo hacia delante. El estudio demuestra que estos gestos, que se inician en el espacio de transición entre turnos, son comprendidos por el estudiante como una señal de que ha habido un problema en su enunciado, por lo que se entienden como heteroiniciadores de la secuencia de reparación, puesto que el alumno responde con un intento de solución del problema que él cree que tiene su turno de habla precedente. Así pues, este tipo de gestos están destinados a provocar la autorreparación en el estudiante.

Este tipo de reparación, en suma, muestra cómo el profesor intenta provocar que los alumnos lleven a cabo una autorreparación. Es destacable, a este respecto, que estas reparaciones son más habituales que las ARAI iniciadas por los alumnos (van Lier, 1988), debido a que si los alumnos tienen un determinado problema en sus enunciados, estos delegan la solución del problema en el profesor, iniciando así una HRAI. Sin embargo, las ARAI también han sido foco de interés en la literatura sobre la reparación en el aula de LE, por lo que le vamos a dedicar el siguiente apartado.

4.3.3.4 Autorreparaciones en el discurso del docente y de los estudiantes

Las ARAI en el discurso de los alumnos en el aula de LE, tipo de reparación que ha sido bastante ignorada desde el ámbito de la ASL (Kasper, 2009), mantiene similes características con respecto a las que se analizaron en las interacciones entre HNs y HNNs. Por ejemplo, ante una reparación en un mismo turno, también se producen vacilaciones, pausas y ciertos elementos paraverbales que indican que el estudiante tiene un problema en su enunciado (Hosoda y Aline, 2012: 67-68). Además, en su estudio sobre el ruido que producen los estudiantes en interacciones entre ellos en el aula, Hosoda y Aline (2012) descubren que, además de las pausas, los alargamientos vocálicos o las muestras de vacilación, ciertos elementos paraverbales como la tos o la aclaración de la garganta son fenómenos que los estudiantes utilizan para romper la progresividad del turno de habla en curso e iniciar una autorreparación. Con estos elementos el hablante consigue retardar el turno de habla reparador y tener más tiempo para lograr la reparación. Asimismo, los chasquidos se utilizan para expresar frustración ante la aparición de un problema en el turno de habla y la necesidad de llevar a cabo una

reparación. En relación a este tipo de reparaciones, Yuan y Ellis (2003) indican que la producción rápida, a diferencia de la producción cuidadosa, implica una mayor ausencia de oportunidades para la autorreparación y el estudio de Gilabert (2005), pese a no ser realizados en el ámbito del AC, indican que hay autorreparaciones más extensas en función de la complejidad de la tarea.

Por otro lado, Khodadady y Alifathabadi (2014) observan que las ARAI producidas por alumnos de nivel intermedio se diferencian de las producidas por alumnos de nivel avanzado. Aunque ambos grupos producen pausas y vacilaciones ante la reparación, producen ARAI a partir de sustituciones léxicas y producen cortes en sus enunciados, los alumnos avanzados son capaces de formular enunciados como elemento reparador sintácticamente no relacionados con el primer elemento del turno de habla. Asimismo, también descubren que los alumnos llevan a cabo ARAI en el tercer turno. Estas ARAI se producen por el hecho de que el profesor lleve a cabo un enunciado cuya información implica que no se haya entendido adecuadamente el turno de habla anterior. Ante este hecho, el alumno debe reformular o matizar su enunciado anterior, muchas veces, además, iniciando su turno de habla con el adverbio ‘no’, como ya se ha comentado.

En relación a las ARAI en el tercer turno, Markee (2007: 50) señala que la reparación suele ser un elemento para salvar la relación social entre interlocutores cuando el receptor da una respuesta no preferida a una petición. De esta manera, se aminora la naturaleza no preferida de la respuesta.

Este tipo de reparación también ha sido estudiado Hosoda (2014). Como se infiere su estudio, el tercer turno se puede producir cuando la respuesta del alumno es inadecuada. En tales casos, el alumno puede marcar explícitamente que no es capaz de responder a la pregunta o puede, incluso, mantenerse en silencio. Ante tal hecho el profesor prioriza la atención a los problemas de comprensión de la pregunta anterior que subyacen en el turno de habla del alumno por delante de los problemas de carácter formal. En otras palabras, es preferente la solución de problemas en la comprensión por delante de problemas en la producción. Para ello, lleva a cabo una reformulación de su primer turno con la intención de que le entiendan mejor¹⁰⁹. Ahora bien, si en el caso de que sea

¹⁰⁹ Esta reformulación, en algunos de los ejemplos que ofrece Hosoda (2014), es realizada por un profesor nativo japonés que acompaña al profesor visitante. El profesor japonés traduce a la lengua materna de los estudiantes la expresión que se acaba de utilizar.

una pregunta referencial, la respuesta explícitamente negativa puede provocar que el profesor elija a otro alumno para que responda (Sert y Walsh, 2012; Hosoda, 2014)

Por último, con respecto a las ARAI, debemos destacar el estudio de Hall y Smotrova (2013), quienes encuentran casos de este tipo de reparación en el discurso del profesor cuando habla para él mismo. En momentos en que el profesor está realizando alguna acción antes de realizar una determinada actividad, se producen ARAI en su discurso, pero no dirigiéndose a los alumnos, sino hablando para él mismo.

4.4.4 La importancia de la reparación para el desarrollo de la competencia interaccional.

Como vimos en el apartado 2.6.2, la mayoría de estudios que se han acercado a las interacciones entre HNs y HNNs desde parámetros del AC no focalizan su atención en cómo se adquiere la competencia interaccional, aunque son muestra de ella. Pocos son los estudios que se centran en observar, a través de investigaciones de carácter longitudinal, cómo se va adquiriendo la competencia interaccional (Hellermann, 2008; Nguyen, 2008; Hall et al., 2011). No obstante, tanto si los estudios se han centrado en observar y analizar la adquisición de la competencia como si solo se han centrado en describirla, todos están de acuerdo en que el papel de la reparación es fundamental o, cuanto menos, prominente (Walsh, 2012). En este sentido, estamos de acuerdo con Numa Markee (2008: 405) cuando comenta que “models of interactional competence that do not treat turn taking, repair, and sequence organization as integrated practices are flawed”.

Los aprendientes de una LE, por definición, “do not have the full range of grammatical and lexical resources to accomplish all the tasks they may need” (Gardner, 2007: 62) para lograr un nivel de competencia comunicativa similar al de los hablantes nativos. En esta línea, en muchas ocasiones el uso de la LE contiene problemas los cuales no solo serán gramaticales o léxicos, sino que también tendrán que ver con la capacidad de mantener una competencia interaccional, problemas que serán visibles a través de dudas, repeticiones, abandonos del turno de habla o reformulaciones. Ello implicará que la fluidez discursiva sea menor a la que presenta el estudiante cuando no mantiene problemas de este tipo. Estos problemas aparecen con más frecuencia en el momento en

que el turno de habla del alumno se efectúa de manera convergente a un turno de habla anterior, ya que tiene menos tiempo para planificar lo que va a decir y dadas las contingencias que se deben establecer con el turno anterior. Asimismo, a medida que el alumno va dominando el uso de la lengua objeto de aprendizaje estos problemas tienden a aparecer en menos cantidad (Brouwer y Wagner, 2004).

Esta habilidad por usar la lengua como los hablantes nativos también se expresa a través de la reparación. La competencia interaccional, que también se podrá desarrollar en el aula (Hall, 1995; Hellermann, 2008; Hall et al., 2011; Hellermann, 2011), se relaciona con las acciones comunicativas de carácter interaccional, entre las cuales está la reparación como parte del sistema semiótico implicado en la comunicación (Markee, 2008). Este fenómeno, en cuyo uso está implicado el desarrollo de la competencia comunicativa (Lee, Y., 2006), es ejemplo de desarrollo de la competencia interaccional (Hellermann y Lee, 2014), puesto que los hablantes mostrarán su competencia en el uso de reparaciones. La reparación “is a competence members’ practice” (2014: 57).

En este sentido, como demuestran Brouwer y Wagner (2004), la gestión de problemas en interacción va aumentando en complejidad a medida que los hablantes van adquiriendo un mayor dominio de la lengua desde el punto de vista competencial. En este sentido, estos autores corroboran el hecho de que la habilidad por llevar a cabo reparaciones tiene una relación directa con el desarrollo de la competencia interaccional. Por su parte, Dings (2012) demuestra que a medida que el aprendizaje va realizándose, las reparaciones pasan de estar más centradas en la forma a estar más centradas en el contenido, sobre todo las HRAI iniciadas por los alumnos. Este hecho permite atestiguar que la evolución de las reparaciones muestra cómo los hablantes van adquiriendo más seguridad en el uso del sistema de la lengua y se van focalizando más en cuestiones relacionadas con el significado de lo que quieren decir.

Por otro lado, en la relación entre reparación y desarrollo de la competencia interaccional, debemos destacar los estudios de John Hellermann (2008, 2011). En ellos, el profesor norteamericano realiza sendas investigaciones de carácter longitudinal para observar y analizar cómo evoluciona la participación de unos determinados estudiantes en la producción de reparaciones heteroiniciadas en interacciones entre alumnos. Hellermann observa que la manera como los alumnos llevan a cabo este tipo de reparaciones evoluciona con el paso del tiempo, por lo que se produce una mejora de la

competencia interaccional de los mismos. De esta manera, se puede observar que la reparación, sin que haya un trabajo explícito sobre ella, cambia a lo largo del proceso de aprendizaje de la LE y permite que los alumnos sean capaces de solucionar sus problemas con más estrategias en función de las necesidades comunicativas de cada momento, a la vez que demuestra que los hablantes menos experimentados también son capaces de solucionar los problemas que acaezcan en la interacción.

En suma, los estudios presentados en este apartado dan buena cuenta de cómo la reparación puede ser un fenómeno que muestre cuál es la competencia interaccional de los hablantes en un determinado estadio de aprendizaje. Para lograr detallar la competencia interaccional de los usuarios de la lengua, los estudios microanalíticos nos permiten caracterizarla con sumo detalle, puesto que, como nos comenta Hall (2007: 519), “the microanalytic details (...) allow us to see these subtle but significant interactional complexities by which teachers and students orient to their institutional identities”. Las reparaciones que van a ser objeto de análisis en este estudio, pues, podrán mostrar cuáles son las características de la competencia interaccional de los estudiantes.

Asimismo, teniendo en cuenta las especificaciones de Walsh (2011, 2012) para su concepto de competencia interaccional del aula, la caracterización de las reparaciones que se llevará a cabo en el posterior análisis de datos nos permitirá también observar y detallar cómo se caracteriza la competencia interaccional del aula de sus participantes. Con este análisis, se podrán sistematizar los parámetros interaccionales a partir de los cuales se desarrolla la interacción para valorar posibles actuaciones didácticas para una mejora de la práctica discursiva docente de cara a que las reparaciones en las que intervienen los estudiantes puedan ser muestra de una mayor competencia interaccional. Como afirma Nguyen (2011: 176), “it’s the ability to utilize interactional resources to apply field-specific knowledge and skills appropriately in specific moments of interaction that marks one’s performance as that of a competent professional”.

4.5 Conclusiones: la importancia de la reparación en el ámbito de las interacciones en el aula de lenguas extranjeras y algunas aplicaciones prácticas

Como cierre a este estado de la cuestión, debemos destacar que los estudios centrados en las reparaciones en el aula de LE indican que no se puede concebir la noción de error como clásicamente se ha ido realizando, tanto en los estudios de Análisis de Errores o los estudios interlingüísticos. Esta visión, de carácter simplificador, atenta contra la idea de reparación, la cual debe emerger de una perspectiva ética (véase capítulo 6). Esta nueva perspectiva propiciará que se puedan llevar a cabo microanálisis de las reparaciones aparecidas en la interacción y se puedan comprender en función de la relación reflexiva existente entre reparación y foco pedagógico. Así, en lugar de asilar el fenómeno, se estará contextualizando y, de esta manera, comprendiendo en su totalidad. Como Kidwell sugiere (2013: 516), “what differentiates a CA approach to this topic from linguistic and psycholinguistic approaches (...) is the focus on the interactional activities and sequential environments that promote the language learning”.

En este ámbito, las fórmulas que se dan en la formación de profesores, según Seedhouse (2004), están elaboradas desde la óptica del *task-as-workplan* y desde una perspectiva ética. No parten de datos, de interacciones grabadas en las aulas, para articularse. No tiene en cuenta la estructura interaccional del tratamiento. Las recomendaciones pedagógicas deben ir acompañadas de ejemplos de interacciones transcritas en las cuales se observen las consecuencias de implementar una determinada solución a un determinado problema.

Bajo esta perspectiva, Seedhouse (2004) nos indica algunas aplicaciones prácticas a partir de las cuales podemos mejorar la actividad docente. Por ejemplo, en las interacciones centradas en el contenido se puede observar que técnicas para heteroiniciar la reparación son más adecuadas para lograr la solución del problema y los iniciadores de reparación que implican un siguiente turno (Drew, 1997) de tipo abierto podrán ser adecuados para clarificar o pedir la repetición del enunciado problemático. Por su parte, Llobera (2008) nos ofrece actividades para implicar al profesor en la toma de conciencia de cómo son las interacciones en el aula y, a partir de la reflexión implicada (González Argüello, 2010), que el docente sea capaz de mejorar su actuación

discursiva para hacer más efectiva la interacción de cara a desarrollar de manera más eficiente la competencia interaccional en los alumnos.

Los artículos y las reflexiones en este ámbito ha incidido mucho en los beneficios del análisis de las reparaciones para el *CA-for-SLA*, siempre intentando justificar la necesidad de llevar a cabo estudios microanalíticos para la observación de cómo se desarrollan los procesos de ASL (Kasper, 2009; Kasper y Wagner, 2014) o, al menos, como metodología complementaria a los estudios de carácter psicolingüístico (Seedhouse, 2010). Sin embargo, estamos de acuerdo con Gardner (2013) en su afirmación de que hacen falta investigaciones más profundas en el ámbito de la reparación en el aula de LE con el fin de conocer más detalladamente cómo se desarrolla este fenómeno interaccional en el contexto que nos atañe. Esta es la intención de la que parte este estudio, el cual pretende arrojar más luz sobre este fenómeno para conocerlo más en profundidad y, de esta manera, ser capaces de comprender con más detalla cómo se desarrollan las diferentes secuencias de reparación en el aula de LE y qué implicaciones tienen para el desarrollo de la competencia interaccional de los estudiantes. Para ello, se va a llevar a cabo un análisis pormenorizado de los diferentes tipos de reparación que se han encontrado en una serie de interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado, tipos que se presentan en la siguiente tabla:

REPARACIONES OBJETO DE ESTUDIO							
ARAI		ARHI		HRAI		HRHI	
iniciada	iniciada	iniciada	iniciada	iniciada	iniciada	iniciada	iniciada
por el	por el	por el	por el	por el	por el	por el	por el
alumno	profesor	alumno	profesor	alumno	profesor	alumno	profesor

Tabla 1: clasificación de las categorías objeto de estudio

Como se puede observar, pese a que muchas de las reparaciones que serán objeto de estudio no han tenido una especial relevancia en la tradición investigativa en la que se sitúa este estudio, se ha optado por llevar a cabo un análisis de todas las reparaciones posibles teniendo en cuenta la participación de los interlocutores y su interrelación con la secuencia establecida. Este hecho nos permitirá observar qué reparaciones son más comunes y cuáles son menos comunes en las interacciones objeto de estudio. Igualmente, el hecho de que se analicen todos los tipos de reparación posible nos

permitirá descubrir cómo funcionan tales secuencias de reparación con respecto al restablecimiento de la interacción y, por ende, a la vuelta a la intersubjetividad inherente a la secuencia de interacción que ha sido truncada por la reparación. Este aspecto, que será analizado también en nuestros datos, es un segundo objetivo de este estudio, el cual, junto con el resto, será detallado en el siguiente capítulo.

CAPITULO 5

OBJETIVOS

Rod Gardner (2013) en sus reflexiones acerca del AC en las interacciones producidas en las aulas, especialmente las aulas de lenguas extranjeras, indica que una de las líneas de trabajo que los investigadores deben afrontar estriba en la necesidad de conocer con más detalle el funcionamiento de la reparación. En esta línea se instaura este trabajo, el cual parte de la voluntad de conocer con más detalle el funcionamiento de las reparaciones en las interacciones entre profesores y alumnos centradas en un tipo de práctica de la interacción oral determinada, aquella que se realiza al iniciar la clase con la intención de introducir a los alumnos en el ámbito de la lengua objeto y que tiene como fin el uso de la lengua en interacción. De esta manera, también pretendemos acercarnos a un conocimiento más profundo de un tipo de interacción clasificado por Seedhouse (2004) como centrado en el contenido y en la mejora de la fluidez discursiva en los alumnos. La posibilidad de observar con detalle cómo se desarrollan las diferentes secuencias de reparación en este tipo de actividad interaccional podrá permitir conocer mejor cómo gestiona la interacción el profesor. En concreto, el primer foco de atención del análisis estará en cómo se recupera la intersubjetividad tras la ruptura que provoca la secuencia de reparación.

Asimismo, un segundo foco de atención en el análisis va a centrarse en la competencia interaccional del aula que mantiene el profesor en relación a la producción y gestión de reparaciones. Puesto que la reparación es un aspecto clave en la competencia interaccional del aula, tal y como se ha indicado anteriormente, su análisis va a permitir conocer hasta qué punto los participantes en las interacciones cumplen con los modelos de participación considerados como adecuados desde el punto de vista de dicha competencia.

Así pues, el objetivo general de este estudio estriba en analizar las diferentes trayectorias de las secuencias de reparación producidas en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado en relación al contexto interaccional en

el que se producen para determinar cómo se restablece la intersubjetividad entre los interlocutores y caracterizar su competencia interaccional del aula.

Los objetivos específicos que se derivan de este objetivo general y que se tratarán de cumplir a lo largo del análisis son los siguientes:

1. Especificar qué caracterización interaccional mantiene cada una de las diferentes técnicas de reparación que se producen en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado como acción social.

Este es un objetivo relacionado con la metodología, de necesario cumplimiento para poder lograr el resto de objetivos que se proponen. Dado que el foco de atención de los siguientes objetivos está en un aspecto inherente a la secuencia de reparación, en primer lugar se ha considerado necesario establecer un análisis las reparaciones en función de las categorías que se han detallado en el cuadro al final del capítulo anterior. Antes de ver cómo se recupera la intersubjetividad y cómo se caracteriza la competencia interaccional del aula de los hablantes, es necesario saber qué es lo que tenemos entre manos, qué tipos de reparación se producen en el tipo de interacción objeto de estudio y cómo se reproducen las diferentes secuencias que se puedan dar. En consecuencia, con este objetivo se pretende llevar a cabo un estudio pormenorizado acerca de cómo se desarrollan las diferentes reparaciones desde el punto de vista interaccional y cuál es la actuación de cada uno de los participantes en la interacción. Puesto que el foco de atención estribará en la actuación de los roles participantes en la reparación, de este objetivo se derivan los siguientes:

- 1.1 Describir la caracterización de las trayectorias interaccionales de las reparaciones iniciadas por el alumno y realizadas por el profesor.

- 1.2 Profundizar en la caracterización de las trayectorias interaccionales de las reparaciones iniciadas por el profesor y finalizadas por el alumno.

- 1.3 Detallar la caracterización de las trayectorias interaccionales de las reparaciones iniciadas y finalizadas por el alumno.

- 1.4 Presentar de forma exhaustiva la caracterización de las trayectorias interaccionales de las reparaciones iniciadas y finalizadas por el profesor.

El establecimiento de las características interaccionales de cada una de las técnicas de reparación que se pueden encontrar en la interacción nos permitirá establecer un marco de actuación interaccional en el ámbito de la reparación que, a su vez, permitirá observar con el máximo detalle cómo se gestiona interaccionalmente cada uno de los problemas que se generan en el tipo de interacción que se pretende analizar. Asimismo, dado que la secuencia de reparación se puede considerar una ruptura momentánea de la interacción en curso para solucionar un problema que pone en cuestión la intersubjetividad y la progresividad inherentes a toda interacción, se pretende llevar a cabo un análisis sobre cómo se restablece la interacción tras la secuencia de reparación. Por esta razón, este estudio se propone cumplir con el siguiente objetivo:

2. Analizar qué implicaciones mantienen las diferentes secuencias de reparación con el restablecimiento de la intersubjetividad entre los hablantes y, por lo tanto, con la recuperación de la secuencia interaccional que se estaba llevando a cabo antes de la señalización de la existencia de un problema.

A partir de este objetivo, se pretende analizar cómo se lleva a cabo la recuperación de la interacción anterior y qué implicaciones tienen en ello los participantes en la interacción. En otras palabras, se pretende analizar si es el profesor o es el alumno quien toma el turno de habla tras la finalización de la secuencia de reparación, turno de habla que mantendrá una relación secuencial con el turno de habla anterior a la iniciación de la reparación. Por esta razón, el análisis va a estar focalizado en:

2.1 Analizar los mecanismos de restauración de la interacción y, por lo tanto, la intersubjetividad y la progresividad inherentes, tras una reparación iniciada por el alumno y finalizada por el profesor.

2.2 Detallar cómo se recupera la interacción y, por lo tanto, la intersubjetividad y la progresividad inherentes, tras una reparación iniciada por el profesor y finalizada por el alumno.

2.3 Examinar la recuperación de la interacción y, por lo tanto, la intersubjetividad y la progresividad inherentes, tras una reparación iniciada y finalizada por el alumno.

2.4 Estudiar el restablecimiento de la interacción y, por lo tanto, la intersubjetividad y la progresividad inherentes, tras una reparación iniciada y finalizada por el profesor.

A partir de estos objetivos, la intención del análisis estribará en ofrecer datos que arrojen luz sobre la conexión entre aprendizaje de la LE, el desarrollo de la competencia interaccional del aula en los participantes en el acto de enseñanza aprendizaje y la producción de reparaciones. En consecuencia, el hecho de analizar las reparaciones en un determinado estadio de aprendizaje puede aportar una serie de informaciones que ayuden a comprender mejor la competencia interaccional del aula a partir de la producción de reparaciones en un determinado momento en el aprendizaje de una LE. Por esta razón, consideramos que el análisis de las reparaciones que se realizará es de sumo interés. En consecuencia, se puede establecer un último objetivo específico para este estudio:

3. Caracterizar la competencia interaccional del aula en las reparaciones producidas entre profesor y alumnos de un nivel A1.

De los objetivos aquí planteados surgen las siguientes preguntas de investigación.

Con respecto a la técnica de la reparación en este contexto interaccional.

1. ¿Qué modelos de organización de la reparación se pueden observar en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado y cómo se desarrollan secuencialmente?
2. ¿Cómo se recuperará la intersubjetividad tras las diferentes secuencias de reparación en interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado?
3. ¿Cómo se caracterizará la competencia interaccional del aula en relación a la técnica de reparación en interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado?

Como se desprende de los objetivos aquí formulados, este estudio no pretende focalizar la atención en cómo se relaciona la reparación con el aprendizaje desde la perspectiva del *CA-for-SLA* sino que lo que pretende es conocer más en profundidad la técnica de la reparación como paso previo para saber cómo justamente se establece el aprendizaje. En este sentido, este estudio se puede considerar como “concerned with how participants, within short time-spans, work their competence in real time through the moment-by-moment unfolding of talk” (Pekarek Doehler, 2010: 121). Con ello, se pretende realizar una observación lo más detallada posible de la técnica de la reparación con la intención

de arrojar más luz acerca de cómo se llevan a cabo las soluciones de problemas en el proceso de aprendizaje.

Consideramos que este estudio es innovador en tanto en cuanto es el primer estudio en el ámbito del español como lengua extranjera que pretende acercarse a la reparación en este tipo de interacciones de una manera completa y detallada. La necesidad de indagar más en el discurso interaccional del profesor en este ámbito, por lo tanto, es necesario y evidente para concienciar a los docentes de la necesidad de mejorar su actuación discursiva y hacer que su participación en las interacciones sea lo más efectiva posible. Asimismo, la reparación ha sido estudiada en líneas generales como fenómeno transversal a toda interacción y se ha tenido en cuenta en gran cantidad de ocasiones, pero normalmente de una manera lateral y sin entrar a detallar las características interaccionales de tal técnica. En este sentido, el valor de este trabajo estriba en el hecho de que un conocimiento detallado acerca de cómo se producen las reparaciones en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado en los primeros estadios de aprendizaje de una LE puede presentar una valiosa información acerca de cómo son las interacciones entre profesor y alumnos centrada en el significado y la competencia interaccional del aula implicada en tales interacciones. En esta línea, el conocimiento de los detalles interaccionales implicados en la reparación permitirá entender mejor cómo se gestionan los problemas en el habla en interacción entre profesor y alumnos turno a turno.

Desde el punto de vista del AC, además, esta investigación pretende observar cómo se organiza una interacción institucional peculiar como es la que se lleva a cabo en el aula entre profesor y alumnos. El trabajo específico acerca de la recuperación de la intersubjetividad en este tipo concreto de interacciones implicará una nueva y valiosa aportación acerca de cómo los roles participantes en el entorno pedagógico interactúan y, por lo tanto, cómo se llevan a cabo las acciones sociales en un determinado contexto institucional.

Sin embargo, antes de pasar al análisis de los datos de esta investigación, es necesario llevar a cabo una explicación de dos aspectos fundamentales para la misma: por un lado, los parámetros metodológicos que se van a tener en cuenta para el análisis y, por el otro, la caracterización de los datos que se van a analizar. A tales aspectos le vamos a dedicar el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Un estudio que se centre en la reparación como fenómeno interaccional inexorablemente debe tener en cuenta el AC como metodología para el análisis de los datos. Si en el capítulo 2 nos centrábamos más en la descripción de conversación, de la interacción institucional y de la interacción en el aula de LE por parte del AC, en este apartado nos vamos a centrar en los aspectos propiamente metodológicos que incumben a esta corriente. Tras estos apuntes metodológicos, se van a determinar las características de las muestras analizadas, el contexto de recogida de datos, los informantes y se va a describir el sistema de transcripción utilizado. Con ello, consideramos que el lector podrá aproximarse al análisis de los datos posterior con total garantía.

6.1. El Análisis de la Conversación como metodología de investigación

El AC no solo ha formado una perspectiva particular en relación a la comprensión de la conversación como herramienta a partir de la cual se establecen las relaciones sociales sino que, además, ha marcado una línea de investigación con una metodología fuertemente caracterizada con unos procedimientos de análisis claramente definidos. Es por esta razón que es necesario presentar explícitamente sus características, las cuales serán detalladas a continuación, no sin antes ofrecer una definición del AC como metodología de investigación. Posteriormente, se dedicarán unas líneas a describir los tipos de datos con los que el AC trabaja, haciendo hincapié en la importancia del contexto. Además, en este apartado se va a describir cuál es la perspectiva que adopta el investigador a la hora de afrontar el tratamiento de los datos: la llamada perspectiva *émica*. Por último, se hará hincapié en cómo el investigador debe tratar los datos y

llevar a cabo el análisis y en cómo se considera fiable y válido un análisis realizado bajo la óptica del AC.

En los ámbitos en que se ha tratado el AC desde el punto de vista metodológico¹¹⁰ (Heritage, 1995; Drew, 2005; Richards, Ross y Seedhouse, 2012), existe cierto consenso en entender esta línea de investigación como una metodología que aborda el estudio de la organización y el orden de la acción social en interacción por medio del análisis del habla que se genera y que tiene en cuenta cómo el orden social se construye por parte de los miembros que integran un grupo (Brouwer y Wagner, 2004: 30). El principal objetivo del AC como metodología de estudio de la conversación no será “uncover which types of practices occur in interaction”, sino mostrar “how those practices are constructed by and for the participants in the interaction” (Brouwer y Wagner, 2004: 32). En este sentido, en la interacción entre profesor y estudiantes es importante tener en cuenta que “it is not just a matter of understanding the propositional content of what T says in the L2; it is also a matter of analysing what social and sequential action T is performing and what an appropriate social and sequential action in response would be” (Seedhouse, 2005a: 177). Así pues, el AC, de carácter etnometodológico, no puede quedarse con un análisis puramente lingüístico basado en las estructuras y los contenidos que los hablantes producen.

Por otro lado, el investigador buscará aquello que realizan los hablantes, pero que no es percibido por ellos mismos y de lo que no son conscientes, en un fenómeno propio de la etnometodología que se conoce como *seen-but-unnoticed* (Heritage, 1984b). Asimismo, desde el AC se pretende “characterize the organization of interaction by abstracting from exemplars of specimens of interaction” (Seedhouse, 2004: 13) y observar cómo se organiza la interacción y la maquinaria implicada en ella (Liddicoat, 2007: 6). Por lo tanto, el AC identifica modelos de acción social “normales” en interacción para intentar comprenderlos y reconocer en ellos acciones significativas y no intenta establecer categorizaciones y estructuras determinadas de una unidad fija, sino que intenta trabajar desde el punto de vista de los participantes (Schegloff et al., 2002). En última instancia, el investigador busca comprender la realidad seleccionada y no se debe quedar en la mera descripción de contextos y datos.

¹¹⁰ Véase en Stivers y Sidnell (2013) la diferencia entre el AC y otras líneas de investigación del discurso como metodologías de estudio.

Como se ha comentado con anterioridad, el AC surgió en los años 60 a partir de la etnometodología y centra su atención en datos que estén recogidos en contextos reales y que hayan surgido en un ambiente natural¹¹¹ (Sacks, 1992: 271; Heritage, 1995). Esta perspectiva naturalista permite, según Cosnier (1987), tratar los datos de una manera más empírica, porque el corpus de datos siempre será natural, recogido en el contexto de interacción que se produce normalmente y no en, por ejemplo, un laboratorio; a la vez, será formal, ya que el análisis de los datos se centrará en las estructuras y no en interpretaciones psicológicas o análisis conceptuales. La perspectiva que se adoptará será una perspectiva característica de la óptica del participante¹¹², en la medida en que el AC es una robusta herramienta con la cual examinar toda interacción social. Así, el AC intenta descubrir y explicar qué hay detrás de la acción social llamada conversación. Por esta razón, y siguiendo postulados etnometodologistas, desde la perspectiva del AC no se hablará de reglas, tal y como se suele hacer desde la lingüística, sino que se hablará de “normas” (Heritage, 1984b: 118). Los protagonistas de la interacción social muestran normas de conducta, las cuales se ven pero no se perciben, ante acciones que se producen en la interacción. En relación a tales normas, los interlocutores podrán construir la interacción social, sus propias acciones sociales y llevar a cabo procesos de interpretación de las acciones sociales de los demás actores que intervengan. Las normas sociales se establecen como puntos de referencia que los interlocutores tienen para realizar sus acciones sociales y analizar y evaluar las acciones de los demás (Seedhouse, 2004: 10). El trabajo del investigador es, desde este punto de vista, percibir tales normas, descubrirlas y describirlas, y hacer que afloren en su investigación para corroborar su existencia, corroborar qué es lo normal.

La metodología propia del AC es una metodología que se clasifica como cualitativa. Este tipo de investigaciones se caracterizan por una recogida de datos en el contexto natural en el que se producen de manera habitual y, por su análisis subjetivo, están orientadas al proceso y tratan los datos de manera holística y en profundidad. La relación con el contexto hará que el AC sea un análisis del habla contextualizada, situada y en el mundo real, tales como situaciones reales de la vida cotidiana o en el ámbito laboral e institucional, como es una situación de clase, nuestro caso (Macaro,

¹¹¹ El AC se diferencia de la etnometodología, sin embargo, en el hecho de que únicamente se sirve del análisis de las conversaciones para sus estudios; en cambio, la etnometodología acepta otras fuentes de recogida de datos (McHoul, 2008).

¹¹² Véase más adelante la descripción de lo que se entiende por perspectiva émica.

2010). No obstante, como se ha indicado anteriormente (véase apartado 2.4), dos aspectos contextuales se deben tener en cuenta. Por un lado, la contextualización del habla por parte de la propia secuencia conversacional que la determina: la progresividad del habla en interacción determinará que el turno de habla anterior y el turno de habla que aparezca posteriormente contextualicen al habla en curso. Este factor es importante a la hora de interpretar los datos por parte del investigador. El hecho de que el receptor reaccione de una determinada manera al turno de habla del hablante podrá propiciar la corroboración, o no, de la hipótesis planteada por el investigador, en lo que se conoce como *next turn proof procedure* (Hutchby y Wooffitt, 1998: 15). Dicho de otro modo, el investigador comprobará sus hipótesis con respecto a un determinado turno de habla a partir del turno de habla con el que el interlocutor responda. En consecuencia, se argumenta que el análisis debe adoptar una perspectiva émica, como más adelante comentaremos, ya que esta perspectiva, de carácter holístico, se caracteriza por que el analista se pone en la posición del interlocutor.

Por otro lado, el contexto extradiscursivo, la identidad de los hablantes, el lugar en el que se produce la interacción, las relaciones entre los interlocutores, etc., también se deben tener en cuenta, pese a que se hará siempre y cuando la información contextual emerja de los propios datos (Housley y Fitzgerald, 2002). El analista de la conversación, por una cuestión epistemológica derivada de la comprensión etnometodológica de la realidad, *a priori* únicamente podrá mostrar aspectos que sean relevantes de los datos, de la interacción o, en palabras de McHoul, Rampley y Antaki (2008: 827), “if the context is heraeble in the talk as such, then it can’t be ignored by the analysts”. Igualmente, la aproximación a los datos debe ser sin prejuicio alguno y debe mostrarse aparentemente inmotivada (Psathas, 1995); de esta manera, se descubrirán nuevos fenómenos en lugar de buscarlos a partir del planeamiento de hipótesis o preconcepciones y se buscarán regularidades o modelos de tales fenómenos sin obviar los casos particulares que se salgan de la norma, los cuales pueden ser relevantes al ser estos los que demuestren cómo funciona la norma (Heritage, 1995: 399).

Sin embargo, desde el punto de vista metodológico, el contexto también es un aspecto problemático (McHoul et al., 2008). Algunos investigadores se han cuestionado por qué no se debe tener en cuenta el contexto (Moerman, 1988; Hester y Eglin, 1997) y, también, qué aspectos del contexto, de la gran multitud que mantiene, son relevantes y pertinentes para la interacción (Schegloff, 1992b), ya que es imposible que todos se

puedan controlar. Por lo tanto, el analista únicamente se fijará en aquellos que sean relevantes para la interacción en función de los datos que pueda encontrar. La importancia de algún aspecto del contexto emergerá de la propia conversación. Asimismo, el hecho de tener en cuenta el contexto exterior podría proporcionar la posibilidad de que el analista se acercara a la acción social con una información previa que podría propiciarle una interpretación inadecuada de los datos. La conversación es la encargada de proporcionar la información y de ella, volvemos a insistir, debe emerger la información contextual. Sin embargo, algunos autores (Arminen, 2000; Mäkitalo y Käljö, 2002; Levinson, 2005; Day, 2008; de Kok, 2008) sostienen que el investigador puede echar mano de la información contextual externa en el caso de que no consiga entender ciertos aspectos de la interacción únicamente con la información proporcionada en los datos.

Lo que es incuestionable es que los fragmentos relevantes que se analicen se deberán entender como parte de la realidad que está siendo estudiada (ten Have, 2007). La aproximación a los datos no debe tener ninguna motivación previa¹¹³ y debe mantener un objetivo a partir del cual el investigador que utiliza el AC como metodología debe presentarse ante los datos respondiendo a preguntas del tipo “¿qué está pasando?” (Hopper, 1988, citado en Liddicoat, 2007; Psathas, 1995), “¿qué está haciendo el hablante en ese turno?” (Pomerantz y Fehr, 2000) o, con una cuestión que sintetiza las otras dos, “¿por qué esto, de esta manera, ahora?”, cuestión que se pregunta por la acción –“esto”-, la forma lingüística utilizada –“de esta manera”- y el valor secuencial en curso –“ahora”- (Schegloff, 1996a: 112; Hutchby y Wooffitt, 1998; Sidnell, 2010). El AC no implica preguntas previas por parte de quien se acerca a los datos, los aspectos por analizar se encontrarán en la propia fuente de información y, a partir de tal efecto, se podrán plantear hipótesis que permitirán, después, un estudio más pormenorizado (Psathas, 1990, citado en Liddicoat, 2007; Schegloff 1996a). Así pues, el AC es propiamente una metodología inductiva (Heritage, 1988; ten Have, 1991).

El uso de observaciones empíricas y la ausencia de apriorísticos son dos de las características de la denominada *perspectiva émica* (Cosnier, 1987; van Lier, 1988; Kasper, 2004, 2006a; Seedhouse, 2004, 2005a, 2005b), la cual sintetiza la relación entre tratamiento de los datos y metodología utilizada.

¹¹³ Véase Weber (2003) para una crítica a esta característica propia de la metodología del AC.

La perspectiva émica se plantea en términos dicotómicos, en relación a la distinción ético / émico (Pike, 1967, en Seedhouse, 2004). Así, la perspectiva ética estudia las conductas sociales desde fuera, con una visión totalmente ajena a lo que ocurre; en cambio, la perspectiva émica propone una aproximación a los datos desde dentro del sistema, que implica que el investigador se deba ver como un participante más de la acción social. Por lo tanto, el investigador deberá adoptar la posición de los interactuantes, ya que así se instaurará dentro del sistema para interpretar los datos en función de la repercusión que tienen en los hablantes. La perspectiva émica está en la base de la comprensión del funcionamiento de la conversación al estar relacionada, como se puede deducir, con la relación entre libertad y sensibilidad al contexto que mantiene la conversación. El analista -como el participante en la conversación- entenderá que un turno de habla está orientado libremente por el hablante, pero, a la vez, es sensible al contexto en el que se sitúa y, por lo tanto, adoptará esta perspectiva. Desde el punto de vista metodológico, la perspectiva émica implicará que con únicamente los datos proporcionados por la interacción y los factores contextuales que sean relevantes para la acción comunicativa se podrá llevar a cabo la interpretación y el análisis pertinente, un análisis que se focalizará en dos estrategias diferentes (Villalta, 2009: 234): por un lado, nos fijaremos en la *organización jerárquica* de la interacción, que permite entender los fenómenos en el entorno del contexto que se producen, y por el otro, en la *organización temporal o secuencial* de la interacción, a partir del cual se podrán observar la evolución de los fenómenos en la interacción.

En cuanto al tratamiento de los datos, las conversaciones se pueden analizar desde dos perspectivas diferentes en función de la relación con el contexto en el que se sitúan (contexto espacio-temporal, características de los hablantes, situación comunicativa, etc.). Por un lado, se puede llevar a cabo un análisis macro de los datos y, por el otro, un análisis denominado micro, que se centra en las estructuras subyacentes de la propia conversación, como serán en nuestro caso, las reparaciones. Tal análisis micro se centrará en analizar una serie de datos que a partir de un nexo común formarán una colección susceptible de que se puedan hacer generalizaciones con respecto al fenómeno analizado. Esta será principalmente la perspectiva que se adoptará en este trabajo.

Asimismo, este estudio no va a proporcionar resultados de corte cuantitativo ni se va a servir de aspectos propios de tales metodologías. La colección, en la búsqueda de una

similitud fenomenológica (Brouwer y Wagner, 2004: 31), da robustez a la descripción de la acción y su análisis observar las diferentes realizaciones del fenómeno estudiado (Liddicoat, 2007: 10), aunque contiene el problema de la cuantificación: a diferencia de los estudios cuantitativos, en los cuales la norma implica una precisión numérica con respecto a los datos, en el AC se suelen utilizar adjetivos como *frecuentemente*, *regularmente*, *típicamente*, etc. (Schegloff, 1993). Además, la numeración precisa presenta cierta problemática con respecto a la propia idiosincrasia del AC. Esta metodología trata cada ejemplo como único, debido a que se establece en un contexto único, irreplicable y determinado y, dado que el análisis pretende ser lo más exhaustivo posible, la cuantificación equivaldría a entender los ejemplos como idénticos. Por lo tanto, la misma cuantificación entraría en contradicción y en colisión con el análisis producido y el AC se convertiría en una colección de ejemplos de casos únicos. Además, las regularidades no serán objeto de estudio, sino que estas “are viewed as normative in that they affect the behaviour of participants in the interaction and participants display an orientation to regular procedures of taken-for-granted orderliness of the social world” (Liddicoat, 2007: 11). Sin embargo, cada vez son más los investigadores que consideran que aplicar aspectos propios de una metodología cuantitativa a los datos conversacionales puede aportar nuevos y valiosos resultados a las investigaciones. Por ejemplo, en la aplicación del AC para la mejora de ámbitos comunicativos institucionales (Antaki, 2011), a partir de la cual se intenta mejorar la acción conversacional en aspectos profesionales como las llamadas telefónicas de los *call centers* o las interacciones entre médico y paciente, es posible analizar interacciones previas a la aplicación de los cambios en las acciones conversacionales para, por último, realizar un post-análisis y poder apreciar si la acción interaccional ha mejorado (Wilkinson, 2011).

Asimismo, dada la polémica creada entre investigadores en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas, cuyos estudios son de corte cuantitativo, y los defensores de la validez del AC como metodología de estudio de la adquisición de una lengua (véase apartado 2.5), algunos autores (Storch, 2002; Cohen y Macaro, 2010; Seedhouse, 2010) consideran que el AC puede ser una buena manera para complementar y completar aquellos estudios cuantitativos propios realizados desde la óptica del ASL y se aproximan a una búsqueda de la aplicación de una metodología mixta que aúne y combine aspectos cualitativos y cuantitativos (Dörnyei, 2007:45-46). En determinadas

ocasiones hace falta un análisis pormenorizado de las interacciones objeto de estudio, dado que al análisis cuantitativo se le escapan detalles que pueden ser significativos desde el punto de vista de la adquisición.

Por otro lado, la aproximación a los datos por parte del investigador debe mantener tres elementos metodológicos que caracterizan la explicación de una acción desarrollada en la conversación (Schegloff, 1996b: 172-173):

1. A formulation of the action being accomplished in the data, accompanied by exemplifications of the action from the data and discussion of deviant cases as exemplifications of the underlying formulating being proposed.
2. A grounding of the formulation in the reality of the participants in order to demonstrate that the observation is not a construct of the analyst alone, but is understood and oriented to by the participants themselves.
3. An explication or analysis of how the practice observed yields the action being accomplished.

Todo análisis de datos desde la óptica del AC debe basarse en estas tres premisas. La acción social que se pretenda analizar debe formularse sustentándose en los datos y acompañándose de ejemplos extraídos de los mismos. Además, no solo deben incorporarse los extractos que marcan una norma en la actuación de los interlocutores sino que también deben exponerse aquellos casos que se puedan considerar atípicos, dado que en una gran cantidad de ocasiones es a partir de la aparición de estos casos extraños que se puede entender cuál es la norma social establecida. Es importante tener en cuenta que el análisis, como se verá más adelante, debe adquirir fiabilidad en tanto en cuanto análisis que se corresponde con la comprensión que los interlocutores hacen de la interacción analizada, aspecto que guarda una estrecha relación con la perspectiva émica antes descrita. El análisis debe buscar esta perspectiva. Por último, la interpretación, de carácter émico, de los extractos que se consideren destacables debe venir acompañada por una explicación de cómo la acción social objeto de estudio se demuestra en la práctica observada.

En relación a la fiabilidad y la validez en los estudios fundamentados en el AC, cabe destacar que tendrán unas características particulares relacionadas con la propia recogida de datos y su interpretación. Para que una investigación de estas características

sea fiable (Peräkylä, 1997; Seedhouse, 2005a), el tipo de recogida de datos, la calidad técnica de las grabaciones y la adecuación de las transcripciones deben mantener unas características que permitan mostrar una realidad determinada. Asimismo, el hecho de que los resultados de la investigación se puedan replicar y refutar fácilmente implica una baja fiabilidad en este tipo de investigaciones.

Por su parte, la validez que debe soportar una investigación fundamentada en el AC se subdivide en dos tipos: la validez interna y la validez externa (Bryman, 2001; Seedhouse, 2005a). En cuanto a la validez interna, el estudio debe aportar unos resultados creíbles acorde a los datos que se proporcionan sin que haya interpretaciones alternativas más plausibles que puedan ser verificadas con más facilidad. En los estudios centrados en el AC, al ser necesaria una perspectiva émica para acercarse a los datos, los resultados deberán coincidir con las interpretaciones que los hablantes hacen de la misma interacción. En cuanto a la validez externa, esta se relaciona con la generabilidad, es decir, con la capacidad de extrapolar los resultados obtenidos a otras investigaciones de similares características más allá del contexto específico de recogida de datos.

Por otro lado, pese a las implicaciones que puede tener el AC en el ámbito de la ASL, el análisis que se llevará a cabo no pretende observar si se produce aprendizaje de la lengua meta por parte de los alumnos; únicamente se valorarán aspectos relacionados con el análisis de las características de la interacción. Por consiguiente, no se van a plantear parámetros de la teoría sociocultural desde el punto de vista metodológico, sino que se va a optar por una aproximación etnometodológica a los datos recabados (Seedhouse, 2005b).

El análisis que se va a realizar en el siguiente capítulo se fundamenta en el modelo de aproximación a los datos que nos sugieren Richards et al. (2012: 53), según los cuales “so when analyzing repair in L2 classroom interaction, it is not only necessary to understand the trajectory and formatting of repair. It is also necessary to identify the trouble source and, if linguistic error, to specify how the error is treated in pedagogical as well as interactional terms”. Sin embargo, pese a que, según Seedhouse (2004) y Richards et al. en la anterior cita, existe una relación reflexiva¹¹⁴ entre reparación y

¹¹⁴ En ciencias sociales, la relación reflexiva o *reflexividad* es una condición metodológica según la cual “the same set of methods or procedures are responsible for both the production of actions/utterances and their interpretation” (Seedhouse, 2004: 11).

acción pedagógica, debemos tener en cuenta que nuestro análisis no se centrará en valorar la acción pedagógica subyacente en la interacción, sino que, como hizo Koshik (2002) para el análisis de los enunciados incompletos para provocar la autorreparación por parte de los estudiantes, el objetivo es describir únicamente el fenómeno interaccional que nos interesa. El AC, como metodología que intenta explicar la realidad, es una metodología descriptiva y no prescriptiva, por lo que no debe emitir juicios de valor acerca de lo que analiza: únicamente intenta explicar lo que ocurre.

La metodología propia del AC, dado que es una metodología “que “puede tener como objetivo entender cómo se construyen, se negocian y se (re)producen determinados papeles sociales y determinadas concepciones del mundo en la interacción social a través de los usos lingüísticos” (Tusón, 2002: 149), puede ser totalmente válida para aproximarse a una serie de interacciones con unos determinados papeles sociales en un determinado contexto, en nuestro caso, el del aula de LE. La metodología propia del AC se empezó a aplicar a este tipo de interacción institucional a mediados de la década de los noventa del siglo pasado. Como comenta Seedhouse (2010), ha sido gracias a la implementación de la metodología del AC que se ha establecido la posibilidad de observar una visión general de la interacción producida en el aula de LE y se ha podido atestiguar su complejidad, dinamismo y su compleja relación con el contexto en el que se realiza. Como asevera Yasui (2010: 43),

a conversation analytic approach to naturally-occurring second language conversations, through its close observation of the organization of talk, enables us to examine how language learners inspect their ongoing talk and coordinate their actions with one another moment-by-moment through their limited linguistic resources in the real-life situation. It provides us a tool to understand the interaction from the participants’ point of view, and not from the observers.

La perspectiva émica, según la cual el investigador adopta la perspectiva de los interactuantes, permitirá descubrir cómo los participantes en la interacción en el aula de LE analizan sus propios turnos y “make responsive moves in relation to the pedagogical focus” (Seedhouse, 2004: 195), cuya relación reflexiva con la interacción es uno de los tres principios en los cuales se sustenta la interacción institucional en el ámbito de la LE. Así, se establece un principio metodológico según el cual “the analyst follows exactly the same procedure as the participants and traces the evolving relationship

between pedagogy and interaction, using as evidence the analyses of this relationship which the participants display to each other in their own turns” (Seedhouse, 2004: 195). Para ello, el analista deberá saber cuál es el foco pedagógico impuesto en cada caso, en cada interacción que conforma los datos. Por esta razón, es conveniente que los datos sean descritos con detalle, descripción que se realizará a continuación con la descripción del contexto de recogida de datos y los informantes.

6.2 Descripción de los datos

Este segundo apartado de la metodología de investigación va a estar dedicado a describir pormenorizadamente los datos que se han recogido para la realización de este estudio y que han sido objeto de análisis. En primer lugar, se va a describir el contexto de recogida y cómo se llevó a cabo la misma. Posteriormente, se van a detallar las características de los informantes y de las interacciones que llevaron a cabo y que serán objeto de análisis. Por último, se incidirá en el sistema de transcripción de los datos, apartado en el que se justificarán las razones por las cuales se ha escogido el sistema de transcripción que se utilizará.

6.2.1 Contexto de recogida de datos

Pese a que, como se ha discutido anteriormente, la información contextual relevante en el AC es aquella que emerge de los propios datos, para poder seguir con mayor precisión el análisis pertinente se va a proceder a describir tanto el contexto de recogida de datos como las características más importantes de los informantes. Ello no quiere decir que se utilicen apriorísticamente los datos contextuales para el análisis. Al contrario, en el momento de abordar la información recabada, se deberá tener en cuenta que únicamente en las interacciones analizadas está la información relevante para este estudio.

Los datos se recogieron en UAB Idiomes, la escuela de idiomas de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), entre octubre y diciembre de 2012. El motivo por el cual se eligió este centro fue que se buscaba un tipo de escuela cuyos grupos no cambiaran constantemente de estudiantes, aspecto propio de la gran mayoría de escuelas de ELE en Barcelona que ofrecen cursos intensivos. En este centro, sin embargo, los grupos de estudiantes que se matriculan en el programa de *Study Abroad* son cerrados, lo cual nos permitía poder grabar a los mismos individuos durante una considerable cantidad de horas. El programa de *Study Abroad* de UAB Idiomes ofrece una gran variedad de asignaturas relacionadas con el español, la cultura hispánica y otros aspectos relacionados con la sociedad de acogida, entre las cuales destaca la asignatura de español como lengua extranjera. El programa está destinado a estudiantes norteamericanos que desean pasar un periodo de su etapa universitaria, uno o dos trimestres, en Barcelona.

Las grabaciones se realizaron a lo largo de 7 semanas, a razón de dos días por semana, dos sesiones por día, impartidas por dos profesores diferentes, y 100 minutos por sesión. No se pudo realizar grabaciones todos los días de clase a lo largo de los casi dos meses de recogida, dado que durante un día se realizaron pruebas de evaluación y, durante otro día, una de las dos sesiones no fue grabada por motivos técnicos. Asimismo, pese a ser grabada se descartó para el análisis una sesión impartida por un profesor que sustituyó a uno de los profesores por enfermedad de este último. Así pues, para el análisis se ha tenido en cuenta un total de 40 horas de clase de un mismo grupo, con unos mismos alumnos y dos profesores diferentes.

Los datos fueron recogidos a partir tanto de grabaciones en audio como grabaciones en vídeo. El motivo por el cual se realizaron dos grabaciones diferentes estriba en la necesidad de recoger todas y cada una de las interacciones que se produjeron en el aula, además de tener la posibilidad de analizar el lenguaje no verbal del profesor y la posición que ocupaba en el aula en cada momento. Para ello, se utilizaron dos sistemas de grabación: un primero con una cámara de vídeo en una posición fija, con la cual se pretendió recoger la participación del profesor delante del grupo. Por otro lado, se dejaron 6 grabadoras de voz junto a los alumnos, con la intención de registrar todas las conversaciones que llevaran a cabo en trabajos por parejas y grupos. De esta manera, se pudieron recoger todas las producciones lingüísticas que se aportaron y se generaron en el aula.

6.2.2 Registro de los datos

El hecho de que se graben los datos, a diferencia de otros métodos de recogida como puede ser la observación, posibilita que se pueda escuchar la conversación y observar la secuencia que se pretenda analizar –si se ha registrado con una cámara de vídeo- las veces que el investigador considere necesario y que se puedan estudiar por un largo periodo de tiempo (Heritage y Atkinson, 1984: 4; Sacks, 1984: 26). Además, la grabación como método de recogida de datos permite poder utilizar el material para otras investigaciones y que se pueda comprobar con más eficiencia si la investigación en curso es fiable.

No obstante, el hecho de que una persona tenga delante una máquina con la que se sabe grabado puede implicar que este no actúe con la misma espontaneidad como si la cámara o grabadora no estuviera. La *paradoja del observador* de Labov (1972), nombre que recibe el hecho de que las personas no actúen de la misma manera ante una cámara que sin ella, dado que mantienen una mínima consciencia de que las están grabando, es inevitable, aunque minimizable. Por esta razón, se consideró pertinente únicamente utilizar una cámara de vídeo para recoger el movimiento del profesor por el aula y delante de los alumnos y desestimamos, por no ser motivo de análisis para esta investigación, la grabación de lo que ocurría entre los estudiantes con más cámaras repartidas por el aula. Si se hubiera utilizado un número mayor de cámaras los estudiantes se hubieran sentido como en un plató de televisión, lo cual no era la intención del investigador.

La grabación en vídeo es un instrumento de recogida de datos que conlleva tanto ventajas como inconvenientes. Tal y como comentan Airasian y Gullickson (1999:79 y ss., citado en Barbero, 2009), la cámara de vídeo permite recoger los acontecimientos en un determinado contexto tal y como en un ambiente naturalístico y presenta un grado de objetividad más alto, a diferencia de las notas de campo, las cuales pueden implicar cierta subjetividad del investigador. Además, los datos se pueden consultar en ilimitadas ocasiones y permite minimizar la paradoja del observador (Labov, 1972), la cual sería más fuerte si hubiera un observador en clase. Sin embargo, este sistema de recogida de

datos también implica un sobreesfuerzo considerable para el investigador, ya que se considera que este debe invertir una gran cantidad de tiempo para revisar los datos recogidos.

Dado que nuestra intención inicial era grabar todas las interacciones que se aportaban y generaban en el aula, una sola cámara de vídeo, desafortunadamente, era insuficiente, ya que en una gran cantidad de ocasiones los estudiantes llevan a cabo actividades por parejas o en pequeños grupos. Para recoger tales interacciones, en lugar de incorporar una cámara por cada grupo de estudiantes se optó por dejar en las mesas de los discentes varias grabadoras de voz. De esta manera, se pudieron recoger todas y cada una de las producciones lingüísticas que llevaron a cabo entre ellos, aunque se perdiera la posibilidad de recoger la comunicación no verbal empleada en las interacciones. Sin embargo, por un cambio en la caracterización de las actividades que se comentará posteriormente, los datos recogidos por las grabadoras de voz únicamente se utilizaron para tratar de comprender aquellos pasajes que no quedaban claros tras el visionado de la grabación en vídeo¹¹⁵.

6.2.3 Los informantes

Los estudiantes que participaron en las clases grabadas eran universitarios que vinieron a cursar estudios superiores a Barcelona y habían decidido realizar un curso de español, de carácter semiintensivo, el cual o bien está dentro de sus programas de curso o bien complementa sus estudios en España. Esta doble vertiente se debe a que el programa *Study Abroad* de UAB Idiomes empezó a aceptar estudiantes Erasmus que querían llevar a cabo un curso de español de esas características a lo largo de su estancia. Por lo tanto, el grupo de estudiantes estuvo conformado por 9 norteamericanos, pertenecientes al programa *Study Abroad* y tres estudiantes que disfrutaban de una beca *Erasmus*, uno procedente de Suecia, uno procedente de Alemania y, por último, una chica procedente de Corea. La edad de los estudiantes se situaba entre los 20 y los 23 años y todos ellos estaban cursando estudios superiores en sus respectivos países. El grupo, pese a ser

¹¹⁵ Como se verá en la transcripción de los datos (anexo II), desafortunadamente, incluso con las grabadoras hubo algún enunciado que no se pudo transcribir completamente.

multilingüe, mantenía el inglés como lengua vehicular, dado que en la mayoría de los casos era lengua materna y en los estudiantes Erasmus era una lengua de uso más frecuente que el español y que dominaban mejor. El nivel de los estudiantes era de un A1+ según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001), ya que estaban realizando el curso para conseguir un nivel A2.

Los profesores que aceptaron ser grabados son profesionales con amplia experiencia en la enseñanza de ELE. Profesor 1 (a partir de ahora Pr1), que impartió las primeras sesiones, es coordinador académico de los grupos de español en el UAB Idiomes, lleva impartiendo clases de español más de diez años y ha sido profesor en centros universitarios tanto de España como de Italia. Además, participa activamente en encuentros prácticos de profesores y en congresos, en los cuales presenta experiencias didácticas y reflexiones acerca de la docencia en ELE. Profesora 2 (Pr2), por su parte, es una profesora ampliamente experimentada, con casi 20 años de docencia en diferentes centros de ELE de Barcelona. Ella impartió las segundas sesiones. Ambos tienen titulación universitaria y cursos específicos en formación de profesores de español como lengua extranjera.

6.2.4 Las interacciones

Para la realización de este estudio, se optó por analizar una serie de interacciones específicas de todo el abanico de interacciones que se producen en el aula de ELE, aquellas centradas en la transmisión de significado y no centradas en alguna forma lingüística determinada y que estaban propuestas para que los alumnos mejoraran su fluidez discursiva, según la clasificación de Seedhouse (2004), y que se pueden clasificar como *classroom context mode* según la tipología de Walsh (2006). En esta línea, antes de recoger los datos y realizar una primera exploración de las grabaciones se pretendía que las interacciones por analizar fueran aquellas que los alumnos llevaran a cabo entre ellos, de la misma manera que se realizó en anteriores estudios (Batlle, 2010, 2011a, 2013a). Las interacciones objeto de estudio debían caracterizarse por varios aspectos. En primer lugar, se pretendía que fomentaran la interacción sin ningún tipo de motivación formal aparente, con lo cual se buscaban interacciones que se incluyeran en

la clasificación de Seedhouse (2004) como centradas en el significado y la fluidez. Además, se buscaron interacciones que no estuvieran ligadas a ninguna actividad previamente realizada para evitar que el conocimiento previo influyera en el intercambio y que tuvieran un formato libre, es decir, que fueran interacciones en las cuales el sistema de turnos de habla estuviera preestablecido previamente, como puede ser el caso de los debates. Se estaban buscando, así, unas producciones de los alumnos que demostraran un uso de la lengua sin apoyo previo y que permitieran la máxima libertad expresiva y la máxima espontaneidad.

El proceso de selección de las interacciones por analizar siguió un desarrollo cuyo inicio estuvo en el visionado de las 40 horas de grabaciones y la anotación, a gran escala, de qué es lo que ocurre en todo momento. En una primera instancia se fueron anotando todas las secuenciaciones didácticas de todas las lecciones, especificando qué actividades se realizaban en clase, qué dinámica se establecía, cuánto tiempo duraba cada actividad y algún comentario con respecto a la interacción que, en aquel momento, se consideraba pertinente.

Sin embargo, tras un primer visionado de los datos, se pudo corroborar que las interacciones entre alumnos propuestas por los profesores grabados se centraban prácticamente en su totalidad en actividades pensadas para la práctica de una determinada forma verbal o estructura gramatical y que, al contrario, la participación del docente estaba presente en todo momento en las interacciones que estaban pensadas para el fomento de la fluidez, que tenían el foco de atención en el significado y que no mantenían relación con ninguna actividad anterior o posterior. Así pues, se decidió llevar a cabo el análisis de los datos a partir de la transcripción de este tipo de interacciones. Una segunda aproximación a los datos, ya focalizada en las características interaccionales de las secuencias de interacción escogidas, nos permitió observar que todas ellas se realizaban al iniciar la clase y, más concretamente, al iniciar la primera sesión de las dos que realizaban cada día los alumnos. Ello nos da a entender que los dos profesores entendían las dos sesiones como un *continuum*, puesto que Pr2 iniciaba la sesión ya con una actividad centrada en algún aspecto léxico o gramatical o en el desarrollo de las prácticas receptivas, escuchar o leer.

Asimismo, las secuencias de interacción escogidas para el análisis comparten la característica propia de las interacciones *round robin* (Mortensen y Hazel, 2011;

Battle, 2014): el profesor, en una secuencia IRE, va preguntando uno a uno por un determinado tema hasta que logra que todos los alumnos transmitan una determinada información que, temáticamente, será similar. Este tipo de interacción, propia del aula y fuertemente marcada por las características de la interacción IRE, propicia que el tema de interacción sea, en general, siempre el mismo, a excepción de secuencias laterales que puedan aparecer. Tras la determinación de cuáles iban a ser las secuencias cuyas reparaciones se iban a analizar, se pasó a proceder a la transcripción de los datos. Finalmente, en una primera lectura de la transcripción, se señalaron los casos de reparación que se van a analizar. El total de interacciones transcritas que cumplían con los requisitos presentados previamente fueron 8 con una duración total de 1 hora y 33 minutos aproximadamente. En el anejo II se pueden consultar las transcripciones completas de tales interacciones.

El análisis que se va a realizar se sitúa en el nivel “micro” del contexto. Nuestra intención es ver detallada y pormenorizadamente cómo se plasman las características propias de la conversación en las interacciones centradas en el significado y cómo se desarrolla la reparación en este tipo de contexto interaccional. Tales análisis, finalmente, permitirán trazar líneas de ejecución de las secuencias de reparación en las interacciones seleccionadas.

6.2.5 La transcripción de los datos

Una de las acciones más determinantes en el AC es la transcripción de los datos (Jenks, 2011; Bolden, 2015, para un resumen de las diferentes formas de transcripción, véase Kasper y Wagner, 2014: 177-180), representación de las interacciones registradas (Hutchby y Wooffitt, 1998: 74) la cual nos permite atestiguar que la interacción conversacional no es desordenada y las acciones que se realizan en ella no son irrelevantes (Heritage, 1984b: 241). La transcripción, como acción propia del investigador, está diseñada para que los datos que han ocurrido en una interacción de manera natural se puedan tratar sistemáticamente y puedan ser leídos por todo aquel que lo desee.

En general, cualquier transcripción de datos no se debe entender como una sustitución de la grabación, sino como un complemento a ella (Heritage, 1984b; Heritage y Atkinson, 1984; Psathas y Anderson, 1990; Hutchby and Wooffitt, 1998: 74). Debemos entender la transcripción de los datos como su re-presentación, por lo cual no será ni neutral ni objetiva (Green, Franquiz y Dixon, 1997: 172), ya que el investigador tomará una serie de decisiones a la hora de transcribir que afectarán a esta (Ochs, 1979) con la idea de facilitar la labor analítica, decisiones que, en gran medida, tendrán que ver con su concepción del lenguaje (Berkenbusch, 1995: 70). Por ello, no debemos pensar que la transcripción sea una mera representación de lo dicho, sino que es una representación de lo dicho que atiende a determinados aspectos del habla que, desde el punto de vista del transcriptor, son relevantes (Heath y Luff, 1993). Por lo tanto, se podrá decir que toda transcripción es incompleta (Seedhouse, 2005a: 166), pese a que el transcriptor debe indicar el máximo número de detalles a la transcripción, dado que cualquier aspecto de la interacción o del contexto puede ser relevante y, por esta razón, debe ser leído por quien se quiera aproximar a los datos.

Un estudio centrado en el AC, que, como se ha apuntado anteriormente, pretende extraer datos en un contexto “natural” y no manipulado por el investigador, se centrará en un análisis de datos lo más exhaustivo posible. Se debe tener en cuenta que los datos deben contener todos los aspectos que integran la comunicación en la interacción, dado que cualquier detalle puede ser significativo.

El detalle con el que se transcribe en el AC no es, *a priori*, relevante. Sin embargo, sí que se debe tener en cuenta en la transcripción no solo lo que se ha dicho, sino también cómo se ha dicho (ten Have, 2007): la transcripción de los datos se deberá realizar con la mayor precisión posible, con lo que el análisis también deberá ser lo más preciso posible (Pomeranz y Fehr, 2000; Jefferson, 2004a). Además, dada la importancia de la comunicación no verbal en la interacción (Goodwin, 1981, 1984, 1986) se deberá incorporar el máximo número de detalles tanto contextuales como propios de la comunicación no verbal, dado que también pueden ser relevantes para el análisis (Ford y Thompson, 1996). Sin embargo, dada la complejidad y la gran cantidad de información que suscita la incorporación de estos elementos y para dar a la lectura de la transcripción más agilidad, se ha optado por incorporar únicamente la información contextual y de la comunicación no verbal que se ha considerado, en una aproximación previa a los datos, como más relevante.

La transcripción ayudará a que el observador sea capaz de ver rápidamente todo lo que se produjo en la interacción y hará que el análisis que se realice en el trabajo se pueda verificar con más facilidad. Ahora bien, para que el lector de la transcripción sea capaz de ello, debe estar familiarizado con la simbología utilizada. Si el sistema de transcripción emplea una serie de símbolos totalmente desconocidos para el lector, este no comprenderá nada y la transcripción no será útil. Por el contrario, el uso únicamente de los símbolos que se utilizan al escribir de manera habitual propiciaría que la transcripción fuera tan parca que una gran parte de la información que no se puede leer en un discurso escrito habitual se perdiera.

Debido a que la línea metodológica de este trabajo es la propia del AC y que se comparte la idea de lengua y la concepción de la conversación propia de esta línea de investigación, la transcripción de las interacciones se ha realizado a partir del sistema de transcripción más recurrente en el ámbito del AC. Gail Jefferson, quien fue contratada por Harvey Sacks para que transcribiera las grabaciones que había realizado para sus investigaciones (Lerner, 2004b; Sidnell, 2010), ideó un sistema de transcripción que se ha consolidado como el habitual en la transcripción de las interacciones registradas al papel.

Cuando Harvey Sacks contrató a Gail Jefferson para que transcribiera las grabaciones que había realizado, este únicamente le comentó que transcribiera lo que escuchara (Sidnell, 2010). El sistema de transcripción del AC es un sistema, por esta razón, algo complejo (Jefferson, 1985, 2004a), ya que incorpora muchos detalles y no solo las palabras que aparecen. Varios son los aspectos que se deben transcribir, además de las propias palabras que conforman los diferentes enunciados y los diferentes turnos de habla¹¹⁶. Por ejemplo, se debe tener en cuenta que se debe incorporar información externa al habla, ya que puede ser contextualmente significativa. Cuando se inicia cualquier transcripción es conveniente incorporar información acerca de los participantes (identificarlos, aunque sea con pseudónimos para preservar la identidad de los informantes si así lo desean¹¹⁷), el momento, la fecha y el lugar en el que se realizó la grabación (Psathas y Anderson, 1990; ten Have, 2007). En nuestro caso, los informantes se identificarán con una letra –Pr para el profesor y E para los estudiantes–

¹¹⁶ Véase Liddicoat (2007) para una extensa explicación y desarrollo de los diferentes aspectos que aquí se presentarán y otros signos de transcripción no tenidos en cuenta en este estudio.

¹¹⁷ En el habla institucional se suelen presentar los interlocutores según su categoría como miembros del determinado grupo al que pertenece (por ejemplo, ‘profesor’ o ‘alumno’).

y un número para diferenciarlos, manera de referenciar a los hablantes más característica en estudios en el ámbito del aprendizaje (Markee, 2007: 57n).

Según Psathas y Anderson (1990), lo primero que hay que conseguir, al iniciar la transcripción, es captar las palabras que se han estado diciendo. Para ello, se utilizará la ortografía estándar, con lo cual la lectura se hará más accesible y el investigador no se tendrá que especializar en un determinado código previamente. Sin embargo, para ser condescendientes con lo que se escucha, si una palabra se pronuncia de manera diferente a cómo se hace habitualmente o existe algún rasgo dialectal o sociolectal en la pronunciación de la palabra, tales diferencias se podrán plasmar en la transcripción. De esta manera, existen varias posibilidades de transcripción, desde la más cercana a la ortografía convencional, la cual ignorará ciertos aspectos fonéticos para no hacer más complicada la transcripción, hasta la que más matizaciones fonéticas aporte, la cual transmitirá la máxima información posible al lector, pero le dificultará la tarea de lectura si no está habituado a la simbología utilizada (Liddicoat, 2007: 18-19).

Por nuestra parte, optamos por una transcripción más cercana a la ortografía convencional, dado que incluir aspectos propios de la pronunciación no nativa comportaría una dificultad de lectura excesiva para aquel no especialista en transcripción fonética, más teniendo en cuenta que no es una pronunciación española nativa. La transcripción basada en el sistema de Jefferson tiene la ventaja de que se centra en los detalles, los cuales pueden ser significativos. Por ejemplo, la transcripción incorpora detalles prosódicos como los alargamientos vocálicos, los ascensos y descensos de la entonación, la velocidad o un habla más fuerte de lo habitual, en algunas ocasiones utilizando símbolos propios de la ortografía habitual aunque utilizados de manera un poco diferente.

Además, otros aspectos son transcritos por su significación y relevancia en la interacción. Por un lado, la risa, que puede realizarse tanto aparte de un enunciado como dentro del enunciado o pronunciando una palabra, de la misma manera que una respiración audible, sonidos como *mhm* o *uh*, los chasquidos o la no finalización de una palabra también deberán transcribirse.

En relación a la transcripción de aspectos propios de la interacción, se debe tener en cuenta que los solapamientos y las interrupciones también deben hacerse explícitos en la transcripción. Otros aspectos que se destacan en la transcripción son la imposibilidad de

escuchar una palabra, una palabra de dudosa transcripción, los silencios y pausas y, en cuanto a los elementos no verbales del habla, la mirada, los gestos o los movimientos corporales que se sean significativos y que la grabación haya recogido (siempre que se haya hecho con cámara de vídeo). La actitud del hablante o aspectos ajenos a la propia conversación que resulten relevantes para quien transcribe, como un portazo, el sonido de un teléfono o un estornudo, también deben anotarse en la transcripción. En el anejo I a este estudio se pueden encontrar recogidos todos los símbolos utilizados para la transcripción.

Además, para facilitar la lectura de los extractos motivo de análisis, se ha procedido a marcar con una flecha el turno en el que se produce la reparación. Por último, debemos destacar que, para una mayor facilidad a la hora de encontrar los extractos analizados en el anejo II, en el cual se pueden encontrar las transcripciones completas de todas las interacciones motivo de análisis en este estudio, se ha optado por dejar la numeración de los turnos que aparece en la transcripción íntegra de la interacción en lugar de iniciar cada extracto con el número 1, característica propia de algunas publicaciones realizadas en el ámbito del AC.

El hecho de elegir este sistema de transcripción y no otros quizás más conocidos en el ámbito del español como lengua extranjera, como el sistema de Val.Es.Co. (en línea) o el sistema que proponen Calsamiglia y Tusón (1999), radica en que este estudio se instaure en el ámbito del AC de carácter etnometodológico como línea de investigación y trata la interacción motivo de análisis desde la perspectiva de la interacción social. Así, se ha desestimado la utilización de otros sistemas más cercanos a los ámbitos del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999) o de la conversación coloquial (Val.Es.Co., en línea), pese a que comparten símbolos y, en esencia, mantienen la misma idiosincrasia en cuanto a la transcripción. La opción de utilizar el sistema de transcripción CHAT (MacWhinney, 2000) también fue desestimada por el hecho de que la metodología utilizada para este trabajo es únicamente el AC y no se ha optado por un acercamiento cuantitativo a los datos recogidos. Cabe destacar que el sistema de transcripción dentro del ámbito del AC también mantiene ligeras variaciones en algunos de sus símbolos¹¹⁸. Para este trabajo se ha optado por la versión que ofrece Schegloff¹¹⁹ por ser el sistema adoptado también por la universidad de California, por la

¹¹⁸Véase, a modo de ejemplo, las diferencias entre Jefferson (2004), Sidnell (2010) o Kurhila (2006).

¹¹⁹ Véase www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject/ [Consulta: 29-9-2015]

International Society of Conversation Analysis y ser requisito de uso en las principales revistas de investigación y principales congresos en el ámbito de la etnometodología y el AC.

Como conclusión a este capítulo y como paso previo antes de abordar el análisis de datos, es necesario presentar qué categorías en el ámbito de la reparación van a ser las que guíen el análisis del siguiente capítulo. El fenómeno interaccional conocido como reparación, como se ha visto en este trabajo, presenta una tradición investigativa nada desdeñable. En consecuencia, se ha optado por llevar a cabo un análisis a partir de las categorías que Schegloff et al. (1977) establecieron para determinar la tipología de reparaciones que, como se explicitaba páginas atrás, ha marcado la tradición de los estudios sobre la reparación. Sin embargo, dado que el foco de atención estriba en los procesos interaccionales recurrentes en la reparación, no todas las reparaciones van a ser analizadas. En este sentido, las ARAI que no tengan una participación mínima del interlocutor, aunque sea una apelación, no serán tratadas. En determinadas ocasiones, como se ha detallado en el apartado 3.2.1, las ARAI en un mismo turno restablecen la intersubjetividad a partir de la recuperación del enunciado por parte del mismo hablante. La responsabilidad de restablecer la intersubjetividad inherentemente recaerá en el mismo hablante que ha llevado a cabo la reparación; por lo tanto, es evidente la respuesta que tendríamos en el caso de plantear las preguntas de investigación acerca de la intersubjetividad que se dio a conocer en el capítulo anterior. De la misma manera, las ARAI de estas características no implican un desarrollo específico de la competencia interaccional del aula, puesto que su realización no se sitúa en el ámbito de la interacción, sino en el ámbito del discurso. Por lo tanto, tampoco es de nuestro interés tratarlas para indagar en esta competencia en concreto.

Por otro lado, puesto que el contexto institucional determina que uno de los participantes en la interacción presenta un rol participante diferenciado del resto, se ha optado por subdividir los cuatro tipos de reparación que conforman la tipología de Schegloff et al. (1977) en dos categorías más para cada uno, en función de si quien inicia la reparación es el profesor o un alumno. En la siguiente tabla se detallan, de manera esquemática, las categorías que se van a tener en cuenta para realizar el análisis de datos. A este respecto, es conveniente recordar que las categorías de análisis que se van a utilizar han sido definidas en el apartado 3.2 del capítulo dedicado al estado de la cuestión.

REPARACIONES OBJETO DE ESTUDIO							
ARAI		ARHI		HRAI		HRHI	
iniciada	iniciada	iniciada	iniciada	iniciada	iniciada	iniciada	iniciada
por el	por el	por el	por el	por el	por el	por el	por el
alumno	profesor	alumno	profesor	alumno	profesor	alumno	profesor

Tabla 1: clasificación de las categorías objeto de estudio

A continuación, también se ofrece un cuadro resumen con la caracterización de los datos objeto de estudio con la intención de presentar el corpus de datos:

CORPUS DE DATOS	
Profesores	2
Alumnos	12
Número de horas grabadas a profesores	40
Número de horas grabadas a alumnos	240 (40 x 6 grabadoras)
Total de horas registradas	280
Sesiones de clase	25
Interacciones objeto de estudio	8
Duración total de las interacciones	1 hora y 33 minutos
Reparaciones	112

Tabla 2: corpus de datos

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

El análisis que se llevará a cabo a continuación se centrará en observar cómo se producen y se desarrollan las reparaciones en las que los alumnos están implicados interaccionalmente para poder descubrir cómo se restablece la intersubjetividad tras reparar un problema acaecido en la interacción y poder caracterizar la competencia interaccional del aula a partir de las reparaciones producidas entre profesor y alumnos en interacciones centradas en el significado. Para llegar a cumplir nuestros objetivos se ha partido de una clasificación previa de las reparaciones, clasificación fundamentada en la participación de los hablantes en la secuencia, como iniciadores de la reparación y como productores del turno o turnos reparadores, tal como Schegloff et al. (1977) y la tradición en el tratamiento de la secuencia han establecido. De esta manera, una primera clasificación se establecerá a partir de la participación de los interlocutores, la cual nos permitirá establecer cuatro grandes grupos de reparaciones: ARAI, ARHI, HRAI y HRHI. Asimismo, dentro de cada grupo se va a diferenciar entre las reparaciones iniciadas por el alumno y las reparaciones iniciadas por el profesor. A este respecto, cabe destacar que pese a que las reparaciones se vayan a analizar por separado para una mayor claridad y una mayor comprensión de su técnica y de la relación que se establece con el resto de la interacción, estas en gran cantidad de ocasiones aparecerán concatenadas y relacionadas entre sí, dada la influencia del contexto intrainteraccional en las que se sitúan. En este sentido, a lo largo del análisis que se presenta a continuación se verá una gran cantidad de ejemplos cuyas reparaciones tienen una relación directa con otras reparaciones con una técnica totalmente diferente. En consecuencia, en algunas ocasiones se observarán algunas reparaciones en más de un extracto.

Por otro lado, y como se verá a continuación, dentro de cada una de las categorías establecidas la reparación cumple con una serie de funciones. En algunas ocasiones, con la reparación se realiza una acción comunicativa determinada con una función específica dentro de la interacción. Por esta razón, cada una de las diferentes categorías

de reparación se podrá subdividir en una serie de subgrupos según la acción subyacente a su realización.

Por último, se va a proceder a analizar el restablecimiento de la intersubjetividad en cada una de las categorías de reparación estipuladas. No se va a presentar un análisis específico de cada uno de los fenómenos en cuestión, sino que el análisis se va a centrar en cada uno de los extractos y, tras describir qué ocurre en cada caso, se va a proceder a observar cómo se gestiona el restablecimiento de la intersubjetividad. En consecuencia, se irá llevando a cabo una observación reparación a reparación para, en el apartado dedicado a proyectar los resultados de la investigación, recoger todo lo presentado anteriormente y establecer una síntesis de todo ello.

7.1 ARAI iniciadas por el alumno

Las ARAI, como se ha podido detallar en los capítulos 3 y 4, son reparaciones cuyo problema es solucionado por la misma persona que lo ha producido¹²⁰. Son el tipo de reparación más usual en la conversación cotidiana, puesto que, como vimos, es la manera preferida de evitar problemas en la comunicación: cuanto antes se solucione antes se podrá restablecer la interacción y la progresividad y la intersubjetividad inherentes a ella se verán afectadas lo menos posible. Por ende, las ARAI suelen producirse en un mismo turno, aunque también existe la posibilidad de que el elemento reparador aparezca en un turno posterior. Las ARAI que se han podido recoger en nuestros datos muestran esta distribución. La gran mayoría de ARAI que se van a analizar en este apartado se producen en el mismo turno en el que se ha generado el problema, aunque también se ha podido encontrar algún caso en el que la reparación se produce en un tercer turno. Por lo tanto, en primer lugar se van a analizar las ARAI en el mismo turno para, posteriormente, incidir en las ARAI cuya reparación aparece en un turno posterior.

¹²⁰ A este respecto, es necesario incidir en el hecho de que tanto las vacilaciones como las pausas y los falsos inicios no se consideran fenómenos susceptibles de ser entendidos como reparación, puesto que se entienden como fenómenos propios de la habilidad oral de los estudiantes.

7.1.1 ARAI en el mismo turno iniciadas por el alumno

Como decíamos, las ARAI son un tipo de reparación que, por norma general, se ejecutan en un mismo turno de habla. En consecuencia, no inciden en la interacción que se está llevando a cabo aunque se realicen a partir de un problema marcado y solucionado por el alumno. Como se puede observar en (1), la alumna, E6, lleva a cabo una ARAI provocada por una iniciación de UCT que, posteriormente, considera inadecuado para expresar aquello que quiere expresar. Por lo tanto, tras la iniciación del enunciado se produce una pausa oralizada y un ligero silencio, marcas que nos permiten pensar que la alumna está reformulando su enunciado y se dispone a producir otro diferente más adecuado a lo que quiere decir, como así hace.

(1)

5.1-6.11

231 Pr1: qué te pareció Sevilla (.) bonita?
232 E6: → bonita y hay- eh (.) las comidas son muy barata(s)
233 Pr1: hhhh °sí° comparamos con Barcelona no?
234 E6: hh sí
235 Pr1: Sevilla es un poco más barato

En este fragmento de interacción se hace evidente que la ARAI en forma de interrupción del enunciado reparable **no implica un restablecimiento de la intersubjetividad en la propia interacción, sino que el restablecimiento ocurre en el mismo enunciado**. El turno de habla del profesor en la línea 233 se establece a partir del enunciado generado tras la realización de la reparación, turno de habla que hubiera presentado las mismas características si directamente E6 hubiera empezado su turno de habla con la segunda UCT, la que aparece tras la iniciación de reparación y que marca la solución del problema. Por lo tanto, no se muestra en esta reparación un restablecimiento de la interacción anterior al problema. **La reparación no afecta a la progresión de la interacción** en el sentido de que el turno de habla posterior del profesor se sitúa en la misma secuencia que se estaba desarrollando.

Varios son los ejemplos con los que podemos corroborar que las ARAI iniciadas por el alumno no implican un restablecimiento de la intersubjetividad desde el punto de vista interaccional. Al contrario, al haber sido solucionado el problema en el mismo turno de

habla, inherentemente el mismo hablante da por solucionado el problema y aborta cualquier atisbo de problema en la intersubjetividad en el turno siguiente. Es el caso de (2), en el cual la alumna, E12, se da cuenta de que la forma verbal que ha utilizado previamente era inadecuada y se produce el reemplazamiento de la parte problemática del enunciado por otro enunciado.

(2)

10.1-22.11

049 E12: [We (.) eh (.) puedo riescribir
 050 Pr1: sí
 051 E12: or:?[pue-
 052 Pr1: [puedes puedes
 053 E12: puede=
 054 Pr1: =o:
 055 E12: → =o:h pue[do ((gesto admitiendo el error))
 056 Pr1: [o: (.) como tú quieras (1.0) °como tú quieras° (.) bien

La ARAI que se produce en el discurso de E12 se produce en el momento en que el profesor les está comentando a los alumnos que las expresiones escritas que han realizado las deben entregar, ya que así el profesor se las llevará a casa y las corregirá. Esta información, que no había sido tomada en cuenta por algunas alumnas, provoca que E12 pregunte si puede reescribir su texto. Esta petición la realiza con una pregunta de carácter disyuntivo cuya segunda mitad no se logra producir porque se produce una interrupción por parte del profesor. Antes de que E12 formule la segunda parte de la disyunción, el profesor ya le indica que sí puede reescribirla, acción que había sido ya solicitada en la primera parte de la pregunta. La pregunta queda cortada y se produce un solapamiento entre la autorización del profesor y la afirmación de la alumna, la cual vuelve a producirse una vez el turno de habla del profesor ha finalizado. En ese momento, E12 lleva a cabo una producción morfológicamente inapropiada, dado que conjuga el verbo utilizando la tercera persona del singular en lugar de la primera persona, que era lo que se esperaba. No obstante, rápidamente la alumna se da cuenta de su problema y, tras un *oh token* con el que marca que se da cuenta de lo que ha ocurrido, reemplaza la forma verbal para solucionar el problema anterior. Esta autocorrección viene acompañada, además, por un gesto con el que admite el error.

En esta reparación cabe destacar que el *oh token* de la alumna se solapa con un ‘o:’ del profesor, inicio de disyuntiva que queda cortado ante la solución de la alumna. El profesor iniciaba un turno de habla en el que quería expresar que, si quería, la alumna le podía entregar el texto tal y como lo tenía; sin embargo, dado el solapamiento que se produce, su discurso se corta y se tiene que reiniciar posteriormente, en un solapamiento con el final del turno de habla siguiente de su interlocutora. Es interesante observar que el hecho de que sea una ARAI implica que la solución únicamente pase por presentar una forma correcta que sustituya a la forma incorrecta, por lo que no se produce una situación de fricción con respecto a quién gana el turno en la interacción. El turno de la estudiante estaba a punto de finalizar porque únicamente estaba destinado a la producción de la reparación, por lo que el profesor mantiene su derecho a la participación sin que se produzca ningún tipo de fricción.

En relación a la función del turno de habla reparador, el tipo de turno de habla generado en la ARAI por parte de la alumna implica únicamente la solución del problema, por lo que la fricción que supone el solapamiento se soluciona rápidamente a favor de quien no produce la reparación. El profesor mantiene el derecho a la participación inherente al desarrollo de la interacción dado que el turno de habla reparador únicamente cumple la función de solucionar el problema y la alumna no pretende ir más allá en su acción comunicativa. Por lo tanto, es el profesor quien tiene que continuar. La información que este genera es apropiada para la interacción que se está llevando a cabo, puesto que el foco de atención está en la finalización de la oración disyuntiva.

Si nos fijamos, lo que en apariencia puede parecer una ARAI importante para el restablecimiento de la intersubjetividad, dado que implica varios turnos de habla, en realidad no lo es. La ARAI fundamentada en reemplazar una forma verbal inadecuada por otra adecuada no implica la necesidad del restablecimiento de la interacción. Lo mismo ocurre en (3), otro ejemplo de similares características. En este extracto se produce un remplazamiento de parte del enunciado a partir de una reformulación, la cual implica un error en su discurso.

(3)

11.1-27.11

041 bien? E6? (1.0) >qué has hecho este fin de semana< (.) q' el
042 jueves no estabas en clase
043 E6: hhhhhhhh e:m he: (1.0) dormido? (2.0) siesta mucho
044 Pr1: hhhh
045 E6: → porque e:h (0.5) estuve: estuvo: (.) (cansada)
046 Pr1: vale (.) E2?

Estrictamente hablando, el turno de habla de la línea 045 presenta una ARAI, formada a partir de un cambio en la morfología del verbo utilizado. En una primera instancia, E6 había utilizado una forma verbal determinada, la cual consideró que no era adecuada y, en consecuencia, llevó a cabo una reformulación, errónea, de su enunciado. Como se comprueba, la forma verbal adecuada según lo que quería decir era la primera y, por lo tanto, la ARAI implicó la aparición de un error en el enunciado. Ante ello, el profesor no reacciona ni produce ningún tipo de corrección. Simplemente aporta un marcador discursivo conversacional para cerrar la interacción con E6, validar su participación y poder pasar a hablar con otra estudiante, en este caso, E2.

Otro ejemplo de que el reemplazamiento como tipo de ARAI iniciada por el alumno tampoco implica una necesidad de recuperación de la interacción se encuentra en el siguiente extracto. En (4), la alumna lleva a cabo una ARAI en forma de reemplazamiento de la parte del enunciado problemática. Tras el alargamiento vocálico de 'mucho' (línea 043), el cual indica que E2 está pensando lo que quiere decir a continuación, la hablante reemplaza la forma anterior por otra que considera gramaticalmente adecuada en función de lo que dirá después.

(4)

1.1-16.10

042 Pr1: qué tal en:: qué tal en Zaragoza, E2?
043 E2: → em:: (1.5) mucho:: mucha gente (.) e::h me gusta (.) o::h, el::
044 (1.0) viernes? *that's-*
045 Pr1: mhm

Por otro lado, en algunas ocasiones la ARAI iniciada por el alumno puede parecer que tenga implicaciones en el desarrollo de la interacción, puesto que en la reparación está

implicada una duda con respecto a la adecuación del elemento que se pretende reparar. Es el caso de (5), en el cual E3 realiza una ARAI debido a que no tiene claro cómo se forma el participio del verbo ‘visitar’. En el momento en que quiere expresar el lugar favorito que ha visitado en su viaje a Budapest inicia la formulación de una determinada forma de participio que corta sin haberla finalizado para repararla, reparación que se realiza a partir de una forma de participio inadecuada. Sin embargo, el mismo alumno indica que no está seguro de que la forma reparadora sea correcta, por lo que inicia una HRAI para intentar corroborar si su forma es adecuada o, en caso contrario, para que el profesor le indique cómo es el participio del verbo visitar¹²¹.

(5)

1.1-16.10

151 → gustó mucho. Mi favorito lugar he visit- visido? eh:::=
 152 Pr1: =visitado
 153 E3: visitado oh:: (cuál) es

En esta misma línea, las vacilaciones producidas a partir de una ARAI bajo la forma del reciclaje del elemento reparable no afectan a la continuación de la interacción. Como se puede observar en (6), el profesor responde a la HRAI en forma de corrección encubierta en referencia a la estructura de apertura de la reparación que el alumno utiliza para presentar dudas en torno a la adecuación de la expresión que va a utilizar después. En este caso, la ARAI se encuentra insertada en un turno de habla que funciona como iniciación a una HRAI. La ARAI no implica una vuelta a la intersubjetividad en la interacción, puesto que la interacción continúa a partir del elemento reparador. El profesor focaliza su atención no en la ARAI, sino en la iniciación de la reparación anterior que ha marcado el alumno.

(6)

5.1-6.11

365 inglés. E3 y E8 discuten sobre cómo se dice en inglés
 366 panelllets. El profesor interviene))
 367 Pr1: en inglés (.) en inglés se dice igual no?
 368 (E8): se dice::
 369 E3: → () no sé eh:: cómo se dice no he- no he probado
 370 Pr1: no lo has probado nunca?

¹²¹ Véase el análisis de la HRAI como tal en el apartado 8.5

371 E3: [()
 372 Pr1: [no has comido panellets ahora? no has comprado panellets en
 373 una pastelería E3 para probar?
 374 E3: (ay ay:)
 375 Pr1: ay ay ay
 376 (3.0)

Como se ha ido comprobando, las ARAI iniciadas por el alumno en el mismo turno implican una continuación de la interacción a partir de la última UCT de su turno de habla. El problema que ha causado la necesidad de reparación se ha solucionado antes de que el interlocutor intervenga. Por lo tanto, la intervención del profesor mantiene una relación de progresividad con el elemento reparador, no con el problema, pese a que el turno de habla esté proyectado por la UCT anterior al elemento reparado en la ARAI, el cual, justamente, inicia una HRAI. Como se ha visto en (6) y se vuelve a demostrar en (7), pese a que el turno de habla siguiente implique la iniciación de otra reparación o la continuación de una reparación iniciada antes de la ARAI, esta focalizará su atención en el enunciado como si no hubiera habido en él una ARAI; por lo tanto, como se observa en (7), es el elemento que actúa como reparador en la ARAI, “para eh: cuatro días”, el que implica la necesidad de llevar a cabo la iniciación de una nueva reparación, iniciación que será producida por el profesor en el turno de habla de la línea 156.

(7)

5.1-6.11

155 E8: → ah no solamente para: el para eh: cuatro días
 156 Pr1: solo han estado el fin de semana no?
 157 E8: sí
 158 Pr1: muy bien (.) era la primera vez (.) que venían a Barcelona?

En este extracto, el alumno inicia una UCT con un artículo, pero corta el enunciado e inicia otra UCT recuperando la preposición anterior, para completar una reparación cuya fundamentación está en la reformulación del enunciado problemático. A la vez, el profesor reformula el turno de habla anterior tras la ARAI que ha llevado a cabo el alumno, iniciando una ARHI. Como se puede comprobar, la intersubjetividad y la progresividad en la interacción dependen del elemento reparador, por lo que, en este caso también, **la ARAI no implica un restablecimiento de la interacción sino del mismo turno de habla en el cual se ha producido el problema**. Así pues, pese a que el elemento posterior implique una nueva iniciación de una secuencia de reparación, **las**

ARAI no resultan significativas en cuanto a una ruptura de la intersubjetividad. El propio alumno lo evita antes de que pueda ocurrir.

Por otro lado, determinadas ARAI pueden inducir a pensar que proyectan un turno de habla posterior. Es el caso de la primera ARAI que encontramos en (8). El turno de habla de E8 se ejecuta de tal manera que se producen dos ARAI, una centrada en la búsqueda de la forma adecuada del vocablo que quiere utilizar y otra a partir de la supresión de una parte del enunciado problemático.

(8)

7.2-13.11

124 E8: → pero cuantas habita- habitas- habita- <habitu::-> habitaciones e:h
125 no tiene Roma? (.) tiene Roma?
126 Pr1: cuán[tas?
127 E8: [() la gente: [()
128 Pr1: [habitantes=

La ARAI que implica un comentario pertinente es la primera. La razón por la cual se debe llevar a cabo una reflexión sobre ella está en el hecho de que puede parecer adecuado pensar que las características de la primera ARAI hacen pensar que proyecta el turno de habla posterior del profesor. Sin embargo, no es así. Pese a que los varios intentos por encontrar el término específico que el alumno necesitaba pueden hacer pensar que proyectan en el interlocutor un turno de habla que implique la iniciación de una nueva reparación, está claro que el turno de habla de la línea 126, con el que el profesor inicia una nueva reparación, en este caso una HRAI, no hace referencia a la ARAI en sí, sino al vocablo resultante en la búsqueda implicada en la ARAI. Por lo tanto, este es otro ejemplo que muestra cómo en las ARAI no se produce una ruptura de la intersubjetividad en la interacción, sino que se intenta resolver el problema en el mismo turno de habla, esta vez sin éxito. Sin embargo, la continuación de la interacción no depende del mismo proceso de reparación, sino del éxito o no de la ARAI. Por lo tanto, **el restablecimiento de la intersubjetividad se produce antes de que la ARAI se dé por finalizada.** La ruptura de la intersubjetividad en la interacción, en este extracto, la realiza el profesor, al marcar incompreensión ante el enunciado anterior de su interlocutor.

Como se puede comprobar, las ARAI iniciadas por el alumno realizadas a partir de un reemplazamiento de la parte del enunciado problemático, a partir de la búsqueda de un vocablo adecuado o a partir de una reformulación del mismo no son significativas para el restablecimiento de la intersubjetividad en interacción. En este sentido, el ejemplo de (9) sigue en esta línea. El alumno quiere corroborar que el vocablo inglés ‘*cliff*’, utilizado previamente, se traduce al español por ‘acantilado’ y, dado que en primera instancia el profesor no le responde a la pregunta, él se siente con la necesidad de insistir en la búsqueda de la información que precisa. Al formular la segunda pregunta, con la que pretende que el profesor le resuelva la duda, el alumno siente que esta ha sido mal formulada y que se ha dejado un elemento sin el cual la pregunta no es correcta. Por ello, tras una pausa de dos segundos, lleva a cabo una ARAI en la cual inserta el elemento que faltaba, aunque no repite la primera parte del enunciado.

(9)

7.2-13.11

112 viendo >pero< (.) Roma pequeña pequeña:: no es (.)E11
 113 E11: la palabra para: (.) *cliff* es <acantilado>?
 114 Pr1: ↑ah porque pensaba que era un ↑lugar (1.0) los- (.) >o sea (.) has
 115 ido a ver< (.) los acantilados=
 116 E7: sí=
 117 Pr1: =de::
 118 (6.0) ((escribe en la pizarra acantilado))
 119 E11: → es mismo? (2.0) e::l mismo?
 120 Pr1: sí el acantilado es normalmente una montaña (.) que acaba en el
 121 mar=
 122 E7: sí=
 123 Pr1: =no? (.) °eso es° acantilado (.) sí
 124 E8: pero cuantas habita- habitas- habita- <habitu::-> habitaciones
 125 e:h no tiene Roma? (.) tiene Roma?

La reformulación implicada en la inserción del artículo no es significativa en relación a la relación de intersubjetividad inherente a la interacción. El profesor, esta vez sí, responde a la cuestión formulada sin tener en cuenta si anteriormente se ha producido una reparación o no, por lo que la relación de progresividad inherente a la interacción no se rompe. La UCT que señala y da forma al turno de habla posterior es la UCT reparadora.

Son muchos los ejemplos de ARAI en el mismo turno iniciadas por el alumno que se encuentran en las interacciones motivo de análisis. Todas ellas mantienen un mismo patrón con respecto al restablecimiento de la intersubjetividad en la interacción. La progresión en la interacción se realiza a partir del elemento reparador y, por lo tanto, **no se tiene en cuenta la ARAI como elemento que afecte a la ruptura de la intersubjetividad en la interacción**. Todas estas reparaciones, que se pueden consultar en el anejo II a este estudio, se ven ejemplificadas a partir de los extractos que se han incorporado en este apartado, por lo que se ha creído conveniente no mostrar más. Por lo tanto, no es necesario hacer hincapié en cada uno de ellos de manera individual, dado que su funcionamiento y su valor para este estudio es el mismo. **Las ARAI no conforman una secuencia y, como tal, no son significativas para el restablecimiento de la interacción**, pese a que en ellas estén implicados enunciados que posteriormente se marquen como problemáticos o se recurra a remplazamientos de formas verbales, incluso siendo UCT reparadoras morfológicamente incorrectas. **El sentido de la interacción se recupera en el mismo turno de habla, por lo que el siguiente turno mantiene una relación de progresividad con respecto a la finalización del turno de habla anterior**.

Sin embargo, no todas las ARAI iniciadas por el alumno que se encuentran en los datos se ejecutan en el mismo turno en el que se encuentra el problema. Si se presta atención al extracto (9), se podrá observar que el turno de habla de la línea 119, en el cual se formula una ARAI en el mismo turno iniciada por el alumno, cumple con la función de intentar que el profesor responda a una pregunta que el mismo alumno, E11, ha formulado anteriormente, en la línea 113. E11 decide llevar a cabo la reformulación de su enunciado anterior dado que percibe que su pregunta no ha sido respondida. A este caso le vamos a dedicar el subapartado siguiente.

7.1.2 ARAI en el tercer turno iniciadas por el alumno

La secuencia de interacción en la que se inserta la ARAI en el tercer turno es compleja desde el punto de vista de la participación. Si se observa cuál era el desarrollo temático de la misma, se podrá observar que el profesor estaba hablando de las características de

Roma, de si es una ciudad grande o no. Justo en ese momento, E11 pide el turno de habla para aclarar el significado de una palabra que había estado anteriormente implicada en una ARHI (véase apartado 7.3), la palabra ‘*cliff*’. E11, al dudar de que la reparación propuesta por el profesor fuera adecuada, decide buscar por él mismo el significado de esta palabra en el diccionario y, tras encontrarla, quiere corroborar que la traducción que ha encontrado, ‘acantilado’, es adecuada. La reapertura de la secuencia de reparación que anteriormente se había dado por cerrada hace que el profesor, en primera instancia, reaccione sin responder explícitamente a la pregunta formulada por E11, pregunta de respuesta cerrada. El profesor, en lugar de responder, justifica su reparación errónea argumentando que “pensaba que era un lugar” (línea 114) y, posteriormente, vuelve a dirigir la interacción hacia E7, con quien había llevado a cabo la interacción en la que se producía la reparación a la que E11 vuelve.

La ARAI en el tercer turno que se produce en el extracto (9) se puede considerar una ARAI del tipo reformulador. El alumno realiza la acción de reformular la pregunta anteriormente planteada, persiguiendo, de esta manera, una respuesta por parte del profesor. En este sentido, la reformulación se fundamenta en la sustitución del vocablo que repara el problema anterior por el adjetivo mismo, con el cual incide en la voluntad de saber si esa palabra es la adecuada para traducir el término que había provocado la anterior reparación. La insistencia en la pregunta surge efecto: el profesor corrobora la adecuación de acantilado, algo que ya había hecho implícitamente en el turno de habla utilizado como respuesta a la primera pregunta, el cual el alumno no había entendido como adecuado, posiblemente porque iba dirigido a E7, alumna con quien había mantenido la interacción en la que no se había solucionado el problema al que se vuelve ahora. Como se puede observar, el análisis del restablecimiento de la interacción tras la ARAI en el tercer turno es sumamente complejo. La ARAI en el tercer turno se debe entender como una continuación del enunciado al cual repara, precisamente el turno anterior del hablante, considerado primer turno. Como se puede observar, desde el punto de vista interaccional, **este tercer turno comporta una ruptura en la intersubjetividad implicada en la interacción, dado que no mantiene una relación de progresividad inherente con el turno anterior: la respuesta del profesor (línea 114) no es contingente con la reformulación de la pregunta que realiza E11.** La intención es volver al punto en el que los hablantes se encontraban en el momento en que E11 formula la primera pregunta.

La ARAI en el tercer turno, por lo tanto, no está formulada para solucionar un problema en el primer turno, sino que **está formulada para perseguir una respuesta que satisfaga al hablante**. Debido a que la primera respuesta del profesor no cumplía con las expectativas de E11, este se ve con la necesidad de reformular la pregunta en busca de una respuesta satisfactoria por parte del profesor. Por ende, E11 no marca explícitamente que la respuesta de su interlocutor no ha sido la que él esperaba, aunque entiende que lo que se está produciendo es una vuelta a la interacción anterior. E7 participa corroborando la nueva reparación e indicando que, efectivamente, era eso lo que quería decir. E11 entiende que la manera más efectiva de poder llegar a la información que él busca, la respuesta a la pregunta anteriormente formulada, es a través de una ARAI fundamentada en la reformulación del término ‘acantilado’.

En relación a cómo continúa la interacción tras la ARAI, se puede apreciar un restablecimiento de la intersubjetividad en la interacción. La reformulación de la pregunta implicada en la ARAI en el tercer turno desemboca en la respuesta que el alumno buscaba por parte del profesor y que, por lo tanto, es contingente a la pregunta. Por lo tanto, **la ARAI en el tercer turno implica una ruptura de la intersubjetividad con respecto al turno anterior, pero no implica una ruptura de la intersubjetividad con el turno posterior**. En esencia, la ARAI en el tercer turno, de la misma manera que las ARAI en el mismo turno, **implica que la ruptura en la intersubjetividad resida en la acción del hablante que lleva a cabo la reparación, resida en la misma ARAI**. Por lo tanto, **en la respuesta del profesor, al ser contingente y no romper la progresividad de la interacción, la intersubjetividad se mantiene**. Sin embargo, **la ruptura en la intersubjetividad se ha producido antes**, justo cuando E11 ha valorado la respuesta del profesor como inadecuada para la pregunta que había formulado, inadecuación que le había inducido a la ARAI. Si en las ARAI en el mismo turno no se produce una ruptura en la intersubjetividad o, en cualquier caso, la posible ruptura de la intersubjetividad se devanece por el hecho de que el mismo hablante se repare a continuación, en este caso, dado que entre el enunciado reformulador y el enunciado reformulado existe un enunciado del interlocutor, el hablante marca una ruptura de la progresividad entre el segundo y el tercer turno.

7.1.3 Conclusiones a este apartado

En definitiva, como conclusión a este apartado, se debe destacar que **las ARAI iniciadas por los alumnos no implican una ruptura en la intersubjetividad en la interacción entre los interlocutores**. La técnica de este tipo de reparación implica que tanto el problema como la solución al mismo se encuentren en un mismo turno de habla y, por lo tanto, no se produzca una ruptura en la secuencia interaccional: el siguiente turno de habla está proyectado por la parte reparadora del turno anterior o por algún elemento anterior a la iniciación de la ARAI, como puede ser un iniciador de reparación que proyecta una HRAI en el siguiente turno. Pese a que, en algunas ocasiones, las ARAI iniciadas por los alumnos puedan verse sucedidas por la iniciación de una reparación, **la ruptura de intersubjetividad no es inherente a las ARAI**, sino que se producirá en el turno de habla posterior. Si el alumno, como hablante, propone la solución de un problema que él mismo ha tenido en el turno de habla que está llevando a cabo, la solución proyectará el siguiente turno y no la reparación en sí.

Asimismo, **las ARAI en el tercer turno mantienen la característica inherente a su técnica: el tercer turno rompe con la progresividad que ha marcado el segundo turno, el cual presenta una respuesta insatisfactoria para el hablante**. Es por esta razón que **el tercer turno no es contingente con respecto al turno anterior**. Con esta divergencia, se busca poder provocar una respuesta adecuada a lo que el hablante, en este caso el estudiante, estaba buscando. Sin embargo, como se ha podido comprobar, las ARAI en el tercer turno son extremadamente escasas y no suelen ser nada habituales en las interacciones que se han analizado.

En resumidas cuentas, las ARAI iniciadas por el alumno mantienen las mismas características con respecto al mantenimiento de la intersubjetividad que las ARAI que se generan en la conversación cotidiana, idea a la cual volveremos más adelante, en el apartado dedicado a la discusión de los resultados de la investigación.

7.2 ARAI iniciadas por el profesor

En una interacción del tipo IRE como las que se están estudiando en este trabajo, es ciertamente lógico que las ARAI iniciadas por el profesor sean el tipo de reparación más abundante en los datos recogidos. Como se expuso en el capítulo 2, en este tipo de interacciones el profesor copa la mitad de las intervenciones, algunas de las cuales pueden llegar a ser muy extensas. Asimismo, dadas las dificultades expresivas que pueden tener alumnos de un nivel como el que tienen nuestros informantes, es de suponer que las ARAI en la participación del profesor estarán, cuanto menos, muy presentes en nuestros datos.

Sin embargo, este no es un estudio que pretenda cuantificar las reparaciones que se generaron en las interacciones objeto de estudio, sino que centra su atención en la relación entre reparación e intersubjetividad. En consecuencia, en este apartado se van a analizar las ARAI iniciadas por el profesor como reparación para observar cómo se mantiene y restablece, si es que ocurre, la intersubjetividad entre los interlocutores. Ahora bien, mientras que en el anterior apartado podíamos distinguir entre ARAI iniciadas reparadas en el mismo turno o en el tercer turno, **prácticamente todas las ARAI iniciadas por el profesor se caracterizan por presentar el elemento reparador en el mismo turno en el que aparece el problema**, puesto que únicamente se han podido localizar **tres ARAI en el tercer turno** iniciadas por el profesor, las cuales se comentarán más adelante. Este hecho da cuenta de la recurrencia que las ARAI en el mismo turno presentan en comparación con otras ARAI cuya reparación se produce en un turno posterior.

Este hecho puede inducir a ver las ARAI iniciadas por el profesor bajo una misma perspectiva; sin embargo, la realidad de los datos nos demuestra que se pueden establecer dos tipos de ARAI iniciadas por el profesor, dadas las implicaciones que el rol institucional tiene en la interacción. Por un lado, se van a analizar reparaciones de carácter didáctico, las cuales están enfocadas hacia una reparación cuya naturaleza es pedagógica. En este tipo de reparaciones, se proporciona una solución para que los estudiantes sean capaces de entender mejor el enunciado, es decir, un elemento del enunciado se considera problemático y se repara por el hecho de que el hablante se está dirigiendo a los estudiantes. Por otra parte, las otras reparaciones que se van a analizar

son reparaciones conversacionales, cuyo foco de atención está en la propia solución de los enunciados y no se producen explícitamente por el hecho de que el interlocutor sea un estudiante.

7.2.1 ARAI iniciadas por el profesor de carácter didáctico

En consonancia con las ARAI iniciadas por los alumnos, está claro que **las ARAI en el mismo turno iniciadas por el profesor mantendrán las mismas características con respecto a la relación de intersubjetividad que establecen los hablantes**. Así es en (10), reparación fundamentada en el reciclaje de un primer enunciado el cual, tras un alargamiento vocálico y una ligera pausa, es recuperado y completado.

(10)

8.1-15.11

022		(5.5) ((el profe borra la pizarra))
023	Pr1:	no sé quién tiene clase aquí antes que siempre tenemos la:: la
024		pizarra super (.) decorada ((borrando la pizarra)) (16.0) bueno
025	→	(2.0) qué tal: (.) qué tal ayer? (.) alguna: (.) experiencia
026		interesante con la huelga?
027	E3:	sí

Como se puede comprobar, el hecho de que sea el mismo profesor quien continúe con su turno de habla, añadiendo una pregunta con la intención de matizar más la información que busca de los alumnos, implica que la interacción no se vea afectada por una ruptura. **La interacción**, tal y como se observó en el apartado anterior, **no se ve afectada por la reparación**. La secuencia de interacción se recupera en el mismo turno sin que uno de los interlocutores haya llegado a intervenir.

Las ARAI iniciadas por el profesor en el turno de habla que inicia la secuencia IRF, es decir, en aquel turno generado con la intención de buscar la participación del alumno, son muy habituales en nuestros datos. El profesor, en el momento de preguntar a los alumnos por algún aspecto que quiere que estos desarrollen, hace uso de la reparación con la intención de dar más pistas acerca de qué es lo que quiere que los alumnos

respondan. Ejemplo de ello es la ARAI que se puede observar en (11), en la cual el profesor quiere saber si el museo de Van Gogh, en Ámsterdam, continúa en obras o no.

(11)

5.1-6.11

082 Pr1: pero están todavía:: con (.) obras con ↑reformas o no? o ya es un
083 → edificio nuevo:: (.) y:: y está acabado? (1.2) hay todavía trabajo?
084 están trabajando en el edificio nuevo?
085 E3: no=
086 Pr1: =no? ya está::

La construcción de la acción por parte del profesor, en este caso la búsqueda de información con respecto a una cuestión anteriormente aparecida en la interacción, genera una sucesión de preguntas por parte del profesor. Esta es una ARAI cuyo objetivo es mostrar las máximas posibilidades posibles para la generación de una respuesta. El docente, a sabiendas de las dificultades que pueden tener los alumnos para lograr entender una pregunta y, por lo tanto, dar respuesta a la secuencia que acaba de iniciar, ofrece múltiples preguntas con la intención de que alguna de ellas pueda ser respondida adecuadamente por el alumno. Este tipo de reparación didáctica basada en esta estrategia de comunicación es muy recurrente por parte del profesor y se aprecia como un recurso recurrente en la interacción.

Otro ejemplo de ARAI iniciada por el profesor de carácter didáctico se observa en (12), extracto en el cual se observa una reparación por reemplazamiento de una forma verbal con la intención de ajustar el enunciado a los contenidos del curso.

(12)

10.1-22.11

077 Pr1: y después?
078 E5: come(mos) (.) mucho
079 Pr1: comer no? [comer mucho=
080 E5: [comer mucho (.) sí
081 Pr1: → a qué hora:: (1.0) a qué hora cenáis (.) más o menos (.) a qué hora
082 se cena (.) el Día de >ºAcción de Graciasº<?
083 E5: a las cuatro o cinco?

En este caso, la reformulación tiene un carácter pedagógico y, por lo tanto, es otro ejemplo de reparación didáctica. Durante el curso se ha introducido la estructura gramatical con 'se' con valor impersonal y el profesor decide incorporarla a su discurso a partir de una reformulación de la pregunta. En este caso, la ARAI no implica dar más opciones de respuesta a su interlocutora, dado que el cambio es únicamente de una forma verbal. Ahora bien, teniendo en cuenta cómo se ha ido desarrollando la interacción, es interesante observar que el profesor ha llevado a cabo una reformulación del enunciado de la alumna que ha provocado un cambio en la forma verbal en el discurso: E5 ha pasado de utilizar una forma de primera persona del plural a un infinitivo. Justo después de este cambio, incorporación provocada por un turno de habla del profesor que la alumna ha interpretado como una corrección, el docente en su siguiente invitación a la participación genera una pregunta que implica una respuesta cuya forma verbal es la corregida. Quizás por esta razón reformula su enunciado y produce una pregunta con una forma verbal impersonal, más cercana al infinitivo, la forma verbal que la alumna ha incorporado a su discurso. No obstante, como la respuesta de la alumna no implica el uso de una forma verbal no se puede atestiguar si el cambio ha sido significativo para la interacción o no. En cualquier caso, este es otro ejemplo de ARAI en la cual **la interacción no queda modificada por una ruptura en la intersubjetividad**, dado que el turno de habla que se proyecta no mantiene inherentemente una caracterización afín a la reparación. Como en los anteriores casos, las ARAI no afectan a la progresión de la interacción y se quedan dentro del turno de habla en el cual aparecen.

Sin embargo, el grueso de las ARAI iniciadas por el profesor se encuentra en el momento en que la participación del docente en la interacción tiene la intención de llevar a cabo alguna explicación. Estas reparaciones se caracterizan por presentar dos orientaciones: pueden ser tanto de carácter didáctico como de carácter conversacional. Veamos a continuación cómo se diferencia cada una de ellas.

Las reparaciones que se observan en (13) dan buena cuenta de ello. Por un lado, se produce una primera ARAI de inserción para dar una información más matizada que el hablante considera pertinente para el oyente le entienda; justo después, se produce otra reparación con la intención de que el alumno sea capaz de entender una palabra que se acaba de utilizar:

(13)

5.1-6.11

346 Pr1: el mazapán ↑clásico (.) se hace con almendra (.) >es< una pasta
347 de almendra huevo y azúcar (0.5) vale? (.) es con almendra (.)
(4 líneas omitidas)
351 ejemplo cacao (.) y los hace un poco con sabor a ↑chocola:te (.) o:
352 hay quien les pone café (.) un poco de café también °entonces°
353 luego tienen un poco de sabor de café etcétera (.) mm? pero la
354 → base es- del mazapán es (.) almendra es () *almond* mm? °y ya
355 está° (1.5) alm(h)en(h)dras (.) bien (.) vamos a continuar entonces
356 (0.5) E3 (.) cuéntame cosas

La primera ARAI que se observa es de carácter conversacional: se produce en el mismo turno al cortar su enunciado para introducir una información nueva que matiza a qué se está refiriendo concretamente. En cambio, la segunda ARAI es de carácter didáctico: el profesor reemplaza el término ‘almendra’, un término que ya había aparecido líneas atrás, por su equivalente inglés con la intención de que los alumnos puedan entender a qué se está refiriendo. Esta ARAI tiene mucho que ver con la HRAI centrada en el significado del vocablo ‘castañas’ (véase apartado 7.6). Ahora bien, si bien esta se analizará más adelante como HRAI, la reparación que aparece en este extracto no tiene que analizarse así. Al fin y al cabo, el uso de la L1 por parte del profesor se realiza porque él considera que su enunciado es problemático y que puede no ser comprendido. Por esta razón, traduce el vocablo que se debe reparar al inglés. El problema está en su enunciado, aunque tenga implicaciones en la comprensión por parte del interlocutor. **La intersubjetividad, como en todas las ARAI en el mismo turno, no se verá en ningún caso afectada explícitamente en la interacción, dado que el turno de habla continúa tal y como al hablante le resulta oportuno.**

En este sentido, este es un ejemplo a partir del cual se puede inferir que todas las ARAI en el mismo turno parten del supuesto de que el hablante se autorrepara porque considera que su enunciado no logrará el propósito de la comunicación o, al menos, no logrará transmitir lo que quiere realmente transmitir, que es lo que considera exitoso desde su punto de vista. Sin embargo, a diferencia de las ARAI conversacionales, **las ARAI de carácter didáctico presentan un supuesto de incomprensión en el cual está implicado el hecho de que su interlocutor es un grupo de estudiantes, en este caso, de estudiantes no nativos.**

En cambio, en el caso de ‘castañas’ (véase apartado 7.6) el profesor pregunta a los alumnos si saben qué significa la palabra, por lo que espera que la incomprensión venga marcada por la participación de los alumnos, quienes son los que tienen el problema. Ahora bien, en ningún caso los alumnos indican que no entienden las palabras, sino que es el profesor quien supone tal incompetencia y, por lo tanto, procede a traducir. Sin embargo, a diferencia de la ARAI, el caso de ‘castañas’ se debe entender como una HRAI porque pregunta a los alumnos por el significado del vocablo y, por lo tanto, los hace partícipes de la interacción y poseedores del problema, aunque ellos no marquen explícitamente que no lo entienden. E3 responde a la pregunta lanzada por el profesor y con ello, él ya tiene bastante para reparar el problema. Si hubiera habido un silencio, este se hubiera podido interpretar como una respuesta por parte de los alumnos en la que indicaran incomprensión. En este caso, el profesor hubiera actuado de la misma manera. Por lo tanto, la pregunta implica inexorablemente la participación de su receptor y, por esta razón, la reparación del caso del término ‘castañas’ se debe entender como una HRAI.

El ejemplo de (13) guarda una estrecha relación con el ejemplo de ‘castañas’ y se diferencia de las otras ARAI que se van a analizar a continuación. La función es claramente la de clarificar un vocablo que, supuestamente, los alumnos no conocían, a diferencia de las ARAI de carácter didáctico ejemplificadas en los extractos (11) y (12), las cuales tenían la función de buscar las máximas posibilidades de participación por parte de los interlocutores. En este caso, la reparación podría no ser necesaria, dado que el discurso continuaría sin que la progresividad de la interacción se viera afectada. Además, a diferencia de las ARAI ejemplificadas en los extractos (14) y (15) el motivo por el cual se produce la reparación no está en la necesidad de reformular el enunciado para que este sea más comprensible o más afín a lo que el profesor quiere decir, sino que, en el caso de (12), la ARAI se produce con la intención de asegurar la comprensión de un nuevo vocablo por parte del docente. El ejemplo de (13) es un tipo de reparación didáctica, como las reparaciones ejemplificadas en (11) y (12); en cambio, las reparaciones ejemplificadas en (14) y (15) se podrían considerar reparaciones conversacionales. Sin embargo, desde el punto de vista de la relación que se establece entre reparación e intersubjetividad, todas mantienen las mismas características: la interacción no se ve rota de manera que la intersubjetividad inherente a la interacción que se está llevando a cabo no se ve afectada.

7.2.2 ARAI iniciadas por el profesor de carácter conversacional

Las ARAI iniciadas por el profesor de carácter conversacional son a todas luces el tipo de reparación más habitual en nuestros datos, el profesor lleva a cabo una gran cantidad de ARAI de estas características. Veíamos un ejemplo de ARAI iniciada por el profesor en el extracto (13), cuando el profesor inserta un nuevo elemento en su enunciado que implica una reformulación. Este tipo de ARAI es muy recurrente: el profesor lleva a cabo diversas ARAI de inserción, con la idea de incorporar un elemento nuevo al enunciado que ya había iniciado. El ejemplo de (14) es paradigmático al respecto.

(14)

1.1-6.10

069 Pr1: llegó a: América el doce de octubre (.) de mil cuatrocientos
070 → noventa y dos no? fue (.) dicen que fue la conquista de América (.)
071 el día de la conquista fue el doce de octubre entonces por eso

El docente, dada la proximidad del doce de octubre, día en el que se celebra la fiesta de la Hispanidad, decide explicar qué se celebra en tal fecha. En la explicación de la llegada de Colón a América, abre un enunciado que, justo tras iniciarlo, considera que debe ser matizado con una información que le implica tener que empezar de nuevo el enunciado. De esta manera, el docente considera que su enunciado está mejor elaborado y es más comprensible para sus interlocutores. Además, las ARAI iniciadas por el profesor en forma de inserción de elementos también dan a entender que el profesor, tras iniciar un enunciado, no lo considera adecuado, por lo que ve necesario añadir algún tipo de información para matizar, precisar o aportar información para que el enunciado sea más pertinente. Un ejemplo de ello se encuentra en el siguiente extracto, en el cual el profesor está llevando a cabo una interacción con los alumnos acerca de la calidad del café en diferentes partes del mundo. Tras un primer enunciado, en el cual se hace una referencia implícita al café, el profesor considera adecuado matizar que se está hablando del café, por lo que reformula la UCT anterior para incorporar la información.

(15)

6.1-8.11

316 E11: Grecia es bueno (.) también (.) Grecia (.) [()
317 Pr1: → [en Grecia es bueno
318 también (.) es verdad sí (.) el café también es bueno (.) es un poco
319 cultura:1- (.) es la cultura mediterránea del café no? al final (.) es

Son muchos los ejemplos de estas características que se encuentran en los datos. Todos ellos mantienen las mismas características con respecto al tratamiento de la intersubjetividad en la interacción. **Las diferentes ARAI, fundamentadas sobre todo en matizaciones, reformulaciones e incorporación de información, solventan los problemas acaecidos en la comunicación en el mismo turno de habla en el cual se formula el problema reparado.** En consecuencia, estas ARAI iniciadas por el profesor mantienen las mismas características con respecto al tratamiento de la intersubjetividad que mantenían las ARAI en el mismo turno iniciadas por los alumnos. Los ejemplos aquí expuestos son paradigmáticos al respecto, por lo cual se estima innecesario recabar en más reparaciones, las cuales, al fin y al cabo, proporcionarían un análisis idéntico.

7.2.3 ARAI en el tercer turno iniciadas por el profesor

Las ARAI en el tercer turno iniciadas por el profesor, como se apuntó líneas atrás, son muy escasas y, además, mantienen una caracterización secuencial y una relación con el contexto intrainteraccional muy específicas. En los tres casos¹²², las ARAI se producen tras una ARHI iniciada por el profesor, la cual da una respuesta divergente por parte del alumno. En tales casos, el profesor se ve con la tesitura de reformular su enunciado anterior para ver si, de esta manera, el turno de habla del alumno es el esperado.

Fijémonos en lo que ocurre en (16). En este caso, el profesor inicia una ARHI con la intención de solventar un problema que encuentra en el turno de habla del alumno. Sin

¹²² En este apartado solo se van a exponer dos de los tres casos, puesto que el tercero muestra las mismas características que los otros dos. Para observar este tercer ejemplo, véase el extracto (47).

embargo, la respuesta no es satisfactoria por su parte y decide reformular su turno de habla, esta vez introduciendo un adverbio que otorgue fuerza a lo que quería preguntar.

(16)

6.1-8.11

394 Pr1: o sea que:
395 E8: y también creo que:: cómo se dice el acento de las mujeres
396 franceses muy interesante también sí?
397 Pr1: de las mu(h)jeres?=
398 E8: =sí
399 Pr1: → espe(h)cíficamente de las mu(h)jeres?
400 E8: [sí hhh]
401 Pr1: [hhhhh]hh

En el caso de que el profesor reformule el turno de habla que ha llevado a cabo para repetir parte del enunciado de su interlocutor, como se observa en (16), es posible entender la reformulación implicada en la segunda cuestión como una reformulación que matiza la primera pregunta por no haber recibido la respuesta esperada. En otras palabras, se puede llegar a entender **que la respuesta a la primera pregunta no es una respuesta convergente según las expectativas del profesor y, por esta razón, este debe reformular la pregunta en busca de una respuesta pertinente**. En este sentido, pese a que la segunda respuesta de E8 vuelve a ser una afirmación, el alumno posteriormente se ve con la tesitura de justificar su respuesta. La necesidad de matizar la información que precisa implica tener que pensar que este caso, efectivamente, se puede entender como una ARHI iniciada por el profesor. No obstante, el profesor recurre a una ARAI en el tercer turno para lograr reparar su problema. Por lo tanto, este tipo de autorreparaciones estarán utilizado para lograr solventar un problema anterior que ha acaecido en un turno de habla de un alumno. Esta característica se vuelve a repetir en (17), como vemos.

(17)

9.1-20.11

037 E8: CAMP NOU
038 Pr1: Camp Nou? este fin de semana?=
039 E8: =sí (.) [()
040 Pr1: → [tu viaje al Camp Nou?
041 E8: sí.

042 Pr1: cuándo: cuándo fue el partido este fin de semana?

La necesidad de reformular la iniciación de la ARHI por parte del profesor se debe a que la solución a esta reparación por parte del alumno no es satisfactoria. El profesor, reformula su enunciado para ver si, de esta manera, la respuesta del alumno logra solventar el problema que ha marcado. Ahora bien, como se analizará en el apartado 7.4.2, este tipo de reparaciones mantienen una caracterización especial: son reparaciones derivadas de enunciados inesperados por parte del alumno. En las interacciones objeto de análisis las respuestas de los alumnos a las preguntas del profesor dentro de la secuencia IRE mantienen un patrón marcado, patrón del que se salen las respuestas que ofrece E8. Esta es la razón por la cual el profesor inicia las secuencias de ARHI, una iniciación de reparación que, al propiciar respuestas afirmativas por parte del alumno –ya que son solicitudes de corroboración- necesitan reforzarse para marcar que son reparaciones. Por ende, las ARAI en el tercer turno iniciadas por el profesor en las interacciones objeto de análisis tienen la función de reforzar las ARHI que él mismo inicia en respuestas que se alejan del patrón de respuesta prototípico en las interacciones.

Desde el punto de vista del restablecimiento de la intersubjetividad, las ARAI iniciadas por el profesor en un tercer turno mantienen las mismas características que las que producían los alumnos: **la ruptura en la intersubjetividad se produce del segundo al tercer turno y es por esta razón que el profesor debe reformular el turno de habla anterior**. Ahora bien, la respuesta en el cuarto turno del alumno es convergente al turno de habla anterior por lo que no se produce una ruptura de la intersubjetividad tras la iniciación de reparación sino que la respuesta ya es convergente.

7.2.4 Conclusiones a este apartado

Las ARAI analizadas en este apartado ejemplifican la inmensa mayoría de ARAI iniciadas por el profesor. De la misma manera que ocurre con casi todas las ARAI iniciadas por los alumnos, las ARAI se producen en un mismo turno prácticamente en su totalidad. Asimismo, con los datos que se han analizado se ha podido demostrar que, efectivamente, **la ruptura de la intersubjetividad inherente al fenómeno de la**

reparación no tiene implicaciones para el desarrollo de la interacción, dado que la contingencia inherente a la relación entre turnos de habla se produce entre el enunciado en su sentido global y el siguiente turno de habla. El hecho de que exista una ARAI dentro del turno de habla no afecta al desarrollo de la interacción más allá del turno de habla. La reparación se genera y se soluciona en una sola participación y, por ello, no se demuestra en la interacción una ruptura de la intersubjetividad. En esta línea, **no importa cuáles sean las funciones de la reparación ni las motivaciones por las cuales se ha llevado a cabo: la técnica de la reparación implicada en las ARAI en el mismo turno generará un tratamiento de la intersubjetividad similar en todos los casos.**

En cambio, la intersubjetividad sí se ve afectada en las ARAI en el tercer turno. Pese a ser muy minoritarias en nuestros datos, en ellas sí se demuestra que el empleo de un tercer turno por parte del hablante sí implica una ruptura en la progresividad con respecto a lo enunciado en el turno anterior. Sin embargo, la interacción continúa a partir del turno reparador, un turno que pretende reiniciar una acción previamente realizada, sin que la interacción vuelva a verse afectada.

7.3 ARHI iniciadas por el alumno

Las ARHI iniciadas por el alumno son un tipo de reparación mucho menos frecuente en los datos analizados que las ARAI. Tal poca presencia se debe a las propias características interaccionales de la reparación y, sobre todo, al papel que los alumnos presentan en este tipo de reparación: deben ser ellos quienes marquen la existencia de un problema en la participación del interlocutor, una acción orientada hacia valorar como problemático un enunciado del profesor a partir de un turno de habla divergente con el anterior.

Antes de pasar a analizar las diferentes ARHI que se encuentran en las interacciones motivo de estudio y ver cómo se recupera la interacción anterior y, por lo tanto, cómo se recupera la intersubjetividad, es necesario describir con detalle las características de la reparación que ocupa este apartado desde el punto de vista de los participantes. Las ARHI iniciadas por el alumno mantienen una característica esencial. El hecho de que

sean reparaciones heteroiniciadas implica que el hablante que marca la existencia del problema no es la persona que ha producido el problema en uno de sus enunciados. Así pues, puesto que es el alumno quien marca el problema, este se ubica en el enunciado del profesor. Además, al ser autorreparaciones, se entiende que quien se repara es quien ha producido el enunciado o parte del enunciado cuyo contenido es problemático. Por lo tanto, es el mismo profesor quien soluciona el problema, que se ha situado en un enunciado suyo anterior y que ha sido problemático para su interlocutor, en este caso un estudiante.

Así pues, **los casos de reparaciones que se van a analizar en este apartado son casos en los que un estudiante inicia una acción divergente.** El hablante marca que en el enunciado de su interlocutor hay algo problemático y orienta la interacción hacia una secuencia de reparación, rompiendo, así, la progresividad de la interacción y la intersubjetividad mutua que caracterizaba la interacción hasta el momento. Las reparaciones objeto de análisis en este apartado se pueden dividir en dos tipos: aquellas reparaciones que se pueden considerar como reparaciones didácticas y aquellas reparaciones que se pueden considerar como reparaciones conversacionales. En los primeros casos, el alumno marcará un problema en la comprensión de un determinado vocablo centrado en el desconocimiento de la palabra o la inseguridad de su adecuación; en los segundos, la reparación se podrá producir por un problema en la audición, por lo que se utilizará un *Open Class Repair Initiator*, o por una comprensión del término por considerarlo inadecuado, en cuyo caso se repetirá el vocablo problemático.

7.3.1 ARHI iniciadas por el alumno de carácter didáctico.

Las ARHI iniciadas por el alumno de carácter didáctico están centradas, fundamentalmente, en el desconocimiento aparente de una palabra que acaba de utilizar el profesor o la inseguridad de que la palabra sea correcta. Veamos la siguiente reparación a modo de ejemplo:

(18)

5.1-6.11

042 Pr1: °mhm (.) muy bien° hacía mucho frío?
043 (): ↑mm sí:=
044 Pr1: =bastante [no?
045 E3: [sí más que aquí
046 Pr1: más que aquí=
047 E3: =por supuesto
048 (): *is it really cold*
049 E3: ↑shiii
050 Pr1: es hace bastante frío en Ámsterdam (.) es- está: (.) muy al ↑norte
051 y sabéis que es una ciudad toda con canales y entonces es muy: es
052 muy húmeda.
053 E3: húmeda.
054 Pr1: es muy hu- (.) húmeda.
055 E3: → húmeda?
056 (1.0)
057 Pr1: *humid*
058 E3: *humid* y cómo se dice *windy*?
059 (): *yea*.
060 E3: (*windy*)
061 Pr1: a ver existe: (2.5) ((varios alumnos hablan; E3 pide silencio))
062 existe la palabra ((escribe en la pizarra)) (15.5) pero
063 normalme:nte utilizamos la:: la expresión ((escribe en la pizarra;
064 los alumnos continúan hablando)) (5.5) con mucho ↓viento (1.0)
065 es una ciudad () viento o (.) en la ciudad HACE mucho viento
066 (1.0) vale? HAY mucho viento (.) vale? es la expresión que
067 utilizamos más normalmente (1.5) vale? qué más? E3 tú qué más
068 cosas hiciste?

En el extracto (18), aparece un caso de ARHI en la cual el alumno marca el desconocimiento de un vocablo. Es un problema que incide en una cuestión léxica. El alumno marca el desconocimiento de una palabra en español, una palabra que acaba de utilizar el profesor, quien estaba explicando las condiciones climáticas de Ámsterdam, entre las cuales destaca su condición de húmeda debido a su orografía (líneas 050-052). En el siguiente turno E3 repite el vocablo, pero no lo hace marcando desconocimiento del mismo: aparentemente, su turno de habla no implica ningún tipo de iniciación de la reparación, dado que únicamente se dedica a repetir el término. La repetición, en tal caso, podría considerarse como un acto de habla privada, para recordar el vocablo utilizado; sin embargo, su interlocutor, el profesor, decide repetir otra vez este último término, además, pronunciando la primera sílaba con más fuerza con la intención de

enfaticar la palabra. Con esta segunda repetición, parece que el profesor quiera hacer notar la pronunciación del término y asegurarse de que los alumnos lo han escuchado bien, en un acto de habla de carácter pedagógico que intenta que el vocablo quede fijado para ser utilizado los alumnos.

Sin embargo, tras la repetición del vocablo por parte del profesor, el mismo alumno, E3, repite el término otra vez, pero esta vez con la entonación ascendente propia de la iniciación de la reparación por incomprensión del vocablo. El hablante orienta su acción hacia la necesidad de comprensión de la palabra. La iniciación de la reparación es una repetición exclusivamente del término problemático sin tener en cuenta el resto de componentes del turno de habla que contenía el problema: el foco de atención estriba únicamente en la palabra que se desconoce. Tras la iniciación del problema, en una HRAI en el siguiente turno, el profesor, tras una pequeña pausa, decide traducir el término en cuestión a la lengua materna del alumno. La corroboración de que se ha comprendido el vocablo por parte del alumno se realiza a partir de la repetición de la traducción del término problemático. De esta manera, E3 da a entender que se ha solucionado el problema.

Acto seguido, sin embargo, el alumno inicia otra acción lingüística con la que quiere conocer una palabra que también podría definir el clima de *Ámsterdam*. E3 lleva a cabo una elicitación de un vocablo relacionado con el tema del que se está hablando que considera pertinente, dado que él percibió que la capital holandesa es una ciudad muy ventosa. Por esta razón, le pide al profesor que le indique cómo se dice en español *windy*. Como en la reparación anterior, el profesor quiere optar por la traducción, pero en este caso, sin embargo, se encuentra con un problema añadido: la dificultad de encontrar un término equivalente en español. Por esta razón, el docente debe llevar a cabo una explicación algo extensa de las razones por las cuales debemos utilizar una expresión cuyo contenido no es exactamente el mismo que en inglés, en el cual se sintetiza la información en una palabra. **Esta solución del problema acaecido nos da a entender que el profesor utiliza la traducción para solucionar este tipo de problemas.**

La solución que profiere el profesor se realiza a partir de un turno de habla sumamente interesante. En primer lugar, se inicia la explicación con una marcador discursivo que implica la posterior explicación de algo, “a ver” (línea 061). El docente, con ello, da a

entender que no va a traducir el término problemático con una sola palabra de carácter equivalente, sino que va a detallar que en español se utiliza una expresión equivalente. Asimismo, para ello, el profesor utiliza la pizarra para escribir las posibles soluciones que se pueden dar aportar la información por la que E3 ha preguntado en una acción convergente al turno de habla por el cual ha sido motivada. Anteriormente, la reparación del término, unas líneas más arriba, se había llevado a cabo a partir de una traducción directa, reparación que implicaba únicamente al iniciador de la reparación. En tal caso, E3 podía continuar la interacción, llevando a cabo otro turno; sin embargo, en este caso, la explicación dada para solucionar el problema, junto a, sobre todo, el uso de la pizarra, implica una apertura de la solución del problema a todo el grupo, apertura marcada, además, por el uso del marcador “vale?” en dos ocasiones.

En el momento en que el profesor considera que ha quedado claro cómo se dice *windy* en español para todo el grupo, le es imposible realizar una acción con la que, sin más, la interacción continúe entre él y E3, ante lo cual **decide redirigir la interacción y llevar a cabo una UCT con la que reinicia la interacción y vuelve proyectarla fuera del ámbito de la solución del problema que había iniciado el alumno**. El nuevo turno de habla está explícitamente dirigido a E3 para que este pueda continuar explicando cómo fue su estancia en Ámsterdam. Sin embargo, el profesor le empuja a que explique más detalles de su viaje, en lugar de incidir en la cuestión climática. De esta manera, no se puede observar si E3 habría incluido en su discurso la expresión con la que se ha reparado su problema. Por lo tanto, se puede observar que **la explicación implicada en la solución de un problema centrado en la ausencia de un determinado vocablo en el conocimiento lingüístico de un alumno, si se abre al resto de la clase, puede implicar que la interacción con el alumno en cuestión finalice**. Para que ello no ocurra, se debería retomar la interacción con un turno de habla explícitamente dirigido hacia el alumno con quien el profesor estaba interactuando. Así hace el profesor, quien le invita a que continúe explicando detalles de su viaje.

La secuencia de interacción que se acaba de analizar muestra una ARHI iniciada por el alumno que presenta una caracterización del tratamiento de la intersubjetividad y el restablecimiento de la interacción complejo. En primer lugar, tras la aportación de la solución por parte del profesor, el alumno orienta su enunciado hacia la búsqueda de una nueva palabra, en una secuencia no centrada en el significado sino centrada en una cuestión lingüística, tal y como ha sido la secuencia de reparación. **La ruptura de la**

intersubjetividad la produce el alumno al marcar la incomprensión de un término y la solución la ofrece su interlocutor, el profesor. En tal caso, es el tercer turno, que corresponde al alumno, el que debe estar orientado hacia el restablecimiento de la intersubjetividad y hacia la acción anterior al inicio de la reparación. Sin embargo, la acción anterior estaba dominada por una acción del profesor a partir de la cual era él mismo quien, después de preguntar por el clima de *Ámsterdam*, lo describe. Así pues, el restablecimiento de la interacción debería orientarse hacia un turno de habla convergente hacia tal explicación. Sin embargo, no es así. La acción del alumno continúa con la lógica de la intersubjetividad propia de la reparación, es decir, se continúa con una interacción centrada en el sistema ajena a la interacción anterior. Asimismo, el profesor deja de ser quien elabore la pregunta para pasar a responder, ya que es el alumno quien continúa con la secuencia de interacción.

La vuelta a la interacción y, por lo tanto, al restablecimiento de la intersubjetividad se produce justo en el momento en que el profesor ha dado las explicaciones pertinentes para solventar los problemas que E3 había marcado. Tras la explicación de la expresión que el alumno quería conocer, la acción interaccional se orienta hacia la interacción que se estaba llevando a cabo y, por lo tanto, se restablece la intersubjetividad inherente a la secuencia IRE. Pese al segundo y medio de pausa que se deja para cambiar la orientación de la interacción entre la explicación de la expresión y la nueva TCU, el interlocutor no incide más en la secuencia centrada en la forma y, en consecuencia, el profesor puede restablecer la intersubjetividad.

En resumidas cuentas, con el extracto (18) ha podido comprobar que en esta ARHI iniciada por un alumno este tiene la posibilidad de continuar con la interacción, orientando su acción hacia la continuación de la secuencia de lengua. En consecuencia, el restablecimiento de la interacción anterior se realiza justo en el momento en que la secuencia de lengua ha finalizado y es el profesor el encargado de ello.

Las ARHI iniciadas por los alumnos que se producen en las interacciones objeto de análisis se producen, en su inmensa mayoría, por problemas relacionados con el sistema de la lengua, es decir, por cuestiones centradas en la forma lingüística y no en el significado. Este es el caso de (19), en el cual el alumno inicia una ARHI tras la aparición de una expresión nueva en la interacción.

(19)

7.2-13.11

047 Pr1: yo no: yo no ↑conozco Pra:ga (.) merece la pena? (.) es
048 interesante?
049 E3: sí (.) hay muchas cosas para ver (.) y hacer también hay mucho
050 cerveza eh:: (1.0) y::: comidas interesantes
051 Pr1: mhm
052 E3: eh:: (1.0) [()
053 Pr1: [en- entonces bien no?
054 E3: sí
055 Pr1: merece la pena no? (.) (°en-°) en ↓español decimos (0.5) merece la
056 pena
057 (12.0) ((escribe en la pizarra la expresión))
058 E8: → qué significa?
059 Pr1: merece la pena significa: (.) *it's worth (and is it)*
060 (E8): e:h=
061 Pr1: =vale? merece la pena ↑i:r
062 (3.0)
063 E3: °gracias°
064 Pr1: vale? (1.0) >y qué más< (.)↑E5 (.) tú (.) este fin de semana (.) qué

Es interesante destacar, en relación a la ARHI de (19), que la reparación no se inicia en el ámbito de la interacción, sino que se inicia tras la iniciación por parte del profesor de una secuencia centrada en el sistema de la lengua. Ya con anterioridad el profesor había introducido la expresión conflictiva de manera significativa en la interacción (véase líneas 047-048), la cual había sido reformulada en una ARAI en el mismo turno con la intención de hacer más clarividente su significado. Sin embargo, en el uso contextualizado de la expresión no se había producido por parte de ningún estudiante la iniciación de una ARHI al respecto, quizás justamente porque el profesor había reformulado la expresión. Con la ARAI de las líneas 047-048 se proyecta un turno de habla que implica la respuesta a la segunda pregunta; por lo tanto, la progresión de la interacción se relaciona con la última UCT, pese a que la primera parte del turno pudiera ser problemática para el hablante.

La interacción continúa de manera contingente a cómo el profesor había formulado el turno de habla: el alumno responde e indica por qué Praga le pareció interesante. Sin embargo, justo al iniciar un segundo turno de habla dentro de esta temática, se produce un solapamiento de su turno con un turno del profesor, quien incide en formular una pregunta similar a la anterior. Con el uso del adverbio ‘entonces’ (línea 053) la pregunta

que formula el profesor proyecta un resumen de la explicación del alumno. **La progresión de la interacción, en ese momento, queda a expensas de la participación del profesor, quien gana el turno al proyectar la respuesta afirmativa monosilábica de E3 en el turno de habla siguiente.** El profesor, habiendo ganado la posibilidad de intervenir, vuelve a generar un turno de habla con la expresión que había incorporado anteriormente, pero ahora incidiendo en que ‘merece la pena’ es la expresión que se utiliza en español (línea 055). Al ser un episodio centrado en la lengua cuyo contenido, desde el punto de vista del profesor, puede ser aprehendido por todo el grupo, el docente escribe la expresión en la pizarra. Es justo tras esta exposición al grupo que E8 puede iniciar la ARHI.

La formula que el estudiante utiliza para marcar desconocimiento de la expresión es contingente con el desarrollo de la interacción en curso. Al ver escrita la expresión en la pizarra, E8 únicamente tiene que utilizar una expresión con la cual indique que quiere saber el significado de la expresión. Es evidente que no puede llevar a cabo la repetición del enunciado problemático en entonación ascendente, como en otros ejemplos que se analizarán a continuación, puesto que tal caso es más propio de las corroboraciones y, claro está, la expresión está escrita en la pizarra, por lo que la puede percibir claramente. De la misma manera, la reparación no puede iniciarse con un iniciador de reparación de clase abierta (*Open Class Repair Initiator*), puesto que estos tipos de iniciadores de reparación implican un problema en la audición y proyectan, por norma general, la repetición del enunciado problemático. Por lo tanto, el uso de ‘qué significa?’ (línea 058) es totalmente lógico.

Por otro lado, la reparación por parte del profesor se produce en un turno de habla formulado con una oración competa en la cual traduce la expresión al inglés, lengua materna para muchos estudiantes y vehicular para todo el grupo fuera del aula. Tras la solución y un agradecimiento por parte de E3 –pragmáticamente problemático desde el punto de vista intercultural, pero lógico desde el punto de vista sociocultural- se cierra la secuencia de reparación con un silencio prolongado de 3 segundos, silencio que se debe entender como un momento en el que los alumnos están apuntando en sus cuadernos la nueva expresión y su significado.

Si desplazamos el foco de atención hacia cómo se desarrolla la interacción tras la secuencia de reparación, se podrá observar que **es el profesor quien tiene la**

responsabilidad de continuar con la interacción. Al haber introducido él mismo una secuencia de lengua, ha provocado que la interacción con E3 se pueda dar por finalizada o, al menos, ha provocado que sea él quien tenga la responsabilidad de iniciarla otra vez. La ARHI aquí analizada no se sitúa dentro de una interacción centrada en el significado, cuyo restablecimiento de la intersubjetividad podría funcionar de diferente manera. En este caso, **el control de la interacción siempre ha estado en manos del profesor.** Por lo tanto, **él es el responsable de restablecer la interacción y la intersubjetividad subyacente en ella.**

La gran mayoría de ARHI iniciadas por los alumnos que se encuentran en los datos son secuencias de reparación centradas en la forma y que se centran en la solución de un problema por incompreensión de un determinado vocablo. Por lo tanto, son reparaciones didácticas. Sin embargo, las secuencias expuestas en (18) y (19) son las únicas con un foco en la forma que no derivan de otra secuencia de reparación. **Es mucho más habitual encontrar reparaciones iniciadas por los alumnos a partir de reparaciones producidas en interacciones centradas en el significado.**

7.3.2 ARHI iniciadas por los alumnos de carácter didáctico dentro de otra secuencia de reparación

La formulación de las ARHI iniciadas por los alumnos tras la reparación de un problema anterior es un caso de reparación didáctica surgida de otra reparación, como se observa en (20). En este caso, E3 marca como problemática la solución que anteriormente había propuesto el profesor, quien reacciona de la misma manera: para corroborar la reparación anterior ante la duda que persenta el alumno, decide traducir el término a la lengua materna de este último.

(20)

6.1-8.11

113 E3: [sí sí (.) y eh:: (.) yo quiero:: gastar? (0.5) eh::mhm cómo
114 se dice: (.) mucho tiempo?
115 Pr1: pasar se dice

116 E3: → pasar?=
 117 Pr1: =*spend time*=
 118 E3: =sí
 119 Pr1: es pasar tiempo °no es° gastar en español es so[lo para el dinero
 120 E3: [solo dinero
 121 Pr1: [vale?]
 122 E3: [sí] (.) sí sí (.) eh:: porque tengo un amigo

Sin embargo, a diferencia de la reparación ejemplificada en el extracto (18), en este caso la interacción no progresa con la repetición del enunciado reparador por parte del alumno sino que este confirma la adecuación de la reparación con una afirmación. A continuación, el profesor obtiene el turno de habla y aprovecha para llevar a cabo una explicación de carácter metalingüístico con la cual reafirma y sustenta la reparación anterior. Es interesante observar **que la ARHI iniciada por el alumno es una acción que proyecta la explicación posterior. El hecho de que el alumno marque como problemático el turno reparador de un problema anterior implica que el alumno entienda la reparación como problemática. El profesor, en este caso, debe reforzar la reparación a partir de una argumentación metalingüística.** Esta argumentación está orientada por la reparación que inicia el alumno en la línea 116.

La recuperación de la intersubjetividad y de la interacción anterior a la ARHI iniciada por el alumno implica la vuelta a la secuencia de reparación anterior. Por ende, como se observará en el siguiente extracto, en el momento en que se inicia una secuencia de reparación a partir de un turno de habla involucrado en otra secuencia de reparación, **para cerrar la primera reparación se debe haber cerrado la segunda.**

Por otro lado, la iniciación de las ARHI iniciadas por los alumnos se caracteriza por marcar el problema en el enunciado justo anterior al turno de habla del interlocutor. Tal iniciación se puede llevar a cabo de varias maneras, como se puede comprobar en el extracto (21). En primer lugar, el alumno inicia una ARHI a partir de la repetición exacta de todo el enunciado de su interlocutor, pero con entonación ascendente, en señal de desconocimiento del vocablo. En segundo lugar, el hablante inicia una reparación conversacional a partir de un *Open Class Repair Initiator*.

(21)

1.1-16.10

155 E3: ha sido ((risas de alumnos)) eh: cómo se dice (.) eh:: (1.0) *termal*
156 *baths?*
157 Pr1: las termas ((escribe en la pizarra))
158 E3: → las termas? (2.0)
159 Pr1: mhm
160 E8: baño caliente
161 E3: → cómo?
162 E8: baño caliente
163 E3: ba(h)ño ↑ca(h)lien(h)te
164 Pr1: sí pero, el baño caliente E8 puede ser en tu casa, también
165 ((risas de varios estudiantes)) (eso) ((señalando a la pizarra))
166 [se llaman] termas= ((entra una alumna))
167 E3: [termas] es so[lo:::] ((gesto con las manos))
168 Pr1: [=en español].
169 E3: es *termal bath?*=
170 Pr1: =sí
171 E3: oh (solo) el termas.
172 Pr1: las termas
173 E3: ()
174 Pr1: sí ((va asintiendo con la cabeza las últimas intervenciones))
175 E3: ()
176 Pr1: se dice, se puede utilizar (.) también baño terma::l vale? pero el
177 luga:r no? cuando es normalmente las termas son lugares
178 naturales no? lugares donde sale agua caliente natural
179 E3: [aaah:::]
180 Pr1: [°entonces°] terma es el nombre del lugar no? y luego se dice por
181 ejemplo, darse ((escribe en la pizarra)) (5.0) un baño termal no?
182 E3: es en casa?
183 Pr1: un baño termal (.) NO
184 E3: ()
185 Pr1: es en las termas pero es la acCIÓN
186 E3: ah: vale [vale]
187 Pr1: [o sea] tú vas a darte un baño termal=
188 E3: =sí sí.
189 (3.0)
190 Pr1: ((escribe en la pizarra)) das un baño termal, vale? muy bien, ha
191 sido lo que más te ha gustado↓. Hacía mucho frío en::

El extracto (21) demuestra la complejidad con la que la interacción objeto de estudio puede llevarse a cabo. A partir de la línea 158 se produce una solicitud de confirmación en forma de ARHI compleja, dado que se entrelazan y entrecruzan varias reparaciones en una misma secuencia. Se observan dos diferentes ARHI iniciadas por el alumno. La primera es una reparación didáctica que se inicia, como se indicaba, a partir de la

repetición total del turno de habla anterior. El problema es solucionado por parte del profesor a partir de una señal de escucha activa. Con ella, el docente corrobora que el alumno ha escuchado adecuadamente. Se trata de una solicitud de corroboración que, como se puede comprobar, deriva de una HRAI, dado que el enunciado problemático corresponde a la solución a una reparación anterior. En esta primera ARHI, E3, en lugar de continuar con la interacción tras la solución anterior, orienta su acción hacia la corroboración del enunciado. Así pues, se abre una segunda secuencia de reparación dentro de la primera, la cual será una reparación conversacional. La interacción, en lugar de restablecerse tras la solución de un problema anterior, focaliza su atención en otro problema, esta vez, dentro de la reparación anterior. El profesor, en el turno 159, aporta la corroboración que E3 pide, pero, justo en el momento en que el alumno puede continuar con la interacción, se produce la participación de E8, quien introduce un turno de habla reparador construido a partir de la traducción directa de la expresión que E3 ha utilizado para cubrir el hueco que presentaba en las líneas 155-156 y que provoca otra ARHI.

Así pues, la siguiente ARHI no tiene como protagonista directo al profesor, sino que el enunciado problemático es producido por un compañero, E8. Se trata de una reparación conversacional¹²³ que viene acompañada por una clarificación y una matización del sentido de la frase por parte del profesor, necesaria por el hecho de que E8, no sabemos si en tono jocoso o no, ha introducido un nuevo significado para solucionar el problema. La técnica de la ARHI es la prototípica de aquellas reparaciones iniciadas con un *Open Class Repair Initiator*, reparación iniciada a partir de un pronombre interrogativo. El turno de habla con el que E8 soluciona el problema de su compañero es la repetición exacta del turno de habla que se había considerado problemático, por lo que se entiende que E8 clasifica la reparación de su interlocutor como un problema en la audición. Así se demuestra. La continuación de la interacción por parte de E3 indica que este comprende la reparación por parte de E8 como válida, dado que el problema había sido en la audición. E3, con la repetición del enunciado problemático entre risas orienta la interacción hacia la necesidad de clarificación por parte del profesor, como así ocurre. El profesor intenta clarificar la diferencia entre su solución anterior y el enunciado del estudiante en la línea 170.

¹²³ Analizamos aquí esta reparación pese a que, por sus características, debería analizarse en el apartado 3.2. No obstante, puesto que son reparaciones concatenadas, se ha decidido llevar a cabo el análisis en este momento.

Como decíamos, la iniciación de la primera ARHI se ejecuta a partir de la repetición total del enunciado problemático. El docente únicamente se dedica a atestiguar el término. Sin embargo, ante la segunda ARHI debe intervenir. En este último caso, es evidente una comprensión de la corroboración como un acto de habla que implica sorpresa o algo de descrédito por parte del iniciador de la reparación. En este caso, en el turno 169 el alumno pone en tela de juicio que este sea el término correcto, algo que es diferente, porque lo que está poniendo en tela de juicio no es la certeza o no del enunciado anterior en función de la veracidad de su significado sino que pone en tela de juicio la adecuación formal del mismo, el hecho de que el término presentado por E8 sea la palabra exacta en lengua meta que él quería utilizar.

Como se verá en el análisis de la HRAI que inicia el alumno en el turno de habla de las líneas 155-156 (véase apartado 7.5), la explicación de la diferencia entre la reparación proporcionada por el profesor y la reparación proporcionada por E8 se hace necesaria para explicar cómo se soluciona el problema que inicia el alumno en las líneas 155 y 156. En este sentido, la explicación no mantiene una relación directa con las ARHI descritas aquí, pero es conveniente tenerla en cuenta porque es cómo continúa la interacción tras la segunda ARHI. Desde el punto de vista del mantenimiento de la intersubjetividad y de la recuperación de la interacción anterior, la explicación se sitúa en el plano de la reparación inicial, no en el plano de las ARHI que aparecen en la secuencia de reparación propuesta para solucionar el problema anterior.

Si se presta atención a cómo continúa la interacción en cada caso, se podrá observar que la interacción continúa en ambos casos con turnos de habla centrados en la secuencia de reparación iniciada con anterioridad. En el primer caso, E8 continúa la interacción de manera divergente, aprovechando el cierre de la secuencia de reparación anterior. El alumno lleva a cabo un turno de habla con el que pretende presentar una reparación alternativa a la propuesta por parte del profesor. Por lo tanto, **la continuación de la interacción se sitúa dentro de la primera reparación**. Lo mismo ocurre en el segundo caso: el profesor es quien continúa la interacción tras la reacción de E3 a la reparación anterior. La necesidad de explicitar qué diferencias existen entre ‘termas’ y ‘baño caliente’ se puede entender como una secuencia centrada en la forma con la que se intenta reparar el problema inicial. Por lo tanto, **el restablecimiento de la interacción en ambos casos desemboca en la secuencia de reparación en la que se incluyen**. Son unas secuencias que se pueden entender bajo la **metáfora de las muñecas rusas: si en**

una secuencia de reparación se produce un problema que se debe solucionar, para solucionar el primer problema se deberá, en primer lugar, solucionar el problema que apareció segundo lugar.

Asimismo, es importante hacer hincapié en quién continúa la interacción. En el primer caso, la secuencia de reparación es finalizada por el profesor (línea 159). Tras ella, es E8 quien continúa con la interacción. En cambio, en la segunda ARHI es E3 quien continúa la interacción tras la reparación de E8, es decir, continúa la interacción quien la ha iniciado. Sin embargo, su continuación se centra en repetir el enunciado que había marcado como problemático anteriormente. Por lo tanto, no se vuelve a la secuencia de interacción previa al inicio de la reparación. **Esta recuperación es realizada por parte del profesor, quien, para intervenir en la interacción, debe primero llevar a cabo una afirmación de lo que se ha dicho anteriormente para, después, matizar la información.**

Las ARHI iniciadas por el alumno para corroborar un turno de habla con valor de reparador no son esporádicas; al contrario, forman el gran grueso de ARHI iniciadas por el alumno que se encuentran en nuestro corpus. Fijémonos en la ARHI que aparece en (22). En este caso, la reparación es iniciada por parte del alumno en el momento en que se da cuenta de que no entiende la UCT que utiliza el profesor para solventar un problema anterior, fundamentado en la diferencia entre ‘traer’ y ‘llevar’. Otra vez nos encontramos ante un problema centrado en el sistema de la lengua y no en el desarrollo de la interacción y en el significado en el que se centra; por lo tanto, otra vez nos encontramos ante una reparación didáctica.

(22)

1.1-16.10

201	Pr1:	[he tra]ído <u>no</u> , he llevado ((acompaña con gestos))
202	E3:	e=-
203	Pr1:	=vale? <u>he</u> llevado
204	E3:	→ <u>he</u> llevado? qué es?
205	Pr1:	<i>up-</i> (.) <i>to bear</i> ((gestos))
206	E3:	ah:::
207	Pr1:	no? pues he traído a Barcelona, es he llevado a Budapest=
208	E3:	=ah:::
209	Pr1:	vale? <u>la chaqueta</u>
210	E3:	sí sí

En este caso, sin embargo, la iniciación de la reparación no solo se realiza a partir de la repetición de la UCT problemática en entonación ascendente, sino que el turno de habla del alumno se completa con una pregunta que apoya la ARHI y con la que se pide que se aclare el significado del término. Con la pregunta ‘qué es?’ (línea 204) el alumno marca que no está solicitando una corroboración, sino que está buscando que se le aclare el significado de la expresión. Por lo tanto, la iniciación de la reparación proyecta un turno de habla por parte del profesor que, inexorablemente, deberá buscar la aclaración que el alumno pide. En consecuencia, el profesor traduce la expresión y, de esta manera y tal como se demuestra en el turno siguiente, E3 puede entender qué significaba el vocablo marcado anteriormente como problemático.

En relación a la continuación de la interacción tras la reparación, como en otras ocasiones, **la interacción continúa a partir de un turno de habla con el cual el alumno marca que ha comprendido la solución al problema que indicaba.** Tal comprensión se marca con una expresión afirmativa, en este caso con una expresión de comprensión. Sin embargo, otra vez su participación acaba ahí, pese a mantener la opción de continuar con la interacción, dado que posee el turno de habla de la interacción. Por esta razón, **el profesor gana el turno de habla otra vez, el cual aprovecha para aportar información metalingüística que reafirme la primera reparación.** Así pues, otra vez más la interacción continúa de manera que se vuelve a la primera secuencia de reparación para cerrarla antes de continuar con la secuencia IRF que se estaba llevando a cabo.

Las ARHI iniciadas por los alumnos que focalizan su atención en un turno de habla que repara un problema anterior tienden a centrarse en cuestiones léxicas. Como se observa en (23), los problemas en el conocimiento y uso de un determinado léxico pueden derivar en ARHI iniciadas por los alumnos. El problema no estriba en la habilidad por usar una determinada forma verbal conjugada, sino en utilizar adecuada y contextualizadamente una determinada pieza léxica. En este caso, el alumno no es capaz de utilizar el verbo ‘tirar’ y, por esta razón, opta por cubrir el hueco que presenta su discurso con el vocablo equivalente en su lengua materna.

(23)

8.1-15.11

039 E3: sí un poco:: cómo se dice:: eh:: (.) eh:: (1.5) (fueron) ((hace el
040 gesto de tirar)) (1.0) *throw*?
041 Pr1: ti- ((afirma con la cabeza)) (1.0) tirar no? >se dice<
042 E3: → tirar?
043 Pr1: tirar (.) objetos ((escribe el verbo en la pizarra))
044 E3: → tirar objetos?
045 Pr1: tiraban no?
046 E3: → tirar (.) tirar (1.5) tiraban?
047 Pr1: sí el verbo es tirar
048 E3: para ustedes (.) tirar es:
049 Pr1: el infinitivo es tirar (.) tiraban es el imperfecto
050 E3: sí (1.0) tiraban objetos y:: (.) eh::m (0.5) algunas cosas ((gestos;

En la interacción de (23) se llegan a producir tres ARHI seguidas, todas ellas en torno al significado del verbo tirar. En una primera instancia, el alumno marca como problemática la solución que le ha proporcionado el profesor. Para corroborar que, efectivamente, esa es la palabra adecuada, el profesor incorpora un elemento a su enunciado, ‘objetos’ (línea 043), completando el enunciado con una palabra que indica qué es lo que las personas tiraban en la manifestación que el alumno pudo ver por las calles de Barcelona. En ese momento, el alumno vuelve a iniciar una ARHI. Sin embargo, ahora repite todo el enunciado anterior, con lo cual demuestra que todavía mantiene dudas en torno a la adecuación de la palabra. El profesor reacciona a la ARHI conjugando el verbo de manera adecuada a la narración que está llevando a cabo el alumno, en lugar de afirmar y corroborar que esa era la expresión. Ello implica que se introduzca un elemento nuevo en la interacción: la forma verbal de pretérito imperfecto, elemento que provoca una nueva ARHI por parte del alumno (línea 046). Este elemento nuevo se puede entender como una reformulación de la reparación que el profesor proporciona para la HRAI que inicia el alumno en las líneas 039 y 040, cuando pide ayuda al profesor para que le indique cómo se dice ‘*to throw*’ en español. El uso del pretérito imperfecto añade una información suplementaria: no solo le traduce el vocablo sino que también le indica la forma verbal con la que el verbo se debe conjugar según la secuencia de historia que estaba produciendo el alumno. No obstante, ante la tercera ARHI, que inicia el alumno en la línea 046, el profesor aporta un turno de habla que vuelve a incidir en que ‘tirar’ es la palabra que debe utilizar, insistiendo en que ese es el

verbo adecuado. Al ser una reparación insistente, el profesor cree necesario llevar a cabo un enunciado con una oración sintácticamente completa, estructura que le permite remarcar que ese era el verbo por utilizar. Posteriormente, lleva a cabo una apreciación metalingüística, de obligada introducción para hacer entender por qué ha incidido en congujar el verbo.

La secuencia de reparación que se acaba de describir implica ciertas similitudes con las de ejemplos anteriores: **el alumno marca un problema en un turno de habla producido por el profesor para solucionar un problema anterior**. De la misma manera, se puede observar que **para que la interacción continúe y se pueda cerrar la primera reparación, esta segunda debe cerrarse previamente**, como así ocurre. El turno de habla del profesor de la línea 047 cierra la cadena de ARHI iniciada por tres veces consecutivas por parte del alumno. La continuación de la interacción, pues, recae en manos del alumno, quien, en lugar de continuar hablando, lleva a cabo un turno de habla con el cual incide en la solución de la primera reparación. La vuelta a la primera reparación por parte de E3 nos indica que la segunda reparación, la ARHI que él ha iniciado por partida triple, queda cerrada. La introducción del matiz morfológico por parte del profesor introduce un nuevo elemento, un elemento que se relaciona con la primera reparación.

En el siguiente extracto se encuentra otro ejemplo de ARHI iniciada por un alumno cuyo enunciado problemático es, a la vez, un enunciado reparador de otro problema. E3 solicita la corroboración de la validez del turno anterior como reparador.

(24)

6.1-8.11

122	E3:	[sí] (.) sí sí (.) eh:: porque tengo un amigo
123	Pr1:	mhm
124	E3:	↑allí eh:: de (.) Praga? [o
125	Pr1:	[mhm
126	E3:	checo? cómo se dice?
127	Pr1:	sí [checo
128	E3:	→ [che- (.) checo?
129	Pr1:	mhm
130	E3:	sí
131	Pr1:	muy bien >o sea< es un amigo que <u>vive</u> (.) allí en- en Praga?
132	E3:	sí=
133	Pr1:	=que <u>es</u> de Praga?

134 E3: eh:: he trabajado?

En este extracto se puede observar cómo el alumno, E3, le está explicando al profesor que fue a Praga a visitar a un amigo suyo que vive allí. En el momento en que quiere identificar a su amigo como checo, él inicia una reparación para poder descubrir cómo es el gentilicio de la República Checa. En el momento en que el profesor repara el problema, el alumno inicia otra reparación, ARHI en este caso, con la que asegurarse de que, efectivamente, esa es la forma. La iniciación de la reparación se realiza a partir de la repetición del enunciado anterior, en una suerte de solicitud de corroboración. Ante el primer par de la secuencia, el profesor aporta una afirmación a partir de un enunciado paralíngüístico con el cual corrobora la validez del enunciado anterior.

De la misma manera que ocurría en las ARHI anteriores, que estaban encubiertas dentro de otra secuencia de reparación, **este ejemplo proyecta una continuación de la interacción fundamentada en el cierre de la secuencia de reparación en la que aparece.** En el momento en que el profesor repara el problema implicado en la secuencia que se ha iniciado en el turno anterior, es el alumno quien tiene la posibilidad de continuar con la interacción. Justo en ese momento, como ocurría en (20), el alumno confirma la adecuación de la reparación con una afirmación. Como se observó anteriormente, en el ejemplo de (20), el alumno pese a tener la posesión del turno, no continúa con la explicación que estaba llevando a cabo anteriormente. El turno de habla únicamente se realiza con la intención de confirmar la adecuación, por lo que es **el profesor quien tiene la potestad de continuar con la interacción y, por lo tanto, de recuperar la intersubjetividad implícita en ella.** La vuelta a la interacción, no obstante, se realiza a partir de una reformulación por parte del profesor de lo dicho anteriormente, ante la cual el alumno se ve con la posibilidad de continuar aportando información sobre su viaje a Praga. En este caso, la ARHI no proyecta la posibilidad de ofrecer ningún tipo de información metalingüística, por lo que el profesor se ve con la posibilidad de volver a la interacción anterior, como así ocurre.

Sin embargo, ante esta secuencia de ARHI iniciada por el alumno no siempre se ofrece una continuación de la interacción como la que se ha observado hasta el momento. **El alumno puede aprovechar que tiene ganado el turno de habla para añadir más información,** como ocurre en (25):

(25)

5.1-6.11

071 E3: sí (.) sí (.) pero e:h (1.0) están (cambiar)? (1.0) cómo se dice ()
072 para museo () [()
073 Pr1: [están- están cambiar?
074 E3: *they changed?*
075 (1.0)
076 Pr1: están↑cambiando
077 E3: cambiando:
078 Pr1: o han↓cambiado
079 E3: → han cambiado? eh: () de museo
080 Pr1: mhm
081 E3: (e:h museo están en edificios bueno)
082 Pr1: pero están todavía:: con (.) obras con ↑reformas o no? o ya es un

Es interesante observar que, en el ejemplo anterior, la iniciación de la ARHI no abarca todo el turno, sino solo una parte. El turno se completa a partir de una UCT que añade más información y que, por lo tanto, implica que el turno ya no se entienda como únicamente una iniciación de la secuencia de reparación. El alumno no solo pide corroboración de la forma sino que, además, antes de que el profesor se la dé, continúa añadiendo información. Esta nueva UCT ajena a la secuencia de reparación proyecta y posibilita que el alumno pueda aportar nueva información con el turno de habla de la línea 081.

A diferencia de los casos en los que el turno de habla que inicia la secuencia de reparación no implicaba una UCT con más información, casos en los que el restablecimiento de la intersubjetividad y, por lo tanto, la continuación de la interacción tras la secuencia de reparación desembocaba en la búsqueda de la solución de la reparación anterior, en el ejemplo de (25) la interacción vuelve a su cauce habitual si hacer explícito su paso por la primera reparación. La secuencia de reparación que inicia E3 en la línea 079 finaliza en la siguiente línea, con la corroboración del profesor de la forma utilizada, momento en el cual, aparentemente, finaliza la secuencia de reparación anterior, iniciada por el propio alumno al no saber cómo decir en español '*they changed*' (líneas 071-074)¹²⁴.

¹²⁴ Véase el análisis más profundo que se aporta en el apartado 7.5

En los ejemplos anteriores, las ARHI iniciadas por los alumnos habían sido proyectadas para corroborar un turno de habla reparador tras una iniciación de reparación por parte de un alumno. Estos no son los únicos casos de ARHI iniciadas por los alumnos tras una reparación. En (26), E7 inicia una reparación de las mismas características, pero esta vez tras una corrección directa, una HRHI en el siguiente turno.

(26)

7.2-13.11

077 Pr1: E7?
078 E7: oh mis amigas y yo:: fuimos a *Ireland*
079 Pr1: → mhm (.) Irlanda
080 E7: → s- sí (.) cómo se dice e[n español]?
081 Pr1: [Irlanda]
082 E7: Irlanda
083 (6.5) ((el profesor escribe en la pizarra el nombre))
084 Pr1: Irlanda (.) muy bien (0.5) te ha gustado?

Esta reparación se debe entender como una reparación didáctica, puesto que está preguntando por cómo es en español un determinado vocablo que ella ha utilizado en su lengua materna. Por lo tanto, en la iniciación de la reparación está el expreso deseo de aprender la palabra en español. A diferencia de los casos anteriores, la ARHI iniciada por el alumno no es una acción orientada a corroborar el turno de habla anterior en una voluntad de asegurar la comprensión, sino que en este caso la alumna marca como problemático el turno anterior por una cuestión de percepción. A diferencia de los casos que se han visto anteriormente, la alumna no inicia la secuencia de reparación ni con un iniciador abierto ni con la repetición del turno de habla, sino que lo hace a partir de una pregunta completa. Con esta pregunta proyecta un turno posterior en el que aparece la traducción al español de la palabra que ella anteriormente ha utilizado en su lengua materna. Además, con anterioridad al inicio de la reparación, E7 ha llevado a cabo una afirmación con la que atestigua y valida la reparación anterior.

Si se comparan las secuencias de reparación analizadas en este apartado, se verá que cada una mantiene una serie de diferencias, provocadas todas ellas por la progresividad de la interacción y por cómo la forma de la iniciación de la reparación proyecta la secuencia posterior. **En los casos en los que la reparación se inicia a partir de la repetición del turno de habla anterior, el profesor debe llevar a cabo una afirmación para corroborar el turno anterior, un turno que viene precedido por**

una solución del profesor a un problema provocado por el uso de la lengua materna por parte del alumno. En cambio, el profesor traduce el término marcado como reparable en el caso de que la solución proporcionada anteriormente, que ha provocado la iniciación de reparación por parte del alumno, **venga dada por un problema en el uso de la lengua meta.** Por lo tanto, se puede comprobar como una misma reparación se ejecuta de maneras diferentes en función de los turnos anteriores. La interacción previa proyecta una reparación diferente en función de las características secuenciales que mantenga.

En relación a cómo continúa la interacción tras la secuencia, debemos hacer hincapié en que el caso de (26) es un caso similar al de los anteriores extractos, en los cuales la ARHI iniciada por los alumnos guardaba una relación de progresividad con una reparación anterior. En este caso, como se apuntaba, la reparación anterior es una corrección directa en forma de HRHI en el siguiente turno. En los casos anteriores se comentaba que **la ARHI se cierra proyectando un turno de habla que mantiene relación con la primera interacción.** En (26) ocurre lo mismo: cuando el profesor lleva a cabo el turno reparador en la línea 081 está respondiendo a la pregunta anterior de E7, turno con el que está reparando el problema que se iniciaba en ese turno. Además, este turno de habla es completamente similar a la UCT con la que en la línea 079 realiza la corrección directa. Por lo tanto, la reparación proporcionada a este segundo problema está intrínsecamente ligada al primer problema: al fin y al cabo, se puede decir que lo vuelve a solucionar. En consecuencia, una vez más **se observa que, para dar por finalizada una secuencia de reparación, primero se debe finalizar la secuencia de reparación que haya aparecido en el transcurso de la solución.**

La acción por parte del profesor tras la aportación de la solución, además, guarda una estrecha relación con las explicaciones metalingüísticas que se han visto en anteriores ejemplos. Pese a que, en este caso a diferencia de los anteriores, el profesor decida escribir la palabra en la pizarra, esta no deja de ser una acción ajena a la interacción en sí, una acción cuyo centro de atención se focaliza en el sistema de la lengua. **El hecho de escribir en la pizarra la palabra se debe entender como una acción pensada para centrar la atención de todo el grupo en el término reparado**¹²⁵.

¹²⁵ Véase la explicación que se proporciona en el apartado 7.8 sobre el restablecimiento de la interacción tras la corrección directa.

Las ARHI iniciadas tras una reparación anterior no son únicamente reparaciones de carácter didáctico. Como hemos podido comprobar en (21), en la concatenación de reparaciones también puede estar implicada una reparación conversacional, aunque el foco de atención no estará, claro está, en la búsqueda de corroboración de la solución aportada por el interlocutor. Los motivos por los cuales se producen este tipo de reparaciones son diferentes, como se verá a continuación.

7.3.3 ARHI iniciadas por el alumno de carácter conversacional

La repetición del problema como iniciación de la reparación no solo se realiza con el objetivo de corroborar la validez del turno anterior sino que también se puede dar para iniciar una reparación por no comprender el turno de habla anterior. Es el caso de la reparación que se observa en el siguiente extracto. Otra vez se aprecia una ARHI iniciada por un alumno dentro de otra secuencia de reparación. En este caso, sin embargo, el turno de habla que propicia la ARHI no es el turno de habla reparador, sino el turno de habla que inicia la reparación:

(27)

11.1-27.11

098 E7: mis compañeras y yo fuimos a *Switzerland*
 099 Pr1: a?
 100 E7: *Switzerland?*
 101 Pr1: a S- (.) a Sutton?
 102 E7: → Sutton?
 103 Pr1: no (.) no s=
 104 E12: =*Switzerland*
 105 E7: *Switzerland?*
 106 Pr1: ah a Su- a Suiza: (.) >vale< es[taba pen-
 107 E7: [()
 108 Pr1: estaba pensando en Sutton la discoteca::
 109 Vst: [hhhhh hhhh hh]
 110 Pr1: [de:: de Barcelo:na] (2.0) a Suiza ((escribe en la pizarra el
 111 nombre del país))

El profesor, que no entiende parte de un enunciado, inicia una ARHI (véase apartado 7.4), puesto que para explicitar la incompreensión necesita de dos iniciaciones diferentes. La segunda iniciación, cuyo enunciado necesariamente precisa de una referencia explícita a lo que él cree que ha escuchado, provoca incompreensión por parte de la estudiante que ha formulado el primer enunciado problemático, incompreensión que marca con la repetición del problema. La iniciación de esta ARHI en la línea 102 proyecta un turno de habla posterior con el que el profesor corrobore si lo que quiere decir es justamente ‘Sutton’ u otra palabra, tal y como se desprende de la negación que incorpora. Con este turno de habla el profesor responde a la ARHI que había iniciado E7 en el turno anterior.

Si se observa con detalle lo que ocurre en esta ARHI, se verá que **esta es la única reparación que incorpora una negación explícita por parte del profesor, negación que es contingente con el contexto intrainteraccional en el que la ARHI se sitúa**. En el momento en que el profesor produce el inicio de una secuencia de reparación en la línea 101 existen dos opciones: que se corrobore que lo que ha escuchado es lo cierto o no. En el momento en que E7 inicia una reparación, el profesor entiende que lo que ha dicho no es lo que realmente su interlocutora ha dicho, por lo que se proyecta la negación de la línea 103, negación que cierra la ARHI que ha iniciado la alumna. A partir de aquí, la continuación de la interacción vuelve a estar en manos de la alumna, quien debe incidir en la superación del problema acaecido con anterioridad. Las alumnas, ante tal incompreensión del profesor, vuelven a producir un enunciado con el elemento problemático. Por lo tanto, la aparición del adverbio de negación es adecuada por el hecho de que se trata de una reparación conversacional.

En consecuencia, el fragmento que se expone en el extracto (27) es otro ejemplo de ARHI iniciada por un alumno que rompe con la progresividad inherente a otra secuencia de reparación. Como se ha podido observar a lo largo de este apartado, **la interacción y su intersubjetividad inherente se restablecen para intentar solventar el problema anterior**. En este caso, dado que el problema había estado marcado por el profesor en un enunciado de una alumna, es esta quien tiene la potestad de continuar la interacción propuesta para la resolución del problema.

Dentro de las ARHI iniciadas por el alumno de carácter conversacional se han encontrado otros ejemplos como el de (21), el cual se producía por un problema de

audición por parte del estudiante. Tanto en aquel caso como en el que se muestra a continuación en (28), los estudiantes utilizan un *Open Class Repair Initiator*:

(28)

1.1-16.10

211 Pr1: y con eso bien
212 E3: → cómo?
213 Pr1: con la chaqueta bien
214 E3: sí sí
215 (1.0)
216 Pr1: E10, veo que tienes muchas ganas de hablar, qué has hecho este

En este extracto se observa que E3 inicia una reparación con un *Open Class Repair Initiator* con el que marca que el turno anterior es problemático. No obstante, a diferencia de lo que ocurre en la conversación cotidiana, la respuesta del profesor da a entender que este no comprende el problema del alumno como un problema de audición, sino de comprensión. Por esta razón, en la línea 213 no se observa la repetición del turno de habla problemático, sino que se sustituye el pronombre “eso” (línea 211) por el objeto al que se refería, “la chaqueta” (línea 213). La adecuación de la solución queda plasmada en la afirmación consiguiente del alumno. La doble afirmación seguida da a entender a su interlocutor que el turno de habla anterior, ahora sí, ha sido comprendido y ha logrado su propósito.

Este es un caso de iniciación de una ARHI por parte del alumno que no tiene relación con ninguna reparación anterior; por lo tanto, no se inserta dentro de otra secuencia de reparación. **Es una reparación conversacional en la que se puede observar cómo la continuación de la interacción tras la solución del problema por parte del profesor es coherente con el turno de habla anterior a la iniciación de la interacción.** El alumno podría haber realizado la misma acción en el primer turno de habla si hubiera entendido a la primera a qué se estaba refiriendo el profesor. Por lo tanto, la reparación logra el restablecimiento de la intersubjetividad y la interacción se restablece según se había proyectado antes de la iniciación de la reparación.

7.3.4 Conclusiones a este apartado

Como se indicaba al inicio de este apartado, las **ARHI iniciadas por los alumnos son escasas y prácticamente solo se centran en la voluntad de corroborar turnos de habla reparadores que el profesor ha proporcionado para solucionar un problema previo en un enunciado del alumno**. Sin embargo, el análisis que se ha podido llevar a cabo ha aportado una valiosa información acerca de cómo funciona la técnica de la reparación en las interacciones y cómo las diferentes secuencias de interacción se entrelazan. En esta línea, **el restablecimiento de la intersubjetividad comporta una progresividad en la interacción determinada, sobre todo en el momento en que se pretende reparar un elemento que forma parte de otra secuencia de reparación. Si una segunda reparación se genera mientras se está llevando a cabo una secuencia de reparación anterior, para que esta se pueda resolver primero se tiene que resolver la que se ha iniciado en segundo lugar**.

En resumidas cuentas, **las ARHI iniciadas por los alumnos se caracterizan, por norma general, por ser reparaciones cuyo foco de atención está en un determinado componente lingüístico de carácter léxico**. Sin embargo, los alumnos principalmente no inician reparaciones centradas en palabras que el profesor utiliza en la interacción de manera contextualizada, sino que **inician las reparaciones a partir de palabras que han sido utilizadas para solucionar otro problema**. Este hecho nos da a entender que **los alumnos no quieren cortar la progresividad de la interacción y romper con la intersubjetividad inherente a ella**. Al contrario, **esperan a iniciar una reparación justo en momentos en que la progresividad ya se ha roto a partir de otra secuencia de reparación**. Este es un rasgo muy significativo en estas reparaciones, puesto que da a entender que la progresividad de la interacción y, por lo tanto, **el foco en el significado y en la comunicación, se pone por delante de posibles incomprensiones puntuales que puedan aparecer**. Los alumnos, cuando participan en interacciones de este tipo, parece que están más interesados en participar en la interacción que no en intentar comprender todo aquello que no entienden. Ahora bien, es verdad que, al no tener muestras de incomprensión, no se puede atestiguar que haya más aspectos, de carácter léxico o de otro tipo, que los alumnos no entiendan; sin embargo, el hecho de que las iniciaciones de las ARHI por parte de los alumnos aparezcan con tanta asiduidad

en momentos en que la progresividad de la interacción se vea interrumpida invita a pensar que así es.

Las ARHI que se han podido analizar en este apartado presentan una técnica muy supeditada al contexto intrainteraccional en el que aparecen. Pese a que son pocos los ejemplos que se han analizado y no se puede generalizar una serie de resultados, la tendencia que se demuestra en los datos es a presentar unas **ARHI iniciadas por los alumnos a partir de repeticiones en entonación ascendente del turno de habla anterior, las cuales se consideran por parte del profesor como solicitudes de corroboración o como peticiones de clarificación.** La reparación del profesor, por lo tanto, se realiza o bien a partir de la traducción del vocablo marcado como problemático o bien a partir de una afirmación con la que se corrobora que, efectivamente, esa era la UCT que se había indicado. Ahora bien, **la reparación mantendrá una relación de progresividad inherente al contexto intrainteraccional en el que se sitúa,** puesto que si con anterioridad se ha iniciado un problema a partir del uso de la lengua materna del estudiante, la segunda reparación que se produzca no tendrá la traducción como elemento que repare el problema.

Por otro lado, en relación a cómo continúa la interacción tras las ARHI iniciadas por los alumnos, se puede concluir que el restablecimiento de la interacción y, por lo tanto, de la intersubjetividad sigue una tendencia más o menos determinada. **En el momento en que el turno de habla del profesor ofrece la solución al problema los alumnos tienen la posibilidad de retomar la interacción. Sin embargo, el siguiente turno de habla del alumno se restringe, por norma general, a afirmar o a repetir lo dicho anteriormente por el profesor. Por esta razón, el restablecimiento de la interacción corre a cargo, mayoritariamente, del profesor.**

Las conclusiones que se acaban de exponer en los párrafos anteriores hacen alusión a ARHI didácticas iniciadas por los alumnos y centradas en el intento de solución de un aspecto léxico que ha aparecido en la interacción, generalmente a raíz de otra secuencia de reparación. Sin embargo, estas reparaciones, aunque mayoritarias, no son las únicas. En otras ocasiones, el foco de atención estriba en cuestiones propias del transcurso de la interacción, en una suerte de reparaciones conversacionales. En tales casos, **sí que parece ser que es el alumno con quien el profesor está interactuando el que tiene la**

responsabilidad de continuar con la interacción, ya sea con la interacción anterior, ya sea continuando con la secuencia de reparación anterior.

En este apartado, se debe hacer alusión a un último ejemplo de ARHI iniciada por el alumno que, pese a que su poca presencia en los datos o, quizás, precisamente por ello, es significativo. En (29) se puede observar una ARHI iniciada por el alumno a partir de la repetición del turno de habla anterior, pero con entonación ascendente, en señal de petición de corroboración.

(29)

6.1-8.11

295 E3: prefiere e:l café en Roma que aquí?
296 Pr1: sí
297 E3: → sí?
298 E8: pero el café ahí- aquí es mm bueno también
299 Pr1: >el café aquí es ↑bueno-<
300 E8: sí

Este caso es particular. Si se presta atención, se observará que es justamente una ARHI iniciada por el alumno en una secuencia de interacción en la cual **el modelo IRE se ve modificado: es el alumno quien pregunta y el profesor quien responde**. Además, a diferencia de las anteriores, **el foco de atención no está en un aspecto lingüístico, sino conversacional**: el alumno se sorprende por el hecho de que el profesor prefiera el café romano, ante lo cual responde con la repetición del turno anterior en forma de pregunta. Como se verá en el apartado siguiente, este tipo de secuencias son muy habituales en los datos, pero siempre con iniciaciones de reparación por parte del docente. Así pues, se puede observar que también los alumnos pueden llevar a cabo iniciaciones de reparación bajo estas características interaccionales –repetición del turno anterior en entonación ascendente con la intención de remarcar sorpresa- siempre y cuando ellos sean quienes pregunten.

Esta es la única reparación de las ARHI iniciada por el alumno que es, precisamente, en una secuencia de interacción en la que es el propio alumno quien pregunta y por lo tanto, gestiona la secuencia IRE. Además, como se comprueba, la iniciación de la reparación no provoca un turno de habla por parte del interlocutor que explícitamente responda a la solicitud de corroboración, sino que la interacción continúa, primero con

una intervención de E3, quien responde corroborando la afirmación que había llevado a cabo anteriormente, pero minimizándola al afirmar que “el café aquí es bueno también” (línea 299) y, después, con la intervención de Pr1 con la que reafirma la idea expuesta por E3 justo en el turno anterior. Estas ARHI son muy habituales en los datos, pero no iniciadas por los alumnos, sino por el profesor, tal y como se verá en el apartado siguiente.

7.4 ARHI iniciadas por el profesor

Antes de dar inicio al análisis de las diferentes ARHI iniciadas por el profesor en función de desarrollo interaccional y de su repercusión en el restablecimiento de la interacción, es necesario recordar cuál es la estructura base esta secuencia de reparación. Concretamente, las secuencias de reparación que se analizarán a continuación son iniciadas por el profesor, que es quien marca que el turno de habla anterior de su interlocutor, de un alumno, es problemático. Tras iniciar la reparación, el hablante que ha producido un problema lo soluciona, cerrando, así, la secuencia de reparación en el siguiente turno. Por lo tanto, las ARHI iniciadas por el profesor se caracterizarán por ser unas secuencias de reparación cuyo problema es producido por el alumno, marcado por el profesor y solucionado por el propio alumno.

Asimismo, antes de llevar a cabo el análisis de estas reparaciones, es necesario incidir en una necesaria diferenciación entre ARHI iniciadas por el profesor y otras secuencias de interacción cuya formación de la acción es similar, pero que no se deben entender como ARHI. Como se apuntaba en el capítulo 4, existen algunas secuencias de interacción que en principio pueden parecer ARHI, pero que no lo son, acciones denominadas pseudo-ARHI.

7.4.1 Pseudo-ARHI iniciadas por el profesor

En nuestros datos, se pueden apreciar una gran cantidad de **pseudo-ARHI** iniciadas por el profesor, unas **secuencias de interacción cuya acción se formula a partir de la repetición exacta de una parte del enunciado anterior del alumno**, pero con un objetivo diferente al de intentar solucionar un problema en la interacción: **el foco de atención del profesor** no estriba en elicitación de un problema en el enunciado anterior del alumno, sino en **mostrar sorpresa y facilitar la participación del alumno, además de mostrar implicación interpersonal**. Como se puede ver en el extracto (30), el objetivo no está en marcar que el turno de habla anterior es problemático, sino en facilitar la interacción:

(30)

6.1-8.11

044		qué tal cómo estáis?
045		(2.0)
046	E1:	↑bien
047	Pr1:	→ bien? todo bien?
048	E3:	↑sí:
049	Pr1:	preparando ya el fin de semana?
050	E3:	↑sí:

Al iniciar la sesión, el profesor les pregunta a los estudiantes por su situación, en una forma de saludo y de iniciación de la interacción ritualizada. Tras la esperada respuesta por parte de los alumnos (no es habitual responder con información no positiva a la pregunta que el profesor formula en la línea 044), el profesor repite con entonación ascendente el enunciado anterior. En este caso el profesor no solo repite el enunciado sino que también añade una nueva UCT, ‘todo bien’ (línea 047) con lo cual da énfasis a la situación.

Aunque se pudiera entender el turno de habla de la línea 047 como una iniciación de reparación, tal interpretación no es adecuada. Como se puede observar, la repetición completa del turno de habla anterior no está propiciada por un problema de comprensión. En tal caso, la respuesta afirmativa proyectada hubiera sido entendida por el profesor como una respuesta divergente, ante lo cual el siguiente turno de habla se hubiera configurado como iniciador de reparación. Sin embargo, como se demuestra, **la**

progresión de la interacción no se ve interrumpida y, por lo tanto, la intersubjetividad no se ve quebrada.

Las pseudo-ARHI, como se indicaba, son un tipo de secuencia de interacción muy recurrente en las interacciones analizadas. Todas ellas presentan una técnica similar: **el profesor repite el enunciado completo o parte del enunciado de su interlocutor.** El ejemplo que se observa en el extracto (31) mantiene las mismas características interaccionales que el ejemplo anterior, aunque no se produce en la secuencia de apertura, sino cuando la interacción ya está iniciada.

(31)

1.1-16.10

230 Pr1: a jugar sí () decimos jugar mhm? en el casino muy bien (.)
231 habéis ganado dinero? o: no↓
232 E10: SÍ
233 Pr1: → sí? habéis ganado dinero?
234 E10: sí
235 E3: [mucho dinero]

En este ejemplo, se puede observar que el profesor repite los enunciados anteriores completamente como muestra de sorpresa, ante lo cual los alumnos reaccionan afirmando que, efectivamente, ganaron mucho dinero (líneas 234-235). Por lo tanto, no se puede considerar que se proyecte una reparación por parte del interlocutor, aunque el turno de habla del profesor sigue el mismo modelo que cuando sí se produce.

Los casos de similares características a los anteriores son abundantes. Por norma general, **las pseudo-ARHI implican una participación del alumno cuya intención es únicamente dar respuesta a la pregunta anterior.** En (31), tanto E10 como E3 dan respuesta a las preguntas que, justo en el turno anterior, había formulado el profesor. Las secuencias que se observan en los extractos (32) y (33) siguen esta línea.

(32)

5.1-6.11

160 Pr1: y les ha gustado?
161 E8: mucho
162 Pr1: → sí (.) mucho?

163 E8: sí
 164 Pr1: se han portado bien contigo (.) E8? te han comprado muchas
 165 cosa::s?

En (32), la pseudo-ARHI se inicia en respuesta a una pregunta por parte del profesor, quien se interesaba por si a los padres de E8 les había gustado Barcelona. Es destacable que la iniciación de la pseudo-ARHI se lleva a cabo tras una afirmación por parte del profesor con la que corrobora la información anterior y la da por buena; sin embargo, justo después de una pequeña pausa, vuelve a la respuesta del alumno y, con entonación ascendente, la marca como digna de ser resaltada. La respuesta monosilábica del alumno implica que el profesor deba llevar a cabo un turno de habla con el que extender la interacción IRF. En este caso, se interesa por si los padres de E8 le han hecho algún tipo de regalo al alumno. Como se observa, **la repetición del enunciado anterior no implica un desarrollo de la interacción por parte del alumno, sino que es el profesor quien debe insistir en aportar turnos de habla con contenido informativo.** La posesión del turno le permite al profesor, siguiendo el modelo IRE, llevar a cabo otra pregunta, cuya respuesta será, otra vez, una respuesta cerrada.

Asimismo, en (33) el profesor inicia la secuencia a partir no de la repetición del enunciado del alumno, sino con una pregunta que en español es utilizada como señal de escucha activa que implica que el interlocutor continúe con la secuencia y tenga la posibilidad de desarrollar la información de su enunciado anterior (línea 139). Sin embargo, la respuesta del alumno no propicia una continuación de la información, sino que únicamente se dedica a cumplir con las obligaciones del par adyacente: responde a la pregunta del profesor sin expandir la información. En consecuencia, el profesor se ve con la necesidad de reformular el turno de habla del alumno (línea 141), en una suerte de HRHI en el cuarto turno (véase apartado 7.8).

(33)

10.1-22.11

136 Pr1: vale (.) de tu:: (1.0) tu experiencia en Europa no? en Barcelona:
 137 en Europa:: (1.0) E7?
 138 E7: también
 139 Pr1: → sí?
 140 E7: yes
 141 Pr1: so lo más importante del año es eso no?
 142 E7: sí

143 Pr1: lo más importante este año: (.) E2?

La participación de E7 en la línea 138 es para el profesor escueta; por esta razón, este intenta que la alumna exponga más información a partir de la pregunta de la línea 139. Sin embargo, la respuesta de la alumna está destinada única y exclusivamente a responder al turno de habla anterior, por lo que el monosílabo es más que suficiente. Es destacable el hecho de que lo produzca en inglés y no se produzca ningún tipo de corrección, debido a que el término no es significativo para llevar a cabo un turno de habla como el que el profesor quiere que lleve a cabo: uno en el que se pueda comprobar la pericia del estudiante en el uso del español. Además, puesto que la respuesta vuelve a ser escueta desde el punto de vista del profesor, este decide llevar a cabo una reformulación de la información dada y pide confirmación, ante lo cual la alumna vuelve a afirmar, vuelve a decir que sí. Por último, el profesor vuelve a repetir la información y, tras una ligera pausa, decide cambiar de interlocutor.

El extracto es susceptible de ser analizado no solo desde su estructura interaccional sino desde su contenido. El hecho de que la alumna produzca en cada turno de habla una única palabra, dos de las cuales son una afirmación para corroborar lo que ha dicho el profesor, da a entender que, si el profesor ha querido que la alumna hablara a través de la interacción, no lo ha conseguido.

Las pseudo-ARHI iniciadas por el profesor están íntimamente relacionadas con la progresividad de la interacción. El ejemplo de (34) es paradigmático a este respecto. El docente, en una suerte de acumulación de preguntas con la intención de aportar el máximo de información para asegurar que el alumno responda, lleva a cabo una repetición del turno anterior del alumno en un turno de habla junto a una forma verbal que ha sido cortada por el solapamiento que se produce.

(34)

1.1-16.10

134 Pr1: este fin de semana (.) cómo ha sido el tiempo, en Barcelona? (.)
135 bueno? malo? para ir a la playa? o::: [ha]
136 E5: [bueno]
137 Pr1: → ha sido bueno?
138 E5: sí y eh::: yo he ido a (Park Güell) el:::

Como se observa, la repetición del turno del alumno no implica el intento de solución de un turno de habla problemático. Al contrario, está pensada para fomentar la participación del alumno, como así sucede. En este caso, E5 no solo se limita a responder afirmativamente a la pregunta anterior, sino que también expande la información indicando qué hizo durante el fin de semana. **La progresividad de la interacción continúa sin que se vea cortada** por un enunciado con el que se haga explícito que la respuesta de E5 en la línea 136 era problemática.

Otra característica más que permite atestiguar que estas secuencias no se pueden entender como reparaciones la observamos en el extracto (35). Si el profesor entiende que el turno de habla del interlocutor es problemático y, por ello, marca una parte del enunciado anterior en entonación ascendente, es comprensible que sea el mismo interlocutor quien reaccione a la iniciación de la reparación y, por lo tanto, el turno de habla esté proyectado para su participación. Sin embargo, tras la participación de otros compañeros, el mismo profesor toma el turno de palabra sin marcar en ningún momento que el enunciado anterior (línea 148) es problemático; por lo tanto, en ningún momento la acción señala la falta de comprensión o reconocimiento de la forma en cuestión. La acción no se forma para intentar solventar un problema, sino para fomentar la interacción. Las palabras del doente inciden en su significado, en lo que significa Ámsterdam para los estudiantes.

(35)

6.1-8.11

148	E12:	(yo) voy a <u>Ámsterdam</u>
149	Pr1:	→ <u>Ámsterdam?</u> ((tono jocoso del profesor)) vale hhhhh
150	E3:	((girándose)) <u>qué chulo</u>
151	():	[hhh]
152	Pr1:	[hhh] no voy a hacer las preguntas típicas porque ya sé que:: (.) el

El derecho a participar lo toma el profesor en lugar del alumno. Por lo tanto, **estas preguntas no se pueden entender como intrínsecamente adecuadas para fomentar la participación del alumno** porque la continuación de la interacción puede no implicar un desarrollo de la participación por parte del alumno. Ello se debe a que el alumno, por norma general, responde únicamente a la pregunta sin entender que son repeticiones de su enunciado que buscan el fomentar la participación. Por lo tanto, **la**

repetición del enunciado del alumno o de parte de él en entonación ascendente por parte del profesor no parece ser una buena estrategia para que los alumnos lleven a cabo enunciados que superen la comprensión del turno del profesor como una mera pregunta.

Varios son los ejemplos que corroboran tal apreciación. El alumno responde a la pregunta del profesor sin incidir en más información que aquella que es imprescindible. Ante este hecho, como se observa en (36), el profesor debe llevar más preguntas para implicar una participación mayor del alumno.

(36)

5.1-6.11

210	Pr1:		°estábien° (1.0) ↑perfecto (.) E11 y tú?
211	E11:		fui al: (.) Kiev
212	Pr1:	→	a Kiev?
213	E11:		sí
214	Pr1:	→	este fin de semana?
215	E11:		sí
216	Pr1:		y:: cómo es? es un lugar un poco::?
217	E11:		muy interesante y hermoso (1.0) caminé: mucho: (andí) mucho y::
218			e:h (1.0) festejé?

Sin embargo, en los datos también se encuentran ejemplos de expansión del turno de habla del alumno. Es el caso de (37), en el cual el alumno, en una HRHI (véase apartado 7.7), expande el turno de habla de la línea 110 para corregir la información que había proporcionado el profesor con anterioridad. Ahora bien, es necesario matizar que, en este caso, el turno de habla del profesor no está ejecutado en forma de pregunta, sino en un enunciado que intenta aportar una información que podría haber formulado el alumno anteriormente. El hecho de que la respuesta de E3 en el turno 108 estuviera destinada únicamente a responder a la pregunta sin aportar más información que la estrictamente necesaria proyecta que la necesidad por parte del profesor de aportar información que, según lo que cree, corresponde a información propia del alumno. Si, en lugar de aseverar la información, el profesor la hubiera formulado como en el ejemplo que se observaba en (36), la respuesta habría sido cerrada, o sí o no, y luego se hubiera producido una rectificación en caso de que el alumno se hubiera equivocado.

La acción que se forma con el turno de habla del profesor es una acción pensada para fomentar la interacción y la participación del alumno, en lugar de estar pensada para solucionar el problema en el enunciado del interlocutor. Ello es así porque la repuesta de E9 es convergente a la acción que realiza el profesor en la línea 239, convergencia que viene corroborada por la no insistencia en marcar el turno de habla anterior como formado para incitar a la corrección del problema. En consecuencia, la repetición del enunciado anterior con una corrección por parte del profesor implica, inexorablemente, que la acción formada no se pueda entender como una ARHI iniciada por el profesor.

Sin embargo, hay casos en los que las pseudo-ARHI sí incorporan una reparación del turno de habla anterior. Son casos en los que el profesor completa el enunciado del alumno (véase apartado 7.8.3), quien demuestra en el turno de habla anterior que es incapaz de expresar lo que se requiere por la pregunta lanzada por el profesor. En (39), la alumna es preguntada por cuántos días ha estado en Zaragoza con motivo de las fiestas del Pilar. Ante tal pregunta, la alumna quiere indicar qué días estuvo, pero, ante su ausencia de pericia, decide recurrir a su lengua materna. En ese momento, el profesor produce un enunciado con la intención de finalizar el turno de habla de su interlocutor. El profesor le da una posible solución convergente con la pregunta que le ha formulado con anterioridad. En la línea 057, el profesor explicita, en forma interrogativa, si E2 estuvo en Zaragoza de viernes a domingo.

(39)

1.1-16.10

055	Pr1:		cuántos días:: (.) has estado?
056	E2:		eh::: (.) e::h domi- (<i>habla en inglés</i>)
057	Pr1:	→	de viernes a domingo? o:=
058	E2:		=viernes a domingo sí
059	Pr1:		muy bien. Sabéis que, °bueno° en Zaragoza es una fiesta

En turno 057 se inicia la reparación, la cual se completa con la corroboración por parte de la alumna de que esta era la idea que quería expresar. No obstante, el profesor deja la puerta abierta a que su propuesta de compleción del enunciado no sea adecuada a partir del uso de una conjunción disyuntiva con alargamiento vocálico, acción que proyecta la posibilidad de que pueda haber otra opción para completar el enunciado, es decir, que la

alumna hubiera estado durante otros días en Zaragoza. Sin embargo, la discente corrobora y da por buena la propuesta de su interlocutor.

Una de las características que se han podido observar hasta el momento en los ejemplos que se han analizado es **la relevancia condicional de la confirmación en las pseudo-ARHI**. A diferencia de las secuencias de reparación, cuya relevancia condicional es la disconfirmación, las repeticiones parciales del profesor proyectan una confirmación del turno de habla anterior. Asimismo, epistemológicamente, las secuencias analizadas hasta el momento muestran un desconocimiento de la información del alumno por parte del profesor, aspecto que asemeja estas secuencias a aquellas RHI cuya acción está fundamentada en un desconocimiento de la información por parte de quien inicia la reparación. Ahora bien, no consideramos oportuno clasificar las secuencias analizadas como ejemplos de acciones [K+], dado que la acción que se genera no repercute en el intento de solución de un problema.

Las pseudo-ARHI analizadas hasta el momento son claros ejemplos de repeticiones de parte o todo el enunciado anterior en entonación ascendente. Este tipo de repetición es, como se verá a continuación, también prototípico en las ARHI iniciadas por el profesor.

7.4.2 ARHI iniciadas por el profesor de carácter conversacional

Las ARHI iniciadas por el profesor de carácter conversacional se caracterizan por presentar un problema en el turno de habla anterior del hablante. Véase lo que ocurre en (40) a modo de ejemplo. En este caso, la reparación se inicia en el momento en que el profesor pone en duda la validez del enunciado de su interlocutor:

(40)

6.1-8.11

394	Pr1:		o sea que:
395	E8:		y también creo que:: cómo se dice el acento de las mujeres
396			franceses muy interesante también sí?
397	Pr1:	→	de las mu(h)jeres?= =sí
398	E8:		

399 Pr1: espe(h)cíficamente de las mu(h)jeres?
 400 E8: [síhhh]
 401 Pr1: [hhhhh]hh
 402 Vst: [hh]
 403 E8: y es en español también (.) es bueno también pero (.) son los dos
 404 (.) muy interesante no?
 405 Pr1: o sea (.) conclusión=
 406 E8: =sí
 407 Pr1: te gustan las mujeres españolas y francesas no? [hhhh
 408 E8: [claro hhh
 409 Pr1: sí ↓bueno (.) luego el tema el- el: francés es un idioma (.) yo creo
 410 m:uy bonito (.) muy:(.) interesante de estudiar tiene una:: una::

En (40), el profesor lleva a cabo una iniciación de la reparación al poner en duda una parte del enunciado de E8, su interlocutor. La iniciación de la reparación incluye la preposición y el artículo, de necesaria incorporación, puesto que de esta manera se está señalando la duda hacia el hecho de que al alumno le interese “el acento [sic] de las mujeres” (línea 395). De esta manera, se focaliza la atención también en el ‘accento’. Si no se hubieran incorporado estas dos palabras, la reparación hubiera recaído sobre ‘mujeres’ únicamente. La incorporación a la reparación de todo el sintagma preposicional nos proporciona tal información. Asimismo, el hecho de que el profesor incorpore alguna risa insertada implica entender que la iniciación de la reparación se proporciona con sorpresa.

El alumno, ante esta heteroiniciación, responde con un rotundo “sí” (línea 398), ante lo cual el profesor insiste: produce una ARAI en el tercer turno que queda inserta dentro de la ARHI. La reiteración de la reparación se ejecuta repitiendo la iniciación anterior, pero con la añadidura de que se ha incorporado el adverbio ‘específicamente’ (línea 399), reiteración que nos da a entender que, con la primera respuesta del alumno, el profesor no considera resuelto el problema; por esta razón, insiste en marcar el enunciado como problemático. Tras ello, el alumno insiste en la respuesta afirmativa, sin justificar el porqué de ella. Esta respuesta es entendida como insuficiente por parte del alumno, ante lo cual este se ve con la tesitura de aportar información que justifique y matice lo que estaba intentando decir.

A diferencia de los ejemplos anteriores, esta secuencia no se puede entender como una secuencia con la intención de fomentar la interacción, sino que se debe entender como una muestra de incomprensión por parte del profesor. Evidentemente, la incomprensión no se focaliza en un problema de desconocimiento de lo que se ha dicho por parte del

profesor. Esta es una reparación que se debe entender como una [K-] ARHI, puesto que epistemológicamente el profesor está mostrando extrañeza ante lo que su interlocutor acaba de decir. En este sentido, la diferencia fundamental entre este ejemplo y los anteriores está en el hecho de que el profesor, al matizar la primera pregunta con la ARAI en el tercer turno, proyecta una justificación por parte del alumno. La acción realizada por el alumno, con la cual matiza su enunciado anterior, determina que la acción anterior se deba entender como reparación.

Como se puede deducir de la reflexión anterior, **la diferencia entre una secuencia de reparación y una secuencia que no implica reparación está en la presencia de algún turno de habla que permita la interpretación del enunciado del profesor como indicador de un problema.** Tal turno de habla está proyectado por la misma secuencia, ante lo cual es el propio hablante quien entiende la interacción como una secuencia de reparación. Por lo tanto, el extracto (40) puede ser analizado desde el punto de vista de la pérdida momentánea de la intersubjetividad inherente a la interacción.

La continuación de la interacción tras la secuencia de reparación se realiza a partir de la participación del profesor, que ha vuelto a ganar el turno y la posibilidad de continuar hablando. Con el marcador discursivo oral reformulador y la interpretación de las palabras del E8 el docente lleva a cabo un turno de habla en el que destaca la voluntad de reformular lo dicho anteriormente. Con este enunciado, el profesor cierra la ARHI que ha iniciado anteriormente. El profesor da por resuelto el problema y, dado que él es el poseedor del turno, continúa con la interacción, esta vez con la recapitulación descrita. Por lo tanto, **se puede comprobar que la intersubjetividad se restablece bajo los parámetros habituales de la conversación cotidiana: en las ARHI la intersubjetividad se restablece tan pronto como se ha resuelto el problema y se restablece en un turno de habla producido por la persona que obtiene el turno según el principio de alternancia.**

Esta primera ARHI iniciada por el profesor que se analiza en este apartado presenta unas características muy similares a las que se observan en la siguiente secuencia. En (41), sin embargo, la participación de E8 no determina una comprensión de la secuencia como una ARHI, sino que es la participación del profesor la que determina que se pueda observar una reparación.

Esta secuencia está inserta en una interacción en la cual el profesor les pregunta a los alumnos por los viajes que han realizado durante el fin de semana. Ante esta pregunta, la lógica indica que los alumnos lleven a cabo respuestas en las que indiquen las ciudades, por lo general europeas, que han visitado. La participación no está guiada por una asignación del turno por parte del profesor, sino que cada alumno va diciendo el nombre de la ciudad que ha visitado. Sin embargo, E8, en el momento en que gana la posibilidad de llevar a cabo el turno de habla expresa que él ha visitado el estado de fútbol del F.C. Barcelona, el “Camp Nou” (línea 037). Debido a la diferencia en cuanto al contenido, no es de extrañar que su respuesta sea pronunciada con un volumen de voz más alto de lo habitual. A simple vista, la secuencia de interacción se desarrolla como las pseudo-ARHI que se han analizado con anterioridad: el profesor repite con entonación ascendente el enunciado de su interlocutor y, como se vio en la secuencia del extracto (36), aporta una segunda pregunta con la intención de marcar la sorpresa que le causa la respuesta.

(41)

9.1-20.11

037 E8: CAMP NOU
 038 Pr1: → Camp Nou? este fin de semana?=
 039 E8: =sí(.) [()
 040 Pr1: [tu viaje al Camp Nou?
 041 E8: sí.
 042 Pr1: cuándo: cuándo fue el partido este fin de semana?

El profesor, como se ha comentado anteriormente, realiza este tipo de introspecciones a sabiendas de que sus estudiantes viajan. A este respecto, es necesario recordar que el programa de estudios en el que los alumnos están matriculados es un programa creado para los estudiantes americanos y que justamente el trimestre en el que efectuaron las grabaciones fue el primero en el que este programa se abría a otros estudiantes. Por esta razón, es lógico que se produzca el malentendido que genera la solicitud de confirmación.

La reparación que se observa en el extracto (41) es iniciada por el profesor a partir de las preguntas de la línea 38 y con la **ARAI en el tercer turno** que realiza de la primera pregunta en la línea 40. El hecho de incluir esta pregunta no es baladí: con ella **refuerza**

la extrañeza de que esa sea una respuesta adecuada: ir al Camp Nou es una actividad extraña si se entiende como una actividad que ha llevado al alumno a pasar todo el fin de semana con ella y un lugar al que se puede ir “de viaje”. Sin embargo, E8 consideró que era lo más destacable de los días anteriores y, por esta razón, consideró oportuno indicarla.

La respuesta del alumno a la solicitud de corroboración del profesor (línea 38) es la habitual en estos casos: el alumno responde afirmativamente a la pregunta. Tras ello, intenta iniciar una matización sobre su actividad, pero una posterior pregunta del profesor, otra vez buscando la corroboración y, por lo tanto, iniciando una ARAI en el tercer turno inserta en la ARHI, provoca que el enunciado se quede a medias, cortado. Esta pregunta por parte del profesor está provocada justamente por la extrañeza que le supone la respuesta que el alumno le ha dado: que se haya “ido de viaje” al Camp Nou. Obsérvese que la pregunta que formula el profesor (línea 40) es premeditadamente inadecuada. El Camp Nou es un lugar al que no se puede ‘viajar’, dado que normalmente no viajamos a edificios, sino que los visitamos.

La corroboración del alumno, sin embargo, se realiza como si las preguntas proporcionadas por el profesor fueran totalmente adecuadas y lógicas. El sí de la línea 041 así lo demuestra. Este hecho se da por la simple razón de que el alumno ha entendido que el profesor estaba marcando la respuesta como impropia, pero a la vez la estaba validando. El hecho de que el alumno corrobore la ARHI del profesor y, por lo tanto, cierre la secuencia de reparación hace entender al profesor que la pregunta era imposible de responder literalmente por parte del alumno y que, por esta razón y para poder participar, la respuesta ha tenido que ser diferente. En realidad, cuando el profesor pregunta por los viajes de los alumnos está preguntando por lo más interesante que han hecho durante el fin de semana. Desde este punto de vista, es lógico que E8 haya respondido con la actividad más interesante que realizó durante el fin de semana. Por esta razón, el profesor acepta la propuesta del alumno y continúa indagando en su actividad, como se demuestra en la línea 042.

Pese a que la secuencia interaccional de (41) no presente un turno de habla por parte del alumno que justifique el enunciado problemático, como era el caso de (40), debemos entender que en (41) también se produce una ARHI iniciada por el profesor. En este caso, sin embargo, el enunciado que determina la iniciación de la reparación y, por lo

tanto, la ruptura de la intersubjetividad es el propuesto por el profesor para formular la pregunta de la línea 40, “tu viaje al Camp Nou?”. La razón por la cual se puede determinar que existe una reparación está en el hecho de que la pregunta que se formula marca la divergencia del anterior turno de habla. El profesor, con esta pregunta, marca la inadecuación de la respuesta del alumno para con la interacción que se estaba llevando a cabo porque, tal y como se ha apuntado, no se puede viajar a un edificio. Por lo tanto, el profesor, al producir la ARAI en el tercer turno, tal y como ocurría en el extracto (40), está marcando el turno de habla de la línea 37 como problemático. A diferencia de otras ocasiones, en este caso, la pregunta marca claramente la disconformidad del hablante con la respuesta.

La divergencia inherente al enunciado de E8 de la línea 37, razón por la cual se inicia la ARHI analizada, debería implicar, como en el caso de (40), una justificación por parte del alumno tras la iniciación de la reparación por parte del profesor. Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente, el problema radica en el hecho de que se incite a participar a todos los alumnos a partir de una pregunta que no todos pueden responder, puesto que no todos han viajado durante el fin de semana. Por esta razón, el alumno no puede justificar la respuesta proporcionada, sino que con la afirmación, está considerando que es una respuesta lo más pertinente posible. Sin embargo, el profesor la toma como inadecuada, pero tampoco justifica la reparación, por lo que la interacción, secuencialmente, se desarrolla como una pseudo-ARHI.

La ARHI iniciada por el profesor que se ha podido analizar en estas líneas **presenta una ruptura de la intersubjetividad que no tiene implicaciones en el desarrollo de la interacción**. Dado que el alumno no se presta a justificar la respuesta que ha proporcionado, la secuencia mantiene la estructura interaccional de las pseudo-ARHI y, por lo tanto, **la intersubjetividad no se ve afectada y la interacción continúa según los parámetros de las secuencias IRE**. No obstante, es destacable que esta sea la primera vez en toda la sesión 9.1 en la cual el profesor indaga en la respuesta de uno de los alumnos. En otras palabras, la interacción no continúa según había precedido, con una respuesta corta por parte de cada uno de los alumnos en la que expresaban dónde habían estado durante el fin de semana, sino que el profesor deja esta dinámica interaccional para interesarse por el fin de semana de E8. Así pues, **la sorpresa por parte del profesor hace cambiar la dinámica interaccional, acto cuya realización solo está en manos del profesor**. En otras palabras, es el profesor quien tiene el

derecho de modificar la dinámica interaccional que se esté llevando a cabo por algo que le parezca interesante; ahora bien, este aspecto interesante deberá venir de alguno de los alumnos.

Pese a que las ARHI iniciadas por el profesor, como se acaba de observar, pueden ser iniciadas por la repetición de la parte del enunciado considerada problemática por parte del profesor, también puede darse el caso de que la **ARHI** se produzca **por un problema en la audición**. Este es el caso que se observa en el extracto (42).

(42)

6.1-8.11

014 E3: no tengo ()
015 Pr1: → no tienes?
015 E3: () (2.0) yo vivo aquí
016 Pr1: hhhhh
017 (2.0)
018 E3: debajo:: la mesa
019 Pr1 hh
020 (40.0) ((el profe se ha ido a la pizarra y la borra; los alumnos
021 vuelven a hablar en inglés; el profe cierra la puerta))

En este extracto se presenta una ARHI a partir de un problema en la audición de una parte del enunciado de su interlocutor. El profesor no logra captar qué dice el alumno en la parte final del enunciado del alumno, ante lo cual inicia una reparación repitiendo la primera parte de su enunciado, que sí ha logrado escuchar. Para marcar el problema debe conjugar adecuadamente la forma verbal, refiriéndose a que es el oyente quien realiza la acción. La respuesta de E3, por su parte, matiza la información que ha proporcionado en el turno anterior, con lo que lleva a cabo la reparación. El profesor se da por satisfecho tras la respuesta del alumno, satisfacción que se desprende del hecho de que el profesor no inicie la reparación por segunda vez.

Como se puede comprobar, **la ruptura inherente a la secuencia de reparación establece un restablecimiento de la intersubjetividad que, en este caso, implica la finalización de la interacción**. Cabe destacar que esta secuencia se sitúa en la primera toma de contacto entre el profesor y sus alumnos, antes de iniciar la secuencia IRF con la que el profesor intenta que sus alumnos hablen sobre sus fines de semana. Por lo tanto, el hecho de que se produzca un silencio es coherente con respecto a la situación

de clase. En consecuencia, **esta ARHI iniciada por el profesor no implica un restablecimiento de la interacción diferente al que se pueda originar en una secuencia al uso**, aunque no se produce un restablecimiento de la interacción y no se puede observar si cómo se restablece la interacción tras la reparación.

En este sentido, el ejemplo que se observa en el extracto (43) sí es significativo.

(43)

9.1-20.11

027 E5: Paris
028 Pr1: → ((gesto con la cara para indicar que no ha entendido a la alumna))
029 E5: Paris
030 Pr1: París también.
031 E3: yo también.

En este caso, el profesor estaba preguntando a los alumnos dónde habían estado durante el fin de semana anterior, pregunta ante la cual los alumnos estaban proporcionando respuestas cuyo contenido se basaba únicamente en decir el nombre del lugar en cuestión. La ARHI que se observa viene dada por un problema en la audición. En este caso, el profesor inicia la reparación a partir de un gesto con el que indica que no ha entendido qué ha dicho la alumna. No obstante, la alumna repite exactamente todo el enunciado anterior, el cual únicamente se componía de una palabra, para solventar el problema. El profesor corrobora que el problema está solucionado al repetir la palabra que había causado el problema, por lo que se da a entender que el problema había causado por una ausencia de audición.

En relación al restablecimiento de la interacción y, por lo tanto, el restablecimiento de la intersubjetividad, es necesario destacar que, cuando se produce la reparación y se lleva a cabo la corroboración, **la interacción sigue su curso de manera habitual**. El problema se ha solventado y los interlocutores pueden volver a la interacción que estaban realizando. Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que **cuando la ARHI iniciada por el profesor se debe a un problema en la audición, el restablecimiento de la intersubjetividad se lleva a cabo de la misma manera que se realiza en la conversación ordinaria: quien tiene el derecho a participar en la interacción es quien continúa**.

Sin embargo, en algunas ocasiones, las ARHI iniciadas por el profesor se producen a partir de turnos de habla que no implican un problema en la audición ni están formados a partir de la repetición del problema del enunciado anterior. Es el caso de (44).

(44)

11.1-27.11

156 Pr1: de vacaciones? °muy bien° (.) E1 y tú? qué has hecho este fin de
 157 semana?
 158 E1: e:m en ↑Barcelona: (.) fui:: a:: (al museo) al museo al museo
 159 Picasso
 160 Pr1: mhm
 161 E1: y:: (0.5) la festival por o para °Navidad° (°Christmas°)
 162 Pr1: → el jueves por la noche?
 163 E1: (°sí°)
 164 Pr1: cuando:: el: *shopping night out*
 165 E1: ↑oh [no:]
 166 Pr1: [este] o::=
 167 E1: =em: (0.5) do[mingo
 168 Pr1: → [no (.) el domingo?=
 169 E1: [sí
 170 Pr1: [=que había algo::(.) bueno el domingo había elecciones no? (.)
 171 ([había]) las elecciones y:: había algo perdón en Plaza Catalunya?
 172 E1: [eh: :]
 173 Pr1: =en la Catedra::l?
 174 E1: e::h=
 175 Pr1: =en: dón[de °er-°
 176 E1: [cerca de:: Jaume- Jaume (.)
 177 Pr1: de Ja[ume ↓primer (.) mm (0.5) sí bueno las ce- entre el fin de=
 178 E1: [(primer)
 179 Pr1: semana pasado y este fin de semana es cuando empiezan todos
 180 lo:s- los mercados de Navida::d y estas cosas no? las lu:ces
 181 >bueno< (.) habéis visto las luces las encendieron el jueves que
 182 era el:: (.) le llaman e::l (.) *shopping night out* no? °como° (.)

La interacción se observa se inicia a partir de la pregunta a E1 acerca de qué ha hecho durante el fin de semana. En la respuesta, la alumna intenta explicar que estuvo viendo lo que denomina ella como “un festival de Navidad” (línea 161), actividad que, en realidad, era una feria con productos típicos navideños. El profesor, al escuchar la palabra “festival”, considera que la alumna estuvo en el *shopping night out*, un evento en el que las tiendas abren hasta la madrugada y que da inicio a la campaña de compras navideña. Por esta razón, en primer lugar pregunta si el evento tuvo lugar el jueves por la noche, ante la cual la alumna responde que sí, aunque, como se ve en un turno de

habla posterior, se equivoca. La participación del profesor en la línea 162 se puede considerar un inicio de reparación porque incide en un problema, un problema fundamentado en la incompreensión por parte del profesor de lo que la alumna le intenta decir. El profesor considera que la respuesta de la alumna es inadecuada y, por lo tanto, problemática, porque se presta a confusión en torno a lo que hizo la alumna: él cree que está hablando de algo que no se produjo durante el jueves por la noche y no durante el fin de semana, porque la alumna ha señalado que fue a un festival. Por lo tanto, la pregunta de la línea 162 se puede considerar como una iniciación de reparación centrada en el contenido, el cual es considerado por el profesor como problemático. Se está produciendo un malentendido, que empieza a ser resuelto por la alumna en la línea 165, cuando marca que no se estaba refiriendo a lo que el profesor dice, sino a otra cosa. La aclaración del momento en el que asistió al evento, el domingo, aclara la información y le permite entender al profesor que no estaba hablando del *shopping night out*. Así pues, esta reparación se formula a partir de una ARHI cuyo fundamento está en un malentendido a causa de que el profesor ha inferido una información inadecuadamente. Sin embargo, la reparación no se ha cerrado, puesto que al profesor no le queda claro dónde estuvo la alumna.

Tras la solución de la reparación y solventado el malentendido, el profesor inicia una pseudo-ARHI con la idea de pedir la corroboración de que, efectivamente, la alumna se está refiriendo al domingo. En primer lugar, el profesor rectifica lo que estaba diciendo anteriormente a partir del uso del adverbio de negación ‘no’ para, acto seguido, iniciar la pseudo-ARHI a partir de la repetición del enunciado anterior de la alumna en entonación ascendente, una repetición a la que incorpora el artículo ‘el’. De esta manera, está realizando un enunciado sintácticamente adecuado. La alumna responde afirmativamente de manera solapada a la siguiente intervención del profesor, quien empieza a describir qué actividades culturales se realizaron durante aquel día. Los detalles propuestos por el profesor se realizan para buscar exactamente de qué estaba hablando la alumna y, por lo tanto, resolver el problema que se había planteado con anterioridad.

Antes de continuar con el análisis de la reparación, es pertinente detenerse en la pseudo-ARHI que se produce en las líneas 167-169. No se puede considerar esta secuencia como una secuencia de reparación, puesto que, a diferencia de las ARHI observadas en los extractos (40) y (41), no hay ninguna marca en la interacción que nos permita

atestiguar que el enunciado de la alumna es problemático para el profesor. En este caso, la repetición del parte del enunciado anterior implica la voluntad, por parte del profesor, de corroborar el día de la semana al que se refiere la alumna para poder solucionar la reparación iniciada en la línea 162, con “el jueves por la noche?”, una corroboración que tiene su necesidad en el hecho de que el profesor haya iniciado la ARHI preguntándole a E1 si estaba hablando de un evento realizado durante el jueves por la noche. Tras atestiguar que E1 se está refiriendo a un evento ocurrido en domingo, el profesor recoge la información y la utiliza para dar a conocer qué actividades públicas se produjeron el domingo y que la alumna pudo llegar a vivir.

En este caso, la reparación, producida debido a una inadecuada inferencia por parte del profesor, se cierra con el descubrimiento, a partir de la localización del evento, de que la alumna había visitado la feria de Navidad de Barcelona. El profesor busca más información que le permita saber dónde estuvo la alumna. En el momento en que esta le indica que era cerca de la estación de metro de Jaume I, el profesor ya sabe que se está refiriendo a la feria de Navidad que cada año se celebra en la plaza de la Catedral.

Como se ha podido observar, para solucionar el malentendido, el profesor ha tenido que recurrir a elaborar más preguntas a la alumna. Con esa indagación, el profesor ha podido saber de qué estaba hablando E1, y por lo tanto, ha podido resolver el problema que tenía. Sin embargo, **la resolución del problema implica un restablecimiento de la intersubjetividad diferente al que se producía en las ARHI iniciadas por el profesor anteriormente analizadas.**

En este caso, se observa que, pese a que era la alumna quien tenía la oportunidad de explicar qué hizo durante el fin de semana, la secuencia de reparación corta la explicación. Ahora bien, tras la superación del problema, la interacción no se restablece en el punto en el que se había quedado, sino que es **el profesor quien se adueña de la interacción e inicia un extenso turno de habla.** Por lo tanto, **la interacción no se restablece en el punto en el que se había quedado, sino que continúa de una manera totalmente diferente sin que la estudiante en cuestión, E1, pueda continuar explicando qué hizo durante el fin de semana.** En este caso, sí que **la reparación es significativa para el restablecimiento de la intersubjetividad,** una intersubjetividad que no se restablece puesto que la interacción que se estaba llevando a cabo no se establece. El profesor aprovecha la reparación para iniciar una nueva secuencia.

Otro ejemplo de ARHI iniciada por el profesor a partir de un malentendido se puede observar en (45).

(45)

5.1-6.11

242 E7: mis amigos y yo e:h fuimos a Costa Brava el sábado (.) e:h fue
 243 muy divertido pero hace un poquito ↑frío
 244 Pr1: mhm
 245 E7: y:: e:h fuimos a: museo de ↑Picasso (1.0) no me gusta (par eso)
 246 mucho
 247 Pr1: al mu[seo de=
 248 (): [()
 249 Pr1: → =al museo de Picasso (.) en Barcelona?=
 250 E7: =sí
 251 Pr1: o al museo de Dalí (.) en Costa Brava?
 252 E7: ()
 253 Pr1: no al museo de [Picasso aquí
 254 E7: [Picasso (.) sí aquí [()
 255 Pr1: [y no t- y no te ha gustado
 256 mucho
 257 E7: no mucho hhh=
 258 Pr1: =vale (.) cada uno los [gustos] son: persona[les
 259 E7: [hhh] [hh hhh
 260 Pr1: no te tiene que gustar todo mhm? (.) E2 y tú?

En este extracto el profesor inicia una reparación ARHI ante un problema en el enunciado del alumno. En una primera instancia, E7 indica que pasaron el fin de semana en la Costa Brava y en Girona y, posteriormente, indica también que visitó el museo Picasso. Ante tal información, el profesor duda de la adecuación de la información de la alumna, dado que él espera que se hable del museo Dalí, que está en esa zona de Cataluña. Así pues, el profesor inicia una reparación para aclarar a qué museo fue la alumna. La duda hace que el profesor deba formular las dos soluciones que encuentra posibles para disipar el problema que plantea. En este caso, el profesor no puede corregir directamente el problema que encuentra en el enunciado de la alumna, ya que, de equivocarse, podría incurrir en la iniciación de otro problema. Por lo tanto, plantea una iniciación de la reparación a partir de la propuesta de dos posibles soluciones con una estructura disyuntiva. Sin embargo, cabe destacar que la alumna, antes de que el profesor proponga la segunda parte de la disyuntiva, ya ha indicado que la primera de las soluciones es adecuada. Sin embargo, dado que su interlocutor lleva a cabo una

segunda posibilidad, la primera debe ser corroborada por el profesor, la cual es repetida no sin antes marcar que la segunda opción no era válida. Para corroborar que el profesor ha entendido y descubierto cuál era la solución, E7 debe afirmar que, efectivamente, estaba hablando del museo Picasso, afirmación que realiza por partida doble: por un lado, repite la solución y, por el otro, inserta en medio del enunciado una afirmación con la cual cierra el ciclo reparacional. Ante la finalización de la secuencia de reparación, el profesor se ve con la obligación de retomar la información última que había proporcionado la alumna e incide en el hecho de que, efectivamente, el museo Picasso no fue de su agrado. Tal corroboración es reafirmada por la alumna.

Desde el punto de vista del tratamiento de la intersubjetividad y del restablecimiento de la interacción en curso, **la ARHI iniciada por el profesor mantiene una caracterización similar a la anterior**: tras la corroboración por parte de la alumna de que, efectivamente, se estaba refiriendo al museo Picasso, con cuyo enunciado ratifica la reparación que ella había proporcionado, **el profesor se ve con la tesitura de retomar el turno de habla**. En consecuencia, **la interacción es restituida por parte del profesor en lugar de ser la alumna quien continúe con su turno de habla**. Ello es debido a que este turno de habla únicamente estaba pensado para corroborar el turno anterior y no para continuar con la explicación de su fin de semana. Así pues, el profesor tiene la potestad de continuar con la interacción y lo hace a partir de retomar la idea que E7 transmite tras la parte del enunciado que se marcó como problemática. Por lo tanto, la intersubjetividad se restituye en el punto en que se había quedado. **Es el profesor quien tiene la responsabilidad de retomar la interacción justo en el punto en que la intersubjetividad se había fracturado**. Ahora bien, al ser un turno producido por el profesor, este tiene un carácter corroborativo, el cual proyecta una respuesta en la que la alumna repite la idea del turno anterior. En ese momento, el profesor, otra vez, adquiere la asignación del turno de habla, por lo que debe continuar con la interacción. **Puesto que la participación anterior de la alumna no implica un desarrollo de temático acerca de su fin de semana, el profesor tiene la posibilidad de continuar con un turno de habla convergente con el anterior o propiciar explícitamente la participación de un interlocutor**. En este caso, opta por la primera posibilidad y decide cerrar la interacción con E7 y cambiar de interlocutor.

Como se ha podido comprobar, la gestión de la interacción tras la interacción en el caso de (44) recayó sobre el profesor. **En una ARHI iniciada por él mismo y en la que está**

implicada una corroboración por parte de una alumna, la continuación de la interacción es responsabilidad del profesor porque la participación discente únicamente se restringe a corroborar el enunciado del profesor. Sin embargo, en ARHI iniciadas por el profesor fundamentadas en la incompreensión del enunciado, puede suceder que la interacción tras la secuencia de reparación sea continuada por el alumno, como ocurre en (46).

(46)

11.1-27.11

097 Pr1: muy bien (.) E7
 098 E7: mis compañeras y yo fuimos a *Switzerland*
 099 Pr1: → a?
 100 E7: *Switzerland*?
 101 Pr1: a S- (.) a Sutton?
 102 E7: Sutton?
 103 Pr1: no (.) no s=
 104 E12: =*Switzerland*
 105 E7: *Switzerland*?
 106 Pr1: ah a Su- a Suiza: (.) >vale<es[taba pen-
 107 E7: [()
 108 Pr1: estaba pensando en Sutton la discoteca::
 109 Vst: [hhhhh hhhh hh]
 110 Pr1: [de:: de Barcelo:na] (2.0) a Suiza ((escribe en la pizarra el
 111 nombre del país))
 112 E7: [Suiza
 113 E12: [Suiza
 114 (4.0) ((las alumnas comentan algo sobre el nombre del país;
 115 imperceptible))
 116 Pr1: los países
 117 E7: y fuimos a: *canyon jumping*?

En la secuencia que se observa en este extracto (46) se produce una reparación por la incompreensión de un término en el enunciado de E7 por parte del profesor. Al ser preguntada por el lugar al que fueron durante el fin de semana anterior a la clase, ella le responde al profesor que fueron a *Switzerland* con sus compañeras. El profesor, en el turno siguiente, inicia una reparación con el uso de la palabra anterior al vocablo problemático pronunciada con entonación ascendente. Esta pregunta le da a entender a E7, su interlocutora, que la palabra tras la preposición es problemática, aunque la iniciación de la reparación mantiene una estructura que le permite pensar que el

problema ha sido de audición. Sin embargo, no lo tiene claro del todo y, en consecuencia, repite la parte del enunciado que había sido problemático con entonación ascendente. La alumna sabe que el término es problemático porque lo ha producido en su lengua materna, aunque de buen principio no lo ha marcado como reparable.

La secuencia interaccional, tras la iniciación de la ARHI por parte del profesor, continúa a partir de una serie de reparaciones encadenadas, algunas de las cuales han sido ya analizadas anteriormente¹²⁶. Como se puede comprobar, dentro de la secuencia de reparación iniciada por el profesor se producen otras secuencias de reparación que, como se ha comentado en el apartado anterior, deben solucionarse antes de poder llevar a cabo la reparación del problema que el profesor marca con el enunciado de la línea 099. Ahora bien, si nos fijamos estrictamente en las ARHI iniciadas por el profesor veremos que, en primer lugar, tras la primera iniciación de la reparación el profesor insiste en marcar como problemático el enunciado, dado que no considera la solución que le ha proporcionado la alumna como adecuada. Por esta razón, debe producir un enunciado con lo que él cree que ha podido decir la alumna, en este caso, el nombre de una famosa de discoteca de Barcelona. Esta segunda ARHI iniciada por el profesor tiene el objetivo de mantener la secuencia de reparación, puesto que la solución no ha sido satisfactoria: se trataba de un problema de audición de una palabra que, además, implicaba un problema: pertenece a la lengua materna de la alumna.

La solución al problema del profesor se produce en los siguientes turnos de habla. Una vez solucionado por parte del profesor la ARHI iniciada por la alumna en el turno 102, a partir del adverbio de negación, se produce un doble turno de habla, por parte de E7 y E12, que repiten el término problemático una vez más. Es en este momento en el que la ARHI iniciada por el alumno finaliza como secuencia. El turno de habla siguiente por parte del profesor, en la línea 106, no está encaminado a solucionar la reparación que él mismo había iniciado sino que está encaminado a solucionar un problema, de carácter formal que venía produciéndose en los enunciados de las alumnas. Por lo tanto, con la expresión “a Suiza” (línea 106) el profesor realiza una HRHI en forma de corrección directa. Por su parte, el hecho de incidir en el enunciado problemático para solucionar la ARHI iniciada por el profesor es significativo: deben volver a marcar el origen del problema, pero, en lugar de buscar una estrategia –una paráfrasis o una descripción del

¹²⁶Véase el análisis del extracto (27) en el apartado 7.3.

término problemático- para hacer entender mejor lo que quieren decir, repiten el vocablo idénticamente una vez más.

Se debe constatar que **la obligación por solucionar el problema que se ha generado, dadas las propiedades de los roles participantes, está en el profesor, el cual, hasta el momento, es incapaz de hacerlo**; es más, la opción que ha propuesto no era adecuada y ha causado extrañeza y, por lo tanto, la necesidad de otra reparación, como se ha comprobado. El siguiente turno de habla del profesor, en el cual repara la ARHI iniciada por la alumna a partir del uso de un adverbio de negación, queda interrumpido por la participación de un estudiante que se mantenía al margen de la interacción, es decir, por un estudiante que no estaba participando en el intercambio comunicativo. E12 lleva a cabo una afirmación en la que repite y aísla el elemento problemático para que quede claro qué es lo que se tiene que solucionar. Acto seguido, E7, con quien estaba interactuando el profesor, vuelve a iniciar la HRAI que había iniciado en la línea 100 y con la que pretende corroborar, aislando el término conflictivo y pronunciándolo con entonación ascendente¹²⁷.

Por fin, en la línea 106 se produce un turno de habla reparador que parece acertado. Como se apuntaba, el profesor, sin pedir la corroboración de los alumnos, directamente considera que la opción de Suiza es la adecuada y, por lo tanto, con este término se produce la reparación del problema en forma de HRHI, basada en la traducción del término a la lengua objeto de aprendizaje. Cabe destacar que el enunciado se inicia con una expresión de sorpresa y con la que el profesor marca la posibilidad de haber encontrado la solución. Posteriormente, se produce la reparación, la cual va acompañada de la preposición que acompañaba al término problemático en el turno de habla de la alumna y que aparecía en primera de las iniciaciones de reparación producidas por el profesor. Esta reparación se produce de manera completa tras aparecer de manera cortada previamente, siempre con la preposición ‘a’ para completar el sintagma. Tras un alargamiento vocálico y una pronunciación con más fuerza de la sílaba tónica de la palabra reparadora, el profesor utiliza la expresión ‘vale’, indicador de que ya se ha dado cuenta de cómo se tenía que solucionar el problema, y tras ello justifica el error en la reparación anterior, que ha producido más malentendidos entre los interlocutores.

¹²⁷ Esta HRAI se analizará en el siguiente apartado, el 7.5.

Dadas las características interaccionales de esta secuencia de reparaciones, es necesario llevar a cabo una justificación a partir de la cual salvar la imagen del hablante cuya primera reparación no ha sido adecuada. En otras palabras, se ha comprobado que **cuando el profesor lleva a cabo una reparación que no cumple con sus objetivos, que no logra solucionar el problema por el cual se ha producido, él mismo tiene que justificar la primera decisión para mostrar que el error que ha cometido era justificado y, de esta manera, salvaguardar su imagen frente a sus interlocutores.** La justificación, en este caso, se produce tras el solapamiento del turno con un turno de la estudiante con quien estaba interactuando, lo que le obliga al profesor a volver a iniciar el enunciado para completarlo. La interrupción anterior no le había permitido producir la justificación de manera completa. Los alumnos ríen ante tal confusión (en los datos se puede comprobar que ya han visitado tal discoteca en otras ocasiones) y el profesor, tras una pausa de dos segundos y una repetición del término reparador, junto otra vez a la preposición, aprovecha para escribir la palabra en la pizarra para que quede claro a todo el mundo cómo se dice y escribe el nombre del país en español. Es significativo que en todo momento la preposición acompañe al nombre del país, porque, de esta manera, se está enlazando la reparación con el enunciado en el que apareció en primer lugar. La reparación queda consolidada en la interacción por la repetición del vocablo por parte no solo de la alumna con quien estaba interactuando, sino también con E12, quien ha participado en la secuencia de reparación para intentar que el profesor solucionara el problema.

La secuencia de reparación finaliza tras unos segundos de pausa, provocados por el hecho de que el profesor escriba en la pizarra el término reparador y vuelva a la posición en el aula en la que normalmente interactúa con los estudiantes. Tras ello, el docente efectúa un enunciado en el que marca que los países son problemáticos o le causan problemas, un enunciado relacionado significativamente con la secuencia de reparación. Tras este, E7 se siente con el derecho de continuar con la interacción allí donde se quedó antes del inicio de la reparación y continúa explicando detalles de su viaje a Suiza.

La descripción de toda la secuencia de reparación nos ha permitido observar la complejidad que entraña una secuencia de estas características. Se ha podido observar, como se apuntaba en el apartado 7.3 con respecto al análisis de las ARHI iniciadas por las alumnas, que **en el caso de que un problema en la interacción surja dentro de**

una secuencia de reparación, se debe solucionar en primer lugar el problema que aparece en segunda posición para, después, poder proceder a la reparación del problema anterior.

Por otro lado, se ha podido observar que **el restablecimiento de la intersubjetividad y la continuación de la interacción dependen, en gran medida, de cómo se lleva a cabo la solución del problema. En el caso de que la reparación por parte del profesor proyecte una corroboración por parte del alumno, la progresividad de la interacción implicará que, consecuentemente, sea el profesor quien deba acarrear con la tarea de restablecer la interacción**, tal y como se observaba en el análisis de la reparación ejemplificada en (44). Sin embargo, **si la secuencia de reparación no proyecta una corroboración por parte de algún alumno**, como es el caso de (45), **implicará que la reparación no quede cerrada**. Si se presta atención a lo que ocurre, se observará que **la ARHI finaliza en el momento en que la alumna repite el problema. Esta acción proyecta un nuevo turno de habla del profesor, quien es finalmente el que soluciona el problema**. Por lo tanto, **el turno de habla reparador de la ARHI no cumple con su función y es el profesor el que soluciona el problema**. Ello se debe a que el problema es doble: por un lado, el profesor no ha podido entender qué es lo que decía la alumna y, por el otro, el enunciado que E7 llevó a cabo presentaba un problema de carácter lingüístico. Esta es la razón por la cual la reparación, finalmente, es producida por el profesor.

Dada la formulación de la acción reparadora, en consecuencia, **el alumno tiene la oportunidad de restablecer la interacción y, por lo tanto, producir un turno de habla que enlace con la interacción que se estaba llevando a cabo antes de la iniciación de la reparación**. En otras palabras, si el primer intento de reparación que lleva a cabo el profesor, a partir de la palabra ‘Sutton’ en la línea 101, hubiera sido adecuado, la responsabilidad de restablecer la interacción hubiera recaído en sus manos, puesto que el alumno únicamente se hubiera dedicado a confirmar que la reparación era adecuada. Esta propiedad es la que se observa en el siguiente extracto, en el cual la ARHI iniciada por el profesor se produce justo después de que el alumno, E3, haya iniciado una HRAI¹²⁸.

¹²⁸ Esta reparación se analizará en el siguiente apartado.

(47)

5.1-6.11

091 E3: fui a (compra:r) eh:: cómo se dice: (.) lugares para:: hacer
092 cerveza? cómo se dice?
093 Pr1: → para?
094 E3: hacer cerveza?
095 Pr1: → para fabrica:rla?
096 E3: >fabricar<
097 Pr1: mhm=
098 E3: =sí sí
099 Pr1: las- bueno >eso se llama< normalmente la:s- (1.0) yo creo que se
100 puede decir destilería también (.) [no? (escribe en la pizarra)]

La ARHI iniciada por el profesor empieza a partir de la misma estructura que se observaba en el extracto (46). El docente marca la ausencia de audición a partir de la palabra justo anterior a la parte del enunciado problemático. De esta manera, proyecta con precisión dónde está el problema que se pretende solucionar. Asimismo, como ocurría en (46), el alumno vuelve a repetir el enunciado problemático en entonación ascendente, en una suerte de HRAI por el alumno. Sin embargo, a diferencia del extracto anterior, en este caso, el profesor produce una ARAI en el tercer turno que repara adecuadamente el problema que él mismo había iniciado en el turno de habla de la línea 093. La formación de la acción es la misma, puesto que también se trata de un segundo turno de habla iniciador de reparación que proporciona una solución en entonación ascendente. Sin embargo, dado que en este caso el enunciado proporcionado es adecuado, el alumno corrobora la adecuación, cerrando así la secuencia de reparación iniciada anteriormente. **La corroboración, como se ha comprobado, implica que sea el profesor quien gane el turno de habla y, en este caso, pueda reparar el problema que se había iniciado en primer lugar.**

Desde el punto de vista del restablecimiento de la interacción, este ejemplo demuestra que **si la propuesta de reparación por parte del profesor es acertada, el enunciado producido proyecta una corroboración por parte del alumno, la cual le permite al profesor ganar el turno y restablecer la secuencia que la iniciación de la reparación había cortado. La responsabilidad de restablecer la interacción y, por lo tanto, recuperar la intersubjetividad inherente a la anterior secuencia estriba en el profesor.** La misma situación, con una ligera variante, es la que ocurre en el ejemplo

del extracto (48): en este caso, la corroboración está proyectada por el “no?” de la línea anterior.

(48)

1.1-16.10

220 E10: y a las playas () y fui a Montecarlo?
221 Pr1: mhm
222 E10: y (*gamble*)?
223 Pr1: → y?
224 E10: (*gamble*)? (.) (*gamble*)?
225 Pr1: que no sé qué es
226 E10: (*gamble*)=
227 Pr1: =ah vale a jugar ((risas; E3 hace gesto máquinas tragaperras)) sí
228 ((risas)) a jugar en el casino [no?]
229 E10: [sí] ((risas))
230 Pr1: a jugar sí () decimos jugar mhm? en el casino muy bien (.)
231 habéis ganado dinero? o: no↓

Como en las otras ocasiones, la ARHI es iniciada por el profesor con la repetición parcial del enunciado, justo para señalar que el término utilizado es problemático, un término que ya ha sido marcado como problemático por parte de la alumna, puesto que es una palabra de su lengua materna¹²⁹. Como en los casos anteriores, la iniciación del profesor proyecta la repetición exacta de problema, en este caso también en entonación ascendente, manteniendo la caracterización de la HRAI proyectada en el turno anterior. La respuesta del profesor ante esta segunda iniciación, con el enunciado “que no sé qué es” (línea 225), nos indica que el foco de atención está en el hecho de que no haya comprendido, pero tal incomprensión radica en el hecho de que no conoce esta palabra en el idioma de la alumna. Por lo tanto, el profesor carece de la competencia léxica adecuada para solucionarle el problema. Sin embargo, tras una repetición del término problemático por parte de la alumna, el profesor logra reparar la HRAI iniciada en el turno de habla de la línea 222.

El ejemplo de ARHI iniciada por el profesor que se acaba de analizar guarda una estrecha relación con la reparación del extracto (46). Tanto en esta como en aquella la ARHI está inserta en otra secuencia de reparación cuya solución es proporcionada por el profesor. Asimismo, con en el anterior caso, en (48) los alumnos no llevan a cabo

¹²⁹ Véase el análisis a esta HRAI en el apartado 7.5

estrategias de reformulación para intentar solventar su problema, sino que esperan que sea el profesor quien se los solucione a partir de la traducción del término. Así también ocurre en el extracto que se acaba de analizar. Con el enunciado “ah vale jugar” de la línea 227 el profesor resuelve la HRAI que había iniciado el alumno al incorporar a su turno de habla una palabra en su lengua materna con una entonación ascendente. Por lo tanto, se vuelve a tener delante **una ARHI iniciada por el profesor estrechamente vinculada a una reparación anterior**, una ARHI que E10 resuelve no a partir la repetición del término problemático sino a partir de la pericia del profesor, quien infiere que se trata del verbo ‘jugar’. Por lo tanto, tal y como se observaba en el ejemplo de (46) **es evidente una falta de estrategias por parte de los alumnos para dar respuesta a los problemas de estas características que presenta el profesor.**

En relación al mantenimiento de la intersubjetividad y la recuperación de la secuencia de interacción previa a la secuencia de reparación, el ejemplo que se acaba de describir es sumamente complejo, puesto que está intrínsecamente vinculado a la reparación que se inicia justo con anterioridad. En este caso, la reparación mantiene las mismas características que las ARHI generadas por problemas de audición. El turno de habla del profesor con el que se inicia la secuencia de reparación así lo demuestra. Este enunciado proyecta la repetición del término por parte de la alumna, quien reacciona de manera divergente a la continuación de la reparación del profesor en la línea 225, ya que E10 continúa presentando un enunciado reparador como si el problema fuera de audición. Tal divergencia implica que la alumna no trate de solucionar el problema del profesor, sino que insista en iniciar la anterior secuencia de reparación, una HRAI a partir de la cual pretende que el docente le indique cómo se dice en español ‘*gamble*’. Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que con la repetición del vocablo ‘*gamble*’ de la línea 226 finaliza la ARHI iniciada anteriormente por el profesor. Parece ser que con el enunciado de la línea 226 el profesor puede resolver el problema, como así ocurre.

El siguiente turno de habla recupera la secuencia que había sido abandonada al iniciarse la ARHI, una recuperación que corre a cargo del profesor, tal y como ocurría en (46). Así pues, **se vuelve a observar que la recuperación de la interacción corre a cargo del profesor, responsable de continuar con la secuencia en curso anterior al inicio de la reparación.**

Otro ejemplo de similares características lo observamos en el extracto (49). En este caso, el profesor otra vez vuelve a iniciar una secuencia de reparación marcando como problemático la parte del enunciado del alumno que este último ya había marcado como problemática. En este ejemplo, E3 intenta decirle a su interlocutor que el museo de Van Gogh en Ámsterdam está en obras.

(49)

5.1-6.11

071 E3: sí (.) sí (.) pero e:h (1.0) están (cambiar)? (1.0) cómo se dice ()
072 para museo () [()
073 Pr1: → [están- están cambiar?
074 E3: *they changed?*
075 (1.0)
076 Pr1: están[↑]cambiando
077 E3: cambiando:
078 Pr1: o han[↓]cambiado
079 E3: han cambiado? eh: () de museo
080 Pr1: mhm

De la misma manera que en los ejemplos anteriores, la parte del enunciado que el alumno marca como problemático proyecta la iniciación de una ARHI por parte del profesor. Por lo tanto, esta reparación aparece inserta en la secuencia de reparación iniciada por el alumno en su intervención anterior, en las líneas 071-072. Sin embargo, en este caso el profesor inicia la reparación con una repetición de la parte del enunciado que considera problemática. Tal iniciación, debido a que anteriormente el mismo alumno ya ha iniciado una reparación para intentar solventar el problema que el enunciado presenta para él, proyecta un turno de habla por parte del alumno fundamentado en la búsqueda de la solución. El alumno, como estrategia para que el profesor le solucione el problema y, a la vez solucionarle el problema que ha marcado en la línea 073, decide traducir a su lengua materna la expresión. Esta estrategia de reformulación, a partir del cambio de código, parece ser efectiva para que el profesor entienda qué es lo que el alumno quería decir.

A diferencia del ejemplo anterior, en (49), el extracto que se acaba de analizar, **el profesor logra solucionar el problema, justamente recurriendo a la traducción, estrategia que no se podía utilizar en las anteriores ocasiones puesto que el**

problema que había aparecido en el enunciado del alumno era justamente un problema por haber utilizado la lengua materna.

El restablecimiento de la secuencia de interacción que el profesor había interrumpido con su turno de habla de la línea 073 se realiza con la traducción por parte del alumno del enunciado problemático. Tal enunciado, en esta solución, se produce en entonación ascendente con la intención de continuar señalando que el problema no se ha solucionado. Sin esta marca de inicio de reparación no se entendería que el profesor proyecta la solución posterior del profesor. Por lo tanto, **otra vez es el profesor quien restablece la interacción anterior al aportar el turno de habla reparador a la HRAI.**

Los últimos ejemplos analizados en este apartado hasta el momento mantienen una característica similar. **Las ARHI iniciadas por el profesor señalan un enunciado como problemático que, con anterioridad, ya había estado señalado como problemático por parte del alumno.** La iniciación de reparación por parte del alumno puede proyectar una necesidad de solución por parte del profesor o no, como es el caso de (50). En este extracto, se observa que las ARAI iniciadas por el alumno también pueden propiciar un enunciado que proyecte la necesidad de una ARHI iniciada por el profesor, puesto que este último no acaba de entender qué es lo que quiere decir el alumno.

(50)

7.2-13.11

124 E8: pero cuantas habita- habitas- habita- <habitu::-> habitaciones e:h
125 no tiene Roma? (.) tiene Roma?
126 Pr1: → cuán[tas?
127 E8: [() la gente: [()
128 Pr1: [habitantes=
129 E8: =habitantes [sí
130 Pr1: [cuántos habitantes? (.) pues no lo sé=

En este caso, E8 está intentando preguntar al profesor si sabe cuántos habitantes tiene Roma, pero no es capaz de concretar en el enunciado la palabra ‘habitantes’. En su lugar, utiliza el término ‘habitaciones’, formalmente correcto, pero cuanto menos extraño en este contexto. Tal enunciado proyecta una ARHI a partir de la cual el

profesor intenta aclarar qué es lo que quiere decir el alumno. Este le resuelve el problema utilizando una palabra relacionada, “gente” (línea 127). Con este enunciado, la secuencia de reparación que había iniciado el profesor en la línea 126 queda finalizada. Como en el ejemplo anterior, en el extracto (49), la solución del alumno resuelve el problema y, como en el ejemplo anterior también, el alumno no entiende el problema como un problema de audición, sino que reconoce que la parte del enunciado que se señala como problemática, efectivamente, lo es. Por esta razón, decide llevar a cabo una reformulación del problema.

El ejemplo de (50) es otro caso de ARHI iniciada por el profesor que implica la continuación de la interacción según los parámetros interaccionales propios de la alternancia de turnos de habla. En consecuencia, de la misma manera que los ejemplos anteriores, **es el profesor el que toma las riendas de la interacción**, en este caso, para llevar a cabo una HRHI con la que corregir el problema con la palabra “habitaciones”. Por lo tanto, **en el momento en que la secuencia de interacción implica la participación del profesor tras una ARHI iniciada por él mismo –es el alumno quien lleva a cabo la reparación–, este toma las riendas de la interacción y continúa en el punto en el que la secuencia anterior se había quedado.**

Los ejemplos anteriores han demostrado que **es recurrente que el profesor inicie una ARHI justo tras un inicio de reparación por parte del alumno con quien está hablando**. En este sentido, se puede llegar a la conclusión de que **la ausencia de pericia por parte del alumno a la hora de llevar a cabo un enunciado adecuado es motivo de introspección por partida doble: en primer lugar, el alumno es consciente de su carencia expresiva, por lo que considera necesario pedir ayuda a su interlocutor, el profesor. Sin embargo, el docente, con la intención de buscar una aclaración por parte del alumno que le permita llevar a cabo la reparación con más garantías, inicia una ARHI**. Todos estos casos se asemejan a los observados en 7.3.2, en los que las ARHI iniciadas por los alumnos se producían tras la iniciación de otra reparación.

Asimismo, de la misma manera que se observaba en 7.3.2, **para que se pueda resolver la reparación que se ha iniciado en primer lugar, se debe resolver la que se ha iniciado en segundo lugar**. Ahora bien, no todas las iniciaciones de reparación por parte del alumno implicarán una subsecuente iniciación de reparación por parte del

profesor, como se verá en el apartado posterior, el apartado 7.5. Como se verá más adelante, en algunas ocasiones, el profesor resuelve el problema en el siguiente turno de habla, en lugar de iniciar una ARHI. En tal caso, se sobreentiende que se inicia la ARHI con la intención de tener más opciones de solucionar el primer problema. Véase lo que ocurre en el siguiente extracto a modo de ejemplo:

(51)

11.1-27.11

117 E7: → y fuimos a: *canyon jumping*?
 118 Pr1: → *canyon jumping*? ((se aproxima a la pizarra))
 119 E7: *I don't know* ()
 120 Pr1: >sí< (.) pero es como:: como como *banji*? o:::=
 121 E7: → =oh sí, pero:: eh:: (.) después de:: (1.5) *jump*?
 122 Pr1: saltar
 123 E7: sí eh:: (.) >*I don't know*< (.) *swim*
 124 Pr1: vale

El profesor, ante la iniciación de reparación por parte de E7 en la línea 117 para que le traduzca a la lengua meta el término que quiere utilizar, lleva a cabo una ARHI. Se debe entender el turno del profesor en la línea 118 como una iniciación de reparación, puesto que en la línea 120 el profesor muestra vacilación en relación al conocimiento del enunciado al preguntar si *canyon jumping* es más o menos similar a otro deporte de aventura, el *puenting*. En consecuencia, la repetición del término que E7 indica como problemático se debe entender como una ARHI. El hecho de que se aproxime a la pizarra es indicativo de que pretende resolver el problema que ha iniciado E7, cuestión que se corrobora con la continuación de la interacción por su parte, con la que intenta buscar un paralelismo con alguna expresión que los alumnos ya conocen y que les puede ayudar a resolver el problema. La repetición del problema con entonación ascendente se entiende como una estrategia para buscar una solución al problema cuya secuencia de reparación ha iniciado la alumna. Por ende, las ARHI iniciadas que se han visto en los extractos del (46) al (51), presentan esta caracterización: el objetivo del profesor en la interacción es solucionar el problema que el alumno ha marcado con anterioridad, pero si el profesor no es capaz de esgrimir qué es lo que ha dicho exactamente el alumno, este inicia una ARHI, reparación que le ayudará a poder solucionar la HRAI anterior. En cambio, si el profesor es capaz de llevar a cabo la

reparación en el siguiente turno, como se observa en la línea 122 del extracto (51), lo hará. En cualquier caso, **lo que los datos nos demuestran es que las reparaciones no se producen de manera aislada en las interacciones que se están analizando**, aspecto muy significativo en relación a la generación y gestión de las secuencias de reparación.

A lo largo de este apartado, se ha podido analizar una serie de ARHI iniciadas por el profesor que se han caracterizado por focalizar su atención en problemas relacionados con el desarrollo de la interacción. Todas ellas se pueden clasificar como reparaciones conversacionales. En ningún momento el profesor ha iniciado una ARHI con la intención de que el alumno lleve a cabo procesos de autocorrección, en una suerte de **reparación didáctica**. Este tipo de reparaciones son **inexistentes en nuestros datos**, lo que significa que **el profesor, en el caso de que quiera marcar que el enunciado del alumno tiene un problema relacionado con el sistema de la lengua, utilizará otras estrategias para marcar los problemas centrados en la forma lingüística que el alumno pueda tener**.

Por otro lado, se han podido observar **dos tipos de ARHI iniciadas por el profesor**: aquellas en las que se produce una reparación porque el profesor entiende el **enunciado del alumno como problemático** y aquellas en las que se inicia la **reparación por un problema en la audición**, las cuales se producen a partir de la repetición de la palabra del enunciado del alumno anterior al problema o a partir de un gesto con el que se indica que no se ha podido escuchar lo que se ha dicho. Asimismo, se ha querido hacer hincapié en las pseudo-ARHI generadas en los datos, ya que se ha considerado necesario para que no se produzcan confusiones en torno a lo que es una ARHI y lo que no.

En relación al restablecimiento de la interacción y, por lo tanto, al restablecimiento de la intersubjetividad truncada al iniciar la reparación, se ha podido comprobar que, **en el caso de las ARHI iniciadas por el profesor, el restablecimiento de la intersubjetividad inherente a la interacción que la reparación corta mantiene una relación inherente al mismo proceso de reparación. La progresividad inherente al desarrollo de la interacción repercutirá directamente en el hecho de que sea el profesor quien debe continuar la interacción**.

En los ejemplos analizados se ha comprobado que, **en el caso de que el alumno deba justificar un enunciado problemático para solventar el problema iniciado por el profesor, inherentemente el turno de habla siguiente será utilizado para recuperar la interacción anterior y este turno de habla será producido por el profesor.** De la misma manera, **si el alumno lleva a cabo una corroboración de un turno de habla reparador, es el profesor quien tiene la potestad de restablecer la interacción.** En ambos casos, pese a que quien estaba hablando con anterioridad era el alumno, **si la finalización de la secuencia de reparación implica un turno de habla por parte del discente, será el profesor quien retome la secuencia truncada por la reparación.** Por lo tanto, en ambos casos la dinámica interaccional implícita en la alternancia de turnos no se ve alterada. En ese momento, **el profesor tiene la potestad de seguir con la interacción que estaba llevando a cabo con el alumno o modificar la secuencia interaccional a partir del establecimiento de un turno de habla extenso o cambiando de interlocutor,** pudiendo no restablecerse la interacción que se estaba llevando a cabo. La asimetría inherente en la secuencia IRF hace acto de presencia.

En resumidas cuentas, se puede llegar a la conclusión que **las ARHI iniciadas por el profesor proyectan un restablecimiento de la intersubjetividad que depende del sistema de alternancia de turnos. El hablante, en este caso el alumno, que produce el enunciado problemático, continúa con su discurso siempre y cuando su interlocutor, el profesor, le de pie a ello.** Pese a que era el alumno el que estaba hablando, **el hecho de que el profesor indique que existe un problema en su turno de habla implica que aquel pierda el turno y pierda la posibilidad de continuar expresando las ideas que estaba expresando.** El profesor es el responsable de reiniciar la interacción, a pesar de que él haya sido quien haya marcado la existencia de un problema. Así pues, **ante las ARHI iniciadas por el profesor se observa que el restablecimiento de la intersubjetividad y de la interacción no depende de quién estuviera hablando sino que depende de a quién le corresponde participar según el sistema de alternancia de turnos.** El turno de habla del alumno, con el que se repara el problema, únicamente se destina a esta función, reparar el problema, y no implica la continuación de la interacción por su parte.

En este apartado se ha analizado una serie de reparaciones que, como se ha podido comprobar, mantienen un tratamiento de la recuperación de la interacción similar a las ARHI iniciadas por el alumno: en todos los casos, **el profesor es quien tiene la**

potestad de continuar con la interacción. Estas son unas reparaciones en las que, pese a que el papel de los interlocutores se ve modificado, **en el momento en que se debe restablecer la interacción, se impone la responsabilidad inherente al rol participante del profesor, en un rasgo más de la asimetría endógena propia de la secuencia IRF.** En el siguiente apartado se podrá observar si, en el caso de las HRAI iniciadas por el alumno, se sigue la misma tendencia.

Sin embargo, pese a que las ARHI iniciadas por el profesor de carácter conversacional son las más habituales, en los datos también se pueden encontrar dos casos puntuales muy específicos de ARHI iniciadas por el profesor de carácter didáctico. En el siguiente subapartado van a ser analizadas.

7.4.3 ARHI iniciadas por el profesor de carácter didáctico

No quisiéramos acabar este apartado sin hacer alusión a dos ARHI de carácter didáctico propias de este tipo de interacción. Como se observará en los dos siguientes extractos, **las ARHI** no solo focalizan su atención en aspectos lingüísticos, sino que también **pueden tener su razón de ser en el código que se utiliza en el aula.** En estos casos, el profesor lleva a cabo unos turnos de habla para dar a entender a sus interlocutoras que están utilizando una lengua que, por contrato didáctico, no deberían utilizar.

(52)

6.1-8.11

055 (): *I don't understand () I did it (.) but (.)* ((El profesor hace el
056 gesto de ponerse las manos a la cabeza. Van entrando los últimos
057 estudiantes que faltaban por llegar.)) (*I slot*) ((el profesor continúa
058 haciendo gestos de desesperación))
059 E3: → en español por favor (.) en castellano
060 (): hhhh no- no en(h)tien(h)do eh:
061 Pr1: hhhhh=
062 () =la tarea (.) es muy difícil para mí
063 Pr1: a ver a partir de la próxima ↑semana (.) si esta clase alguien habla
064 en INGLÉS (2.0) directamente NO hacéis el examen final (2.0)
065 NO PODÉIS HACER EL EXAMEN FINAL si habláis en inglés
066 (.) todo el mundo en español (.) °en esta clase° [que=
067 () [()

068 Pr1: =ya sabemos hablar en español (1.5) a ver el deber era muy difícil
069 (.) el deber era muy difícil?

A diferencia de las correcciones directas (véase apartado 7.8.1), las cuales implican una traducción del término por parte del profesor, en este extracto se puede observar que la participación del profesor provoca que la alumna cambie de código. El profesor, al encontrarse con la alumna hablándole en inglés, hace gestos de desesperación, ante lo cual E3 matiza que debe hablar en castellano. Así pues, el uso del inglés está penalizado y se considera un problema en la comunicación del grupo. E3 únicamente está verbalizando la expresión gestual del profesor. Antes de ello, la alumna decide traducir, en la medida de lo posible, lo que estaba diciendo en inglés. Por lo tanto, tendríamos una ARHI, dado que el problema está marcado por el profesor a partir del uso de gestos y con un enunciado que da a entender que el inglés no es la lengua que debe utilizarse para participar en estas interacciones. La expresión no verbal inicia la secuencia reparacional, la cual es cerrada por la misma alumna, utilizando la lengua objeto de aprendizaje.

No obstante, la secuencia presenta otras cuestiones de notable interés. En primer lugar, se debe destacar que tanto profesor como alumna ríen ante el problema. El hecho de que se marque el problema en el uso del inglés a partir de unos gestos tan ostentosos provoca la risa entre los interlocutores. Asimismo, E3 adopta el rol de profesor y verbaliza el reproche que está realizando el profesor a través de gestos, acto que puede provocar risas. Ahora bien, pese al aparente buen ambiente, en el turno posterior a la reparación de la ARHI el profesor lleva un reproche y una advertencia a todo el grupo: está prohibido utilizar el inglés en durante toda la clase, bajo pena de no realizar el examen final. Tras el reproche, el profesor vuelve al problema inicial: la dificultad de los deberes.

No es este el lugar para reflexionar acerca del uso del inglés en las interacciones objeto de estudio. Ahora bien, sí es interesante que se puedan observar ARHI iniciadas por el profesor de este tipo, puesto **que son unas reparaciones que**, por el problema en el que se centran, **son propias del aula de LE**. Véase en (53) otra manera de iniciar una reparación con el foco en la lengua utilizada por la alumna:

(53)

1.1-16.10

267 E7: ()
268 Pr1: → °en español E7° qué ha pasado? de repente↑
269 E7: es-
270 Pr1: ((risas)) estás hablando en español y qué y ha llegado el () del
271 inglés en tu cabeza o: ((risas))
272 E7: sí (.) muy interesante

Desde el punto de vista de la estructura de la reparación, esta es una ARHI iniciada por el profesor, dado que el profesor marca como inadecuado para la interacción que la alumna, E7, utilice su L1, pero no aporta una solución al problema. Por lo tanto, el profesor no está corrigiendo directamente el turno de habla de su interlocutora al pretender que utilice la lengua de comunicación que, por contrato pedagógico, debe utilizar. Desafortunadamente, no se pudo descubrir cómo es exactamente el enunciado de la alumna, por lo que no podemos saber si en la línea 272 la alumna produce una corrección del enunciado anterior, es decir, lleva a cabo una traducción.

En ambos casos, tras la iniciación de la reparación, las alumnas cambian el código y utilizan la lengua objeto de estudio para continuar con la interacción. Así, desde el punto de vista del restablecimiento de la interacción, este se produce justo en el momento en que la alumna traduce la expresión anterior o, al menos, la parafrasea en la lengua meta. Ahora bien, estas son dos ARHI muy diferentes a las anteriormente analizadas, por las características del problema a partir del cual se generan. Así pues, desde el punto de vista estructural y del restablecimiento de la interacción, poco tienen que ver con las anteriores. No obstante, sí tienen que ver con algunas HRAI iniciadas por los alumnos que se analizarán a continuación, sobre todo por el uso que se hace del inglés. Este uso, sin embargo, en el caso de las ARHI, es un uso del código como herramienta de comunicación al uso. En el caso de las HRAI, como se verá, se utiliza la lengua meta por no tener el recurso en la lengua objeto de aprendizaje, por lo que serán objeto de reparación por parte del profesor.

7.4.4 Conclusiones a este apartado

El análisis de las diferentes secuencias que se han presentado en este apartado nos ha permitido descubrir que en las interacciones objeto de estudio existen secuencias de interacción que, pese a no ser reparaciones, se deben tener en cuenta dadas las similitudes que presentan. Son las **pseudo-ARHI**, las cuales se han querido destacar para dejar claro qué es y qué no es reparación y para que el lector tenga una visión más precisa del objeto de estudio. Ahora bien, este tipo de secuencias interaccionales, claro está, no se van a tener en consideración en este estudio más que para los cometidos que acabamos de apuntar.

Las ARHI que se han analizado en el resto de subapartados sí se deben tener en cuenta. Como se ha podido comprobar, se han encontrado en los datos muchas **más ARHI iniciadas por el profesor de carácter conversacional que de carácter didáctico**, de las cuales solo se han encontrado dos casos y son ejemplos de petición de cambio de código al alumno. En cualquier caso, **en las ARHI iniciadas por el profesor de carácter didáctico se atisba que la autorreparación por parte del alumno se produce a partir de la traducción de justamente lo que estaba diciendo con anterioridad**. Sin embargo, el profesor, en lugar de continuar hablando, focaliza su atención en el hecho de que los alumnos utilicen su lengua materna, en un caso reprochándolo y amenazando con castigo y, en el otro caso, expresando incredulidad hacia lo que ha pasado.

Las **ARHI iniciadas por el profesor** más abundantes tienen carácter **conversacional**. Dentro de estas, se han podido vislumbrar **dos tipos diferentes de reparación**, aquellas producidas por un **problema de comprensión** y aquellas producidas por un **problema de audición**. Cada uno de estos tipos de reparación presenta iniciadores de reparación diferentes: mientras que las secuencias de reparación por problemas en audición se inician con *Open Class Repair Initiators*, las reparaciones por problemas de comprensión se inician con la repetición parcial del enunciado anterior.

En relación a la gestión de la interacción y al restablecimiento de la intersubjetividad, se debe destacar que **las ARHI iniciadas por el profesor por problemas de audición mantienen una restauración de la interacción tras la secuencia de reparación**

marcada por la alternancia de turnos de habla. En otras palabras, puesto que el turno reparador corre a cargo del alumno, es el **profesor quien, en el turno siguiente, recupera la interacción en el punto en el que se había quedado antes del inicio de la secuencia de reparación.**

Sin embargo, en los casos en los que se produce la **reparación por cuestiones de comprensión, la gestión del restablecimiento de la interacción es más complejo.** En los casos en los que el alumno lleva a cabo una **corroboración en el turno reparador,** señalando que el profesor ha comprendido bien, es el **profesor quien restablece la interacción** y, por ende, restablece la intersubjetividad inherente a la interacción. Por el contrario, **si no se produce una corroboración por parte del alumno, este puede restablecer la interacción.** Asimismo, se ha comprobado que este tipo de reparaciones también se puede producir **tras la iniciación de otra reparación.** Como en los casos presentados en el anterior apartado, en 7.3.2, **cuando finaliza la reparación los hablantes se disponen a solucionar la otra reparación que estaba en curso.** Además, **no se puede cerrar la primera secuencia de reparación sin que se haya cerrado la segunda,** tal y como ocurría en las ARHI iniciadas por el alumno.

En definitiva, hemos podido observar que las ARHI iniciadas por el profesor mantienen una tendencia en cuanto a las implicaciones que presentan para con el restablecimiento de la intersubjetividad, al ser el profesor el que, principalmente, mantiene la responsabilidad de reiniciar la interacción tras la secuencia de reparación. Asimismo, se ha podido comprobar que este tipo de reparaciones está centrado en cuestiones conversacionales principalmente, aspecto que no ocurre en las siguientes reparaciones que se van a analizar: las HRAI iniciadas por los alumnos. A este tipo de reparación le vamos a dedicar el siguiente apartado.

7.5 HRAI iniciadas por el alumno

Con este apartado, damos inicio al análisis de las diferentes heterorreparaciones que se han producido en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado motivo de análisis en este estudio. De la misma manera que con las autorreparaciones, las heterorreparaciones se dividirán en autoiniciadas por el alumno y por el profesor y

heteroiniciadas tanto por el alumno como por el profesor. Las primeras que se tratarán, las HRAI iniciadas por el alumno, presentan una alta frecuencia en este tipo de interacciones y mantienen una serie de características que las hacen especialmente significativas para con el aprendizaje de la lengua meta, como se puntualizará más adelante.

Antes de llevar a cabo el análisis de las características de los diferentes turnos de habla en este tipo de reparación y de cómo se restablece la interacción y la intersubjetividad truncadas, es necesario presentar, a grandes rasgos, cómo se desarrolla la técnica de esta reparación en función de sus participantes. Al ser unas reparaciones autoiniciadas por el alumno, estas reparaciones localizan el problema en un turno de habla del alumno, quien es el encargado de hacer notar la existencia de tal problema. Por norma general, y como se verá a continuación, la iniciación de la secuencia de reparación se ubica en el mismo turno en el cual se marca el problema; sin embargo, a diferencia de las ARAI, en las que el mismo hablante solucionaba el conflicto, en el caso de las HRAI es necesaria la intervención del interlocutor para solventar el problema y, por lo tanto, cerrar la secuencia de reparación.

La complejidad de este tipo de reparación con respecto al contexto intrainteraccional implica que, en una gran cantidad de ocasiones, **las HRAI iniciadas por los alumnos propicien la aparición de otros tipos de reparación en los turnos de habla siguientes**. En este apartado vamos a dividir las HRAI iniciadas por el alumno en tres grandes grupos: aquellas que implican una posterior ARHI iniciada por el profesor, aquellas que implican una posterior ARHI iniciada por el propio alumno y aquellas que no implican una reparación posterior.

7.5.1. HRAI iniciadas por el alumno que implican ARHI iniciadas por el profesor

Un ejemplo paradigmático que ilustra a la perfección esta estructura interaccional lo encontramos en el ejemplo del extracto (51), el cual volvemos a reproducir a continuación, aunque ampliado con al intención de mostrar toda la secuencia de reparación que E7 inicia en la línea 117.

(51)¹³⁰

11.1-27.11

- 117 E7: → y fuimos a: *canyon jumping*?
118 Pr1: *canyon jumping*? ((se aproxima a la pizarra))
119 E7: *I don't know* ()
120 Pr1: >sí< (.) pero es como:: como como *banji*? o:::=
121 E7: → =oh sí, pero:: eh:: (.) después de:: (1.5) *jump*?
122 Pr1: saltar
123 E7: sí eh:: (.) >*I don't know*< (.) *swim*
124 Pr1: vale
125 E7: hhhh hhh
126 Pr1: (2.0) ((el profesor escribe en la pizarra 'saltar')) el verbo es saltar
127 el sustantivo es (1.5) salto:: (.) no lo sé
128 E7: estaba muy nerviosa
129 Pr1: salto- sabéis que (.) normalmente (.) en general en español a eso
130 le llamamos (1.0) ((escribe en la pizarra)) recordáis no? que lo
131 comentamos un día en clase el:: (.) el *puenting* [no?
132 E7: [e:h sí
133 Pr1: >el *puenting*< ((chasquido)) es cuando () de un puente
134 normalmente (.) vale >pero °bueno°< la [idea es la misma no?
135 E7: [sí (yo sé)
136 Pr1: y cómo fue la:: sensación?

Pese a que los dos ejemplos de HRAI mantienen un desarrollo secuencial diferente, ambos presentan similitudes. Por un lado, la iniciación de la reparación se produce en el mismo turno de habla en el cual aparece el problema. Es más, E7, ante la carencia expresiva que percibe en su turno de habla, produce una parte de su enunciado en su lengua materna, con la intención de remarcar su carencia expresiva y que, por lo tanto, su interlocutor le proporcione la forma adecuada que la alumna considera que debería utilizar en un enunciado tal y como se pide según los parámetros didácticos propios de esta interacción, los cuales implican el uso de la lengua objeto de aprendizaje. Por lo tanto, **la iniciación de la reparación se produce en el momento en que E7 hace notar a su interlocutor que necesita de su aportación para poder superar el problema que mantiene.**

En relación a la iniciación de la reparación que se observa, es necesario destacar que, a diferencia de las heterorreparaciones en la conversación ordinaria, **la hablante**, en este

¹³⁰ Se mantiene la numeración que se ha utilizado anteriormente en el análisis de estos extractos para facilitar que el lector pueda acudir al análisis que se ha realizado en el apartado anterior. No obstante, por razones del desarrollo del análisis, no se seguirá el mismo orden en el análisis de los extractos que en 7.4.

caso la alumna, **es consciente de que su enunciado presenta una carencia lingüística**. La preferencia por la autorreparación propia de la conversación ordinaria, en este caso, se ve limitada por su propia carencia: con la iniciación de reparación demuestra que es consciente de sus limitaciones lingüísticas, ya que no trata ella misma de reparar el problema sino que **delega en el profesor esta responsabilidad**. Por esta razón, inicia una secuencia de reparación que espera que el profesor culmine. La producción en lengua materna busca, pues, la traducción por parte del profesor.

En relación al turno de habla reparador, en primer lugar, cabe destacar que es el **profesor quien debe tomar las riendas de la reparación y que no delega en otro participante del acto de enseñanza-aprendizaje**. Por lo tanto, el profesor no recurre a la participación de otro alumno, no ofrece el turno de habla a nadie. Él es quien toma la responsabilidad de cerrar la secuencia de reparación, una secuencia que discurre de manera diferente en los dos casos. Fijémonos, en primer lugar, en la segunda secuencia, aquella proyectada por la petición de solución del problema expresado en el uso de la voz inglesa '*jump*' (línea 121), una de las acciones que forman parte de la actividad que la alumna realizó en su viaje a Suiza y que está intentando describir. En este caso, **la reparación se produce en el siguiente turno de habla y se realiza a partir de un enunciado en el que únicamente está implicada la palabra con la que se traduce la voz inglesa**. La secuencia de reparación se realiza a partir de únicamente dos turnos. No obstante, más adelante el profesor aprovecha la ocasión para escribir el nuevo vocablo en la pizarra para que le quede claro a toda la clase cómo se dice en español la acción que ha expresado la alumna. Además, lleva a cabo una reflexión metalingüística a partir de la cual indica cómo se dice el sustantivo derivado.

Sin embargo, la primera HRAI que se observa presenta una secuencia más compleja. De la misma manera que ocurrirá después con el vocablo '*jump*', cuya secuencia de reparación se acaba de analizar, E7 utiliza una expresión en su lengua materna al percibir una carencia lingüística que no le permite realizar todo el enunciado de su turno de habla en la lengua objeto de aprendizaje. Ella percibe como **problemático el uso de su lengua materna, pero también lo percibe como único recurso para solventar la dificultad comunicativa implicada en el desconocimiento de la expresión en español**. Por esta razón, marca en entonación ascendente la parte final del enunciado. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurrirá en la siguiente HRAI, el profesor no traduce directamente el vocablo, sobre todo porque es una expresión sin correlación al

español. En ese momento, **el profesor inicia una ARHI con la que expresa la intención de descubrir a qué se está refiriendo exactamente la alumna.** Como se ha descrito en el anterior apartado, la ARHI se realiza a partir de **dos iniciaciones** diferentes. En primer lugar, **el profesor inicia la secuencia de reparación con la repetición de la parte problemática del enunciado anterior.** La pregunta le permite que su interlocutora también focalice su atención en la reparación que ella ha iniciado previamente. El hecho de que el turno de habla de la línea 119 exprese el desconocimiento de cómo se dice en español ‘*canyon jumping*’, a través de la expresión en su lengua materna ‘*I don’t know*’, implica que sea un turno encaminado a matizar que la expresión anterior es entendida por la alumna como problemática.

En el momento en que el profesor debe reparar el problema iniciado por la alumna, este busca una analogía con una expresión que, al parecer, ya había aparecido en algún momento del curso. Al no tener una expresión paralela en español, **el profesor no tiene recursos para solventar el problema que inicia la alumna, puesto que la iniciación de la reparación que produce proyecta una traducción.** Sin embargo, la ARHI del profesor ayuda a que la alumna centre su atención en intentar escribir la acción, por lo que confirma que, efectivamente, se parece al *puenting* e intenta indicar qué actividades se realizaban en ella, concretamente, indica que en el *canyon jumping* tanto se saltaba como se nadaba, aunque lo hace también utilizando palabras en inglés, la primera de las cuales formulada a través de una HRAI.

Como se puede observar en la secuencia interaccional, el primer problema queda resuelto justo en el momento en que el profesor compara, en la línea 134, las dos actividades, el *puenting* y el *canyon jumping*. Con la expresión “la idea es la misma” propicia la reparación, pese a que es una solución divergente a la iniciación de reparación que la alumna había realizado. Sin embargo, antes de aportar esta solución, la interacción se desarrolla de manera ciertamente compleja. Si bien es verdad que en el turno de la línea 122 el profesor repara el problema que justo en el turno anterior había iniciado la alumna, este continúa con una reflexión metalingüística acerca del verbo saltar y su sustantivo derivado, ‘salto’ (líneas 126-127). En ese momento, se puede considerar que la segunda HRAI finaliza y se vuelve a la interacción anterior. Sin embargo, la alumna aporta una información que no se relaciona con la reparación del problema de *canyon jumping*, sino que reinicia la interacción allí donde se había quedado antes de la primera reparación. Sin motivación aparente más allá de querer

hablar sobre su experiencia, E7 indica que “estaba muy nerviosa” (línea 127). Sin embargo, el profesor hace caso omiso de este turno de habla y, de manera convergente a la reflexión metalingüística anterior, vuelve a repetir el vocablo en cuestión, “salto” (línea 128) para relacionar el *puenting*, acción en la cual una persona salta de un puente, con *canyon jumping*, acción que, según él, se asemeja a la anterior por el hecho de que alguien también salta. Ante tal afirmación, E7 corrobora lo dicho y, tras ello, el profesor reinicia la interacción a partir de la pregunta “cómo fue la sensación?” (línea 137), justamente una pregunta cuya respuesta ya había sido anteriormente proporcionada por la alumna en el turno de habla de la línea 128.

En esta secuencia de reparación se ha podido observar que, de la misma manera que en los casos analizados en anteriores apartados, **en el caso de que se produzca una acción de reparación de un elemento dentro de otra acción reparacional, primero se tiene que resolver la reparación que se había iniciado con posterioridad.** En este caso, no obstante, antes de que se produzca un turno de habla que sea comprendido como reparador al primer problema, la alumna ya había vuelto a la interacción en curso, aunque su turno de habla no ha mantenido una relación de progresividad con los turnos posteriores. En esta ocasión, pese a que la interacción había sido reiniciada por la alumna, el profesor ha continuado la secuencia de reparación, continuación que ha propiciado, posteriormente, que haya sido él quien haya establecido el restablecimiento de la interacción.

La regla de la alternancia de turnos, según la cual la interacción se restablece por parte del alumno en un tercer turno, que es quien ha iniciado la HRAI, no se cumple en este caso, puesto que el profesor lleva la secuencia de reparación a un turno de habla cuya progresividad marca, una vez más, una corroboración por parte de la estudiante. Una vez más, la búsqueda de corroboración por parte del profesor propicia que gane la posibilidad de reiniciar la interacción.

La complejidad de la secuencia que se acaba de analizar ejemplifica la complejidad implicada en la solución de problemas en las interacciones objeto de estudio. Las HRAI iniciadas por el alumno, como ya se pudo observar en el apartado 7.4, proyectan en ocasiones ARHI iniciadas por el profesor. En este sentido, el extracto (51) es ejemplificante. Los siguientes extractos muestran HRAI de similares características, cuyas ARHI ya han sido analizadas en el apartado 7.4.

En (48), se pueden observar dos HRAI. En la primera, en la línea 220, E10 muestra inseguridad en el uso de la palabra Montecarlo. **Al pronunciarlo en entonación ascendente, proyecta la necesidad de aportar una solución al problema, en el caso de que sea necesario.** El turno de habla adyacente a la iniciación de reparación es ambiguo. La señal de escucha activa que proporciona el profesor permite no solo que la alumna sepa que la palabra que ha utilizado es adecuada, sino que también le permite continuar desarrollando la información que quiere aportar. En este primer caso, se demuestra que una señal de escucha activa puede funcionar como turno reparador, al corroborar que el término del cual dudaba la alumna es adecuado. Asimismo, se observa que ante este tipo de secuencias de reparación, **el restablecimiento de la interacción se produce en el siguiente turno y es la alumna quien gana la posibilidad de continuar. La señal de escucha activa, en consecuencia, es una respuesta mínima que pretende incidir lo menos posible en la ruptura de la intersubjetividad y que tiene como objetivo validar el turno de habla anterior y mostrar que se ha escuchado.**

(48)

1.1-16.10

220 E10: → y a las playas () y fui a Montecarlo?
 221 Pr1: mhm
 222 E10: → y (*gamble*)?
 223 Pr1: y?
 224 E10: (*gamble*)? (.) (*gamble*)?
 225 Pr1: que no sé qué es
 226 E10: (*gamble*)=
 227 Pr1: =ah vale a jugar ((risas; E3 hace gesto máquinas tragaperras)) sí
 228 ((risas)) a jugar en el casino [no?]
 229 E10: [sí] ((risas))
 230 Pr1: a jugar sí () decimos jugar mhm? en el casino muy bien (.)
 231 habéis ganado dinero? o: no↓

Por otro lado, en este extracto se produce una segunda HRAI iniciada por E10, cuya estructura mantiene grandes semejanzas con la HRAI que se observa en el extracto (51). En este caso, **la alumna presenta un enunciado en entonación ascendente que ella ya asume como problemático, puesto que corresponde a una palabra que no pertenece a la lengua objeto de aprendizaje. E10 decide iniciar la reparación con la intención de que el profesor le solucione el problema, es decir, le traduzca el término.** Sin embargo, **ante las dificultades de traducción, el profesor inicia una ARHI**

provocada por el desconocimiento que mantiene sobre el término. Una vez resuelta esta segunda secuencia de reparación, analizada ya en el apartado 7.4, el profesor proporciona la solución, con un enunciado en el que la solución viene acompañada de una expresión, “vale”, con la que da a entender que, finalmente, ha dado con la solución (línea 227).

Una vez propuesto el enunciado reparador, el profesor reformula el enunciado con la intención de aportar un contexto al enunciado reparador, ante lo cual pide la confirmación a su interlocutora. **Tras la corroboración**, en la línea 230 se puede observar que **el profesor aporta un enunciado de carácter metalingüístico** indicando que en español “decimos jugar (...) en el casino” y, posteriormente, lleva a cabo una TCU evaluativa con la que da por finalizada la secuencia. Así, **el profesor, una vez más, ha ganado la posibilidad de restablecer la interacción previa a la secuencia de reparación**. En la línea 231 se observa una nueva pregunta con la que inicia una secuencia IRF a partir de la cual pretende que E10 continúe aportando información relativa a su estancia en Montecarlo.

Desde el punto de vista de restablecimiento de la intersubjetividad y de la interacción anterior al inicio de la secuencia de reparación se han podido observar dos movimientos diferentes. Por un lado, **si el problema estriba en la corroboración de un elemento del enunciado, el profesor puede aportar una señal de escucha activa y, acto seguido, será el mismo estudiante quien continúe aportando información contingente a su turno de habla anterior**. La ruptura de la intersubjetividad, en estos casos, es mínima. En cambio, **en el caso de que el enunciado problemático implique la necesidad de que el profesor aporte un enunciado reparador, como ocurre cuando la alumna utiliza una expresión en su lengua materna y la marca como problemática, el profesor podrá recibir la responsabilidad de restablecer la interacción**, tal y como se ha observado. Sin embargo, no en todas las ocasiones es el profesor quien adopta el encargo de continuar con la interacción. Véase lo que ocurre en el ejemplo que se observa en el extracto (49):

(49)

069 E3: → ah: fui a: museo de:: Van Gogh?
070 Pr1: mhm (.) que es muy bonito
071 E3: → sí (.) sí (.) pero e:h (1.0) están (cambiar)? (1.0) cómo se dice ()
072 para museo () [()

073 Pr1: [están- están cambiar?
074 E3: *they changed?*
075 (1.0)
076 Pr1: están[↑]cambiando
077 E3: cambiando:
078 Pr1: o han[↓]cambiado
079 E3: han cambiado? eh: () de museo
080 Pr1: mhm
081 E3: (e:h museo están en edificios bueno)
082 Pr1: pero están todavía:: con (.) obras con [↑]reformas o no? o ya es un
083 edificio nuevo:: (.) y:: y está acabado? (1.2) hay todavía trabajo?
084 están trabajando en el edificio nuevo?
085 E3: no=
086 Pr1: =no? ya está::
087 E3: está:=
088 Pr1: =ya está terminado
089 E3: sí sí
090 Pr1: muy bien
091 E3: fui a (compra:r) eh:: cómo se dice: (.) lugares para:: hacer

En este caso, tras una solicitud de corroboración que implica una señal de escucha activa similar a la analizada anteriormente, E3 inicia una HRAI con la intención de que el profesor le ayude a construir un enunciado para expresar que el edificio del museo de Van Gogh en Ámsterdam ha cambiado. Tras una ARHI por parte del profesor, este le propone dos opciones para solucionar el problema, en una suerte de enunciado disyuntivo: le da a elegir entre “están cambiando” (línea 076) o “han cambiado” (línea 078), opciones que matizan si las obras en el museo han finalizado o no. El hecho de que el profesor proponga dos posibles reparaciones estriba en el hecho de que en el enunciado que el alumno inicia la reparación, se utiliza el verbo ‘estar’, por lo que se infiere que el problema está en la conjugación de la forma no personal: en lugar de un infinitivo, el alumno debería haber utilizado una forma de gerundio. Sin embargo, en la respuesta a la ARHI iniciada por el profesor, con el objetivo de aclarar qué es lo que quería decir anteriormente, el alumno traduce la expresión a “*they changed*” (línea 074), expresión que se traduciría al español por la segunda opción de reparación que proporciona el profesor: “han cambiado” (línea 078). Por lo tanto, el enunciado disyuntivo está proyectado por cómo se ha formado la acción de iniciación de reparación por parte del alumno. La respuesta del alumno no permite descubrir qué opción es la que considera adecuada como reparación, puesto que repite las formas verbales en ambos casos y, además, la segunda repetición la lleva a cabo con entonación ascendente. Además, cabe suponer que el dominio en su lengua materna permite

atestiguar que esa forma verbal era la que quería utilizar. Es necesario observar a este respecto que el enunciado disyuntivo del profesor no cierra la secuencia de reparación, sino que propicia que el alumno deba elegir entre las opciones propuestas para reparar el problema que ha iniciado con anterioridad. En este sentido, **estaríamos delante de una reparación colaborativa**, en la cual el profesor ayuda al alumno a solucionar su propio problema a partir de darle varias opciones para la reparación y, por lo tanto, se podría considerar una ARAI. Sin embargo, **el hecho de que no quede claro cuál es la opción adecuada para reparar el problema, puesto que el alumno parece no escoger ninguna de las dos, no permite entender esta reparación se esta manera.**

En consecuencia, al profesor parece no quedarle claro exactamente qué es lo que ocurrió con el edificio del Museo Van Gogh, por lo que continúa la interacción IRF a partir de una serie de preguntas que le permitan clarificar si el museo todavía está con reformas o no, es decir, le permitan corroborar cuál de las dos soluciones propuestas para reparar el problema inicial del alumno es la adecuada. El foco de atención ya no estriba en dar una forma verbal adecuada, como ocurría anteriormente, sino en descubrir cuál es la situación actual de las obras del museo para corroborar cuál de las dos formas anteriormente propuestas era la más adecuada. A este respecto, parece ser que era la segunda, puesto que, tal y como se observa, el museo ha cambiado de edificio porque el alumno corrobora que ya “está terminado” (línea 088). Es en ese momento en que se puede dar la secuencia de reparación por terminada.

La reparación que se acaba de describir en estas líneas implica una extrema complejidad. Son varias las secuencias de reparación que se intercalan y son de diferentes tipos según quien inicia y quien repara los problemas que van apareciendo. Además, propician que **la progresividad inherente de la interacción se tenga que ir renegociando prácticamente a cada turno**. Sin embargo, la iniciación de la reparación que se genera al inicio de la secuencia y su solución hacen que se clasifique como una HRAI. Ahora bien, tras el análisis, se demuestra que **la imposibilidad por parte del profesor de solucionar el problema en el turno siguiente a la iniciación de la reparación acarrea consecuencias interaccionales, como puede ser la aparición de otras secuencias de reparación antes de que se llegue a solucionar el primer problema**. Además, la solución al problema se mantiene unos turnos más, debido a que no queda claro cuál de las dos posibilidades que ofrece el profesor como solución elige el alumno. De hecho, en esta secuencia no hay una focalización explícita hacia la

solución al problema que inicia el alumno en el turno de habla de las líneas 071 y 073, sino que el problema se soluciona a partir de la reformulación del enunciado original por parte del profesor para saber exactamente cuál era la situación del museo. Exactamente, **queda claro qué es lo que el alumno quería decir en el momento en que corrobora**, en la línea 089, que, efectivamente, **el edificio ya está terminado**. Con esta información, el profesor puede saber con exactitud que era la segunda parte de la disyuntiva (línea 078) la que solucionaba el problema del alumno.

Desde el punto de vista del restablecimiento de la interacción, podemos llegar a decir que esta se restablece tras “muy bien” (línea 090), turno de habla con el que el profesor indica la finalización de la secuencia. En este sentido, **la interacción no se restablece a partir de una nueva pregunta con la que el profesor reactive la secuencia IRF, sino que es el mismo alumno quien aporta una nueva información**. Por lo tanto, **la reparación que se acaba de analizar nos muestra un ejemplo de que no es necesario que el profesor coja la responsabilidad de reiniciar la interacción sino que también puede ser el alumno quien lo haga**. Sin embargo, E3 no proporciona información sobre el museo, sino que focaliza su atención en su viaje a Ámsterdam.

Un caso muy similar al analizado, pero con alguna matización que se debe puntualizar, es el que encontramos en el extracto (46), el cual volvemos a reproducir a continuación. En él se observa que la iniciación de la HRAI se produce después de que el profesor haya iniciado una ARHI con la intención de que su interlocutora repita qué ha dicho, puesto que no lo ha llegado a escuchar. Justo en ese momento, E7 inicia la HRAI: reproduce el problema anterior, pero en entonación ascendente. Tras la continuación de la ARHI y una concatenación de iniciaciones de reparación, se vuelve al punto de partida y E7, una vez más, produce un turno de habla con el elemento problemático en entonación ascendente. En tal momento, en la línea 106 el profesor, tras un “ah” indicador de sorpresa traduce al español directamente el término que había sido tratado como problemático tanto por él como por sus dos interlocutoras. La reparación se produce con la recomposición del sintagma preposicional de manera que enlaza sintácticamente con el enunciado de la línea 098 en el cual había sido producida la palabra problemática por primera vez.

A diferencia de la HRAI anterior, en la cual el profesor proponía dos posibles soluciones ante la ambivalencia de la iniciación de reparación por parte de E3, en este

caso, la solución es clara. Ahora bien, como en el caso anterior la secuencia mantiene una continuación proyectada por la ARHI que el profesor inició en la línea 101 y que le impide, de buen principio, saber qué es lo que estaba diciendo su interlocutora. Esta es la razón por la que la ARHI proyecta una justificación, la cual se expresa en el turno de habla de las líneas 106 y 108. El profesor justifica la iniciación de reparación de la línea 101 como un problema de percepción. En ese preciso instante, decide escribir el nombre del país en la pizarra para que quede claro a toda la clase cómo se dice en español el país helvético.

(46)

11.1-27.11

097 Pr1: muy bien (.) E7
 098 E7: mis compañeras y yo fuimos a *Switzerland*
 099 Pr1: a?
 100 E7: → *Switzerland?*
 101 Pr1: a S- (.) a Sutton?
 102 E7: Sutton?
 103 Pr1: no (.) no s=
 104 E12: =*Switzerland*
 105 E7: → *Switzerland?*
 106 Pr1: ah a Su- a Suiza: (.) >vale< es[taba pen-
 107 E7: [()
 108 Pr1: estaba pensando en Sutton la discoteca::
 109 Vst: [hhhhh hhhh hh]
 110 Pr1: [de:: de Barcelo:na] (2.0) a Suiza ((escribe en la pizarra el
 111 nombre del país))
 112 E7: [Suiza
 113 E12: [Suiza
 114 (4.0) ((las alumnas comentan algo sobre el nombre del país;
 115 imperceptible))
 116 Pr1: los países
 117 E7: y fuimos a: *canyon jumping?*

Con respecto a la continuación de la interacción tras la reparación por parte del profesor, dos puntualizaciones se hacen necesarias. Por un lado, tras la aportación reparadora del profesor, las alumnas repiten el enunciado reparador, pero no lo incorporan a un turno de habla completo, simplemente lo repiten. Asimismo, el profesor vuelve a hacer hincapié en los problemas que tiene con los nombres de los países, antes de que continúe la interacción, la cual es restablecida por E7 en lugar del profesor. Así pues, en este caso, **se puede observar que impera el sistema de alternancia de turnos para el restablecimiento de la interacción: el profesor aporta la solución y su**

interlocutora continúa hablando de lo que estaba hablando, en este caso de su viaje a Suiza. Como en el caso anterior, la participación del profesor no es necesaria para restablecer la interacción tras una secuencia de reparación HRAI iniciada por el alumno.

Sin embargo, **en los datos se encuentran HRAI iniciadas por los alumnos que sí implican un restablecimiento de la interacción por parte del profesor**. Es el caso de (47), secuencia de reparación en cuya estructura interaccional aparecen más reparaciones, como se ha comentado ya en el apartado 7.4. En este caso, el alumno inicia una reparación al no saber cómo se dice en español el lugar en el que hacen la cerveza (líneas 091 y 092). Tras la producción de varias iniciaciones de reparación, el profesor aporta la solución, aunque pone en duda que sea válida.

(47)

5.1-6.11

091 E3: fui a (compra:r) eh:: cómo se dice: (.) lugares para:: hacer
092 → cerveza? cómo se dice?
093 Pr1: para?
094 E3: hacer cerveza?
095 Pr1: para fabrica:rla?
096 E3: >fabricar<
097 Pr1: mhm=
098 E3: =sí sí
099 Pr1: las- bueno >eso se llama< normalmente la:s- (1.0) yo creo que se
100 puede decir destilería también (.) [no? (escribe en la pizarra)
101 E3: [destilería? (.) sí
102 Pr1: sí la destilería es más de whisky (.) pero::=
103 E3: =sí:
104 Pr1: probablemente existe otra palabra para cerveza pero ahora no
105 recuerdo (.) vale? (1.0) porque destilería es más de whisky que de
106 cerveza pero:: (1.0) y alguna cosa más?
107 E3: eh:: (1.0) he visitado mucho:s: eh: tiendas de café

En este caso, la reparación viene acompañada de una reflexión acerca de la adecuación del término, puesto que “destilería es más de whisky que de cerveza” (líneas 105-106). Sin embargo, el profesor da por buena la solución al reiniciar él mismo la interacción que había sido cortada por la secuencia de reparación. En este caso, como se observa, es el mismo profesor el que restablece la interacción, aunque no lo hace incidiendo en el hecho de que E3 visitara una fábrica de cervezas sino poniendo su atención en las actividades que realizó en Ámsterdam, como se desprende de la pregunta con la que reinicia la secuencia IRF: “alguna cosa más?” (línea 106). En este caso, de la misma

manera que en el caso de Suiza, el alumno repite la palabra con la que se repara su problema y tampoco la inserta en un enunciado. Sin embargo, en esta ocasión la repetición se realiza con entonación ascendente, en una suerte de pseudo-ARHI. Asimismo, cabe destacar que la pregunta que formula el profesor para continuar con la interacción anterior a la secuencia de reparación no incide en el contenido del enunciado en el que se produjo el problema, sino que incide que el alumno aporte más información sobre su viaje a Ámsterdam. Con “alguna cosa más?” (línea 106), está buscando que E3 hable de qué cosas hizo en Ámsterdam en lugar de incidir en su visita a la fábrica de cervezas, porque no ha indicado nada de lo que hizo en aquel lugar.

En este apartado, hasta el momento todas las HRAI que se han analizado han tenido otras secuencias de reparación implicadas en la secuencia, principalmente ARHI iniciadas por el profesor, quien marca un problema situado en el enunciado en el que el alumno también ha marcado la existencia de un problema. Sin embargo, las HRAI iniciadas por el alumno también pueden implicar ARHI iniciadas por el alumno, esta vez focalizadas en el enunciado que el profesor aporta como reparación.

7.5.2. HRAI iniciadas por el alumno que implican ARHI iniciadas por el propio alumno

En el caso de la HRAI que se observa en el siguiente extracto, el cual ya ha sido tratado en el apartado 7.3, se produce justamente una ARHI posterior iniciada por el propio alumno. Lo reproducimos aquí otra vez:

(21)

1.1-16.10

155 E3: → ha sido ((risas de alumnos)) eh: cómo se dice (.) eh:: (1.0) *termal*
 156 *baths?*
 157 Pr1: las termas ((escribe en la pizarra))
 158 E3: las termas? (2.0)
 159 Pr1: mhm
 160 E8: baño caliente
 161 E3: → cómo?
 162 E8: baño caliente
 163 E3: ba(h)ño ↑ca(h)lien(h)te
 164 Pr1: sí pero, el baño caliente E8 puede ser en tu casa, también

165 ((risas de varios estudiantes)) (eso) ((señalando a la pizarra))
 166 [se llaman] termas= ((entra una alumna))
 167 E3: [termas] es so[lo:::] ((gesto con las manos))
 168 Pr1: [=en español].
 169 E3 es *termal bath*?=
 170 Pr1: =sí
 171 E3: oh (solo) el termas.
 172 Pr1: las termas
 173 E3: ()
 174 Pr1: sí ((va asintiendo con la cabeza las últimas intervenciones))
 175 E3: ()
 176 Pr1: se dice, se puede utilizar (.) también baño terma::l vale? pero el
 177 luga:r no? cuando es normalmente las termas son lugares
 178 naturales no? lugares donde sale agua caliente natural
 179 E3: [aaah:::]
 180 Pr1: [°entonces°] terma es el nombre del lugar no? y luego se dice por
 181 ejemplo, darse ((escribe en la pizarra)) (5.0) un baño termal no?
 182 E3: es en casa?
 183 Pr1: un baño termal (.) NO
 184 E3: ()
 185 Pr1: es en las termas pero es la acCIÓN
 186 E3: ah: vale [vale]
 187 Pr1: [o sea] tú vas a darte un baño termal=
 188 E3: =sí sí.
 189 (3.0)
 190 Pr1: ((escribe en la pizarra)) das un baño termal, vale? muy bien, ha
 191 sido lo que más te ha gustado↓. Hacía mucho frío en:
 192 [Budapest]?

En este caso, la HRAI es iniciada por parte del alumno a partir de un enunciado completo en el que marca que una parte del mismo es problemática. E3 utiliza la expresión “cómo se dice” (línea 155) para indicar el desconocimiento en lengua meta de una expresión en español, en este caso, *termal bath*, expresión que utiliza en inglés como estrategia para cubrir el hueco que implica su carencia léxica. Por lo tanto, **la carencia léxica no solo se está marcando a través del uso de la lengua materna, sino también a partir de un iniciador de reparación que proyecta tal carencia.** Como respuesta a la solicitud del alumno, **el profesor le traduce** a la lengua objeto de aprendizaje la expresión que él quería utilizar.

La reparación del profesor, no obstante, presenta una dificultad a su interlocutor: E3 entiende como problemática la solución al problema que ha marcado anteriormente, posiblemente por ser una expresión totalmente diferente a la expresión inglesa. Posteriormente, el profesor le corrobora la forma a partir de una señal de escucha activa, la cual podría dar por finalizada esta segunda secuencia de reparación. No obstante, la

participación de E8 implica que el profesor, más adelante, deba explicar qué diferencia hay entre ‘baño termal’ y ‘termas’, una explicación que implica la corroboración por parte de E3 como forma de mostrar que está entendiendo la diferencia que el profesor está explicando.

La HRAI que se acaba de describir presenta unos límites difusos. Si se observa la reparación con precisión, el profesor da por finalizada la HRAI en el preciso momento en que proporciona la solución al problema que ha presentado el profesor justo anteriormente. Por lo tanto, con el enunciado de la línea 157 la secuencia HRAI quedaría cerrada. Sin embargo, la solución del profesor provoca la iniciación de otra reparación, la cual proyecta la explicación posterior entre ‘baño caliente’ y ‘termas’ que el profesor debe llevar a cabo. Estrictamente hablando, la reflexión metalingüística estaría proyectada por la ARHI que el alumno inicia 158 y por la reparación que su compañero E8 aporta. La reflexión metalingüística, como se comentó en el análisis llevado a cabo en el apartado 7.3, compara las dos expresiones para decidir cuál es la mejor para solucionar el problema de la HRAI que iniciaba E3.

Bajo los parámetros interaccionales aquí mencionados, **dos son los momentos clave en relación al restablecimiento de la intersubjetividad**. En primer lugar, **la HRAI iniciada por el alumno es finalizada por el profesor al aportar la traducción del problema marcado por el alumno**. En este momento, el alumno tiene dos opciones: por un lado, indicar que acepta la solución, como se ha visto anteriormente, por ejemplo, en el caso de *jump* en el extracto (51). Sin embargo, **el alumno también puede poner en duda la solución proporcionada por el profesor**, como ocurre en este caso. En tal momento, **el alumno inicia otra secuencia de reparación, en este caso una ARHI**. Por lo tanto, la intersubjetividad anterior a la iniciación de la secuencia de reparación por parte del alumno no se restablece todavía.

Esta segunda secuencia de reparación implica que no se produzca todavía el restablecimiento de la interacción anterior. Por lo tanto, se puede decir que se producen dos secuencias de reparación concatenadas. En este sentido, **se observa que el restablecimiento de la interacción tras esta segunda secuencia de reparación corre a cargo del profesor**. En la línea 190, tras la explicación a partir de la cual quería aclarar la diferencia entre ‘baño termal’ y ‘termas’, cierra la secuencia con el uso de la expresión con la que, de manera bastante característica, cierra las secuencias antes de

disponerse a iniciar otra: “muy bien”. Él mismo da por cerrada la secuencia y da la oportunidad de retomar la interacción anterior. En este caso, es el profesor quien restablece la interacción anterior a partir de una pregunta sobre el tiempo que hacía en la ciudad que su interlocutor visitó.

La recuperación de la interacción que se acaba de describir implica que la solución que proporciona el profesor no pueda ser recuperada por el alumno en su discurso. Sin embargo, no siempre es así. Como se observa en el siguiente extracto, que también ha sido analizado con anterioridad¹³¹, el alumno puede tener la posibilidad de integrar en su discurso la solución que el profesor le proporciona.

(23)

8.1-15.11

039 E3: sí un poco:: cómo se dice:: eh:: (.) eh::(1.5) (fueron) ((hace el
 040 → gesto de tirar)) (1.0) *throw*?
 041 Pr1: ti- ((afirma con la cabeza)) (1.0) tirar no?>se dice<
 042 E3: tirar?
 043 Pr1: tirar (.) objetos ((escribe el verbo en la pizarra))
 044 E3: tirar objetos?
 045 Pr1: tiraban no?
 046 E3: tirar (.) tirar (1.5) tiraban?
 047 Pr1: sí el verbo es tirar
 048 E3: para ustedes (.) tirar es:
 049 Pr1: el infinitivo es tirar (.) tiraban es el imperfecto
 050 E3: sí (1.0) tiraban objetos y:: (.) eh::m (0.5) algunas cosas ((gestos;
 051 indica que no sabe cómo decir esas cosas)) () pero un poco eh::
 052 ()? (guerras)? e::h

En esta interacción, E3 está intentando explicarle al profesor por qué consideró él que la manifestación convocada a raíz de la huelga general del día anterior fue intensa. Para ello, quiere decir explícitamente que durante la manifestación se tiraban objetos, pero en seguida nota una carencia en su repertorio léxico. Por esta razón, inicia una reparación, en este caso justo en el momento en que tiene que llevar a cabo la producción de la palabra problemática. De la misma manera que en el caso anterior, la reparación se inicia con la expresión ‘cómo se dice’ y el uso de un término en lengua materna que demuestra una carencia en el repertorio léxico del alumno. Además, las pausas oralizadas nos muestran cómo el alumno está intentando buscar la palabra, pero, al no

¹³¹ Como en ocasiones anteriores, mantenemos el número del extracto para que el lector acceda con más facilidad al análisis anterior.

conseguirlo, utiliza su lengua materna, acompañando la expresión con un gesto que imita la acción de tirar un objeto. La iniciación de la reparación se produce tras haber iniciado el enunciado. Ello se debe a que esta vez las dos partes no conforman un solo sintagma, una sola UCT, y pueden entenderse como dos unidades diferenciadas.

La reparación, en este caso, se produce tras una serie de vacilaciones que permiten entender que el alumno está pensando en cómo se dice la palabra que quiere decir en español. Tras observar que no es capaz de hacerlo, recurre a un gesto para hacer entender a su interlocutor qué es lo que quiere decir y, posteriormente, tras una pausa de un segundo aproximadamente, lleva a cabo la traducción del término al inglés. En este caso, el uso del inglés está justificado por la necesidad de buscar estrategias para que el interlocutor se dé cuenta de cuál es el término en español que le está causando problemas, que no logra producir.

La reparación se produce en el siguiente turno y estructuralmente se construye como una HRAI en el siguiente turno. Esta se produce tras un inicio del término reparador que se corta mientras va afirmando con la cabeza para, posteriormente, llevar a cabo la reparación. No obstante, no solo se ofrece un vocablo que sustituye al término en inglés y que lo traduce adecuadamente en el contexto en el que quiere utilizarlo el alumno sino que, además, se ofrece una pregunta “no?” y una parte del enunciado con el que se inició la reparación, justamente e verbo, conjugado de la misma manera.

Como se puede comprobar, **la solución parece no implicar ya definitivamente la solución al problema, dado que el alumno repite con entonación ascendente la palabra que ha ofrecido el profesor para reparar su problema anterior.** Esta ARHI iniciada por el alumno implica que el profesor lleve a cabo un enunciado aclarador del significado de la palabra con la intención de hacer ver al alumno que era justamente ese el verbo que necesitaba. Por eso, incorpora al verbo la palabra ‘objetos’ (línea 043), término que él considera como más adecuado dado que entiende que los manifestantes tiraban objetos durante la manifestación. Por lo tanto, el profesor no solo está ofreciendo solución para el problema en el verbo ‘tirar’ sino que también está ofreciendo una continuación plausible del enunciado al alumno. Además, pronuncia el verbo con énfasis y lo escribe en la pizarra; de esta manera, la reparación podrá quedar también clara al resto de la clase.

Sin embargo, ni la solución ni la explicación parecen convencer al alumno, quien repite en entonación ascendente todo el enunciado que el profesor ha producido en su turno de habla anterior. Esta nueva **iniciación de reparación, sin embargo, está centrada en el significado**. Así lo entiende el profesor, que hace hincapié en el que los manifestantes “tiraban” (línea 045), aunque ahora conjuga el verbo. El hecho de que la forma verbal sea producida en pretérito imperfecto por parte del profesor da a entender que intenta alejarse de la corrección léxica e intenta aproximar su discurso al enunciado que el alumno estaba intentando llevar a cabo. Con la forma de imperfecto intenta dar al alumno no solo la palabra clave, que repara el primer problema, sino que intenta integrarla en su discurso, dado que estaba describiendo algo que ocurrió durante el día anterior a la clase. Ahora bien, en lugar de corroborar la solicitud del estudiante en el turno anterior, el profesor incorpora una información nueva, por lo que deja la anterior iniciación de reparación sin ser solucionada. El acompañamiento de la pregunta “no?”, además, implica la solicitud de confirmación por parte del alumno, acción que ocurre en el siguiente turno, aunque a medias.

Interaccionalmente, esta secuencia es muy compleja, más aún cuando la respuesta del alumno al turno de habla en la que el profesor conjuga el verbo se compone de la repetición del elemento reparador por partida doble, con lo que corrobora y confirma la reparación que él mismo ha iniciado en la línea 042. Sin embargo, tras una pausa de un segundo y medio, lleva a cabo una iniciación de reparación para corroborar la adecuación de la forma verbal conjugada que el profesor ha producido un turno de habla antes. Esta iniciación de reparación, teniendo en cuenta que ya se ha reparado el término en cuestión desde el punto de vista léxico, solo puede entenderse como centrada en el uso del pretérito imperfecto, dado que es el único rasgo característico que diferencia esta iniciación de reparación de la que se produce en la línea 042. Por lo tanto, el alumno se está preguntando por la adecuación de la manera como se ha conjugado el verbo. La reparación, desde este punto de vista, estará centrada en la forma verbal.

Por su parte, la respuesta del profesor no va encaminada hacia solucionar un problema de este formato. El hecho de que afirme y luego focalice su atención en la forma léxica más que en la morfológica da a entender que su turno de habla vuelve a corroborar y, por lo tanto, a reparar aquellas iniciaciones producidas por el alumno que tenían como foco de atención la adecuación de uso del verbo ‘tirar’. Además, llama la atención que el profesor pronuncie con énfasis el vocablo, con lo que da a entender que,

efectivamente, ese es el verbo que soluciona la reparación que el alumno había iniciado en las líneas 039-040. Esta reparación, sin embargo, conlleva una explicación, la cual se proporciona tras un turno de habla por parte del alumno que queda cortado (línea 048) y cuyo significado no mantiene una relación de progresividad con el turno anterior, sino que parece estar encaminado a justificar las constantes iniciaciones de reparación sobre el verbo que está llevando a cabo. Parece que E3 intenta decir que en España el verbo tirar tiene un significado específico, que no concuerda con lo que él quería decir. Sin embargo, el enunciado queda cortado por un turno de habla del profesor que enlaza, desde el punto de vista del significado, con el que ha producido en la línea 047. Es un turno de habla en el que insiste en que el verbo que se utiliza para traducir el término en inglés que el alumno ha utilizado en el contexto en el que se sitúa el alumno es ‘tirar’ y matiza que la forma verbal que ha utilizado anteriormente es la de pretérito imperfecto.

La reacción del alumno da a entender que ya conoce esta forma verbal y que ya ha sido estudiada por él. El hecho de que el profesor indique que ‘tiraban’ es pretérito imperfecto pretende reparar el problema iniciado en la línea 046 por parte del profesor, un problema que, como se comentaba anteriormente, está centrado en el uso de esta forma verbal. El profesor no justifica las razones por las cuales se tiene que utilizar esta forma verbal, dando por sentado que el alumno ya lo sabe. Ello se corrobora, además, por el hecho de que el alumno incorpore a su enunciado la reparación propuesta por el profesor: este hecho demuestra que el alumno ya sabe qué significa utilizar el pretérito imperfecto en español, al menos en el sentido que el profesor le ha querido dar. La corroboración de la adecuación de la reparación que el profesor ha proporcionado se realiza de dos maneras diferentes: por un lado, el alumno lleva a cabo una afirmación y, por el otro, el alumno incorpora a su discurso la reparación. Con este turno de habla, el alumno da por finalizada la secuencia de reparación y se dispone a continuar con la interacción que se había iniciado antes de la secuencia con estas líneas analizada.

La descripción de la ARHI llevada a cabo viene a colación por la relación intrínseca que mantiene esta reparación con la HRAI anterior. Este es otro **ejemplo de reparación dentro de otra reparación, la segunda de las cuales mantiene un desarrollo interaccional necesario para lograr que la solución propuesta por el profesor en la HRAI quede fijada en el alumno. Este ejemplo demuestra que la ARHI que inicia el alumno y cuyo elemento problemático es un enunciado reparador anterior se ejecuta con la intención de validar el enunciado reparador del profesor en la**

HRAI. Así pues, pese a que, estrictamente la HRAI finaliza en la línea 041, cuando el profesor indica que el verbo que necesita el alumno es “tirar”, el problema acaecido a raíz de la necesidad de corroboración implica todavía no se pueda reanudar la interacción que se estaba llevando a cabo. **El restablecimiento de la interacción, por lo tanto, se realiza cuando el problema en la corroboración por parte del alumno queda resuelto.**

En este caso, dos aspectos deben ser destacados en relación a la vuelta a la secuencia de interacción anterior a la HRAI. En primer lugar, es destacable que sea el propio alumno quien retome la interacción. En la línea 050, con “sí (1.0) tiraban objetos y: (.) eh::m (0.5) algunas cosas”, el alumno afirma y, por lo tanto, corrobora y acepta la solución del profesor para, posteriormente, continuar el enunciado que se había quedado cortado por el problema inicial. Como se puede comprobar, ahora E3 es capaz de utilizar la forma verbal reparadora en su enunciado, por lo que, a diferencia de casos anteriores, en este extracto se observa que la solución propuesta por el profesor ha sido incorporada al discurso del alumno. Ahora bien, no ha sido la forma inicial con la que se reparaba el problema, “tirar” (línea 041), sino que ha sido “tiraban”, la forma verbal a la que los interlocutores han llegado tras la ARHI. Por lo tanto, no solo la reparación por parte del profesor ha sido adecuada, sino que la HRAI posterior ha sido totalmente necesaria para aportar la forma verbal idónea para solucionar el problema del alumno.

Sin embargo, el hecho de que aparezca una ARHI derivada de una HRAI no es significativo de que el alumno pueda incorporar a su enunciado posterior la solución del problema que aporta el profesor. Veámos el caso que se muestra en el siguiente extracto, un caso complejo por la gran cantidad de secuencias de reparación que se puede llegar a observar.

(22)

1.1-16.10

193	E3:	[un poco [↑]] ((entra una alumno: es E4, que siempre llega un poco
194	→	tarde)) un poco más que eh:: aquí em::: pero eh:: he traído? <i>I</i>
195		<i>brought?</i>
196	Pr1:	sí
197	E3:	→ mi chaqueta? ((gestos de afirmación del profesor con la cabeza))
198	→	y mi chaqueta para llover? [()]
199	Pr1:	[mhm para la] lluvia

200 E3: [()]
 201 Pr1: [he tra]ído no, he llevado ((acompaña con gestos))
 202 E3: e=
 203 Pr1: =vale? he llevado
 204 E3: → he llevado? qué es?
 205 Pr1: *up-* (.) *to bear* ((gestos))
 206 E3: ah::
 207 Pr1: no? pues he traído a Barcelona, es he llevado a Budapest=
 208 E3: =ah::
 209 Pr1: vale? la chaqueta
 210 E3: sí sí
 211 Pr1: y con eso bien
 212 E3: cómo?
 213 Pr1: con la chaqueta bien
 214 E3: sí sí
 215 (1.0)
 216 Pr1: E10, veo que tienes muchas ganas de hablar, qué has hecho este
 217 fin de semana?

En este caso, la ARHI deriva de una segunda solución por parte del profesor a la HRAI iniciada por el alumno al no estar seguro de que el verbo utilizado sea el adecuado para lo que quiere decir. En primer lugar, E3 marca en entonación ascendente una forma verbal en la lengua meta para, acto seguido, llevar a cabo una traducción en su lengua materna con la intención de que el profesor le corrobore que, efectivamente, ha acertado con el verbo utilizado en primer lugar. La L1 del alumno es utilizada para corroborar que el enunciado utilizado es adecuado. Por lo tanto, se pide la corroboración de dos formas diferentes y consecutivas. El profesor asevera con un simple “sí” y no aporta ninguna reflexión metalingüística. En consecuencia, **es una HRAI cuya corroboración no implica una ruptura en la continuación del enunciado del alumno**. El turno 197, “mi chaqueta?” presenta una TCU que finaliza en entonación ascendente, con lo cual se demuestra otra vez que el alumno duda ante el uso de un determinado vocablo y el profesor, con una señal de escucha activa, le confirma la adecuación.

Asimismo, en la línea 198 se inicia otra HRAI a partir de la solicitud de confirmación de la adecuación de una forma verbal. En este caso, tenemos una señal de escucha activa que corrobora la adecuación de lo dicho anteriormente, aunque el profesor justo después lleva a cabo una reparación de la expresión. Esta nueva información le permite al profesor tener más contexto sobre lo que el alumno quería decir anteriormente, sobre qué era lo que había llevado a Budapest. Es por esta razón que, en esos instantes, el profesor se ve con la necesidad de modificar la reparación que había proporcionado

anteriormente al problema que el alumno marca en las líneas 194 y 195, cuando dudaba acerca de la adecuación de utilizar la forma “he traído”. En la línea 201, con “[he tra]ído no, he llevado”, el profesor aporta una información con la que repara más adecuadamente el problema. Sin embargo, como en los dos últimos casos analizados en este apartado, esta reparación proyecta una ARHI iniciada por el alumno.

La ARHI se realiza a partir de una pregunta que busca el significado del término. El profesor lleva a cabo una traducción directa para solucionar el problema. Hay una corroboración por parte del alumno, el cual indica que ha entendido el significado del término que le ha causado el problema. Asimismo, el profesor lleva a cabo una aclaración de la diferencia entre los dos verbos que han causado problemas en esta secuencia, los cuales suelen confundirse por parte de hablantes que tienen en inglés como L1. El alumno vuelve a proporcionar una corroboración, dando a entender que ha comprendido la explicación.

La secuencia de dos reparaciones finaliza en la línea 207. Con el turno de habla, “vale? la chaqueta”, el profesor aporta una UCT con la que completa la secuencia de reparación y busca que E3 indique que ha entendido la solución que le ha proporcionado. La UCT “la chaqueta” forma parte del enunciado anterior: es justamente lo que el alumno había llevado a Budapest. Por lo tanto, la secuencia encadenada de reparaciones finaliza en este turno de habla.

El hecho de que E3 deba corroborar la adecuación del enunciado anterior y de que el último enunciado reparador implique la reproducción del enunciado del alumno por parte del profesor hace que el alumno no sea quien retome la interacción. En este caso, **el restablecimiento de la interacción corre a cargo del profesor**, quien le pide a su interlocutor una evaluación de la situación. Por lo tanto, **se vuelve a observar que el hecho de que se lleven a cabo explicaciones para solucionar un problema acaecido en la interacción desemboca en que sea el profesor quien adopte la responsabilidad de ser quien retome la interacción allá donde se había quedado antes de iniciar la secuencia de reparación**. No obstante, tales explicaciones están proyectadas por una HRAI derivada de una ARHI. En otras palabras, **parece ser que, si la segunda reparación en una serie de secuencias de reparación encadenadas, en las cuales la segunda reparación señala un problema en la solución de la primera, el profesor se ve obligado a llevar a cabo una explicación de carácter metalingüístico, la cual**

implican una reparación posterior. En las siguientes líneas se va a tratar de analizar este segundo tipo de HRAI, el cual comporta, por norma general, una complejidad interaccional menor. Sin embargo, desde el punto de vista de cómo se restablece la interacción, mantienen su interés, puesto que **se podrá observar si los alumnos son capaces** no solo de ser quienes retomen la interacción sino también de **incorporar el elemento reparador a su discurso.** Este es el caso de la HRAI que se observa en (55):

(55)

1.1-16.10

- 045 Pr1: mhm
 046 E2: → viernes (.) e::h (.) es:: e::h ↓*there was::?* ()
 047 Pr1: estuve.
 048 E2: estuve::=
 049 Pr1: =ahor- ahora vamos a ver un poco eh? las formas irregulares.=
 050 E2: → =sí, eh bailas tradicionales?
 051 Pr1: mhm ((asevera con la cabeza))
 052 E2: ehm de muchos:: partes de España::
 053 Pr1: mhm ((asevera con la cabeza))
 054 E2: → y tambié:n ah, América Latina:: y me gusta () mucho::?
 055 Pr1: cuántos días:: (.) has estado?

En esta secuencia se pueden observar varias HRAI, en la primera de las cuales la alumna marca un problema ante su desconocimiento de la forma verbal en español y le pide al profesor que se la diga. Para ello, utiliza la L1, en un uso de la L1 como estrategia para cubrir el hueco que su discurso presenta. El profesor, le proporciona una traducción, la cual es repetida por la alumna en un turno posterior con un alargamiento vocálico, turno que es cortado por el docente para indicar que más tarde se centrará la sesión de clase en trabajar las formas irregulares de, supuestamente, el pretérito indefinido. Sin embargo, como se demuestra, la continuación del enunciado de la alumna implica que la traducción que ha llevado a cabo el profesor sea inadecuada, dado que no se expresa un lugar, sino una actividad, por lo que era más adecuado traducir el verbo por ‘había’ o ‘hubo’.

El hecho de que la solución por parte del profesor no haya sido la más adecuada tiene implicaciones en cómo ha continuado la interacción. Si la alumna hubiera continuado su turno tras la repetición de la reparación del profesor, la solución proporcionada por el profesor se hubiera visto como inadecuada, puesto que no es posible decir que ‘estuve bailas tradicionales’. Sin embargo, con la interrupción del turno de la línea 048, el

problema sintáctico pasa desapercibido. Por su parte, la expresión utilizada por la alumna tampoco es pertinente en español: “bailas tradicionales” (línea 050) presenta un error. Cabe destacar que la alumna ha llevado a cabo el enunciado con entonación ascendente, con la cual lo presenta como problemático. Sin embargo, el profesor, con una señal de escucha activa, valida la expresión y no lleva a cabo ningún tipo de corrección.

En relación al restablecimiento de la interacción ante la reparación de ‘*there was*’, se puede observar que **la traducción directa del enunciado problemático proyecta que sea el alumno quien tenga ganado el turno de palabra**. En este sentido, se aprecia que, de la misma manera que con el ejemplo de ‘*jump*’ analizado páginas atrás y que forma parte de las HRAI que no implican una ARHI posterior, **este tipo de reparaciones hacen que la solución al problema quede integrada en el discurso**. La alumna, repite el enunciado reparador y, por ende, continúa con un turno de habla sintácticamente inherente a la solución del problema. En consecuencia, se puede afirmar que la reparación no era adecuada, como se ha comentado anteriormente. Por lo tanto, **se ha podido observar que el restablecimiento de la interacción corre a cargo de la alumna**, quien integra la solución a su problema en su enunciado. En este sentido, **la ruptura de la intersubjetividad que se produce se minimiza lo máximo posible, característica inherente a toda secuencia de reparación**.

Antes de proceder a analizar más ejemplos afines a este, es necesario hacer hincapié en dos secuencias más que son susceptibles de ser analizadas como HRAI. Por un lado, en este extracto se observa una HRAI cuya solución parece estar en el uso de una señal de escucha activa por parte del profesor. Este tipo de pares adyacentes son muy comunes en los datos¹³². Son corroboraciones que intentan minimizar el problema acaecido y proceder a reparar de la manera más rápida posible las HRAI que los alumnos inician. En ocasiones, incluso, un simple gesto puede permitir la continuación de la participación del alumno¹³³. Con la señal de escucha activa se está haciendo dos cosas:

¹³² Véase más arriba el análisis la duda en torno a “Montecarlo” en el extracto (48) o a “mi chaqueta” en el extracto (54).

¹³³ En este sentido, véase el siguiente ejemplo:

1.1-16.10

148	E3:	[he visto] he visto eh:: muchos:: lugares interesantes y um:: he
149	→	(.) caminado? ((el profe va aseverando con el movimiento
150		de la cabeza)) mucho (.) estoy un poco cansado eh:: pero:: me

implicar al interlocutor a que continúe hablando y, en estos casos concretos, indicar que el enunciado anterior era adecuado. Por lo tanto, son turnos de habla que implican que sea el alumno quien deba continuar hablando.

Por otra parte, en la línea 054 se observa un turno de habla que guarda una estrecha relación con las dos HRAI anteriores. En este caso, E2 marca en entonación ascendente un enunciado con la intención de que el profesor corrobore lo que acaba de decir; ahora bien, en este caso no se produce un turno de habla convergente al anterior. Al contrario, el profesor no incide en el valor entonativo del enunciado y continúa con la secuencia IRF. En lugar de proporcionar una señal de escucha activa que validara el enunciado anterior o de llevar a cabo una reformulación del enunciado problemático en el caso de que fuera conveniente, el profesor decide realizar una pregunta a la alumna con la intención de que continúe aportando información sobre su viaje. Por lo tanto, tres son las posibilidades que tiene el profesor ante la iniciación de una reparación por parte de un alumno: en primer lugar, llevar a cabo una reparación, acto inevitable si el alumno lleva a cabo una producción en su lengua materna con la intención de cubrir un hueco en su enunciado provocado por su carencia expresiva; en segundo lugar, el profesor puede aportar una señal de escucha activa con la intención de validar que el enunciado de su interlocutor era adecuado y, por último, puede hacer caso omiso a la solicitud de reparación. A lo largo de las siguientes líneas vamos a prestar atención a los casos en los que se produce una reformulación por parte del profesor, especialmente al primero de ellos, puesto que los otros dos casos no tienen implicaciones interaccionales más allá de las comentadas en estas líneas.

Las HRAI iniciadas por el alumno y que el profesor resuelve en el siguiente turno de habla se caracterizan, como apuntábamos más arriba, **por el hecho de que sea el alumno quien tenga la posibilidad de restablecer la interacción**. En la HRAI que se observa en el siguiente extracto se puede atestiguar este hecho.

(56)

1.1-16.10

151 → gustó mucho. Mi favorito lugar he visit- visido? eh:::=
152 Pr1: =visitado

Un simple gesto con la cabeza en señal de afirmación puede ser suficiente para corroborar la adecuación del enunciado del alumno.

153 E3: visitado oh:: (cuál) es
 154 Pr1: ha sido
 155 E3: ha sido ((risas de alumnos)) eh: cómo se dice (.) eh:: (1.0) *termal*
 156 *baths?*

En este caso, E3 presenta dudas en torno a la forma adecuada del participio del verbo ‘visitar’ (línea 151), problema ante el cual el profesor reacciona aportando la forma correcta. Tras ello, el alumno repite el enunciado reparador del profesor y continúa con la explicación de su lugar favorito en el viaje en cuestión. Como se observa, **es el alumno quien tiene la posibilidad de restablecer la interacción y lo hace de la misma manera que se observaba con anterioridad: recoge en su turno de habla siguiente la reparación que le ha proporcionado el profesor.** Sin embargo, como en el caso anterior, **el enunciado en el cual aparecía el problema no se vuelve a formular, esta vez con la solución aportada, sino que continúa a partir de la propia solución.** Por lo tanto, no se recupera lo anteriormente dicho, sino que se parte del momento en que la interacción ha sido trunca. Asimismo, cabe destacar que **la continuación de la interacción que se proporciona es una continuación del enunciado en curso.** En otras palabras, el alumno continúa y restablece la interacción porque todavía no ha dicho todo lo que quería decir. Este no es el caso de la HRAI que se observa en el siguiente ejemplo, cuyo problema aparece al final del enunciado del alumno.

(57)

5.1-6.11

185 E5: volvieron a los Estados Unidos eh:: ()?
 186 Pr1: → el domingo
 187 E5: el ↑domingo
 188 Pr1: y: habéis estado en: Barcelona ↑solo o habéis visitado::?

La HRAI viene dada por la imposibilidad de llevar a cabo la parte final del enunciado por parte de la alumna. Pese a que no se ha podido escuchar perfectamente qué es lo que exactamente dice E5, se ha podido comprobar que es con entonación ascendente y por cómo continúa la interacción se puede deducir que está intentando expresar lo que en el turno siguiente indica el profesor: exactamente el día en que los padres de E5 volvieron a Estados Unidos. Posiblemente, E5 ha llevado a cabo un enunciado en el cual ha dicho

el nombre del día, pero de una manera inadecuada, por lo que el profesor ha logrado entender cuál era el problema y ha podido solucionarlo. En este sentido, es importante destacar que la corroboración de la alumna indica que la propuesta de reparación por parte del profesor ha sido acertada: era exactamente lo que quería decir. **La repetición del elemento reparador**, que se realiza con una ligera entonación ascendente símbolo de reafirmación de lo dicho, **no conlleva una continuidad en el discurso por parte de la alumna puesto que se soluciona la parte final del enunciado**; en consecuencia, el profesor debe participar en la interacción, en este caso, a partir de una pregunta que indaga más en la estancia de sus padres. El turno de habla de E5 ha finalizado, razón por la cual se impone la alternancia de turnos característica de la secuencia IRF.

Desde el punto de vista del restablecimiento de la interacción tras la secuencia de reparación, el turno de habla de la alumna repite el enunciado reparador y, con este, completa su enunciado anterior. Por lo tanto, **este ejemplo evidencia que en las HRAI cuya reparación se produce en el siguiente turno el alumno es quien restablece la interacción tras la secuencia de reparación**. Su enunciado forma parte de una secuencia IRF y E5 considera que ha finalizado justo cuando ha repetido la reparación del turno anterior. En ese momento, cede la posibilidad de participar al profesor.

Hasta ahora los anteriores ejemplos de HRAI en el siguiente turno han sido ejemplos de reparaciones cuya iniciación se ha caracterizado por marcar en entonación ascendente la parte del enunciado problemático, parte que, en algunas ocasiones, ha sido producida en la lengua materna del alumno. Sin embargo, como se ha visto en otros ejemplos en este apartado, los alumnos pueden iniciar una HRAI a partir de una estructura interrogativa, como se observa en (58):

(58)

5.1-6.11

271 E3: → porque: [hoy es mi:: cómo se dice? (1.5) día favorita [()
 272 Pr1: [E3? [es tu día
 273 favorito en Estados Unidos?
 274 E3: ↓sí: (.) pero aquí [no tengo mis cosas=

En este caso, el alumno proyecta el problema en su enunciado a partir de la iniciación de la reparación “cómo se dice?” (línea 271). La iniciación de la reparación se produce

antes de que produzca la parte del enunciado que él considera problemática; por lo tanto, está marcando que hay un problema antes de que se produzca. Asimismo, la iniciación de la reparación viene precedida por el alargamiento de la última vocal antes de llevar a cabo la iniciación de la reparación, muestra de que el alumno duda de la adecuación de lo que va a decir. Sin embargo, en este caso el alumno no lleva a cabo la producción de un término en su L1 sino que pone en tela de juicio su propio enunciado en la lengua objeto de aprendizaje. Quizás por esta razón, el profesor inserta la solución en un enunciado en lugar de solucionar el problema aisladamente.

La reparación del problema por parte del profesor se ejecuta a partir de una solicitud de corroboración: el profesor inserta la reparación del problema marcado por el alumno en su enunciado, el cual está formulado de manera que el alumno debe corroborar si la idea expresada es la que quiere decir, como hace E3 en el turno siguiente a partir de una señal de afirmación. Es interesante destacar que **la corroboración de que la reparación ha sido adecuada no impide que el alumno continúe con la expresión de sus ideas, pero sí impide que la solución al problema que planteaba sea incorporada a su discurso**. En este sentido, el enunciado posterior a la secuencia de reparación en este caso no mantiene una relación sintáctica con el anterior. Pese a ello, el alumno continúa pudiendo expresar su tristeza por no estar en su país para celebrar Halloween.

En el extracto (59), se puede observar otro ejemplo que demuestra HRAI cuya reparación se focaliza únicamente en proporcionar un vocablo diferente al que el alumno ha marcado como problemático. En este extracto se observa una HRAI en la que el alumno mantiene dudas acerca de la adecuación de una determinada palabra. A la pregunta sobre cómo vivieron los alumnos el día de huelga, uno de ellos intenta iniciar su valoración, pero duda acerca de la viabilidad de la palabra que quiere utilizar. Por ello, tras pensar lo que quería decir, inicia una reparación a partir de “cómo se dice”. Tras esta iniciación de reparación empieza a producir el enunciado que pretende decir y que contiene el problema.

(59)

8.1-15.11

031 Pr1: sí? E3 y qué tal?

032 E3: → mm:: e:h cómo se dice un poco (.) intensivo?

- 033 Pr1: un poco intenso=
 034 E3: =INTENso
 035 Pr1: un poco intenso
 036 E3: eh:: un poco intenso y::↑peligroso a veces

Como se puede observar, el problema no está en la primera parte del enunciado, sino que está al final. Sin embargo, la iniciación de la reparación se produce justo antes del inicio del sintagma que contiene el problema y no justo antes del problema. Por esta razón, la solución que aporta al profesor en el siguiente turno de habla incorpora la parte del sintagma que no presentaba ningún problema y presenta una pronunciación marcada del término reparador para que quede claro qué es lo que se está reparando.

Tras la reparación del profesor, el mismo alumno repite el término con el que se ha solucionado el problema, aunque lo hace subiendo el tono de voz en sus dos primeras sílabas. Con ello, pretende intentar asentar el vocablo a su discurso, aunque, antes de que este continúe con la respuesta a la pregunta planteada por el profesor y que dio pie a la participación del alumno, el profesor vuelve a repetir el enunciado que había producido en el turno de habla anterior. Con esta repetición, se da por cerrada la secuencia de reparación y E3 puede continuar construyendo la respuesta a la pregunta inicial. Como se observa, **otra vez el alumno ha incorporado a su discurso la reparación proporcionada por el profesor y ha podido ser él quien continúe expresando una información relacionada con la que había proporcionado antes de la aparición del problema. Por lo tanto, el restablecimiento de la interacción corre de su parte.**

Lo mismo ocurre en el ejemplo de (60), en el cual se observa una HRAI cuyo foco de atención está en la incapacidad por parte del alumno de utilizar la expresión ‘guía turístico’.

(60)

11.1-27.11

- 252 E8: [so fui em: fui () cómo se dice: el: (1.5) el: (.) el hombre de:: ho-
 253 → hombre ↑turístico el:=
 254 Pr1: =de guía
 255 E8: de guía (.) sí
 256 Pr1: de guía ↑turística ((escribe en la pizarra)) (5.0) vale (.) muy bien
 257 (.) E10 y tú? (.) el fin de semana?

En este extracto se puede observar un enunciado producido por un alumno que pone en duda la validez de una de sus partes. El alumno inicia la reparación con el uso de la expresión ‘cómo se dice’ (línea 252) y, posteriormente, tras una serie de pausas y repeticiones intenta expresar en español la idea. Ello lo hace repitiendo una de las partes de la expresión y con algunas vacilaciones. El profesor, en ese momento, interrumpe al alumno y le proporciona la palabra clave de la expresión. Además, esta palabra clave la acompaña con una preposición y con una pronunciación enfática de la palabra en cuestión. Es necesario destacar que el uso de la preposición ‘de’ no es baladí: se enmarca dentro de una estructura sintáctica lógica para expresar la idea que el alumno quiere expresar, que “hizo de guía turístico”.

El alumno, por su parte, corrobora la adecuación de la reparación al repetirla. En este sentido, como en los casos anteriores, se puede observar que es el alumno el que tiene la potestad de continuar con la interacción. El alumno repite la solución al problema y da por finalizado su enunciado, ante lo cual cede el turno de habla a su interlocutor. En este caso, sin embargo, el profesor no continúa con la interacción en primera instancia, sino que escribe en la pizarra la expresión para que toda la clase la pueda conocer. El profesor vuelve a repetir la expresión reparadora, pero ahora añadiéndole la palabra ‘turística’, un adjetivo que había sido utilizado por el alumno anteriormente. Sin embargo, dado que ahora debe concordar con una palabra femenina, el profesor se ve obligado a modificar la forma del adjetivo. Esta palabra, que había sido una de las claves para entender qué es lo que el alumno estaba diciendo, ahora es repetida por su interlocutor. En ese momento, decide cambiar de interlocutor y continuar con la interacción IRF con la participación de otro alumno.

Como se observa, el restablecimiento de la interacción y de la intersubjetividad subyacente en las HRAI cuya reparación en el siguiente turno no implica la iniciación de otra reparación mantiene las mismas características. El alumno es quien, tras la reparación, proporciona un turno de habla con el que se restablece la interacción anterior. En (61) vuelve a ocurrir lo mismo.

(61)

5.1-6.11

036 (): em fui a la casa de Anne Frank
037 Pr1: mhm
038 (): y:: em:: la factoria? [d' Heineken
039 Pr1: → [la fáabri- la ↑fábrica (.) [fábrica]
040 (): la [fábrica:] de
041 Heineken (.) y:: zona del (canal)
042 Pr1: °mhm (.) muy bien° hacía mucho frío?
043 (): ↑mm sí:=

En este caso, la ejecución de la reparación se produce en un solapamiento, por lo que el profesor se ve con la obligación de repetir elemento reparador para que quede bien claro cuál es la solución a la duda que planteaba el alumno. Es importante observar que aquí el alumno, tras plantear la duda sobre el vocabulario en cuestión, continúa con su enunciado, necesario para especificar de qué fábrica se trataba. En este caso, el profesor repite varias veces la solución de la reparación. El alumno acepta la solución y la utiliza en el siguiente turno de habla, pero no solo repite la reparación sino que repite todo el turno de habla que antes había producido. Tras ello, expresa más información acerca de los lugares que visitó en Ámsterdam, por lo cual se puede corroborar que es él quien, una vez más, adquiere la posibilidad de restablecer la interacción. Asimismo, se puede comprobar que una vez más **el alumno incorpora a su enunciado posterior la reparación que le ha proporcionado el profesor.**

En esta línea, la HRAI que se observa en el extracto (62) es paradigmática.

(62)

11.1-27.11

058 E2: → oh sí (.) ell- ah nosotros (1.0) *to rent?*
059 Pr1: alquilamos
060 E2: → alquilamos eh:: bicicletas?
061 Pr1: mhm
062 E2: y:: está:: mm hay tiempo- tiempo que empieza ((hace gestos))
063 → (.) lluvia?
064 Pr1: a llover
065 E2: llover
066 Pr1: mhm
067 E2: y:=

068 Pr1: =bueno sí
 069 E2: es muy ma:l
 070 Pr1: en Amsterdam todo el mundo usa la bicicleta pero
 071 E2: sí
 072 Pr1: pero llueve mucho (.) o sea que:: ves a la gente con: no?
 073 E2: ↑sí.

En este extracto (62) se pueden observar tres reparaciones, concretamente tres HRAI en las que la alumna, E2, pide ayuda al profesor ante varios problemas que le impiden tener seguridad en la elaboración de sus enunciados. En el primer caso, al no conocer cómo es en español la palabra que quiere utilizar, utiliza el término de su lengua materna, el inglés, para hacerle llegar al profesor lo que quiere decir. La parte del enunciado problemático no se introduce a partir de ningún elemento, aunque previamente a la expresión en inglés se produce una pausa de un segundo aproximadamente. Asimismo, es necesario comentar que el término en inglés no puede concordar en género y número con el sujeto que le precede, el cual está expresado en español. Por esta razón, la alumna decide producir el verbo en infinitivo.

La solución a esta reparación iniciada por la alumna la proporciona el profesor en el siguiente turno. Asimismo, cabe destacar que el profesor traduce el término problemático y lo conjuga para que concuerde en género y número con el sujeto del enunciado de la alumna. Por lo tanto, los turnos de habla mantienen una relación sintáctica. Además, es destacable que el turno de habla del profesor únicamente se componga de la forma verbal que repara el problema de la alumna.

En el siguiente turno la alumna recupera la reparación anterior y, tras una pausa oralizada indica el objeto que alquilan, “bicicletas” (línea 060), aunque lo hace con entonación ascendente, entonación con la que muestra que el vocablo le causa un problema. Esta vez el término está expresado en lengua meta, ante lo cual el profesor tiene la posibilidad de indicar si es adecuado o no. En este caso concreto, el docente lo considera adecuado y, en consecuencia, produce una señal de escucha activa, que le permite saber a la alumna que su expresión es apropiada y puede continuar expresando sus ideas.

La continuación de la participación de E2 se centra en transmitir que el tiempo no fue muy propicio para el alquiler de bicicletas. En este turno de habla intenta expresar que empezó a llover mientras estaban utilizando la bicicleta. Para ello, la alumna gesticula

intentando expresar que llovía y lo acompaña con el uso de la palabra ‘lluvia’ en entonación ascendente, con la idea de que el profesor solucione el posible problema que comporta el uso de esta palabra. Así ocurre: el profesor completa la perífrasis verbal iniciada por la alumna y sustituye el sustantivo por el verbo afín más la preposición necesaria para completar la perífrasis de empezar + a + infinitivo. La resolución de la reparación es aceptada por parte de la alumna, que repite la forma verbal utilizada por el profesor con más fuerza de la habitual. El profesor corrobora la forma a partir de una señal de escucha activa, que le permite a E2 iniciar otro turno. Sin embargo, justo en el momento de iniciar la nueva intervención se produce una interrupción por parte del profesor, lo que impide que la alumna continúe hablando y le otorga el derecho a continuar hablando al profesor.

Una vez más, se demuestra que **la reparación en un siguiente turno cuyo foco de atención estribe en únicamente proporcionar el vocablo adecuado implica que la interacción sea restablecida por la alumna. Este tipo de reparación se presenta como una reparación que minimiza la ruptura de la interacción y que busca restablecer la intersubjetividad de la manera más rápida posible.**

Incluso cuando la reparación se produce en un turno de habla producido por un alumno que interrumpe al profesor, la HRAI mantiene las mismas características. Fijémonos en el ejemplo del extracto (63), en el cual el alumno produce un turno de habla solapado con el anterior del profesor de manera que gana la posibilidad de participar en la interacción en un momento inapropiado, antes de que se produzca el espacio relevante para la transición.

(63)

5.1-6.11

336		>normalmente< con almendra:: co:n avellana:: con piñone::s
337		etcétera [vale? [el típico]
338	E8:	→ [cómo [s- cómo] se llama el eh adentro: el mázapan?
339	Pr1:	el mazapán
340	E8:	el ↓mazapán
341	Pr1:	sí
342	E8:	()
343	Pr1:	mm
344	E8:	he comido
345		(5.5) ((escribe en la pizarra; E8 y E3 hablan en inglés))

Justo en el momento en que el profesor está explicando de qué están hechos los panellets, E8 decide interrumpirlo para preguntarle si la palabra con la que se denomina la masa de la que están hechos es la que él conoce. Ante esta pregunta, que establece un problema en la interacción puesto que el alumno marca así el vocablo (si quiere utilizar esta palabra, quiere estar seguro de que es adecuada), el profesor le responde con el mismo vocablo, pero de la manera como se pronuncia en español. Por lo tanto, la reparación producida por el profesor confirma que, efectivamente, esa es la palabra, pero que no se pronuncia como lo ha hecho el alumno, sino de otra manera. Esta forma es repetida por el alumno en señal de corroboración, una señal que también produce el profesor posteriormente.

La HRAI que se acaba de describir implica un restablecimiento de la interacción que corre a cargo del alumno. E8, en el turno solapado con el del profesor, gana la posibilidad de introducir un nuevo tema en la interacción. En este turno se produce la HRAI y, por lo tanto, cuando se restablece la interacción, el turno mantiene una relación convergente con la información justamente anterior al inicio de la reparación. En este sentido, pese a que todo el enunciado de la línea 338 se establece como el inicio de la HRAI, el restablecimiento de la interacción no mantiene una relación convergente con el turno anterior del profesor, puesto que este ya ha sido cortado por el alumno y, por lo tanto, se ha iniciado una nueva secuencia temática. Incluso en una interacción bajo estos parámetros, si la HRAI se soluciona a partir de únicamente una reparación cuyo foco de atención es únicamente el elemento problemático, **el restablecimiento de la interacción corre a cargo del alumno.**

Lo mismo ocurre en (64), extracto cuyas reparaciones están formadas por una afirmación y una señal de escucha activa. Ahora bien, en este caso tenemos ante nosotros un enunciado problemático que no implica la reformulación del problema. El profesor da por bueno el enunciado que podría haber propiciado otro tipo de turno de habla reparador.

(64)

1.1-16.10

278	E12:	pero el viernes estaba lloviendo
279	Pr1:	sí
280	E12:	muy mal

281 Pr1: mhm
 282 E12: [muy]
 283 Pr1: [muy] fuerte
 284 E12: → agua de mi rodilla?
 285 Pr1: mhm
 286 E12: → mi *knees*?
 287 Pr1: sí
 288 E12: *came on* fue muy divertido ((risas))
 289 Pr1: y E4?

Se observa aquí una doble solicitud de confirmación de E12, aunque cada una con una intención diferente. En la primera, la alumna solicita la confirmación del enunciado como adecuado para lo que quiere expresar. Pese a que el enunciado de la alumna es gramaticalmente incorrecto, dado que le falta el verbo, la corroboración del profesor indicando que el enunciado es adecuado se centra en el significado del mismo. El foco de atención de esta primera HRAI, por lo tanto, viene marcado por la reparación del interlocutor y no por su iniciación. El profesor no entiende el turno de habla del alumno como una búsqueda de corroboración del enunciado como correcto porque el docente confirma la adecuación del enunciado. El foco de atención del problema está en el significado: el alumno está intentando expresar una situación que aporta más detalle a la situación que está intentando describir, las fuertes lluvias que tuvieron que soportar en su viaje a Sitges. Ante esta situación interaccional, el profesor no focaliza su atención en discriminar si el enunciado es correcto o no gramaticalmente, sino que juzga el turno de habla del alumno como adecuado desde el punto de vista significativo: expresa la idea que quiere expresar. Por lo tanto, la progresividad de la secuencia reparacional nos da a entender que el foco de atención de los interlocutores está en el significado.

En la segunda HRAI, la alumna intenta confirmar que el enunciado que ha producido anteriormente es lo que quería decir. Para ello, lleva a cabo la traducción a la L1 del término problemático. La iniciación de la reparación se produce no repitiendo únicamente el enunciado problemático ni todo el turno de habla, sino que E12 mezcla la L1 con la LE en su enunciado, iniciando la UCT en español y finalizándola en inglés. De esta manera, al profesor se le indica cuál era la parte problemática del enunciado con la máxima precisión: exactamente el problema lo sitúa la alumna en el término ‘rodilla’ y en su duda acerca de si es exactamente la parte del cuerpo a la que se quería referir. Cabe destacar que el uso de la L1 aquí está justificado por la necesidad de la alumna de corroborar un término anterior, por lo que en este caso ella está traduciendo una palabra

que había utilizado anteriormente para preguntarle al profesor si la palabra que había utilizado era la adecuada.

En ambos casos, las soluciones propuestas por el profesor implican la oportunidad para la alumna de ser ella quien restablezca la interacción tras los problemas.

Como en casos anteriores, una señal de escucha activa es suficiente para validar la adecuación del enunciado de la alumna, ante lo cual ella puede seguir con lo que estaba diciendo. El ejemplo de (65) es muy similar a los anteriores.

(65)

11.1-27.11

090 E5: → sí (.) y mi: (.) compañeras de cuarto fue a - fue a: (1.5) *Belguim?*
091 Pr1: mhm Bélgica
092 E5: sí (1.0) pues [()
093 Pr1: [entonces tú decidiste
094 E5: sí.
095 Pr1: ir a Granada no?
096 E5: °sɪʔ
097 Pr1: muy bien (.) E7

En este caso, tras un alargamiento vocálico y una pausa de un segundo y medio aproximadamente la alumna decide expresar la palabra que quería expresar, pero lo hace en inglés, dado que no conoce cómo se dice en español. No obstante, antes de iniciar la reparación no se utiliza ninguna expresión a partir de la cual se marque que hay un problema en la producción lingüística que vendrá, sino que el uso del inglés ya se interpreta como problemático por parte de la hablante y como reparable. El profesor, tras dar una señal de escucha activa de aprobación produce la reparación, únicamente a partir de la traducción exacta del vocablo problemático. La interacción continúa con una afirmación de la alumna, con la que confirma que era esa la palabra que quería utilizar y, tras un segundo, continúa con su intervención.

No obstante, en ese preciso momento se produce un solapamiento con el profesor, que decide intervenir para reformular lo que se estaba diciendo y poder ganar el derecho a la participación. La reformulación del profesor implica que esté expresando una idea que pertenece a su interlocutora, por lo que esta se ve con la obligación de afirmar y corroborar que las palabras del profesor están en lo cierto. La afirmación se produce

entre dos turnos de habla del profesor, los cuales conforman un mismo enunciado. Tras la finalización del enunciado, el docente lleva a cabo una pregunta, ‘no?’ (línea 095) que implica la afirmación de la alumna. Tras ello, el profesor formula un enunciado conclusivo evaluativo y se ve con el derecho a cambiar de interlocutor.

Un ejemplo más que sigue esta línea interaccional es el que se observa en el extracto (66). En él, E8 está intentando decir que, antes de una manifestación, es peligroso dejar los coches en los párkings, porque, luego, no se podrán sacar.

(66)

7.1/7.2-13.11

041 E8: y también que: (es) muy peligroso eh: cómo se dice los em:: los
042 → ↑parques de los coches?
043 Pr1: m
044 E8: son: (.) cerrado? (.) sí?
045 Pr1: [los-
046 E8: [() la profesora dice en la otra clase (.) que no pue- podemos
047 e:m e:m entrar en los↑coches (.) porque es cerrado?
048 Pr1: en los párkings
049 E8: en los párkings sí
050 Pr1: mm
051 E8: es porque toda la gente no pueden- si es en un- una ↑agencia

El alumno lleva a cabo una HRAI producida a partir de una pausa oralizada y una iniciación de reparación a partir de un enunciado completo con ‘cómo se dice’ (línea 041), aunque pronunciada sin entonación ascendente, es decir, sin pedir explícitamente la participación de su interlocutor. Tras esta iniciación de reparación se lleva a cabo un enunciado que se corta, dado que el alumno considera que no es la palabra adecuada. El enunciado nuevo se pronuncia en entonación ascendente, con la que el alumno declara que la expresión es problemática para él y que mantiene dudas en cuanto a su adecuación. En el turno de la línea 045 se constata que el profesor quiere llevar a cabo la reparación, aportando la palabra adecuada que sustituya a la expresión ante la cual el alumno tiene dudas. Sin embargo, el solapamiento que se produce con el siguiente turno del alumno implica que la reparación no se pueda llevar a cabo. En este turno que solapa al del docente, E8 produce un enunciado ambiguo, ya que resulta extraño que ahora hable de poder ‘entrar en los coches’ (líneas 046-047), aunque luego retoma la referencia anterior indicando que se refiere a algo que está cerrado. El turno de habla

siguiente del profesor implica una doble reparación: por un lado, repara el problema marcado por E8 en la línea 042, en la HRAI que él mismo había iniciado al mantener dudas acerca de cómo se debía expresar la idea que quería expresar. Por el otro, se produce una HRHI, una corrección directa, dado que el profesor lleva a cabo una repetición de la estructura sintáctica de parte del enunciado anterior del alumno que era ambigua: no poder ‘entrar en los coches’ quiere decir ‘no poder entrar en los párkings’. La solución que presenta el profesor queda corroborada por el alumno en el turno de habla siguiente, repitiendo el turno anterior por completo y, además, añadiendo el adverbio afirmativo, ‘sí’.

Tras la propuesta de reparación del profesor, E8 repite el enunciado y, tras una señal de escucha activa por parte del profesor, retoma la interacción allá donde se había quedado antes de la reparación. Este es otro ejemplo de **HRAI cuyo restablecimiento de la interacción corre a cargo del alumno**. En este caso, **pese a que la solución al problema aparece unos turnos de habla más adelante, no es impedimento para que sea E8 quien tenga la posibilidad de continuar con la interacción**.

En el extracto (67) se observa un ejemplo similar. En este caso, la HRAI que se produce en este fragmento de interacción se genera debido a la duda por parte del alumno en torno al uso de un determinado verbo. Como en ocasiones anteriores, la duda viene precedida de una iniciación de reparación con la expresión “cómo se dice” (línea 189), la cual viene precedida por un alargamiento vocálico que hace prever la reparación. El alumno proporciona dos ideas de las cuales duda, la primera con entonación ascendente antes de formular el enunciado completo y la segunda con entonación ascendente que implica todo el enunciado.

(67)

10.1-22.11

189 E8: → la próxima vez voy a:: cómo se dice voy a:: vestir? a: llevar un
 190 traje?
 191 Pr1: vaz- te vas a poner un ↑tra[je
 192 E8: [() (llevar para invierno)
 193 Pr1: un traje y una ↑etiqueta y:: psss después te:: al- te inventas algo
 194 no? si te preguntan y tú de qué universidad eres? no?
 195 E8: hh
 196 Pr1: soy médico de la universidad de Colonia:
 197 E8: sí

Si nos fijamos, el profesor está marcando que el problema está en el verbo escogido y no en todo el enunciado. Ante esta solicitud de reparación, el profesor ofrece una versión adecuada, aunque la ofrece de manera integrada en todo un enunciado. Por lo tanto, no está únicamente centrándose en solucionar el problema del alumno sino que también está ofreciendo cómo debería ser el enunciado. La HRAI como secuencia de reparación finaliza, en consecuencia, en el enunciado de la línea 191.

La continuación de la interacción tras la reparación mantiene algunas de las características de las reparaciones analizadas anteriormente. En este caso, el alumno lleva a cabo un enunciado imperceptible, aunque por su extensión se puede entender que no lleva a cabo una repetición del enunciado reparador que ha propuesto el profesor. En este caso, E8 incorpora más información a lo dicho anteriormente. En todo caso, lo que sí se comprueba es que la continuación de la interacción anterior a la secuencia de reparación recae sobre él. Pese a que su participación no extiende en demasía la información que estaba proporcionando, es él quien gana el derecho a continuar con la interacción, como así sucede. Posteriormente, el profesor, por la regla de alternancia de turnos, toma el turno de palabra y continúa con la interacción hasta que decide darla por finalizada e iniciar la siguiente actividad de clase. Así pues, **la solución al problema que planteaba el alumno se incorpora a su discurso**, aunque él gane la posibilidad de restablecer la interacción. Quizás el hecho de que el profesor haya aportado la solución en un enunciado completo, con un turno de habla destinado no solo a ofrecer el vocablo que solucionaba el problema, ha propiciado que no se repitiera la solución a la reparación en el turno del alumno.

Dentro de las HRAI iniciadas por el alumno **dos** son las **estrategias de iniciación más características**. Por un lado, el **uso de la lengua materna** y, por el otro, la **producción de un enunciado interrogativo con la expresión ‘cómo se dice’**. En el siguiente ejemplo se utilizan los dos recursos, si bien es verdad que las expresiones en inglés normalmente aparecen como muestra de una carencia expresiva. En este caso, sin embargo, E7 pregunta directamente cómo se dice *cliffs* en español en lugar de intentar integrarlo en un enunciado. Esta es una pregunta que focaliza su atención en la voluntad de conocer cómo se dice algo en español, en lugar de ser una pregunta que solucione un

aspecto determinado dentro de un enunciado. La resolución de esta HRAI es un caso único en nuestros datos, no por ello menos significativo.

(68)

7.2-13.11

086 Pr1: =>dónde habéis estado< (.) en Dublín?
087 E7: → eh sí y: Galway y: cómo se dice *cliffs* en español?
088 Pr1: [Igual]
089 E7: [*cliffs*] (.) eh=
090 Pr1: =creo que igual (.) sí
091 E7: (de Noé)
092 Pr1: mhm (0.5) muy bien (.) y:: E10?
(20 líneas omitidas)
112 viendo >pero< (.) Roma pequeña pequeña:: no es (.)E11
113 E11: la palabra para: (.) *cliff* es <acantilado>?
114 Pr1: ↑ah porque pensaba que era un ↑lugar (1.0) los- (.) >o sea (.) has
115 ido a ver< (.) los acantilados=
116 E7: sí=
117 Pr1: =de::
118 (6.0) ((escribe en la pizarra acantilado))
119 E11: es mismo? (2.0) e::l mismo?
120 Pr1: sí el acantilado es normalmente una montaña (.) que acaba en el
121 mar=
122 E7: sí=
123 Pr1: =no? (.)°eso es° acantilado (.) sí
124 E8: pero cuantas habita- habitas- habita- <habitu::-> habitaciones
125 e:h no tiene Roma? (.) tiene Roma?

En (68) se observa una reparación producida por el profesor centrada en el significado que no llega a buen puerto. En este caso, la HRAI se produce en un contexto en el profesor incita a la alumna a que indique qué lugares había visitado en su viaje a Irlanda. Tras detallar que había visitado las ciudades de Dublín y Galway, E7 quiere saber cómo se dice en español “*cliffs*” con la intención de expresar que también visitó los famosos acantilados de la isla. E7 prelocaliza la reparación con un alargamiento vocálico de la última palabra de su enunciado y, posteriormente, inicia la reparación con la estructura para preguntar por el significado de la palabra en cuestión. Tras utilizar el término en inglés matiza que quiere saber su traducción al español. Esta última información en su iniciación explícita la voluntad de querer traducir el término en cuestión.

Quizás porque justo unas líneas atrás se había llevado a cabo la reparación de la nombre propio 'Irlanda', cuyo problema presentaba las mismas características (uso de un término en inglés), y porque la alumna está citando las ciudades que visitó, el profesor pensó que la palabra reparable también correspondía a una localidad irlandesa, la cual no se podía traducir. Por esta razón, responde a la solicitud de reparación indicando que en español el 'lugar' en cuestión se dice de la misma manera.

Sin embargo, la solución que proporciona el profesor parece no convencerle, dado que él mismo, con el enunciado "creo que igual (.) sí" (línea 090), indica una cierta inseguridad en su solución. La secuencia de reparación finaliza y da pie a que la alumna pueda acabar su turno de habla. La secuencia de reparación finaliza justo en ese momento tal y como, por norma general, se desarrollan tales HRAI: la alumna toma el turno de palabra y se encarga de reanudar la interacción. Por lo tanto, **el restablecimiento de la interacción y de la intersubjetividad recae en la participación de la alumna**. Asimismo, la reparación implica que el vocablo adecuado sea el que la misma alumna ha utilizado previamente, por lo que, tras la reparación, lo repite.

Posteriormente, se produce un cambio de interlocutor y, por lo tanto, el tema en el que se incluía la reparación se deja de lado en la interacción. Ahora bien, unas líneas más adelante, otro alumno, E11, pide explícitamente poder participar en la interacción. Como se comprueba en la línea 112, el profesor otorga el turno al alumno y este ofrece una reparación diferente a la que ofreció el profesor, en la cual no se entiende el término problemático como un nombre propio, sino como el nombre que se utiliza para determinar un accidente geográfico. Varias apreciaciones se deben tener en cuenta en la reparación que lleva a cabo el alumno. En primer lugar, retoma en su turno de habla la palabra problemática, lo que le permite volver a la secuencia de reparación anterior, la cual ya se había dado por cerrada. Igualmente, debe construir un enunciado completo para que este proporcione información suplementaria: puesto que la palabra *cliff* debe ser reparada con otra palabra y se soluciona el problema a través de la traducción. Además, la reparación es producida en el mismo turno de habla y es pronunciada a una velocidad más lenta de lo normal. Esta lentitud, junto a que el turno reparador se lleve a cabo con entonación ascendente, da a indicar ciertas dudas en torno a la adecuación de la reparación por parte del alumno. Sin embargo, estas dudas son disipadas implícitamente por el profesor, quien no responde afirmativamente de manera explícita.

A este respecto, es significativo que el profesor acepte la reparación que proporciona el alumno implícitamente y con ello no responde a la solicitud de corroboración que proporciona el alumno. Si lo hubiera hecho hubiera entendido el turno de habla de E11 como una solicitud de confirmación y no como un turno de habla reparador de un problema que ha aparecido con anterioridad en la interacción. La forma de reparar por parte de E11 implica que la autoridad continúe siendo el profesor. El hecho de que se realice la reparación en forma de pregunta se debe interpretar como una voluntad por parte del alumno de no adoptar el rol participante propio del docente, que es según el alumno quien en última instancia tiene el poder y la obligación de solucionar los problemas en el aula. Por esta razón, el alumno repara el problema con entonación ascendente y una pronunciación más pausada del término reparador. Ahora bien, como se demuestra en la grabación, el alumno ha estado buscando la traducción del término problemático mientras el profesor interactuaba con otra alumna. Esta actitud indica que E11 no estaba seguro de la reparación del profesor y que infirió que *cliff* no era un nombre propio sino el nombre del accidente geográfico. Por no dañar la imagen y poner en tela de juicio la asimetría derivada de los roles participantes en el aula, no marcó la reparación del profesor como inadecuada y, por lo tanto, problemática, sino que por su propia cuenta buscó la solución al problema planteado.

El turno de habla del profesor, además de corroborar la adecuación de la reparación de E11, proyecta la justificación por la cual su reparación ha sido inadecuada. En su turno de habla de la línea 114 justifica la inadecuación porque “pensaba que era un lugar”, tal y como se ha apuntado anteriormente en el análisis. El turno de habla del profesor continúa con una reformulación de lo que E7 dijo anteriormente con la intención de buscar la corroboración de que, efectivamente, la alumna fue a ver unos acantilados.

La solución al problema anterior, no obstante, parece no convencer a E11, quien busca una corroboración más fehaciente a la reparación que él mismo ha producido. Tras la escritura por parte del profesor de la solución, de la traducción al término, E11 continúa insistiendo en saber si la traducción que había llevado a cabo era adecuada o no, dado que la confirmación de E7, según su criterio, puede únicamente dar una respuesta a la pregunta del profesor sin saber exactamente si el término utilizado es adecuado o no. Debemos tener en cuenta que la alumna no conocía el término en español, dado que ha iniciado una reparación al respecto. La duda de E11, expresada en una HRAI cuya iniciación contiene una ARAI en el tercer turno, es corroborada por parte del profesor

llevando a cabo la explicación de lo que se entiende por ‘acantilado’ en español (línea 120), esta vez corroborado por E7, quien, con la afirmación, indica que, efectivamente, fue este accidente geográfico lo que visitó en Irlanda. Cabe destacar que, tras la explicación, el profesor se siente con la necesidad de volver a indicar que la definición que ha proporcionado se refiere a ‘acantilado’ (línea 123). Con tal afirmación se cierra la reparación iniciada por E11 en la línea 119 y toda la secuencia reparacional.

La continuación de la interacción que se estaba llevando a cabo antes de la participación de E11 es realizada por E8 a partir de una continuación brusca del tema. La introducción directa de una pregunta relacionada con la ciudad de la que se estaba hablando da cierre a la secuencia de reparación y reinicia el tema sin que haya ningún tipo de expresión que marque inicio de secuencia. Ello se debe a que el reinicio es llevado a cabo por un alumno en lugar de por el profesor. Cabe destacar que E8 no era la persona con quien estaba hablando el profesor, por lo que el derecho a participar lo ha autoadquirido, se ha autoseleccionado como hablante. Desde el punto de vista del restablecimiento de la interacción, pues, la participación de E8 conlleva a una interpretación significativa. El hecho de que E11 haya interrumpido el curso de la interacción para solventar el problema con “*cliffs*” implica que E8 se vea con la tesitura de cerrar la secuencia de reparación y continuar con la interacción sin que fuera él mismo uno de los participantes.

Dos ejemplos más de HRAI con un restablecimiento de la interacción por parte del alumno. En el primero, E11 presenta dudas en torno a la adecuación del verbo ‘festejar’ (línea 218), iniciación que proyecta una reparación por parte del profesor en un turno de habla en el que presenta dos opciones para decir lo que el alumno quería decir.

(69)

5.1-6.11

217	E11:	muy interesante y hermoso (1.0) caminé: mucho: (andí) mucho y::
218	→	e:h (1.0) festejé?
219	Pr1:	mhm
220	E11:	también?
221	Pr1:	mhm (0.5) sí (.) diríamos (.) salí de fiesta:: o:: salí de noche: o:
222	E11:	sí=
223	Pr1:	=y el tiempo? muy frío? o::
224	E11:	sí [muy frío::

Su condición de inadecuado y, por lo tanto, de reparable, viene corroborada por su entonación ascendente, pero también por el hecho de que produzca este vocablo tras un segundo de pausa, dos marcas de vacilación, alargamiento vocálico y pausa oralizada 'e:h'. En una primera instancia, el profesor ofrece una señal de escucha activa como retroalimentación. Sin embargo, en el siguiente turno de habla el alumno marca otra vez la existencia del problema. Este es un caso de iniciación de reparación que implica la marca del vocablo problemático como tal y que implica también una entonación ascendente a final del turno de habla indicativo de que en su enunciado existe un problema.

Dadas las circunstancias interaccionales que derivan de la iniciación de esta reparación, el profesor se ve con la necesidad de llevar a cabo una reparación del término problemático. Para ello, tras la segunda marca de solicitud de reparación, con la entonación ascendente del final del enunciado en el que se encuentra el vocablo problemático, el profesor decide llevar a cabo la reparación. El turno del profesor se inicia con una señal de escucha activa como la anterior y continúa con una afirmación tras una pequeña pausa, afirmación que indica que se ha comprendido y se acepta que el término es problemático. Quizás por el hecho de que la reparación se haya iniciado en dos ocasiones, el profesor se ve con la necesidad de llevar a cabo una afirmación, a partir de la cual indica a su interlocutor que se dispone a solucionar el problema que le ha planteado. En consecuencia, el docente repara el problema, explicitando unas expresiones más adecuadas para expresar en la lengua meta lo que E11 quiere decir, pese a que el verbo festejar es adecuado en español en el sentido utilizado. El alumno da por buena la solución al problema que había planteado expresando una afirmación tras la reparación del alumno.

La secuencia interaccional tras la reparación vuelve a su cauce a través de una nueva pregunta por parte del profesor, en este caso interesándose por el frío que hacía en Ucrania. Cabe destacar que la pregunta se efectúa justo después de la corroboración del alumno, a partir de la cual indica que la reparación del profesor, ha sido comprendida. A diferencia de otros casos, **la continuación de la secuencia de reparación no se establece a partir de la repetición del enunciado reparador por parte del alumno.** Al contrario, esta vez **E11 únicamente se dedica a corroborar la adecuación de la**

reparación con un adverbio afirmativo. En tal caso, **el profesor se siente con la responsabilidad de reiniciar la interacción y, por lo tanto, de restablecer la intersubjetividad propia de la secuencia IRE.** En esta ocasión, lo hace a partir de una pregunta sobre el clima de Kiev.

Este es un caso en el que un alumno, tras una reparación de estas características, únicamente produce una corroboración del turno anterior. En los anteriores, se ha podido comprobar que **cuando la toma de turno de palabra le pertenecía al alumno, este seguía con la interacción, aunque también se ha podido observar que si el alumno da por finalizado el enunciado, está renunciando a la posibilidad de continuar dando información.** Por lo tanto, este caso se podría entender también bajo esta perspectiva. E11, en lugar de continuar con la interacción, entiende que su enunciado ha finalizado y, por lo tanto, cede el turno al profesor para que continúe con la secuencia IRE.

Tras el análisis de las HRAI realizado hasta el momento, podemos llegar a la conclusión de que **aquellas HRAI cuya reparación no implica una ARHI posterior presentan unas características que determinan que el restablecimiento de la interacción y, por lo tanto, el restablecimiento de la intersubjetividad corren a cargo del alumno.** Sin embargo, no siempre es así. Como se puede apreciar en el ejemplo del extracto (70), es posible también que el restablecimiento de la interacción corra a cargo del profesor.

(70)

5.1-6.11

275 Pr1: [y aquí no
276 E3: =para:: cómo se dice ()
277 Pr1: → disfrazarse no? () ((se dirige a la pizarra)) (3.0) el verbo es
278 disfrazarse (.) ((escribe en la pizarra; los alumnos hablan en inglés
279 entre ellos)) (14.5) y el objeto es el disfraz no? el disfraz de
280 *Superman* el disfraz de *Spiderman* el disfraz de demonio o: lo que
281 sea (.) vale? (.) °o sea° que este año (.)E3 no te has disfrazado (.)
282 para Halloween
283 E3: no
284 Pr1: no? (.) alguien se ha disfrazado para una fiesta (.) de
285 Halloween o no?
286 E2: sí

De la misma manera que en casos anteriores, E3 vuelve a utilizar la iniciación de la reparación “cómo se dice” para marcar que va a llevar a cabo una TCU de carácter problemático. En este caso, problemas en la audición nos impiden atestiguar exactamente qué características lingüísticas presenta el enunciado que ha marcado como problemático. Sin embargo, la solución que proporciona el profesor es prototípica de una traducción de la L1 del alumno a la lengua meta.

En el preciso momento en que la reparación es producida, el profesor considera que la palabra es digna de ser sabida y reconocida por todo el grupo, por lo que decide escribirla en la pizarra para que todos la tengan en cuenta. Tras esta acción, el profesor decide incorporar al vocabulario de la clase la palabra de la cual deriva el verbo que ha surgido: ‘disfraz’. Para provocar la comprensión del vocablo, el profesor da ejemplos de lo que es un disfraz, indicando algunos de los más famosos. La explicación se cierra con la expresión “vale?” (línea 281), utilizada, como en otras ocasiones, para cerrar una secuencia e indicar que se iniciará otra. Como se puede comprobar, la secuencia de reparación se cierra sin que E3 haya podido participar. No se produce en ningún momento la repetición del vocablo, cuya ausencia en la interacción se explica por la producción de **la reflexión metalingüística por parte del profesor**. Tal reflexión, que en otras ocasiones se producía al iniciarse la ARHI, **implica que el profesor coja las riendas de la interacción**.

Acto seguido, el profesor debe retomar la información que el alumno estaba intentando proporcionar. Lo hace a partir de una reformulación del enunciado del alumno y un marcador discursivo reformulador. El alumno corrobora que el profesor está en lo cierto, pero su producción lingüística no va a más. Por lo tanto, en este extracto se puede observar que **la reflexión metalingüística implica que sea el profesor no solo quien cierre la secuencia de reparación, sino también quien restablezca la interacción anterior**. A diferencia de los otros casos, en el ejemplo de (69) la HRAI observada implica un restablecimiento de la interacción por parte del profesor. En este caso, en lugar de volver a iniciar una secuencia IRE a partir de una pregunta dirigida a quien estaba intentando hablar, el profesor lo que hace es lanzar una pregunta al gran grupo, por lo que decide cambiar de interlocutor. Considera que el tema puede dar pie a que otras personas participen y, por lo tanto, decide indagar si hay más alumnos que celebraron Halloween o no.

Los casos de HRAI que no comportan una secuencia de reparación posterior y que comportan una reanudación de la interacción por parte del profesor son casos aislados. Tanto el anterior como el caso que se presenta a continuación presentan una característica fundamental: **el profesor** no solo se dedica a reparar el problema, sino que también **aporta información metalingüística**. En (71) E3 aprovecha la reparación anterior para preguntar cómo se dice “windy” en español. Ante esta situación, el profesor necesita llevar a cabo una reflexión para proponer las varias expresiones equivalentes, puesto que no se puede llevar una traducción literal con una sola palabra.

(71)

057 Pr1: *humid*
 058 E3: → *humid* y cómo se dice *windy*?
 059 (): *yea*.
 060 E3: (*windy*)
 061 Pr1: a ver existe: (2.5) ((varios alumnos hablan; E3 pide silencio))
 062 existe la palabra ((escribe en la pizarra)) (15.5) pero
 063 normalme:nte utilizamos la:: la expresión ((escribe en la pizarra;
 064 los alumnos continúan hablando)) (5.5) con mucho ↓viento (1.0)
 065 es una ciudad () viento o (.) en la ciudad HACE mucho viento
 066 (1.0) vale? HAY mucho viento (.) vale? es la expresión que
 067 utilizamos más normalmente (1.5) vale? qué más? E3 tú qué más
 068 cosas hiciste?

Como en el caso anterior, la aparición de una reflexión metalingüística parece ser el detonante para que sea el profesor quien tome la responsabilidad de continuar con la interacción anterior.

7.5.4 Conclusiones a este apartado

Las HRAI analizadas en este estudio tienden a realizarse por problemas de carácter léxico; por lo tanto, **todas se pueden considerar reparaciones didácticas**. El alumno, por norma general, percibe una carencia en su repertorio léxico que le impide formular un enunciado en lengua meta o, por otra parte, produce un enunciado con una serie de palabras cuya adecuación pone en duda. En el primer caso, **el alumno recurre al uso de la lengua materna** para cubrir el hueco léxico que percibe en el uso de la lengua objeto de aprendizaje; en el segundo, **el alumno presenta un enunciado**

completamente en la lengua objeto de aprendizaje, pero no está seguro de que algunas de sus palabras sean adecuadas. A su vez, los recursos para iniciar la **heterorreparación** por parte de los alumnos se han restringido a **marcar el vocablo problemático en entonación ascendente o a utilizar la expresión “cómo se dice”** como estrategia para marcar que un determinado vocablo conlleva un problema. En todos los casos, **el profesor debe llevar a cabo una reparación que le permita al alumno recibir una solución adecuada al problema que presenta,** reparación que focaliza la atención únicamente en el problema en cuestión. En las primeras, la reformulación del problema es totalmente necesaria, mientras que las segundas se pueden producir enunciados que den por bueno el enunciado del alumno o enunciados que consideren que en el turno de habla del alumno existe un problema. En este sentido, **la reparación que ofrece el profesor, en primera instancia, suele construirse a partir de un único elemento destinado a aportar la pieza léxica que causaba el problema en el alumno.**

Dentro de estos parámetros, las HRAI se pueden distribuir en **dos grandes grupos:** unas HRAI cuya reparación implica la iniciación de otra secuencia de reparación y otras HRAI cuya solución no implica la iniciación de otra secuencia de reparación. En consecuencia, el turno de habla reparador que ofrece el profesor es clave para entender cómo se restablece la interacción, puesto que, en función de qué intervenciones posteriores proyecte, implicará que sea un hablante u otro quien restablezca la interacción.

En este sentido, el análisis llevado a cabo en este apartado demuestra que, **cuando el turno de habla reparador en una HRAI iniciada por el alumno proyecta una ARHI, habitualmente es el profesor el encargado de restablecer la interacción y,** con ello, restablecer la intersubjetividad truncada. En otras palabras, si el alumno marca el turno de habla reparador de la HRAI como problemático, **el hecho de que el profesor tenga que llevar a cabo una explicación para resolver el problema implica que la participación del alumno tienda a corroborar la comprensión de la explicación y, por ello, no focaliza su atención en intentar continuar con un enunciado que enlace, informativamente hablando, con el enunciado en el cual ha marcado el primer problema.** En los datos, se ha podido comprobar que en el momento en que se encadenan dos reparaciones, una HRAI y una ARHI, el restablecimiento de la interacción corre a cargo del profesor. Ello no quiere decir, sin

embargo, que no se dé la posibilidad de que la interacción previa a la HRAI pueda ser restablecida por el alumno, como se ha podido comprobar en alguna ocasión. Simplemente, parece ser que **en el momento en que la reparación en una HRAI deja de ser una reparación mínima, el rol docente adquiere una serie de responsabilidades que van más allá de las reglas de alternancia de turnos de palabra.**

Las HRAI que no implican una reparación encadenada posterior, sin embargo, mantienen otra caracterización con respecto al restablecimiento de la interacción. Se ha podido comprobar que, **si la reparación aportada por el profesor no proyecta ningún tipo de problema en su interlocutor, este último tendrá la posibilidad de continuar con la interacción y, por lo tanto, de restablecer la intersubjetividad truncada.** En este sentido, se está buscando que la reparación provoque un mínimo impacto en la interacción en curso. Ahora bien, se ha podido comprobar que, en este grupo de HRAI, en alguna ocasión el restablecimiento de la interacción corre a cargo del profesor: cuando la reparación proporcionada por el profesor no intenta minimizar el impacto de la ruptura de la intersubjetividad y se añade una reflexión metalingüística para aportar información que complementa la solución del problema. En estos casos, se ha comprobado que el restablecimiento de la interacción corre a cargo del profesor.

Así pues, **el rol participante docente adquiere una nueva dimensión con respecto a la solución de problemas en la interacción. El profesor no solo tendrá la responsabilidad de solucionar los problemas que los alumnos tengan en sus enunciados sino que también tendrá la responsabilidad de restablecer la interacción en aquellos casos en los que la reparación no conlleve una ruptura mínima de la intersubjetividad.**

Las HRAI iniciadas por el alumno son muy frecuentes en las interacciones objeto de estudio. Este hecho entra dentro de una determinada lógica, puesto que los alumnos perciben carencias a la hora de elaborar discursos en la lengua meta y, por esta razón, acuden al profesor para que les solucione estos problemas. En este sentido, es de notable interés destacar que **son mucho más frecuentes que las ARAI iniciadas por los alumnos**, las cuales han sido analizadas en el apartado 7.1. Las reparaciones del tipo ARAI, como se pudo comprobar, eran mucho más frecuentes en la participación del profesor en la interacción. En cambio, con las HRAI ocurre todo lo contrario: en los

datos recogidos son mucho más frecuentes los casos de HRAI iniciadas por los alumnos que los casos de HRAI iniciadas por el profesor, como se comprobará en el siguiente apartado.

7.6 HRAI iniciadas por el profesor

Tal y como se ha ido realizando al iniciar cada apartado de este análisis de datos, en primer lugar, vamos a especificar cuál es la estructura interaccional de este tipo de reparaciones. Como en las HRAI anteriores iniciadas por el alumno, las HRAI iniciadas por el profesor implicarán que el hablante marque la existencia de un problema en su propio turno de habla. En este caso, será el profesor quien indique que alguna parte del enunciado que produce o el enunciado en su totalidad es problemático. Asimismo, en este tipo de reparaciones la solución corre a cargo de su interlocutor, es decir, de alguno de los estudiantes. Por lo tanto, esta secuencia de reparación se caracterizará por ser una secuencia en la que el problema es producido y marcado por el profesor y reparado por el alumno.

El hecho de que el profesor marque la existencia de un problema en su discurso y que sea alguno de los alumnos quien lo solucione es tan poco usual en nuestros datos que **no se ha podido encontrar ningún ejemplo**. De hecho, la ausencia total de ejemplos de este tipo de reparación tiene una razón de ser: en el momento en que el profesor percibe un problema en alguno de sus enunciados, automáticamente él es capaz de solucionarlo. Por esta razón, **los problemas que hayan podido aparecer en los enunciados del profesor han sido autorreparados en su totalidad**. Esta ausencia de ejemplos nos permite llevar a cabo algunas reflexiones que inciden no solo en las razones por las cuales no se encuentra ningún caso de HRAI iniciada por el profesor sino que también incidirán en las razones por las cuales sí se producen HRAI iniciadas por los alumnos.

En primer lugar, si se produjera algún tipo de HRAI iniciada por el profesor querría decir que el profesor inicia una reparación cuyo problema no es capaz de resolver. Este problema proyectaría una reparación en el siguiente turno, reparación que iría a cargo del alumno con quien estuviera interactuando en ese preciso instante. Los problemas deberían presentar una serie de características específicas. Puesto que el profesor es un

hablante nativo, es prácticamente imposible que los problemas en el enunciado del profesor se deban a una carencia en el dominio del sistema y, en el caso de que fuera así, es prácticamente imposible que un alumno fuera capaz de solventar el problema con un nivel de lengua como el que presentan nuestros informantes, en el caso de que él mismo no lo pudiera solucionar. No solo el alumno sería incapaz de corregir un enunciado inadecuado desde el punto de vista gramatical, sino que también sería incapaz de solventar cualquier problema de carácter léxico, tipos de problemas más comunes en las HRAI iniciadas por los alumnos como se ha podido comprobar en el apartado anterior.

Por otra parte, se puede considerar como extremadamente dificultoso que el alumno lleve a cabo una reparación de un problema señalado por el profesor en alguno de sus enunciados por el tipo de secuencia que se está analizando. La secuencia IRF implica que el profesor lleve a cabo una pregunta y el alumno la responda. En las interacciones centradas en el significado que se han podido recoger las preguntas se centran en propiciar que los alumnos hablen de sus viajes y de sus fines de semana, por lo que su contenido está muy especificado. En este sentido, sería más probable que se produjeran problemas derivados de la información que aporta el profesor en su participación si la interacción generada fuera más simétrica. Por lo tanto, entra dentro de una lógica que no se haya encontrado ninguna HRAI iniciada por el profesor centrada en el contenido informativo de sus enunciados.

Sin embargo, en momentos en que el profesor lleva a cabo explicaciones en lugar de propiciar la participación de los alumnos, **se pueden encontrar ejemplos de elicitaciones que se pueden asemejar a las HRAI iniciadas por el profesor**. Véanse a este respecto los siguientes ejemplos.

(72)

5.1-6.11

309		(.) sí que existen la tradición de las: (.) <u>castañas</u> (.) no sé si os han:
310		explicado no? la tradición de- el día- la noche de <u>Halloween</u> (.) la
311		gente eh:: prepara castañas en ↓casa (.) sabéis lo que son las
312	→	castañas? habéis visto las castañas?
313	E3:	sí
314	Pr1:	<i>the chessnuts</i>
315	():	oh [<i>yea</i>
316	E3:	[sí

317 Pr1: vale? [ent-
 318 E8: [y los panellets también

(73)

6.1-8.11

463 estuve en Nueva York y:: y: preguntaba por *the toilet please?* (.) y
 464 era- (.) había gente que me miraba uh? hh como uh? qué es eso?
 465 → qué es?
 466 (): ()
 467 Pr1: *the* ↓*deskroom*
 468 (): hh
 469 Pr1: vale?

Tanto en el extracto (72) como en el (73) el profesor lleva a cabo una elicitación mientras está llevando a cabo un largo turno de habla de carácter monológico con la intención de explicar cuestiones que han venido a colación en la interacción. En el primer caso, el profesor está hablando sobre los postres tradicionales que se comen en Barcelona para la fiesta de Todos los Santos y en el segundo caso está explicando los problemas que pueden aparecer en el momento en que uno aprende una variedad dialectal. En ambos casos, el profesor realiza una elicitación para saber si los alumnos conocen el significado de dos términos: por un lado, “castañas”, en las líneas 311 y 312 del extracto (72), y, por el otro “*the toilet*”, en la línea 464 del extracto (73).

Las elicitaciones le sirven al profesor para saber si los alumnos conocen, o no, un término específico. En caso de no conocerlo, el vocablo en cuestión podría resultar problemático, por lo que llevar a cabo un enunciado de estas características se puede entender como una forma de previsión de una ARHI como las que se analizaron en el apartado 7.3. Si consideráramos la elicitación como la iniciación de una secuencia de reparación deberíamos considerar el término como inherentemente problemático, pero con una pregunta de elicitación esta consideración no es posible. Sencillamente, ningún hablante ha considerado el vocablo en cuestión como problemático y lo único que se produce es una posibilidad de que así sea. El profesor, como se observa en el caso de (72), incide en el término “castañas” de manera que, con la pregunta, permite saber si este término podría inducir a una secuencia de reparación o no. En este caso concreto, se puede apreciar que para algunos alumnos es conocido, mientras que para otros no.

Para estos últimos, será pertinente que el profesor lleve a cabo la traducción del término en cuestión (línea 314), gracias a la cual los alumnos que no conocían la palabra ahora la podrán entender.

Las secuencias anteriores, por lo tanto, no se pueden entender como una reparación, puesto que lo que se pretende es sonsacar una información del interlocutor y, en función de la epistémica que poseen, llevar a cabo una reformulación para responder a la elicitación anteriormente propuesta. Pese a ser una secuencia en la que se comprueba que los alumnos muestran una ausencia de conocimiento léxico, no se puede atestiguar que se haya producido ningún problema en la interacción.

Con respecto a la cuestión léxica, si el profesor no hubiera llevado a cabo la elicitación, podría haber tenido la posibilidad de indicar el desconocimiento del significado del término en cuestión, en una ARHI como las que se analizaron en el apartado 7.3. Sin embargo, no es que la elicitación impida que se produzca la ARHI, sino que **es difícil que el alumno interrumpa el largo turno de habla producido por el profesor para marcar que hay una palabra que no entiende**. A este respecto, a buen seguro este hecho se produce en una gran cantidad de ocasiones, pero, al no aparecer en la interacción, el problema de comprensión del alumno pasa desapercibido.

El hecho de que no se produzcan HRAI iniciadas por el profesor suscita una reflexión acerca de las características de este tipo de reparación cuando son los alumnos quienes las inician. Está claro que, en una interacción exolingüe de estas características, el profesor será capaz de solventar sus propios problemas, pero el alumno no. En tal caso, el alumno puede realizar dos acciones: asumir que su discurso conllevará problemas, pero no focalizar la atención en ellos y, si acaso, el profesor ya iniciará una heterorreparación, o marcar los enunciados o las partes de los mismos que ellos consideren problemáticos para que el profesor les solucione el problema. La primera opción desemboca en una reparación del tipo HRHI y la segunda en una reparación del tipo HRAI. Por lo tanto, **la diferencia en la producción de HRAI vendrá dada por las características de los interlocutores y las diferencias que mantienen en cuanto a la pericia en el uso de la lengua y al conocimiento del sistema lingüístico**.

7.6.1 Conclusiones a este apartado

En suma, se puede llegar a la conclusión de que la ausencia de las HRAI iniciadas por el profesor permiten entender el fenómeno de la reparación como un fenómeno destinado casi exclusivamente a la solución de problemas de índole lingüístico. Los problemas acaecidos en las interacciones centradas en el significado, pese a no presentar un foco de atención en la forma exclusivamente, tienden a ser problemas relacionados con el sistema de la lengua, mayoritariamente con el componente léxico. Los problemas de vocabulario han copado la gran mayoría de reparaciones analizadas hasta el momento, a excepción de las ARAI, como se observó en su momento.

La ausencia de HRAI iniciadas por el profesor indica una ausencia importante de reparaciones producidas por los alumnos a problemas en los enunciados del primero. Esta ausencia no es exclusiva de las HRAI iniciadas por el profesor, como se ha comentado líneas atrás, sino que también se percibe en las HRHI iniciadas por los alumnos, reparaciones a las que le vamos a dedicar el siguiente apartado.

7.7 HRHI iniciadas por el alumno

Las HRHI son el tipo de reparación menos habitual en la conversación ordinaria y, como ya se apuntó en el marco teórico de este trabajo, tienden a identificarse con un discurso de carácter didáctico. En este sentido, en las interacciones que se puedan generar en el aula de ELE es muy posible que tales reparaciones hagan acto de presencia. Sin embargo, dadas las características de los roles participantes en la interacción, las cuales implican una relación de asimetría establecida por el contrato didáctico subyacente, es muy posible que sea el profesor quien lleve a cabo las reparaciones bajo esta estructura. En efecto, tal y como se demuestra en este y el siguiente apartado, **las HRHI que se han podido encontrar en los datos analizados tienen al profesor como protagonista de los turnos de habla reparadores.** Por el contrario, es muy poco usual que los alumnos reparen turnos de habla del profesor, tal y

como se ha podido comprobar en el apartado anterior; por lo tanto, tampoco es de esperar que sean los iniciadores de HRHI.

Las interacciones centradas en el significado analizadas permiten descubrir únicamente **tres HRHI iniciadas por los alumnos**. Son tres casos que, por sus características, se pueden considerar como significativos y susceptibles de ser analizados. Pese a no ser una HRHI nada habitual, los ejemplos que se han producido dicen mucho de las características de la interacción y de la relación que se establece entre los participantes.

El primero de los ejemplos ya ha sido analizado con anterioridad, a raíz de la ARHI iniciada por el profesor que se observa en la línea 107 (véase apartado 7.4). Tras esta secuencia de reparación, el profesor aporta una nueva información, relacionada con el enunciado del alumno anterior a la ARHI, con la que expone cuándo volverá E3 de Praga. Sin embargo, el enunciado presenta un problema: el profesor ha afirmado que el alumno volverá el domingo sin tener tal información. En consecuencia, el enunciado es susceptible de ser problemático, puesto que nadie le asegura al profesor que el alumno vuelva a Barcelona el domingo. Efectivamente, así es. En el siguiente turno de habla se produce una HRHI centrada en corregir el día indicado por el profesor: en lugar de volver el domingo, el alumno tiene la intención de volver el lunes.

(74)

6.1-8.11

106	E3:	↑	mañana (.) voy a Praga
107	Pr1:		a Praga?
108	E3:		sí
109	Pr1:		hasta el domingo
110	E3:	→	sí (.) <u>o:h</u> (.) ah hasta:: lunes pero lunes eh:[()
111	Pr1:		[que es más barato
112			mhm? [hhh

La posibilidad de finalizar el enunciado del alumno por parte del profesor implica que este último no sepa a ciencia cierta qué es lo que iba a decir el alumno, por lo que este tipo de enunciados, un tipo de HRHI iniciado por el profesor que se analizará en el apartado 7.8.3, son susceptibles de generar reparaciones de este tipo. No obstante, en nuestros datos únicamente se encuentra este ejemplo. **La reparación, en este caso, se debe a que la información que proporciona no es una información que se pueda inferir del contexto.** A diferencia de la UCT posterior con la que completa el

enunciado del alumno de la línea 110, el cual se proporciona una información que se deriva de la dada anteriormente, en la compleción del turno de la línea 109 se proporciona una información totalmente nueva, que no se puede inferir del contexto intrainteraccional en el que se instaura. Por consiguiente, **este tipo de finalizaciones de enunciado parecen más susceptibles de provocar HRHI iniciadas por los alumnos.** En todo caso, un solo ejemplo no permite atestiguar tal interpretación y comprobar que, efectivamente, el contenido de la información proporcionada es significativo a la hora de proyectar una HRHI.

En relación al tipo de reparación, también cabe destacar que este es uno de los pocos casos de reparación cuyo problema no se origina por motivos formales o propios del sistema de la lengua, por lo que este ejemplo entra en contradicción con el hecho de que se puedan considerar las HRHI como proclives a entenderse como reparaciones didácticas (no será así con las HRHI iniciadas por el profesor). Por lo tanto, **las HRHI iniciadas por los alumnos mantienen un carácter conversacional.** Se ha podido observar en anteriores apartados que las reparaciones que no se iniciaban y producían en un mismo turno, es decir, todas las reparaciones analizadas menos las ARAI iniciadas por el profesor, tienden a focalizar su atención, por norma general, en problemas gramaticales o léxicos. En otras palabras, los problemas de los alumnos, por norma general, aparecen por un inadecuado dominio de las estructuras gramaticales o un desconocimiento del léxico. En el caso de la HRHI iniciada por el alumno que se está analizando, este hecho no ocurre. Dos factores hay que tener en cuenta: en primer lugar, **el problema se produce en un enunciado del profesor y, en segundo lugar, el problema no es de comprensión, sino de inadecuación informativa.** En el caso de que hubiera sido de comprensión, el alumno hubiera proyectado un turno que le permitiera al profesor solucionar el problema. Sin embargo, esta HRHI no presenta este rasgo: **la información que se repara es comprendida por el alumno y, precisamente por esta razón, es considerada como errónea y potencialmente reparable.**

El análisis del restablecimiento de la interacción que se observa tras esta reparación indica que **la reparación intenta minimizar la ruptura de la intersubjetividad inherente en la reparación.** El turno de habla reparador implica una información acorde a la interacción que se estaba llevando a cabo; en otras palabras, el hecho de que el alumno reformule el enunciado del profesor implica que el turno de habla reparador proyecte una información convergente a este mismo turno de habla. Por lo tanto, **la**

interacción se restablece ya en el mismo turno con el que el alumno repara el problema anterior, una reparación que, por cierto, se realiza en el turno siguiente al enunciado que contiene el problema.

Este no es el caso de la primera de las otras dos HRHI que se encuentran en las interacciones analizadas. En esta, la reparación se produce unos turnos más adelante, debido a que es producida no por la persona con quien está hablando la alumna, el profesor, sino por una compañera suya.

(75)

1.1-16.10

253 E7: eh:: mis amigas y yo hemos ido a Sitges, para el zombie ()
254 ((risas))
255 Pr1: mhm sí
256 E7: [eh:]
257 E3: → [cine] de terror=
258 E7: =el ↑sábado

La reformulación que se produce en este ejemplo se puede considerar una **reformulación cooperativa**. E7 indica que fueron a Sitges durante el fin de semana para asistir al festival de cine de terror, pero lo formula a partir del uso del vocablo *zombie* (línea 253). El profesor, que proporciona una señal de escucha activa, da por válido el turno de habla de la alumna; sin embargo, su compañero, E3, reformula el enunciado y matiza que la razón por la cual fueron a Sitges fue para asistir al festival de cine de terror que se celebra en esa localidad. En este caso, la HRHI se produce entre alumnos, en una reparación colaborativa que intenta matizar y dar una información más precisa.

A diferencia del caso anterior, en el que se corregía una información imprecisa, en el extracto (75) se observa que la reparación se centra en un problema de inadecuación léxica. E7 utiliza un término inapropiado, por no ser propio de la lengua objeto de aprendizaje, que es reparado por un compañero suyo, pese a la validez que le da el profesor a partir de la señal de escucha activa, señal que da a entender que el profesor focaliza su atención en el hecho de que la alumna haya sido capaz de expresar lo que quería expresar. En este caso, **la HRHI está focalizada en un aspecto propio del sistema de la lengua; ahora bien, el problema subyacente en la secuencia de**

reparación no ha sido producido por el profesor, sino por otra alumna, factor determinante para determinar por qué se puede producir una HRHI iniciada por un alumno centrado en algún aspecto lingüístico.

Desde el punto de vista del restablecimiento de la interacción previa a la reparación y a su intersubjetividad subyacente, varios aspectos se deben tener en cuenta. En primer lugar, la corrección no se incorpora al discurso de la alumna que ha producido el problema. E7 continúa hablando acerca de su experiencia en Sitges hablando del día en el que asistieron al festival de cine, sin reparar en el enunciado de E3. Quizás no se recupera el enunciado reparador por parte de la alumna porque, precisamente, ha sido un compañero quien ha formulado el enunciado reparador; en el caso de que hubiera sido el profesor podría haberse repetido el término, como ocurría en las ARHI iniciadas por el alumno (véase apartado 7.3). Fijémonos en el ejemplo de HRHI iniciado por otro alumno que aparece en el extracto (76):

(76)

6.1-8.11

168 E11: [qué- qué- [qué- qué ciudad es- es tu favorita?
169 E3: → [cuál- cuál
170 Pr1: mi ciudad favorita?
171 E11: *yea*
172 Pr1: de Ro- de:: de Roma >iba a decir< (.) de:: de Europa

Esta HRHI, en forma de corrección directa, no está realizada por el profesor, sino por un compañero. Es una HRHI realizada a partir de una intervención no gestionada por la participación del profesor. E3 se ve con la tesitura de poder corregir al compañero; no obstante, la corrección no es adecuada, dado que E11, lleva a cabo un enunciado sintácticamente correcto, aunque esta no es la forma habitual de preguntar por la ciudad favorita de tu interlocutor. Hubiera sido más adecuado preguntar “¿cuál es tu ciudad favorita?”, pregunta en la que está pensando E3 y por la cual lleva a cabo la corrección. Las repeticiones constantes del interrogativo invitan a pensar que E11 duda acerca de su adecuación, por lo que dan pie a que se pueda producir una corrección directa como la que se produce.

El hecho de que el profesor lleve a cabo una pseudo-ARHI en el turno 170 y de que no sea el participante que lleva a cabo la HRHI hace que para E11 la HRHI de su

compañero pase desapercibida. La interacción sigue de manera que el turno de habla de E3 en la línea 169 no ha sido significativo para el desarrollo de la interacción. Así pues, **la HRHI entre alumnos que se ha podido observar tampoco ha tenido un impacto en la reformulación del enunciado** por parte de E11. Diferente hubiera sido si la corrección hubiera sido producida por el profesor, como se verá en el apartado 7.8.1.

7.7.1 Conclusiones a este apartado

En resumidas cuentas, en los datos motivo de análisis en este estudio **las HRHI iniciadas por los alumnos son muy inusuales y aparecen de manera puntual**, en concordancia con la frecuencia que presentan estas reparaciones en la conversación ordinaria. Por norma general, los problemas acaecidos en la interacción suelen ser resueltos por el mismo profesor. Cabe destacar que las HRHI iniciadas por los alumnos pueden implicar una reparación de un problema producido en un enunciado del interlocutor, el cual es el profesor. Las interacciones IRF se fundamentan en un sistema de alternancia de turnos de habla en la que el profesor es protagonista en todo momento. Como se destacó en el capítulo 2, las secuencias IRF implican que sea el profesor quien vaya interactuando con cada uno de los alumnos. Por lo tanto, es altamente improbable que el profesor, como hablante nativo, no lleve a cabo procesos de autorreparación ante un problema en sus enunciados. Sin embargo, como se apuntó al inicio del apartado, este tipo de reparación se asocia al discurso didáctico, por lo que las HRHI iniciadas por el profesor, al estar interactuando con un hablante menos competente, tendrán una presencia muchísimo mayor en los datos que manejamos.

7.8 HRHI iniciadas por el profesor

Sin duda, **las reparaciones que proporciona el profesor en forma de HRHI**, debido a las características de cada uno de los roles participantes, **son muy frecuentes en los datos analizados**. Los problemas que proyectan reparaciones de estas características, como se verá, **suelen ser problemas relacionados con el sistema de la lengua**. Las

HRHI iniciadas por el profesor se podrán considerar como **reparaciones didácticas**. En ellas, como se va a demostrar a continuación, destacan tres tipos de reparación diferentes: las correcciones directas, las correcciones encubiertas y las finalizaciones de enunciados.

Sin embargo, antes de pasar a analizar cada uno de estos tres tipos de HRHI, es conveniente matizar a grandes rasgos qué caracterización estructural presenta este tipo de reparación. Como se comentó en el apartado 7.7, las HRHI son reparaciones en el siguiente turno que solucionan un problema ocurrido en el turno anterior, propuesto en la interacción por el interlocutor. Por lo tanto, en esta ocasión, el alumno producirá un enunciado que proyectará un turno de habla de su interlocutor a partir del cual se podrá interpretar que el enunciado anterior mantenía un problema. Asimismo, en este segundo enunciado, propuesto por el profesor, se propondrá la solución al mismo. Como ya se ha comentado en varias ocasiones, este tipo de reparación adquiere una dimensión especial por ser la secuencia de reparación que se ha asociado con más ímpetu a la interacción didáctica. Son reparaciones que se asocian al tratamiento del error, un error que, concebido como un tipo de problema, podrá ser corregido por el profesor. Es por esta razón que diferentes tipos de HRHI se pueden clasificar bajo el marbete de correcciones. Estas son las HRHI que ven a ser motivo de análisis en primer lugar.

7.8.1 Correcciones directas

Las correcciones directas son un tipo de HRHI que se caracterizan por presentar un turno de habla reparador que focaliza la atención en reformular un turno de habla anterior que presenta algún elemento inadecuado desde el punto de vista formal. Sin embargo, el enunciado no se caracteriza solamente por proporcionar corrección al turno de habla anterior sino que se debe considerar que la intención del hablante explícitamente es proporcionar tal información. Por lo tanto, las correcciones directas se diferencian de otras HRHI por la intención que proyecta el profesor en el turno de habla: **es necesario entender este tipo de HRHI como un tipo de reparaciones producidas con la intención de hacer explícita la solución de un problema y, por lo tanto, también la existencia de ese problema**. En esta línea, se propicia que el

interlocutor sepa que en su turno de habla se ha producido un problema a la vez que se corrige el mismo. Como se desprende de esta información, la corrección directa es un tipo de reparación de un fuerte carácter pedagógico, aunque no exclusivamente tiene por qué ser así: es el tipo de reparación que, en la conversación ordinaria, implica una amenaza a la imagen del interlocutor más prominente. Ahora bien, dado el **contrato didáctico** que subyace en el aula de ELE, esta reparación se entiende como plausible: **el profesor tiene el derecho de llevar a cabo correcciones directas**, en principio, **sin incurrir en un acto de amenaza hacia la imagen del interlocutor**.

Desde el punto de vista de la estructura secuencial de la reparación, esta **se produce**, por norma general, en **el turno de habla siguiente al de la producción del problema**. Véase la HRHI del extracto (77) a modo de ejemplo:

(77)

5.1-6.11

114 Pr1: a Tarragona? (.) y qué has ↓visto (.) en Tarragona?
115 E12: las ruinas de (*Rome*).
116 Pr1: → las ruinas (.)↑romanas
117 E12: ↑romanas
118 Pr1: mhm (1.0) y algo ↑más? has ido un día (.) solo:? o::

En este caso, se puede observar una corrección directa que lleva a cabo el profesor tras un turno de habla que es completado por la alumna en su L1. La HRHI se centra en traducir y adaptar gramaticalmente el término que E12 ha producido en su L1. La reparación es realizada por el profesor en el siguiente turno de habla y marca el inicio de la reparación dentro de su UCT con una pequeña pausa y una subida de la entonación en el término reparador. De esta manera, da a entender con más fuerza que está llevando a cabo una reparación. El hecho de producir unos parámetros entonativos diferentes a la enunciación habitual implica la voluntad del profesor por hacer notar que está llevando a cabo una corrección directa de parte del enunciado anterior.

La alumna, en el siguiente turno, repite el vocablo reparador exactamente con la misma entonación. Como se puede observar, la participación de la alumna finaliza aquí: repite el elemento reparador, que no se integra en ningún tipo de enunciado, y no continúa con la respuesta a la pregunta que había planteado previamente el profesor. Por lo tanto, **el turno que produce la alumna tras la reparación le sirve para corroborar la forma**

correcta que sustituye a la anteriormente utilizada, incorrecta debido a que estuvo producida por una lengua que no se contempla desde el punto de vista del contrato didáctico implícito firmado en el aula. Vale la pena destacar en este preciso instante que la corrección directa llevada a cabo por el profesor reformula parte del enunciado anterior, pero incorpora el resto de palabras que lo integran. En este sentido, repite el turno de habla anterior de la alumna. E12, con primer enunciado, aporta una información completa, es decir, dice todo aquello que quiere decir. Por lo tanto, podemos atestiguar que el enunciado está completo y no tiene nada más que decir, a la espera de un nuevo turno del profesor con el que se continúe la secuencia IRF. Por lo tanto, el turno de habla de la línea 117, en el que se repite únicamente la forma reparadora, es convergente con los turnos de habla anteriores. La continuación de la secuencia de reparación proyecta una reformulación del enunciado de E12 de manera que el turno de habla tras la reparación se convierte en un turno de habla con el que finaliza el enunciado con el que responde a la pregunta del profesor. Al cerrar la respuesta, E12 está proyectando la siguiente pregunta del profesor, la cual se produce en la línea 118.

La repetición de la reparación por parte del alumno en el turno de habla siguiente es una característica estructural habitual en las correcciones directas. A este respecto, es interesante analizar la HRHI iniciada por el profesor que se observa en (78).

(78)

5.1-6.11

181	Pr1:		[mhm (1.0) están aquí todavía
182			o ya han vuelto (.) a:: Estados Unidos?
183	E5:		fue a:: (1.0) ()
184	Pr1:	→	volvieron
185	E5:		<u>volvieron</u> a los Estados Unidos eh::()?
186	Pr1:		el domingo

En este caso, la corrección directa se centra en un problema léxico: la alumna confunde el verbo ‘ir’ con el verbo ‘volver’. Es destacable que el profesor no corta el turno de habla de la alumna, sino que espera a que finalice para intervenir y corregir la forma verbal. Asimismo, el turno de habla siguiente a la reparación no está sintácticamente unido al turno anterior de la alumna, sino que E5, tras la reparación, únicamente parece

producir una corroboración con la que muestra asimilación de la forma verbal reparadora. Además, el turno no solo sirve para repetir el enunciado anterior, sino que sirve para introducir una nueva información, exactamente el día en que los padres de E5 volvieron a Estados Unidos. En este sentido, no podemos atestiguar que repite el turno de habla anterior, pero con la forma reparadora, puesto que no se pudo escuchar con precisión qué dijo E5 en el turno de la línea 183. Sin embargo, la repetición y la buena integración en el discurso dan a entender que la alumna ha comprendido perfectamente cómo debía llevar a cabo su enunciado correcta y adecuadamente.

Desde el punto de vista de la continuación de la interacción, en (78) el turno de habla posterior a la reparación no se utiliza únicamente para repetir el vocablo reparador, sino que también implica la repetición de parte del enunciado anterior, repetición sintácticamente obligatoria y, además, se añade información nueva. Por lo tanto, a diferencia del ejemplo visto en (77), la alumna aprovecha para continuar una serie de enunciados que aporten nueva información. En el caso anterior, como veíamos, la alumna tenía buscaba con la repetición del turno de habla reparador, cerrar el enunciado anterior, pero con la forma adecuada. En suma, se ha podido demostrar que **la continuación de la interacción y, por lo tanto, el restablecimiento de la intersubjetividad corren a cargo de la alumna**, quien recupera la forma proporcionada en el turno reparador para reiniciar la interacción allí donde se había quedado. A veces, no obstante, la alumna se queda justamente en un reinicio del enunciado reparado, porque lo reparado era la última parte de su participación; sin embargo, **si el alumno considera aportar más información** y, por lo tanto, continuar con la respuesta a la pregunta anterior, **puede hacerlo**.

Este restablecimiento de la interacción se observa también en HRHI iniciadas por el profesor más complejas. En algunos casos, con reparaciones cuyo foco de atención es un enunciado con más que un simple problema, la secuencia de reparación no consigue en un solo par adyacente que el alumno en cuestión logre efectuar un enunciado adecuado. Es el caso de (79), en el que el profesor realiza varias iniciaciones de reparación con la intención de que E5 construya el enunciado adecuadamente.

(79)

5.1-6.11

188 Pr1: y: habéis estado en: Barcelona ↑solo o habéis visitado::?
189 E5: e:m (2.0) dos fin de semanas pasado e:m
190 Pr1: → hace ((gesto de “hacia atrás”))
191 E5: [ha
192 Pr1: [ha]ce [dos °fines de semana°
193 E5: [ha- hace dos fin(es) de semanas pasado e:h
194 Pr1: → sin pasado ((gestos))
195 E5: [oh hac- oh hace dos]
196 Pr1: [recordad que- si es si es uno] es pasado (.) si es más de uno es
197 hace dos hace tres
198 E5: hace dos fin de semana fuemos: juntos a: Sevilla y ↑Granada
199 Pr1: mhm
200 E5: y durante el semana eh:: conducieron? a: a:↑España y visit- (1.5)
201 y visitaron a ↑Valencia

Esta es una secuencia de reparación compleja por la cantidad de solapamientos e iniciaciones de reparación que se producen. En concreto, podemos observar dos HRHI iniciadas por el profesor pensadas para construir adecuadamente un solo enunciado, aunque la segunda está proyectada por la primera. En el primer caso, el profesor percibe que el enunciado de E5 está construido agramaticalmente para expresar tiempo en el pasado y le indica que debe usar la expresión “hace” (línea 190), expresión que acompaña con un gesto indicativo de querer expresar ‘pasado’ en el tiempo. Con el gesto, el profesor pretende que complete el enunciado que él ha iniciado con la expresión temporal que justamente la alumna ha utilizado en su turno de habla anterior. Sin embargo, el profesor no da pie a que la alumna pueda producir un enunciado correcto tras este primer intento de reparación, porque justo en el momento en que la alumna va a hablar, produce el enunciado completo con la expresión temporal que debería utilizar.

Sin embargo, la alumna, tras un primer intento de iniciar el enunciado a partir de la palabra que no estaba en su turno anterior y que el profesor había utilizado, vuelve a intentar completar el turno. Su solución no es adecuada, dado que únicamente ha incorporado ‘hace’ a su enunciado erróneo sin tener en cuenta cómo había formulado el profesor el anterior enunciado (línea 192). De este hecho se desprende un detalle significativo: la alumna ha interpretado el gesto como una señal indicador de reparación de todo el turno anterior: ella únicamente ha incorporado la palabra nueva, que ha

utilizado el profesor en lugar de repetir el turno de habla anterior. La alumna ha entendido únicamente que, si hay una palabra nueva en el enunciado del profesor, esta debe ser incorporada. Por lo tanto, ella utiliza la expresión “pasado”, la cual es inadecuada para expresar el momento en el tiempo que ella quiere expresar. Este enunciado implica la realización de una segunda reparación.

Este segundo caso de HRHI iniciada el profesor focaliza la atención en la inadecuación de la expresión a la que se acaba de hacer alusión. En este caso, se lleva a cabo una corrección marcando el término problemático, el cual debe ser eliminado del enunciado. Para ello, el profesor se acompaña del mismo gesto que realizó anteriormente. La reacción de la alumna, con un *Oh token*, indica que ha habido un cambio de estado cognitivo y la hablante se ha percatado del problema y que se siente capaz de llevar a cabo un enunciado incorporando las sugerencias que, en forma de reparación, el profesor le acaba de indicar. No obstante, el enunciado queda entrecortado, debido a que se solapa con un enunciado por parte del profesor a partir del cual intenta dar información metalingüística a todo el grupo. Con esta información, pretende razonar acerca del error de la alumna y, de pasada, hacer entender a todo el grupo cuándo se utiliza el vocablo que E5 había utilizado y cuándo se deben utilizar los vocablos que han integrado el enunciado reparador. Ante la explicación metalingüística, la alumna decide interrumpir su enunciado y posponerlo hasta que el profesor haya acabado su explicación. Tras la explicación metalingüística, la alumna procede a formular un enunciado a partir de las reparaciones del profesor. En este turno de habla reformula el enunciado problemático y añade información nueva, dando a entender que se restablece la interacción en el punto en que se había quedado antes de la iniciación de la reparación.

Desde el punto de vista del desarrollo de la interacción, **se ha podido comprobar cómo las HRHI en las que el profesor debe reparar varios aspectos, la secuencia se desarrolla de la misma manera como si se focalizara la atención en un solo aspecto.** La diferencia está en que únicamente habrá tantas reparaciones como elementos se quieran reparar. Se ha observado que la alumna únicamente focaliza su atención en el elemento reparador y que lo incorpora a su enunciado sin tener en cuenta que existen otros problemas. Ante ello, el profesor debe volver a iniciar otra secuencia de reparación para focalizar la atención en los otros elementos reparables. Además, si nos fijamos detenidamente, podremos observar que no todos los problemas se afrontan. En

el turno de habla de la línea 198, en el que E5 intenta incorporar los elementos que el profesor le ha proporcionado, continúa habiendo problemas. En este caso, el profesor no inicia otra HRHI, no sabemos si por una cuestión de amenaza hacia la imagen de la alumna o porque ya ha restablecido la interacción con la incorporación de nueva información.

En todo caso, el turno de habla posterior a la HRHI presenta los mismos rasgos: una repetición, o intento de, del turno de habla que contenía el problema, pero, ahora, reformulado de tal manera que el alumno en cuestión intenta producir el mismo enunciado, pero sin el problema. Por lo tanto, es el alumno quien tiene la potestad de restablecer la interacción. Veamos lo que ocurre en el extracto (80) a modo de ejemplo.

(80)

1.1-16.10

145 Pr1: muy bien
146 E3: y::: eh: (.) ((chasquido)) yo viajedo? no yo he viste
147 Pr1: → [he visto]
148 E3: [he visto] he visto eh:: muchos:: lugares interesantes y um:: he
(4 líneas omitidas)
153 E3: visitado oh:: (cuál) es
154 Pr1: → ha sido
155 E3: ha sido ((risas de alumnos)) eh: cómo se dice (.) eh:: (1.0) *termal*

En este extracto el alumno intenta, en primer lugar, buscar el vocablo adecuado para llevar a cabo su enunciado. Lo hace solicitando la confirmación del profesor, pero él mismo se autorrepara. La autorreparación del propio alumno nos indica que él se da cuenta de que el vocablo no es el adecuado, aunque no focaliza su atención en la forma, porque posteriormente utiliza para el verbo de la siguiente UCT la misma forma verbal. Por lo tanto, podemos atestiguar que el alumno está más centrado en el significado de sus enunciados. Es interesante destacar el hecho de que el alumno inicie la autorreparación a partir del uso de un adverbio de negación, “no” (línea 146). No es habitual llevar a cabo correcciones de esta manera por parte del profesor, pero aquí lo encontramos en una ARAI iniciada por alumno, el cual sí tiene potestad para decir ‘no’ en una corrección si es a sí mismo. Si el docente, al corregir, niega explícitamente e indica con una rotundidad tal que el enunciado tiene un problema, estará atacando la imagen de su interlocutor, razón por la cual se tiende a evitar esta manera de llevar a

cabo una corrección. En cambio, si un alumno lo utiliza para autocorregirse no estará dañando la imagen de nadie, ni de él mismo.

Como se indicaba anteriormente, pese a que el alumno reformula la palabra con la ARAI, la forma verbal continúa siendo inadecuada. Por esta razón, el profesor produce una HRHI en el siguiente turno, a partir de la cual proporciona la forma verbal adecuada del participio problemático. Casi instantáneamente, E3 repite el enunciado anterior del profesor, solapamiento que no permite saber si, *a priori*, es una respuesta a la reparación o es una ARAI iniciada por el alumno. No obstante, el alumno, en su turno de habla posterior, repite la UCT reparada, con la intención de afirmar y de comunicar a su interlocutor que ha reconocido cuál era la forma correcta que debía utilizar. Por lo tanto, la continuación del enunciado nos da a entender que se trata de una HRHI iniciada por el profesor. Tal repetición confirma la adecuación del enunciado y, superado el escollo, ya puede volver a expresar lo que quería decir. E3 continúa con la interacción con un enunciado en el que aporta información nueva a partir de la UCT con la que se ha reparado el problema anterior. Así pues, como en las anteriores ocasiones, **el turno de habla posterior a la reparación restablece la interacción y corre a cargo del alumno.**

Por su parte, el profesor corrige únicamente la forma verbal del enunciado del alumno. Ello demuestra que es mucho más fácil corregir la forma verbal que no el enunciado desde el punto de vista del significado que quiere expresar, dado que para saber si este último aspecto es inadecuado o no necesitará conocer el contexto en el que se sitúa.

La segunda HRHI que se observa en el extracto mantiene la misma caracterización estructural. El profesor corrige directamente una forma verbal. Sin embargo, a diferencia de casos anteriores, la corrección no se produce al final del enunciado. El profesor no espera a que el alumno complete el turno de habla correspondiente (en la primera HRHI del extracto así era, porque previamente E3 había iniciado una secuencia de reparación y, por lo tanto, esperaba la forma correcta), sino que proporciona la corrección justo después de que E3 haya producido el verbo reparado. En este sentido, si prestamos atención a la corrección, esta no tiene sentido, puesto que el enunciado que se inicia con el verbo no se refiere a un aspecto en el pasado, sino que es una forma verbal que se incluye en una pregunta pensada para intentar saber cómo se dice una expresión en español.

Ahora bien, **la reacción del alumno es la misma: repetir el enunciado reparador e integrarlo en su turno de habla.** Por lo tanto, pese a que la reparación necesitaba del contexto intrainteraccional para entender si era necesaria, la reacción del alumno fue exactamente la misma y la estructura interaccional de la reparación también. **El alumno es quien restablece la interacción tras la HRHI iniciada por el profe, incorporando el elemento reparador a su enunciado.**

Como se ha podido comprobar, **las HRHI iniciadas por el profesor cuya continuación implica la recuperación del elemento reparador pueden implicar la continuación de la interacción en mismo tercer turno de la secuencia si el alumno en cuestión considera que la respuesta a la pregunta anterior del profesor no ha sido suficientemente respondida.** Otro caso similar se observa en el extracto (81), en el que se observa una HRHI iniciada por el profesor cuya continuación recupera el elemento reparador y aporta nueva información.

(81)

9.1-20.11

087 Pr1: °muy bien (.) está bien° (1.0) muy ↓bien (.) y los demás? (.) habéis
088 estado: en Barcelona? o:: (.) sí? E6
089 E6: ()
090 Pr1: → billetes
091 E6: billetes para Italia
092 Pr1: → para Italia? (.) cuándo vas a Italia?
093 E6: em (.) ()
094 Pr1: ↑ah no está MA:L eh? vas a tener tiempo de:: de conocer el país

Pese a que no podemos saber exactamente qué dice E6 en su turno de habla de la línea 088, podemos entender el siguiente turno de habla del profesor como una corrección directa. En este caso, se trata de una HRHI en el siguiente turno realizada a partir de la aportación de una palabra clave que necesitaba la alumna para expresar con exactitud lo que quería decir. Pese a que se desconocen las palabras utilizadas por E6, no podemos pensar que este sea un caso de finalización de enunciado, debido a que la alumna repite la palabra del turno de habla anterior y la incorpora a su enunciado (línea 091), aspecto que no sería posible en las HRHI formadas a partir de la finalización de enunciado. En estas, como se verá, el foco de atención está en ayudar a completar el enunciado a la alumna, quien ve cómo el profesor le completa el enunciado en lugar de ayudarle a que

ella misma lo complete a partir del ofrecimiento de una forma adecuada. Por esta razón, la repetición del vocablo nos indica que estamos ante una corrección directa.

En el turno de habla posterior a la reparación la alumna incorpora más información que puntualiza la información anterior. Sin embargo, esta acción no es inherente a todo turno de habla posterior a una HRHI iniciada por el profesor. **En algunos casos**, como se verá a continuación, **el turno de habla del alumno posterior no implica el reciclaje del elemento reparador**. Son casos en los que **el alumno**, debido a las características del contexto intrainteraccional en el que se sitúa la HRHI, **responde de otra manera, una manera convergente a la progresividad de la interacción en curso**. Este es el caso, por ejemplo, de (82):

(82)

8.1-15.11

064 E1: y vi? (.) muchos: fuegos y personas y policía ()
065 Pr1: → mm disparar *shoot* ((escribe en la pizarra))
066 E1: mm ()=
067 Pr1: =>o sea< disparaba? [disparando? también?
068 E1: [muy intenso=
069 E2: =*yea (that'sright)*
070 ((E1 habla en inglés con la compañera))
071 Pr1: mm (.) (°pues°) siempre es esa zona no? de Urquinaona plaza

Pese a que no se ha podido transcribir con exactitud el final del turno de habla de E1, la reacción del profesor a este nos permite atestiguar que se ha producido una HRHI en el siguiente turno en forma de corrección directa.

En su enunciado, E1 pretende decir que la policía realizó una determinada acción cuya palabra no conoce. Por esta razón, parece que el profesor, con la señal de escucha activa, intenta dar por buena la acción de su interlocutora, la cual tiene que ver, inexorablemente, con la posibilidad de reparar su turno de habla. El profesor, sin llevar a cabo ningún apoyo más, produce el vocablo reparador con el cual indica cómo se dice en español la acción que realizó la policía y que la alumna no era capaz de expresar. No obstante, justo después, lleva a cabo la traducción al inglés del término, señal de que en el turno de habla de la alumna no se ha llevado a cabo la iniciación de la reparación a partir de la estructura 'cómo se dice' más el uso de la palabra en la L1 de la alumna. No

hay una incitación directa a que el profesor participe con la voluntad de reparar, sino que es el propio profesor, en este caso, el que proporciona la reparación.

El hecho de que el profesor traduzca la palabra que ha utilizado para completar el enunciado de la alumna y, por lo tanto, para repararlo indica que es consciente de que el término es desconocido para la alumna y, potencialmente también, para el grupo, dado que posteriormente lo escribe en la pizarra. La alumna corrobora, con una señal de aprobación, la reparación, ante lo cual el profesor reformula el término reparador para adaptarlo al enunciado de la alumna e incorporarlo a la interacción. Para ello, utiliza un marcador discursivo reformulador y conjuga el verbo en cuestión.

Desde el punto de vista del restablecimiento de la interacción, se puede observar que, en este caso, **la alumna confirma la adecuación de la reparación con la señal de escucha activa y, en ese momento, cede el turno al profesor, encargado de reanudar la interacción allí donde se había quedado**. A partir de ese momento, se reanuda la interacción IRF: el profesor retoma la idea anterior de la alumna y la reformula en forma de pregunta para que la alumna responda. Por lo tanto, el restablecimiento de la interacción corre a cargo del profesor. Además, es significativo el cambio en la interacción que se produce: se pasa de un turno de habla de la alumna con la intención de dar una información a una pregunta del profesor de respuesta cerrada. La reparación, pues, en este momento provoca que el contenido informativo recaiga en manos del profesor, debido a cómo se gestiona interaccionalmente la recuperación de la interacción anterior.

Veamos la HRHI que se produce en el extracto (83). Si le prestamos atención, el elemento reparado no es un elemento léxico propiamente dicho, sino que se trata del adverbio comparativo ‘como’.

(83)

1.1-16.10

083	E2:		[↑eh:] parece eh: <i>like</i> casa, ((risas))
084	Pr1:	→	como una casa=
085	E2:		=sí::
086	Pr1:		llena de flo-=
087	E2:		[=sí::]
088	Pr1:		[una casa] hecha de flores?
089	E2:		sí::
090	Pr1:		mhm yo no he estado nunca en Zaragoza para las fiestas del=

La corrección directa que se observa aquí parte de la traducción de una palabra dicha en inglés por parte de la alumna. Este hecho implica la reacción del profesor, quien produce una HRHI en la que traduce el elemento problemático. Para ello, reconstruye el enunciado de la alumna a partir del problema, por lo cual debe añadir la información que aporta después: “casa” (línea 083). Este hecho proyecta el turno de habla siguiente por parte de E2, quien únicamente lleva a cabo la afirmación de que lo que el profesor acaba de decir es cierto. La corroboración de la alumna es convergente con la HRHI que ha llevado a cabo el profesor. En este caso, no es esperable que la alumna responda con la repetición del turno de habla reparador, puesto que este es la repetición del enunciado con la reparación y no está compuesto únicamente por el elemento que soluciona el problema. A diferencia de la HRHI que se observaba en el extracto (77), en la que E12 repetía el elemento reparador, aquí el hecho de que el turno de habla reparador no sea únicamente un elemento léxico y no se construya únicamente a partir de él, proyecta la posibilidad de que se lleve a cabo una afirmación.

Esta HRHI, por lo tanto, implica una continuación de la interacción en la cual la alumna únicamente afirma la adecuación de la corrección. A partir de ese momento, **es el profesor quien restablece la interacción previa a la HRHI y aporta una información que restablece la progresividad de la interacción** con un turno de habla con el que matiza cómo era la casa. **En el caso de que los alumnos corroboren la adecuación de la corrección el profesor tiene la posibilidad de ser él quien restablezca la interacción.**

Este no es el único caso en el que el restablecimiento de la interacción tras una corrección directa corre a cargo del profesor. Como se puede ver en (84), **si la corrección se produce tras varios turnos de habla en lugar de establecerse en el siguiente turno, el profesor puede tener la posibilidad de restablecer la intersubjetividad inherente a la interacción.**

(84)

5.1-6.11

291 Pr1: [tu ropa para la fiesta? ((gestos))
292 E2: de ↑diablo

293 Pr1: de ↓diablo
 294 E2: [sí
 295 Pr1: → [de demonio=
 296 (): [hhh
 297 Pr1: → [=↑vale diablesa (.) sería no? (en) chica (.) diablesa m? (.) bien
 298 habéis visto que (.) en general en:: (.) en España no hay mucha
 299 tradición de Halloween no? es una fiesta (.) americana (.) en
 300 realidad o:: (.) anglosajona (.) en general (0.5) en España sabéis
 301 °bueno° el día uno es: es una fiesta:: religiosa no? es el día de:: de

En este extracto, E2 le está intentando decir a su interlocutor cuál era su disfraz de Halloween. E2 le dice que ella iba disfrazada ‘de diablo’ (línea 292), ante lo cual el profesor lleva a cabo una corroboración en forma de repetición del enunciado anterior. No obstante, la repetición da paso a una rápida corrección directa, corrección que se solapa con la aseveración propia que confirma la adecuación del turno de habla anterior. Además, de manera ininterrumpida, el profesor vuelve a reformular su enunciado y vuelve a proporcionar una corrección del enunciado de la alumna. Esta segunda corrección directa, que a la vez es una ARAI, dado que acaba de reformular el enunciado anterior, viene precedida del marcador discursivo ‘vale’ prototípico del discurso pedagógico que, en este caso, indica que el profesor se acaba de dar cuenta de cuál es el término exacto para utilizar como HRHI del turno de la alumna. No obstante, dado que ha reformulado la reparación que había proporcionado anteriormente, el profesor debe justificarse. Por esta razón, **aporta información metalingüística**: incide en el género de la alumna y, por tanto, de la palabra, antes de repetirla. Con ello, pretende justificar los cambios que ha producido.

En relación a la continuación de la interacción, se debe destacar que **la información metalingüística que proporciona implica la continuidad del discurso del profesor**, esta vez, sin embargo, para hablar de cómo se celebra Halloween en Barcelona. En este caso, se observa que el profesor utiliza el turno de habla no solo para reparar el problema del enunciado de la alumna sino para tomar el turno de palabra. Como en anteriores reparaciones, en las que el profesor aportaba un enunciado de carácter metalingüístico, tras un turno de habla de estas características la continuación de la interacción y, por tanto, el restablecimiento de la misma, corre a cargo del profesor. Si el profesor hubiera producido únicamente un turno de habla con el vocablo adecuado para corregir el problema que encuentra en el turno de la alumna, la alumna hubiera tenido la oportunidad de continuar con la interacción, ya fuera repitiendo el enunciado

reparador, ya fuera corroborando su adecuación. En ambos casos, la alumna hubiera tenido el turno ganado para continuar con la interacción, aunque, como se comprueba, el hecho de que se corrobore la reparación implica que el turno solo se utilice para ello y no para restablecer la interacción anterior.

El ejemplo anterior tiene una estrecha relación con la HRHI que se observa en (85). Estructuralmente, es similar en tanto en cuanto el profesor continúa con el turno de habla tras llevar a cabo la reparación. En este caso, sin embargo, el problema viene producido por el uso de la lengua materna por parte de E9, quien, a falta de saber en español cómo se dice “máquinas tragaperras”, dice en inglés el objeto que quiere señalar.

(85)

1.1-16.10

239 E9: en *slot machines*
240 Pr1: → está bien↓ (.) se llama, *the slot machines* en español se llaman
241 máquina::s ((escribe en la pizarra)) (2.5) tragaperras mhm?
242 máquinas tragaperras, vale? (.) qué más? E8 y tú?

Este fragmento presenta un cambio de código que se interpreta como un problema por parte del profesor, quien ofrece a las alumnas la traducción del elemento problemático, manteniendo así el criterio de uso de lengua común en el aula: el profesor categoriza como un problema el uso de la L1 de las estudiantes y, por esta razón, lleva a cabo un proceso de traducción. Ello lo acompaña con la escritura de la palabra en la pizarra, acción que da a entender que quiere que esta expresión sea apuntada por los estudiantes en su cuaderno o, al menos que tenga una presencia más significativa en el aula y, por lo tanto, para los estudiantes. **El hecho de que el profesor lleve a cabo una UCT de carácter pedagógico le otorga la potestad de restablecer la interacción.** El alumno con quien interactuaba ha dejado de prestar atención a lo que estaba diciendo para focalizarse en realizar una acción de carácter pedagógico: apuntar la expresión en su cuaderno. **Por esta razón, se puede afirmar que este tipo de enunciado reparador proyecta un restablecimiento de la interacción por parte del profesor.**

Otro ejemplo en el que proyecta un restablecimiento de la interacción por parte del profesor se encuentra en la HRHI del extracto (86). En esta, se observa que la alumna

reacciona con una afirmación a una apreciación del profesor con la que le pide que intente practicar las formas verbales que han ido estudiando a lo largo del curso. La corrección directa no solo aporta la forma verbal adecuada para lo que quiere decir la alumna sino que también provoca la interrupción del enunciado de la alumna, quien proyecta una nueva UCT con la conjunción copulativa “y” (línea 102).

(86)

1.1-16.10

101 Pr1: y::: el resto? E1, tú dónde has estado este fin de semana?
102 E1: em:: ((ligero chasquido)) veo mucho tele y:: ((risas))
103 Pr1: → he visto, vamos a practicar un poquito las formas↑=
104 E1: =sí
105 Pr1: he visto mucha tele? has estado en Barcelona↑ este fin de semana?
106 E1: sí y:: relajé mucho.
107 Pr1: ↑vale (.) eh::: qué has visto en la tele? has visto televisión

La advertencia que proporciona el profesor a E1 tras la HRHI proyecta, como decíamos, un enunciado compuesto únicamente por el adverbio de afirmación de la alumna. En tal caso, la interacción no es restablecida por E1 sino que es el profesor quien realiza esta acción. Como en el caso del extracto (83), un turno de habla de estas características por parte de la alumna no proyecta un restablecimiento de la interacción por su parte. E1 solo se dedica a producir una afirmación, con lo que acepta la información del turno anterior; por lo tanto, no entiende el turno como una posibilidad para continuar con la interacción truncada por la HRHI. En el caso de (86), como se puede observar, el profesor retoma la información del enunciado de la alumna y lo reformula de tal manera que incorpora la forma verbal reparadora. Además, el enunciado está producido en forma de pregunta, la cual, junto a las preguntas posteriores, dan pie a una reanudación de la secuencia en formato IRE.

Sin embargo, **no siempre el adverbio de afirmación implica un turno de habla cuya progresividad implica el restablecimiento de la interacción por parte del profesor. La corroboración del turno anterior también puede expandirse.** En (87) se observa cómo la E7 aprovecha para iniciar una HRAI con la intención de que el profesor le repita el elemento reparador, el cual parece que no le ha quedado claro.

(87)

7.2-13.11

077 Pr1: E7?
078 E7: oh mis amigas y yo:: fuimos a *Ireland*
079 Pr1: → mhm (.) Irlanda
080 E7: s- sí (.) cómo se dice e[n español?
081 Pr1: [Irlanda>
082 E7: Irlanda
083 (6.5) ((el profesor escribe en la pizarra el nombre))
084 Pr1: Irlanda (.) muy bien (0.5) te ha gustado?

En el extracto (87) se observa una HRHI realizada a través de una corrección directa concatenada a una HRAI en el tercer turno. En primer lugar, E7 lleva a cabo una producción lingüística problemática, dado que lo hace en su lengua materna, cambio de código que el profesor corrige. En un siguiente turno de habla, el profesor, tras realizar una señal de escucha activa y una ligera pausa, lleva a cabo una corrección directa del término problemático a través de su traducción. La respuesta de la alumna acarrea una iniciación de reparación. Tras afirmar que, efectivamente, habían ido a Irlanda, le pide al profesor que le indique “cómo se dice en español” (línea 080).

Por lo tanto, la afirmación de la alumna puede no constituirse como único elemento dentro de su turno de habla. Efectivamente, el turno de habla puede construirse a partir de más de una UCT aunque este no sea un enunciado que pretenda restablecer la interacción. Aun así, dadas las características del propio turno de habla, es susceptible pensar que tras la afirmación podría darse el caso de que la alumna restableciera la interacción, porque tiene potestad para ello. Las HRHI analizadas, no obstante, no demuestran ningún caso, por lo que se puede llegar a la conclusión de que, **por norma general, ante una necesidad de corroboración el alumno focaliza su atención en este acto de habla y no utiliza el derecho a participar para continuar con la interacción.** En tales casos, esta es una acción que le corresponde al profesor.

Así pues, a lo largo de los anteriores ejemplos de correcciones directas se ha podido observar que el siguiente turno de habla, producido por parte del alumno, se centra en **corroborar el enunciado reparador ya sea a partir de la repetición del mismo, ya sea a partir de la producción de un adverbio afirmativo.** Las dos continuaciones se pueden llegar a producir en un mismo turno de habla, como se demuestra en (88).

(88)

10.1-22.11

074 E5: y cocinamos juntos
075 Pr1: vale? (1.0) >o sea ya< (.) estáis la familia juntos para cocinar
076 E5: sí sí
077 Pr1: y después?
078 E5: come(mos) (.) mucho
079 Pr1: → comer no? [comer mucho=
080 E5: [comer mucho (.) sí
081 Pr1: a qué hora:: (1.0) a qué hora cenáis (.) más o menos (.) a qué hora

La corrección directa que se observa en este extracto tiene su justificación en los turnos de habla anteriores. Vaya por delante que el cambio que se produce no está motivado por un error en el enunciado de la alumna, sino que viene propiciado por el uso de una forma gramatical no esperada por el profesor, como se desprende de los turnos de habla justo anteriores. En esta interacción, el profesor les pregunta a las alumnas qué hacen durante el Día de Acción de Gracias, ante la cual E5 explica que la familia se reúne y que cocinan juntos. Para ello, E5 utiliza la primera persona del plural, pero el profesor, al reformular el enunciado dado, utiliza un infinitivo para expresar la acción. Tras la reformulación, el profesor le pregunta a su interlocutora qué hacen después, aunque no marca la acción a partir de una forma verbal determinada, la cual podría orientar la forma verbal del siguiente turno. Al preguntar únicamente con el adverbio temporal, se da total libertad a la alumna, la cual continúa con una línea argumental acorde a lo que anteriormente había dicho. Puesto que anteriormente había utilizado la primera persona del plural para indicar qué hacía su familia el Día de Acción de Gracias, en esta ocasión, continúa utilizando la misma forma verbal. El profesor, por su parte, gestiona la participación de la misma manera. Él había utilizado el infinitivo para expresar la acción que la familia de E5 realizada junta, ante lo cual se produce una fricción. Lo que un hablante expresa con una forma verbal conjugada el otro lo hace a partir de una forma no personal. Por lo tanto, la HRHI que se observa en el turno 079 es una consecuencia de la reformulación anterior de la línea 075. Una reparación no se entiende sin la otra.

La reformulación del enunciado se produce por dos veces: en una primera ocasión, se realiza como repetición de la idea de la alumna. Esta primera reformulación viene acompañada de una pregunta de corroboración, ‘no?’, con la que marca la voluntad de

corroborar lo que se ha dicho. En segundo lugar, se recupera el enunciado y se incorpora la parte del enunciado anterior de la alumna. De esta manera, se intensifica la sensación de que se está corrigiendo la producción anterior de la alumna; sin embargo, no se debe entender así, sino como una voluntad de incorporar las ideas de la interlocutora al discurso del hablante.

La modificación del turno de la alumna se produce de manera solapada al siguiente turno, de la misma alumna en cuestión. He aquí una de las claves por las cuales la reparación que se está describiendo se puede entender como una corrección directa en lugar de como una reformulación: la alumna modifica su turno de habla incorporando la modificación que su interlocutor ha generado. Al escuchar la reformulación de la primera parte del turno de habla del profesor, la alumna entiende que esa es la forma verbal correcta que debería utilizar, sin tener en cuenta el contexto interaccional en el que se está desarrollando la acción.

Por lo tanto, la alumna no ha entendido el turno de habla del profesor como una reformulación, sino como una corrección. En el caso de que hubiera sido una reformulación debería entender que se han producido dos maneras de decir lo mismo, dos maneras correctas. Sin embargo, si la alumna incorpora a su discurso la reformulación de su interlocutor es porque lo considera más válido que la otra forma y, por lo tanto, lo entiende como una corrección. La aceptación del enunciado del profesor como superior viene dado por la ambigüedad anteriormente comentada y por el hecho de que implícitamente en la interacción el rol participante del profesor se entiende como una “voz autorizada”, la cual debe ser seguida en el momento en que establece cambios en el enunciado del alumno. Ahora bien, si las reformulaciones afectan a todo el enunciado, se entiende con más facilidad que está diciendo lo mismo, pero de otra manera; en cambio, en este caso, la reformulación solo afecta a una forma verbal, con lo que la alumna entiende que ahí ha habido un error que se debe subsanar. Por esta razón, modifica la forma verbal en su participación repitiendo parcialmente su turno de habla anterior y añadiendo una afirmación, con la que corrobora que, efectivamente, “comer mucho” es lo que hacen.

En el ejemplo de (88), tras la repetición del enunciado reparador, junto al adverbio afirmativo, E5 no produce ningún enunciado con el que se restablezca la interacción sino que únicamente se encarga de reformular el enunciado que había sido considerado

como portador del problema. Por lo tanto, este es otro ejemplo en el que se puede observar que es el profesor quien adopta la responsabilidad de retomar la interacción. En otras palabras, el turno de habla que E5 utiliza para corroborar la adecuación de la reparación no es aprovechado para continuar hablando sino que se entiende como un enunciado finalizado a la espera de la próxima pregunta del profesor en la secuencia IRF.

Esta última apreciación es significativa. **El hecho de que el profesor tenga la responsabilidad de restablecer la interacción se produce por el hecho de que, por el sistema de alternancia del turno de habla, él realiza el turno siguiente a la corroboración de la reparación por parte del alumno.** Sin embargo, es determinante que el alumno únicamente utilice el turno de habla posterior a la reparación como un turno de habla para corroborar la adecuación de la corrección directa.

Por otro lado, pese a que únicamente se ha encontrado un caso, es necesario destacar que las correcciones directas también pueden aparecer dentro de otras secuencias de reparación. Es el caso de (89), cuya secuencia ha sido ya analizada anteriormente¹³⁴. En esta, se puede apreciar como el profesor lleva a cabo una corrección directa del uso de un artículo determinado que, en el enunciado de E3, no concuerda adecuadamente con el sustantivo.

(89)

1.1-16.10

169	E3		es <i>termal bath</i> ?=
170	Pr1:		=sí
171	E3:		oh (solo) el <i>termas</i> .
172	Pr1:	→	las <i>termas</i>
173	E3:		()
174	Pr1:		sí ((va asintiendo con la cabeza las últimas intervenciones))
175	E3:		()
176	Pr1:		se dice, se puede utilizar (.) también baño <i>terma::l</i> vale? pero el
177			<i>luga:r</i> no? cuando es normalmente las <i>termas</i> son <i>lugares</i>
178			naturales no? <i>lugares</i> donde sale agua caliente <u>natural</u>

En este caso, la corrección directa proyecta un turno de habla que no ha podido ser escuchado. Ahora bien, por la afirmación del profesor y por el posterior turno de las

¹³⁴ Véase el análisis del extracto (19).

líneas 176-178, se puede deducir que E3, en las dos intervenciones, está hablando sobre el concepto de “termas”, es decir, sobre el vocablo problemático. Por lo tanto, se está llevando a cabo una intervención centrada en el problema, hecho que se corrobora por la reflexión metalingüística posterior del profesor. En todo caso, no podemos saber qué es exactamente lo que dice E3, por lo que no se hará ninguna apreciación al respecto.

Para finalizar el análisis de las correcciones directas que se han encontrado en las interacciones objeto de estudio, es necesario prestar atención a la secuencia interaccional del extracto (90). En ella se observa **una corrección directa que no se comporta como el resto de correcciones directas analizadas hasta el momento**, dada la ambigüedad subyacente en ella.

(90)

1.1-16.10

278	E12:	pero el viernes estaba lloviendo
279	Pr1:	sí
280	E12:	muy mal
281	Pr1:	mhm
282	E12:	[muy]
283	Pr1:	→ [muy] fuerte
284	E12:	agua de mi rodilla?
285	Pr1:	mhm
286	E12:	mi <i>knees</i> ?

Esta es una **HRHI en el cuarto turno** con un solapamiento por parte del profesor, que propicia un turno de habla inacabado del alumno. El profesor detecta que el enunciado que ha producido la alumna es inadecuado, ya que, como se desprende además del enunciado posterior, lo que quería decir la alumna es que llovía mucho y no pretendía hacer una valoración negativa del fenómeno meteorológico. Aunque la valoración podría tener sentido o no¹³⁵, el profesor repara el enunciado con una matización más

¹³⁵Si el segundo turno de habla de la alumna, tras la señal de escucha activa del profesor, se entiende como una matización de cómo llovía, la reparación, como corrección directa, tendría sentido; en el caso de que de que estuviera valorando la situación como negativa, el enunciado del profesor no se entendería como una reparación, sino que estaría aportando una información nueva que matizaría la situación. Sin embargo, dado que el profesor no conoce cómo estaba lloviendo, si entendiera el turno de habla de la alumna como una valoración de la situación, no podría aseverar que estaba lloviendo “muy fuerte”, dado que no conoce la situación; por lo tanto, debería haber producido su enunciado en forma interrogativa. Así, hubiera buscado una información que le hubiera permitido entender mejor la situación. Como se puede comprobar, el turno de habla del profesor debe discriminar el sentido ambiguo del enunciado de su interlocutor.

adecuada a lo que la alumna podía decir. La reformulación en este caso produce que la alumna corte el enunciado que estaba produciendo.

La reparación del profesor no presenta un turno de habla posterior por parte de la alumna corroborando la adecuación de la corrección. E12 se centra en intentar explicar cómo llovía. En este sentido, puesto que se produce una interrupción del turno de habla de la alumna con la reparación del profesor, se podría entender esta como una reparación a partir de la compleción del enunciado del interlocutor. Sin embargo, no se puede entender de esta manera la secuencia, dado que el turno de habla cortado no presenta un alargamiento vocálico, característico de los enunciados que implican la posibilidad de ser completados por el interlocutor. Sin embargo, **la no reacción de la alumna a la reparación da a entender que la corrección directa no ha sido entendida como tal.** La alumna continúa con la interacción y, por ende, restablece la interacción como si no hubiera existido el tratamiento de un problema. Es por esta razón que la secuencia se presenta ambigua: los dos interlocutores la comprenden de manera divergente. Con todo, la interacción continúa con un enunciado que corrobora que la corrección del profesor era adecuada.

Este ejemplo de reparación que se acaba de analizar es muy significativo. Demuestra que **la corrección directa, cuando es comprendida como tal por los alumnos, proyecta un turno de habla corroborador por su parte.** En el caso de que la reparación no sea percibida como tal, porque la alumna no ve una solución explícita del problema en el turno de habla del profesor, no se producirá ningún turno de habla reparador. En esta línea, este ejemplo se engarza con las características de la reparación encubierta, cuya técnica se analizará en el siguiente apartado.

Los ejemplos de correcciones directas analizados en este apartado demuestran que **este tipo de reparaciones promueven una ruptura de la intersubjetividad que intenta ser mínima.** La reparación se produce en el turno de habla siguiente al del enunciado problemático en un solo turno de habla. Por lo general, **no se observan turnos de habla por parte del profesor cuyo contenido es de carácter metalingüístico, aunque los casos en los que así sucede el restablecimiento de la interacción corre a cargo del profesor.** Sin embargo, **en la mayoría de casos analizados, tras la reparación, el alumno tiene la oportunidad de seguir con la interacción.** En este turno de habla el alumno corrobora la adecuación de la reparación, ya sea con un adverbio de

afirmación, ya sea repitiendo el vocablo reparador. Ahora bien, solo es en el caso de que se utilice la forma reparadora el alumno contribuye a restablecer la interacción con la aportación de más información. En otras palabras, **los casos en los que el alumno es el interlocutor que restablece la interacción anterior son aquellos en los que repite en su turno de habla la reparación del profesor.** Además, **si se repara el último elemento del enunciado del alumno, por norma general, el alumno da por finalizada su participación en la secuencia IRE y, por lo tanto, espera una nueva pregunta por parte del profesor.** Estos últimos casos se perciben como bastante comunes en nuestros datos.

Así pues, **el restablecimiento de la interacción y, por lo tanto, de la intersubjetividad inherente a ella tiene una relación intrínseca con el sistema de alternancia de turnos de habla propios de la secuencia IRE.** Si el alumno considera que el enunciado que contiene el problema no ha finalizado en el momento en que se inicia la reparación, **podrá continuar con la interacción.** En el caso contrario, su participación tras la reparación se centrará en corroborar la adecuación de la solución del problema, ya sea con una expresión afirmativa, ya sea con la repetición del elemento reparador. Asimismo, se ha demostrado, una vez más, que **si el profesor incorpora a su turno de habla reparador algún elemento de carácter metalingüístico o información de carácter didáctico, la interacción quedará interrumpida de manera que únicamente él tendrá la potestad de reanudar la interacción en el punto en el que se había quedado antes de la HRHI.**

Esta caracterización de cómo se desarrolla la secuencia de interacción tras las correcciones directas contrasta en gran medida con la manera como se desarrolla la interacción tras una HRHI iniciada por el profesor como corrección encubierta, tipo de reparación que se va a abordar en el siguiente apartado.

7.8.2 Correcciones encubiertas

Las correcciones encubiertas se diferencian de las correcciones directas por ser un tipo de HRHI que no focaliza su atención en hacer explícita la reparación de un problema en el turno de habla anterior del alumno. Al contrario, la reparación está incorporada al

ARHI. Sin embargo, la respuesta de la alumna no pretende corroborar la información anterior, sino que responde a la pregunta por parte del profesor: efectivamente, en San Sebastián estaba lloviendo “un poco” (línea 267). Al haberse producido el solapamiento, la alumna entiende que la pregunta que el profesor formula responde a si llovía en San Sebastián cuando ella estuvo allí, ante lo cual la respuesta de E10 indica si llovió o no y la cantidad de lluvia. Tras la respuesta de la alumna, el profesor gana otra vez el control de la interacción. En ese momento, este lleva a cabo una pregunta con la que reformula la idea anterior: pregunta a la alumna si el tiempo era mejor en Bilbao, ante lo cual la alumna le responde que sí. En esta pregunta, el profesor vuelve a utilizar el nombre de la ciudad vizcaína, nombre que la alumna, en el turno de habla de la línea 264, no había sido capaz de decir bien. Por lo tanto, se observa en este extracto una reparación encubierta, puesto que el foco de atención del profesor no está en hacer explícita la corrección sobre el término en cuestión sino que focaliza su atención la búsqueda de la respuesta por parte de la alumna.

Desde el punto de vista de la continuación de la interacción, al ser una reparación encubierta, se intentan minimizar los costes que la reparación tiene con respecto al mantenimiento de la intersubjetividad. El turno de habla de la alumna responde a la pregunta del profesor con la intención de seguir con la secuencia IRF, como así sucede. Tras la respuesta, el profesor decide cambiar de interlocutor, por lo que se comprueba que la reparación encubierta no tiene ningún coste interaccional. A diferencia de las correcciones directas, cuya técnica implicaba un turno de habla reparador de carácter didáctico que se conformaba como una secuencia lateral al que se le sumaba una corroboración por parte de la alumna, en las reparaciones encubiertas no se produce ninguna secuencia lateral que obligue a la aparición de un turno de habla para restablecer la interacción. La interacción fluye como si no hubiera habido ningún tipo de problema.

Este mínimo coste interaccional presenta, no obstante, ciertas implicaciones con respecto a la percepción del problema por parte del alumno. Si nos fijamos en el ejemplo de (92), veremos que **los alumnos no incorporan la corrección a sus enunciados posteriores.**

(92)

9.1-20.11

023 Pr1: viajes? (.) si no recuerdo este fin de semana teníais (.) algún
024 viaje (.) E2
025 E2: Paris
026 Pr1: → París
027 E5: Paris
028 Pr1: ((gesto con la cara para indicar que no ha entendido a la alumna))
029 E5: Paris
030 Pr1: → París también.
031 E3: yo también.

En el extracto (92) podemos observar una corrección encubierta que, por su simplicidad, podría entenderse como una corrección directa. No obstante, no se puede afirmar que el enunciado producido en la línea 026 por parte del profesor esté pensado para corregir la pronunciación de E2, sino como una repetición del enunciado como “efecto eco”. En la interacción que se está describiendo, el profesor ha preguntado a los alumnos dónde han estado durante el fin de semana anterior. Tal pregunta implica una respuesta simple y precisa: los alumnos optan por indicar únicamente la ciudad que han visitado. El profesor, tras la respuesta de un alumno busca a otro alumno para que también responda, y así sucesivamente. Sin embargo, da la casualidad de que una gran cantidad de alumnos han estado en París. En cada caso, el profesor va repitiendo la respuesta que proporciona el alumno y, dado que todos pronuncian inadecuadamente la palabra en cuestión, el profesor va repitiendo la misma palabra, pero pronunciada como se hace en español. La corrección se efectúa en varios turnos de habla, debido a que son varios los estudiantes que han estado en París durante el fin de semana. Cuando tres estudiantes han indicado, de manera consecutiva, que han estado en el mismo lugar, el profesor reacciona con sorpresa, preguntando si todo el grupo había ido a París. Por esta razón, y porque la corrección no se complementa con ningún tipo de discurso metalingüístico que incida en la correcta pronunciación de la palabra, se tiene que pensar que el profesor está llevando a cabo una repetición bajo los parámetros de lo que se conoce como “efecto eco” aunque, a diferencia de los alumnos, pronunciando de manera adecuada la palabra. Es por eso que esta corrección debe entenderse como una corrección encubierta.

Desde el punto de vista de la organización de la interacción, como corrección encubierta, **el hecho de que el profesor incurra en una reparación no implica ningún efecto sobre la interacción: la secuencia sigue su curso sin que se produzca ninguna lateralización.** Sin embargo, el hecho de no producirse ninguna secuencia lateral, de carácter didáctico, implica que los estudiantes no tomen conciencia de que sus enunciados contenían un error. Por lo tanto, este ejemplo muestra que **las correcciones encubiertas pueden ser inefectivas para que los alumnos incorporen la corrección propuesta por el profesor.**

El ejemplo de (93) es otro ejemplo de corrección encubierta, pese a su ambigüedad.

(93)

014 Pr1: el aula es para nosotros (.) toda el aula (.) no:: no solo la mitad
 015 Vst: hhhh
 016 ((algunas alumnas hablan en inglés))
 017 Pr1: °pero bueno° (.) está aquí la pizarra pues:
 018 E12: como un familia
 019 Pr1: → como una familia
 020 (): o::h
 021 Pr1: Acción de Gracias
 022 E12: sí: (1.0) Acción de Gracias oh (.) [*we should* ()
 023 Pr1: [()
 024 (13.0) ((los alumnos hablan entre ellos, en inglés))

La repetición del turno de habla en su totalidad con la incorporación de la solución al problema que mantiene el turno anterior nos lo hace entender así. A diferencia de la corrección directa que se vio en el extracto (83), en este caso, el turno de habla que el profesor lleva a cabo se debe interpretar como un turno de habla construido como “efecto eco”. El momento en que se efectúa la corrección encubierta, al inicio de clase cuando los alumnos se están sentando, implica entender que la interacción en forma de IRF habitual todavía no se ha iniciado y, por lo tanto, la interacción no es proclive a que se produzcan turnos de habla de carácter didáctico.

Por lo tanto, se comprueba como **las correcciones encubiertas se producen cuando el foco de atención de la participación del profesor en la interacción está en el significado**, es decir, en la interacción en sí y en su consecución. La continuación de la interacción responde al momento de clase en el que se sitúa: los alumnos se están sentando y ubicando en la nueva aula (aquel día cambiaron de aula porque la que

utilizaban de manera habitual estaba ocupada por la celebración de un congreso). Por lo tanto, la interacción habitual de inicio de clase todavía no se había establecido, aunque sí iniciado: si se observan los turnos de habla anteriores, el profesor había empezado a hablar con los alumnos sobre el Día de Acción de Gracias, tema que se retomará una vez los alumnos se hayan sentado y todos los participantes del acto de enseñanza aprendizaje estén ubicados. Como se comprueba en la continuación de la interacción, la reiniciación del intercambio comunicativo se realiza a partir del turno de habla de la línea 021, turno en el cual el profesor retoma el tema del que se había empezado a hablar.

Otro ejemplo que permite observar la diferencia entre corrección encubierta y corrección directa es el que se observa en (94). En este se puede observar una corrección encubierta pese a que el turno de habla posterior a la reparación es similar a uno de los tipos de corroboraciones de las correcciones directas. La afirmación de la alumna podría entenderse como una corroboración de la adecuación de la corrección del turno anterior; sin embargo, en este caso E5 está llevando a cabo la afirmación para corroborar el significado que transmite el profesor.

(94)

11.1-27.11

080 E5: yo fui a Granada
081 Pr1: mhm
082 E5: → em (.) para- para una segundo vez
083 Pr1: AH la segunda vez [YA
084 E5: [sí
085 Pr1: por qué? porque te gustó mucho la primera vez? [o::

La intención del profesor no está en hacer explícito el problema de concordancia del numeral, sino en expresar sorpresa. Ello se observa porque incorpora nueva el adverbio, “ya” (línea 083) con el cual se entiende que su principal objetivo no está en marcar explícitamente la corrección. Por lo tanto, pese a que la respuesta de la alumna presenta las mismas características, a diferencia de las correcciones directas, aquí la caracterización del turno de habla del profesor es fundamental para comprender qué tipo de reparación tenemos entre manos.

Como el resto de reparaciones encubiertas, **la secuencia de reparación no tiene influencia en cómo continúa la interacción**, la cual no se ha abandonado en ningún momento a partir de una secuencia lateral.

La repetición del turno de habla anterior por parte del profesor, en una suerte de “efecto eco”, es un recurso interaccional común en nuestros datos. En algunas ocasiones, como en las pseudo-ARHI (véase apartado 7.4.1), la repetición viene acompañada de una entonación ascendente, con la cual, como se vio en su momento, intenta incidir en la sorpresa de la información para que su interlocutor reaccione y la interacción continúe. En los casos de (93) y (94) se observaban correcciones encubiertas en el momento de repetir el enunciado de la alumna sin incidir explícitamente en la forma reparadora; en (95) la reparación encubierta aparece en una secuencia de pseudo-ARHI.

(95)

5.1-6.11

369 E3: () no sé eh:: cómo se dice no he- no he probado
370 Pr1: → no lo has probado nunca?
371 E3: [()
372 Pr1: [no has comido panellets ahora? no has comprado panellets en
373 una pastelería E3 para probar?
374 E3: (ay ay:)
375 Pr1: ay ayay
376 (3.0)

Este extracto implica una cierta complejidad secuencial desde el punto de vista del tratamiento de los problemas en interacción. En este caso, el alumno inicia una secuencia de reparación con la que le pide al profesor que solucione un problema en su enunciado: no se ve con la capacidad de expresar lo que quiere decir. En tal momento, inicia la reparación con la expresión “cómo se dice”, habitual en las HRAI iniciadas por los alumnos (véase apartado 7.5). Sin embargo, la ausencia de entonación ascendente implica que la UCT posterior al iniciador de reparación se pueda entender como una fórmula con la que el mismo alumno se autorrepara. Así pues, el turno de habla de la línea 369, finalmente, no se proyecta como iniciador de una HRAI. El siguiente turno de habla por parte del profesor se construye en forma de pseudo-ARHI, la cual se centra en el significado en lugar de centrarse en mostrar explícitamente la reformulación del enunciado anterior del alumno. En este caso, se le ha incorporado el pronombre de

objeto directo, con lo que la estructura del enunciado es ahora adecuada. Además, el profesor, como en el caso anterior, incorpora un elemento nuevo a la corrección, el adverbio “nunca” (línea 370), con el que refuerza la voluntad de no hacer explícito el problema e integrarlo en un enunciado cuyo foco de atención está en la transmisión de un significado convergente a la interacción en curso. Asimismo, a diferencia del caso anterior, no se produce una corroboración por parte del alumno (en este caso, debería decir “no”, dando respuesta a la pregunta), sino que el mismo profesor continúa su turno de habla aportando más preguntas para fomentar la participación del alumno en la secuencia IRF.

Como vemos, las correcciones encubiertas guardan una estrecha relación con todos aquellos turnos de habla que inciden en la repetición del enunciado anterior. En esta línea. Un ejemplo similar se encuentra en (96)

(96)

5.1-6.11

287 Pr1: sí? E2 fuiste a alguna fiesta? dónde?
288 E2: a Su- Sutton
289 Pr1: → en Sutton? y cómo era tu disfraz? (3.0) cómo era tu (.) disfraz

De la misma manera que en (95), esta es una corrección encubierta en una pseudo-ARHI. En este caso también, el profesor no espera a una confirmación por parte de la alumna y continúa con su enunciado. Asimismo, la HRHI es ambigua desde el punto de vista correctivo. Muy posiblemente sea el profesor quien cometa el error, dado que la preposición ‘a’ es necesaria tras un verbo de movimiento. Como se puede comprobar, el verbo que ha utilizado el profesor en la primera pregunta es un verbo de movimiento, por lo que el uso de la preposición ‘a’ sería adecuado. Sin embargo, la segunda pregunta implicaría el uso de ‘en’, dado que está focalizando la atención en el lugar en el que se celebró la fiesta. En todo caso, la corrección encubierta está dentro de una pseudo-ARHI que inicia el profesor. Lo mismo ocurre en (97), aunque en esta ocasión sí se produce una respuesta significativa por parte del alumno.

En el segundo ejemplo se producen dos correcciones encubiertas. En primer lugar, una corrección que incide en la pronunciación adecuada del término en cuestión. Ante la repetición en forma de pseudo-ARHI el alumno responde afirmativamente: efectivamente, estuvo en Cadaqués. Por su parte, el turno de habla de la línea 027 presenta una segunda corrección encubierta. De la misma manera que en el caso anterior, la corrección se incorpora a una pseudo-ARHI fundamentada en la repetición del enunciado del interlocutor. Dado que la repetición del enunciado implica que el profesor lleve a cabo un enunciado adecuado, se produce la corrección encubierta. En otras palabras, la intención del profesor no es, en primera instancia proporcionar una corrección al alumno ni proporcionarle, aunque sea implícitamente, una reformulación de su enunciado de manera correcta. Al contrario, la intención del profesor es repetir el enunciado de su interlocutor como estrategia interaccional.

En ambos casos, **la interacción prosigue sin que se vea perturbada por el hecho de que se produzca una reparación.** Es más, en ambos casos la reparación no proyecta ningún turno de habla en el que los alumnos recojan y repitan de alguna manera la forma reparadora. La continuación de la interacción en este sentido es significativa. Supuestamente, si el profesor hubiera querido hacer hincapié en que los alumnos percibieran la corrección, podría haber generado una participación en la interacción con el objetivo de que propiciar enunciados en los que los alumnos tuvieran la necesidad de utilizar el término reparado. Dicho de otro modo, la interacción IRF permite al profesor generar turnos de habla de los alumnos en función de las preguntas que propone el profesor; por ello, el profesor podría haber realizado preguntas posteriores con la intención de que los alumnos respondieran utilizando los elementos reparadores. Así, podría haber comprobado si la reparación había sido percibida por los alumnos o no. El hecho de que el profesor no hubiera llevado a cabo esta estrategia da más fuerza a la idea de que proporcionar una corrección encubierta no era una estrategia premeditada del profesor y que este, únicamente, tenía que reformular correctamente el enunciado anterior del alumno por la propia dinámica de la interacción. En consecuencia, **las reparaciones encubiertas no se producen como estrategia de corrección sino como consecuencia de las dinámicas interaccionales que utiliza el profesor para gestionar la secuencia IRE.**

Otro ejemplo paradigmático que muestra la tendencia que se acaba de explicitar es el que se observa en el extracto (100):

(100)

5.1-6.11

210 Pr1: °estábien° (1.0) ↑perfecto (.) E11 y tú?
211 E11: fui al: (.) Kiev
212 Pr1: → a Kiev?
213 E11: sí
214 Pr1: este fin de semana?
215 E11: sí
216 Pr1: y:: cómo es? es un lugar un poco::?

En este, el enunciado de E11 se construye con un artículo determinado, a todas luces inadecuado ante nombre propio de ciudad. Por esta razón, el profesor, en la pseudo-ARHI se siente con la obligación de no utilizar el artículo, pero la interacción se gestiona igual como si no hubiera habido ningún tipo de corrección.

Lo mismo ocurre en (101), aunque bajo una diferente técnica interaccional. En este caso, aparentemente, se puede pensar que estamos ante una corrección directa; no obstante, el contexto intrainteraccional nos dice lo contrario.

(101)

7.2-13.11

006 E11: → Pyrenees ((ha levantado la mano y pedido la palabra))
007 Pr1: los Pirineos (1.0) bien?
008 E11: ()
009 Pr1: bonito no?
(5 líneas omitidas)
015 Pr1: y E1 (.) tú dónde has estado?
016 E1: en Madrid
017 Pr1: en Madrid (.) y ↑bien (.) en Madrid?
018 E1: sí (.) mucho frío también
019 Pr1: mucho frío (.) en Madrid hace mucho más frío que: que en aquí
020 (1.0) los demás?
021 E8: Cádagues
022 Pr1: → Cadaqués?

La reparación que se observa en este extracto, corrección a la que se le incorpora el artículo definido concordante con el nombre, requerido para una correcta expresión de la palabra, se debe entender como una corrección encubierta. La consideramos de este tipo porque se interpreta que el profesor tiene la intención de repetir el enunciado del

interlocutor con la intención de asegurarse su comprensión, en una suerte de “efecto eco”. Esta idea se corrobora por la subsecuente continuación de la interacción: en posteriores participaciones de otros compañeros, el profesor vuelve a realizar la misma acción interaccional: justo después de que el alumno diga el lugar en el que había pasado el fin de semana, el profesor lo repite, haya corrección implicada en la repetición o no. Asimismo, también repite la pregunta que incita a la participación del alumno.

Pese a que no se pudo recoger lo que dijo E11, se puede deducir que la continuación de la interacción conlleva una respuesta a la pregunta que el profesor formula en la línea 007, “bien?”, una respuesta que posiblemente incidiera en si le gustó o no el lugar. Por lo tanto, el alumno no produce ningún turno y no incorpora la corrección a su discurso.

El caso de (101) es un caso de corrección encubierta en una repetición del turno de habla del alumno, repetición que, como se ha podido ver a lo largo del apartado también es común. Otro ejemplo lo encontramos en (102), en el cual el profesor corrige la preposición utilizada por E9.

(102)

6.1-8.11

103 Pr1: al aeropuerto (.) °vale° y volvéis el (.) domingo
104 E9: sí en la mañana
105 Pr1: → °domingo por la mañana (.) muy bien° (1.5) E3 (1.0) tú qué haces?

Esta corrección encubierta está formada a partir de la repetición de casi la totalidad del enunciado de la alumna. Asimismo, el profesor incorpora el final de su enunciado anterior. Tras la repetición parcial del enunciado de la alumna, el profesor lleva a cabo una evaluación de la participación de la alumna y, tras una pausa de un segundo y medio, cambia de interlocutor.

En este ejemplo, la posibilidad de que la alumna lleve a cabo un enunciado con la preposición adecuada es menos posible todavía si cabe que en los casos de pseudo-ARHI. Como se observa, recoge la información anterior con la intención de cerrar la interacción con E9 y cambiar de interlocutor, cambio que se produce, además, a partir del uso de la expresión “muy bien” (línea 105). En todo caso, la interacción progresa de

la misma manera como el resto de correcciones encubiertas analizadas. El ejemplo de (103) es similar a este anterior.

(103)

6.1-8.11

316 E11: Grecia es bueno (.) también (.) Grecia (.) [()
317 Pr1: → [en Grecia es bueno
318 también (.) es verdad sí (.) el café también es bueno (.) es un poco

En (103), la repetición de parte del enunciado viene acompañada de la incorporación de la preposición “en” (línea 317), en una suerte de **corrección encubierta necesaria para que el discurso del profesor sea adecuado sintácticamente**. En este caso, la HRHI no da pie a que sea incorporada por el alumno porque, tras la reparación, el profesor continúa hablando, tal y como lo hacía antes de la intervención de E11. De hecho, es el profesor quien lleva el peso de la interacción, al explicar qué diferencias hay entre el café italiano y español y hablar de la calidad del café en las diferentes culturas. En ese momento, E11 consigue ganar el turno y expresar una opinión sobre la cuestión de la que se está hablando. Es interesante observar que, realmente, el fenómeno que empuja al profesor a realizar una corrección encubierta está en el hecho de que este recoge el enunciado de su interlocutor y lo repite. No obstante, el docente, al repetirlo, debe incorporar los aspectos gramaticales inadecuados del enunciado del alumno. Por esta razón, se produce la reformulación del enunciado de E11. Es necesario destacar, en este sentido, la doble corroboración de las palabras del alumno por parte del profesor: no solo afirma sino que, justo antes de realizar esta acción, indica que, efectivamente, lo que dice ‘es verdad’ (línea 318).

Por lo tanto, **la corrección que se observa se realiza de manera necesaria si el profesor quiere repetir las palabras del alumno y no con la intención de hacer más o menos visible que en el turno anterior ha habido un problema**. En este sentido, la reparación encubierta del extracto (104) es muy significativa. Ahora sí, el alumno recoge la forma reparadora y la repite, justamente de la misma manera como se repiten las correcciones directas. Ahora bien, la corrección está encubierta porque se integra en el discurso, pero de alguna manera u otra se tiene que hacer presente. Es lo que hace el profesor al alargar la vocal final de la palabra anterior “idioma::s”, realizar una pequeña pausa y, acto seguido, pronunciar la primera sílaba del término reparador con especial

énfasis, para hacer notar al alumno que está corrigiendo un aspecto de su enunciado anterior.

(104)

6.1-8.11

345 E3: pero con eh: tres idiomas romanos es un poco más fácil para ti (.)
346 aprender eh:(.) francés? sí?
347 Pr1: → sí claro(.) si- si conoces un poco los idioma::s (.) románicos
348 latinos
349 E3: románicos (.) [sí
350 Pr1: [claro hay muchas cosas (.) similares [no?] de

Como se puede comprobar, el profesor hace explícito el problema para que el alumno lo pueda percibir. Además, a diferencia de otras correcciones encubiertas, en este caso el alumno recoge la forma apropiada que se debe utilizar y se reafirma en el hecho de que la corrección es adecuada para él. Ahora bien, el hecho de afirmar en la línea 349 que “románicos” es la forma léxica que debería haber utilizado implica que anteriormente ya conocía esta palabra, hecho que se reafirma por la corroboración subsecuente. Por lo tanto, esta reparación no sirve para presentar una nueva palabra, sino para recordar una forma léxica que el alumno conocía, pero que no ha sabido utilizar.

Tras el análisis de las diferentes correcciones encubiertas que se han podido identificar en los datos motivo de análisis, se puede llegar a la conclusión de que **las mismas características intrínsecas del tipo de reparación propician que la continuación de la interacción sea una determinada**. En este caso, **no se puede hablar de restablecimiento de la interacción y de la intersubjetividad porque, justamente, este tipo de corrección pretende minimizar lo máximo posible la ruptura que provoca toda reparación**. La reparación se produce inserta en un turno de habla que, principalmente, cumple con otras funciones, todas ellas centradas en parámetros propios de la interacción.

La gran mayoría de casos son repeticiones del enunciado anterior, en forma de pseudo-ARHI o no, las cuales cumplen con otras funciones. Este hecho es significativo a la hora de valorar **la incorporación de la corrección por parte de los alumnos** de los elementos reparadores. Se ha podido comprobar que **estos centran su atención en continuar la interacción en lugar de focalizar su atención en si en el turno de habla**

del profesor había algún tipo de corrección. Por lo tanto, los datos corroboran que si se pretende llevar a cabo correcciones incorporadas premeditadamente para minimizar los costes interaccionales de la reparación, pero, a la vez, ofrecer formas correctas de los errores de los estudiantes, tales formas no son recogidas en la interacción por estos y, posiblemente, no sean ni percibidas. **Únicamente en el caso de que el profesor marque explícitamente la existencia de una forma reparadora en su discurso, el alumno será consciente de ello y, por ende, recabará en la forma.** En tal caso, la participación del alumno se asemeja a la participación que propicia la corrección directa.

En resumidas cuentas, se ha podido comprobar que **las HRHI en forma de correcciones encubiertas minimizan la ruptura de la intersubjetividad y de la interacción,** puesto que no se ejecutan a partir de ninguna secuencia lateral. **La imperceptibilidad de la reparación para los estudiantes es significativa** al respecto: si no se marca explícitamente que hay una corrección, la interacción sigue su curso y la corrección, aparentemente, pasa desapercibida. En todo caso, **desde el punto de vista del desarrollo de la interacción, si esta está centrada en el significado, es totalmente lógico que esto ocurra.** Por lo tanto, si se quiere que estos alumnos perciban la corrección como tal, la corrección directa aparece como más efectiva.

Estas dos HRHI iniciadas por el profesor no son, sin embargo, las únicas reparaciones que se producen en nuestros datos bajo esta estructura interaccional. Un último grupo de HRHI debe ser analizado todavía, grupo que consiste en todas aquellas reparaciones producidas porque el profesor finaliza un enunciado del alumno al percibir la incapacidad de este último por hacerlo. A estas reparaciones le dedicaremos el apartado siguiente, último apartado del análisis de datos antes de proceder a exponer los resultados del estudio.

7.8.3 Finalizaciones de enunciados

Las HRHI iniciadas por el profesor cuyo objetivo está en finalizar el enunciado del alumno se caracterizan por ser **reparaciones producidas, inexorablemente, en el siguiente turno de habla al problemático.** Estas reparaciones se fundamentan en la

imposibilidad de llevar a cabo enunciados adecuados por parte del alumno, quien hace notar la dificultad que tiene a la hora de establecer el enunciado, aunque no lo marca explícitamente como problemático y como algo que el interlocutor deba reparar. Sin embargo, en tal momento, el profesor decide intervenir y le completa el enunciado. **El problema**, por lo tanto, **reside en el enunciado del alumno, pero es marcado por el profesor al finalizar el turno de habla de su interlocutor**. Asimismo, cabe destacar que no toda finalización de enunciado comporta una reparación. Esta es una propiedad interaccional que se puede producir sin que los hablantes entiendan como problemática la secuencia de interacción que están llevando a cabo. Sin embargo, los ejemplos que se analizarán aquí sí implican un problema: la **incapacidad expresiva del alumno**. Como se verá, estos no son casos en los que el profesor finaliza el enunciado sin más, casos que también existen en nuestros datos, sino que finaliza el enunciado porque percibe claramente carencias en el turno de habla de su interlocutor.

En el extracto (105), se observa cómo el profesor le completa una respuesta a la alumna. E12 está intentando explicar por qué ha dado las gracias el Día de Acción de Gracias y, para ello, la alumna lleva a cabo un turno de habla con pausas y alargamientos vocálicos, señal de las dificultades expresivas que mantiene. En un determinado momento, además, realiza un gesto con el que da a indicar que quiere dejar de hablar porque no se ve capaz de expresar lo que quiere decir. En ese momento, el profesor debe iniciar un turno de habla con el que finalizar el turno de su interlocutor.

(105)

129		por algo mm? por qué por qué habéis dado o por qué dais
130		vosotros las gracias (.) este año? (3.0) E12? ((E12 ha pedido el
131		turno))
132	E12:	para mi experiencias (.) y:: viajes (.) (pero) ((gesto de finalización
133		del turno))
134	Pr1:	→ del <i>Study Abroad</i> [no?
135	E12:	[sí
136	Pr1:	vale (.) de tu:: (1.0) tu experiencia en <u>Europa</u> no? en Barcelona:
137		en Europa:: (1.0) E7?

La respuesta que da E12 en la línea 132, cuya finalización marca a través de un gesto, es considerada por el profesor como incompleta. Por esta razón, el docente, en su turno de habla posterior, matiza la información que la alumna ha proporcionado y, por lo tanto, le completa el enunciado. La participación del profesor se complementa con una

pregunta que implica la solicitud de corroboración de la información anterior, corroboración que realiza la alumna. No obstante, se debe destacar que la afirmación de la alumna se produce de manera solapada a la pregunta del profesor, por lo que es de suponer que va dirigida a afirmar que la matización del profesor es adecuada. El profesor, tras un marcador discursivo con el que reafirma la comprensión de la idea anterior, matiza un poco más la información de la alumna, en una suerte de continuación de su enunciado. Sin embargo, en este caso no recibe la confirmación de la adecuación de sus palabras por parte de la estudiante. Tras un segundo de pausa, el profesor decide otorgar el derecho de participación a otra compañera.

La continuación de la interacción en este tipo de reparaciones guarda una estrecha relación con el sistema de alternancia de turnos de habla. Pese a que es el alumno quien está hablando, dada la dificultad que presenta, el turno de habla pasa a manos del profesor. **La compleción del enunciado por parte de este proyecta una corroboración por parte de la alumna, quien pierde la posibilidad de seguir expresándose.** En tal momento, **el profesor retoma la secuencia IRE y continúa con la dinámiza establecida.** Por lo tanto, el profesor, al finalizar el turno de habla de la alumna, lleva a cabo una reparación y retoma el control de la secuencia de interacción.

Esta finalización del enunciado como secuencia de reparación presenta una estructura similar a las correcciones directas. Sin embargo, no se lleva a cabo un proceso de sustitución de un término adecuado por otro inadecuado, sino que se lleva a cabo la compleción de un espacio en el enunciado del interlocutor. **El restablecimiento de la interacción corre a cargo del profesor. El contexto intrainteraccional implica que sea él quien retome el enunciado anterior al problema solucionado, puesto que la alumna únicamente presenta un turno de habla para corroborar la reparación.** El sistema de alternancia de turnos de habla precisa que si la alumna únicamente utiliza el turno posterior a la reparación a corroborar la misma, será el profesor quien tenga la responsabilidad de restablecer la interacción. Como se demuestra, el restablecimiento de la interacción se realiza a partir de una reformulación del enunciado que contenía el problema.

La finalización de enunciado como reparación, pues, implica que el alumno pierda la posibilidad de expresarse y le otorga esta acción al profesor. El caso de (106) sigue esta línea:

(106)

1.1-16.10

290 E4: eh: fin de semana yo escribo texto de organización y *leadership*
291 Pr1: mhm
292 E4: por mi curso de Suecia
293 Pr1: mhm
294 E4: eh: yo: ((hace gestos de que no puede)) *yea sorry I:*
295 Pr1: → has trabajado un poco el fin de semana no? para los *midterms* los
296 exámenes y:: y las cosas no? bien muy bien bueno vamos a ver un
297 poco.

En este caso, el profesor finaliza la participación del alumno en el momento en que este se disculpa por no poder expresar en español lo que estaba intentando decir. En ese momento, el profesor se ve obligado a cerrar la participación del alumno formulando lo que él cree que había hecho durante su fin de semana. El profesor no completa un enunciado inacabado sino que recoge la idea de su interlocutor y completa la participación. Desde el punto de vista de la continuación de la interacción, al ser todo el enunciado que tiene que ser producido por el profesor, el alumno no lleva a cabo ninguna corroboración. Es más, **el profesor aprovecha que ha adquirido la posibilidad de finalizar el enunciado del alumno para cerrar la interacción y dar paso a la siguiente actividad de clase.** Este cambio en la interacción lo realiza a partir del uso de la expresión “muy bien” (línea 296), expresión con la que otorga una evaluación a lo dicho hasta el momento y le da el suficiente control en la interacción como para cambiar de actividad.

En este caso, **el restablecimiento de la interacción se produce en el mismo turno de habla en el que se produce la reparación.** Por lo tanto, el profesor, que controla la interacción, no da pie a que su interlocutor participe, ni siquiera aportando una corroboración. El hecho de que el enunciado del profesor complete un turno de habla cuyo problema no está en una sola palabra sino en prácticamente la totalidad del enunciado, sumado al hecho de que quizás el profesor ya tuviera en mente cerrar la interacción, propicia que el restablecimiento de la interacción corra a cargo del profesor sin que intervenga más el alumno. Este no es el caso del ejemplo de (107). En este, se observa que el turno de habla es problemático porque al alumno le cuesta producirlo, pero la reparación del profesor únicamente incorpora un elemento.

(107)

11.1-27.11

035 E3: e::m cinco en todo pero::(.) solo tres (.) hago: mhm para:=
036 Pr1: → =completos no?
037 E3: com- sí (.) completos=
038 Pr1: =de turismo (.) tres
039 E3: sí sí
040 Pr1: mm (.) °muy bien° (2.5) y los demás? (.) el fin de semana (.) todo

El profesor completa el enunciado del alumno, pese a que no existe una correspondencia sintáctica entre los dos turnos de habla. El enunciado de E3 que se observa en la línea 035 parece estar encaminado a expresar una idea, tras una serie de vacilaciones expresadas a partir de alargamientos vocálicos y pausas oralizadas, que queda interrumpida por la participación del profesor. De la misma manera que en la finalización del turno de (105), el enunciado del profesor con el que se completa el enunciado viene acompañado por una pregunta, ‘no?’, la cual implica que el turno de habla posterior del alumno deba contener una respuesta a la pregunta, también como en el caso anterior, afirmativa. Sin embargo, en esta ocasión el alumno no solo afirma sino que también incorpora la compleción del enunciado que ha proporcionado el profesor. Lo hace al inicio del enunciado, pero la palabra queda cortada por la voluntad de afirmar que la compleción del profesor era adecuada. No obstante, el inicio y corte del enunciado implica que deba volver a repetirlo, como así hace tras una ligera pausa.

A continuación, y sin ningún tipo de pausa, el profesor aporta otra información que podría completar el enunciado del alumno. Con ella, se pretende matizar que de los cinco días en total que estuvo solo tres estuvo ‘de turismo’. La información que aporta el profesor completa el enunciado del alumno a partir de la idea de ‘tres’ días y no tiene en cuenta lo que el alumno aportó posteriormente en su enunciado. Sin embargo, esta relación sintagmática no queda del todo clara en la segunda compleción de enunciado; por esta razón, el profesor debe matizar que se refiere a los ‘tres’ días de los que hablaba el alumno. La respuesta de este último a la participación del profesor es con una marca de afirmación, con lo que corrobora que la información proporcionada por el profesor es adecuada.

La participación del alumno es bastante restrictiva. **Cada vez que el profesor participa en la interacción aportando información que podría proporcionar el alumno, este acaba afirmando, corroborando que lo que ha dicho el profesor era adecuado, que el profesor estaba en lo cierto.** Ello se produce cuando el profesor finaliza el enunciado del alumno o considera que la respuesta del alumno es escueta y, por ello, aporta más información. A partir de ese momento, **el control de la interacción pasa a manos, otra vez, del profesor.** En primera instancia, el profesor controla la interacción a partir de la pregunta que inicia la interacción; posteriormente, el control pasa a manos del alumno, del interlocutor, que responde a la pregunta. A partir de aquí, cuando el control pasa otra vez a manos del profesor, este puede hacer que el alumno continúe hablando, puede cambiar de interlocutor o puede él ganar el control del discurso y producir enunciados que respondan a la pregunta formulada. En todo caso, se produce una inversión de la situación, de estar respondiendo el alumno se pasa a una respuesta del profesor corroborada por el alumno.

Desde el punto de vista del restablecimiento de la interacción tras la reparación, se ha podido comprobar que el profesor es el interlocutor que recoge la información anterior al problema y retoma la interacción. En el momento en que completa el enunciado del alumno ya está realizando esta acción. Asimismo, pese a que el alumno podría continuar la interacción, si turno de habla se utiliza únicamente para corroborar que el profesor está en lo cierto, por lo que pierde la posibilidad de ser él quien exprese las ideas.

Lo mismo ocurre en la finalización del enunciado que se ve en (108). E2, en un intento de expresar los días que ha estado en Zaragoza, lleva a cabo un turno de habla con pausas oralizadas y con el uso del inglés, ante lo cual el profesor reacciona finalizando el turno de la estudiante y expresando lo que ella quería decir.

(108)

1.1-16.10

055	Pr1:		cuántos días:: (.) has estado?
056	E2:		eh::: (.) e::h domi- (<i>habla en inglés</i>)
057	Pr1:	→	de viernes a domingo? o:=
058	E2:		=viernes a domingo sí
059	Pr1:		muy bien. Sabéis que, °bueno° en Zaragoza es una fiesta

Esta finalización del enunciado resulta significativa en un aspecto: se produce dentro de una ARHI. El hecho de que el profesor tenga que completar el enunciado de la alumna invita a pensar que puede no estar en lo cierto, por lo que la compleción del enunciado se hace en forma de solicitud de corroboración. En el momento en que ve que la alumna no es capaz de expresar las ideas que parece querer expresar, el profesor le da una posible solución, una continuación coherente a la pregunta que le ha formulado con anterioridad. En este momento se inicia la reparación, la cual se completa con la corroboración por parte de la alumna de que esta era la idea que quería expresar. No obstante, el profesor deja la puerta abierta a que su propuesta de compleción del enunciado no sea adecuada a partir del uso de una conjunción disyuntiva con alargamiento vocálico. Ello significa que el docente piensa que puede haber otra opción para completar el enunciado, es decir, que la alumna hubiera estado durante otros días en Zaragoza. Sin embargo, la discente corrobora y da por buena la propuesta de su interlocutor, primero repitiendo la iniciación de reparación y, posteriormente, corroborándolo con una afirmación.

En definitiva, se observa que la HRHI en forma de finalización del enunciado implica la ARHI iniciada por el profesor. Este hecho es significativo desde el punto de vista de la comprensión del fenómeno de la reparación entre profesor y alumnos en las interacciones que se han analizado. Hay tres tipos de reparaciones que mantienen una estrecha relación estructural: las ARHI iniciadas por el profesor, las HRHI en forma de correcciones directas y las HRHI en forma de finalización del enunciado. Las tres formas de reparación indican que el enunciado del alumno es problemático de alguna manera o de otra. En las primeras reparaciones, el problema se centra en una cuestión de incompreensión, en la segunda en una cuestión formal-correctiva y en la tercera en la imposibilidad de que el alumno lleve a cabo su enunciado. Por lo tanto, la primera se centraría en el significado, la segunda en la forma y la tercera en la habilidad. En este sentido, la diferencia fundamental de las tres reparaciones está en el motivo por el cual aparecen, el tipo de problema que tiene el alumno.

Por otro lado, mientras que el profesor inicia un tipo de reparación u otra según el problema del alumno, en el caso de la reacción del alumno es diferente. Por norma general, el alumno reacciona de la misma manera: validando y corroborando la reparación. Esta acción lingüística se suele realizar, como se observa también en el extracto (108), a partir de una afirmación, a partir de la repetición del elemento

reparador o, en algunos casos, a partir de las dos posibilidades. Ahora bien, ¿qué propicia que una reparación se entienda como autorreparación y las otras no? la respuesta está en el turno de habla del profesor: en las ARHI el profesor solicita la corroboración del alumno y, por lo tanto, necesita la validación; en las HRHI el profesor presenta una seguridad en su reparación y, por lo tanto, pese a que el alumno corrobora de la misma manera, esta no valida la reparación, sino que la reparación viene validada por el profesor.

En (108), por lo tanto, se produce una finalización de enunciado por parte del profesor que implica cierta duda sobre su adecuación y, por este motivo, debe implicar también una ARHI. Sin embargo, **la finalización del enunciado es un tipo de reparación que también está supeditada a la regla de alternancia de turnos y, por lo tanto, el turno de habla con el que corrobora la adecuación de la reparación el alumno también puede implicar otras acciones.** Pese a que no es lo más habitual, como se ha ido viendo a lo largo de todo el análisis, **los alumnos pueden aprovechar la oportunidad que brinda la tenencia del turno de habla para restablecer la interacción.** En los dos casos que se analizarán a continuación así ocurre.

En el primero, en (109), se produce una finalización de enunciado provocado por una serie de dubitaciones producidas a partir de pausas y la búsqueda de cierta palabra. En consecuencia, el profesor decide completar el turno de habla de la alumna. Para ello, debe modificar en parte la UCT de la alumna, produciendo ‘muchas’ (línea 134) en plural para que se adecue gramaticalmente a la idea que se quiere expresar.

(109)

5.1-6.11

132 E8: → ah sí mi padres eh:: fuimos aquí porque (.) un (.) eh: fin de
133 semana muy diferente (.) porque (.) mucha- muy ()
134 Pr1: muchas ↑compras
135 E8: y buen comida

Ahora bien, en lugar de llevar a cabo la corroboración de la reparación, E8 produce un enunciado continuador. Matiza que, además de “muchas compras” con sus padres el fin de semana ha tenido “buena comida” (línea 135). Con este turno de habla lleva a cabo **dos acciones: no solo da por adecuado el turno anterior sino que también añade una información que considera pertinente.** E8, en lugar de optar por un turno con el

adverbio de afirmación “sí”, prefiere añadir más información. Ello nos da a entender que por encima de la posibilidad de que sea el profesor quien recoja la posibilidad de aportar información tras la reparación, **el alumno** también puede hacerlo, aunque, para ello, **supedite su turno de habla al restablecimiento de la interacción en lugar de, únicamente, utilizarlo como subsecuente a la reparación.** El caso de (110) mantiene similares características, aunque también se produce la repetición del elemento reparador.

(110)

7.2-13.11

094	Pr1:		ah es verdad con E9 no? (.) qué tal (.) Roma?
095	E10:		eh:: muy:muy bien (en la:) (.) eh:: hacía buen::
096	Pr1:	→	↑tiempo=
097	E10:		=(tiempo) y la comida em::=
098	Pr1:		=es muy buena
099	E10:		(a mí me gusta) hh
100	Pr1:		mhm (0.5) muy bien (.) y la ↑ciudad te ha gustado?

En este extracto el profesor completa los dos enunciados de E10. En el primer caso, el alumno lleva a cabo una serie de vacilaciones, con pausas oralizadas y un alargamiento de sonido final de palabra que propician que el profesor complete los enunciados. Los dos casos son ejemplos claros de reparación en forma de finalización del enunciado, dado que el profesor infiere que es necesaria su ayuda para que el alumno pueda completar sus enunciados.

En relación al turno de habla del alumno tras la reparación, el primer caso es, como se decía, muy significativo: se observa la repetición de la palabra con la que el profesor completa el enunciado, pero, además, el alumno incorpora nueva información, por lo que se puede decir que es él mismo quien lleva a cabo el restablecimiento de la interacción previa a la reparación. Tanto en (109) como en (110) **el alumno aprovecha la posesión del turno de habla derivada del sistema de alternancia de turnos para no solo corroborar la reparación sino también para continuar con la interacción.**

En suma, tal como se expondrá en el apartado posterior, dedicado a los resultados, **el restablecimiento de la interacción en las HRHI formadas a partir de la finalización del turno de habla por parte del profesor dependerá de la acción lingüística que el**

alumno pretenda dar en el turno de habla posterior a la reparación. El alumno, por el sistema de alternancia de turnos, tiene la potestad de continuar con la interacción; ahora bien, al ser un turno de habla proyectado por una HRHI, el alumno puede hacer explícita la corroboración de la reparación del profesor, acción habitual tras las reparaciones heteroiniciadas.

Antes de llevar a cabo la exposición de los resultados de este estudio, es pertinente proponer dos últimos extractos para su análisis. Son dos extractos significativos, puesto que dan a entender la complejidad de las secuencias en las que la acción de la compleción de un turno de habla está implicada. En el primero, en (111), la continuación de la interacción tras la reparación se produce con la corroboración del alumno de la adecuación del turno reparador y, tras ello, el mismo alumno restablece la interacción aportando nueva información sobre su viaje.

(111)

11.1-27.11

086 E5: [sí em la primera
087 vez fue em con mi::↑padres (.) pero eh yo tengo: (.) un ↑amigo
088 que eh (estu[dió] ahí
089 Pr1: → [que está estudiando allí
090 E5: sí (.) y mi: (.) compañeras de cuarto fue a - fue a:: (1.5) *Belguim?*

Pese a que esta reparación pueda parecer una corrección directa, es más conveniente entenderla como una finalización del turno de la estudiante. No se puede considerar una corrección, dado que el profesor, en el momento en que inicia su turno de habla, no sabe exactamente cómo expresará la idea la alumna. La participación del profesor se produce como un solapamiento con el final del enunciado de la alumna, por lo que es más plausible que, pese a haber corrección, la HRHI que se produce se deba entender como una reparación cuyo turno de habla pretende finalizar el turno de E5. Además, a la producción de la forma verbal le precede una pausa oralizada y el turno de habla presenta varias pausas y alargamientos vocálicos, aspectos que pueden hacer comprender que la alumna tendrá dificultades expresivas. Ante estas, el profesor se ve con el derecho de participar.

Como se indicaba, la continuación de la interacción se produce con una afirmación por parte de la alumna, quien corrobora la adecuación de la expresión del profesor, y el

restablecimiento de la interacción por su parte. Por lo tanto, en este caso, el turno de habla reparador del profesor no le ha hecho perder a la alumna el derecho a la participación. En consecuencia, se observa que existe la posibilidad de minimizar el coste de la reparación desde el punto de vista interaccional si esta no proyecta únicamente una corroboración por parte del alumno. Es más, en algunos casos, como se vio al inicio de este apartado, si es el profesor el que debe restablecer la interacción, este debe reformular lo que previamente el alumno ha dicho; en cambio, bajo estos parámetros, la alumna puede restablecer la interacción sin tener que reformular la idea expuesta anteriormente. Simplemente, continúa allá donde el turno de habla reparador del profesor se ha quedado.

Por lo tanto, **el problema del restablecimiento de la interacción guarda una estrecha relación con la manera como los estudiantes reaccionan a la participación del profesor**. Cuando el profesor produce la reparación, el sistema de alternancia de turnos de habla implica que sea el alumno el que deba participar. En tal caso, el alumno tiene la oportunidad de retomar la interacción; ahora bien, si su turno de habla únicamente focaliza su atención en la reparación, tenderá a corroborarla y cederá la posibilidad de continuar con la interacción al profesor. En línea con esta observación, vale la pena acercarse a lo que ocurre en (112), extracto en el cual no se produce ningún tipo de reparación, pero que aporta valiosa información acerca de lo que se comentaba justo anteriormente. En este extracto, E5 intenta explicar que su prima está en Barcelona, pero justo después el profesor expone información acerca de lo que la alumna hizo y, por lo tanto, adopta el rol de “informador” en la secuencia IRF. En lugar de ser él quien pregunta, es él quien aporta la respuesta.

(112)

7.2-13.11

064	Pr1:	vale? (1.0) >y qué más< (.) ↑E5 (.) <u>tú</u> (.) este fin de semana (.) qué
065		has hecho?
066	E5:	eh: mi prima eh: em (1.0) estudia <i>ies abroad</i>
067	Pr1:	mhm=
068	E5:	=y (ahora está) aquí
069	Pr1:	→ mhm (1.0) y habéis estado: [es]te fin de semana de <u>fiesta</u> [en=
070	E5:	[sí] [sí
071	Pr1:	=Barcelona
072	E5:	sí

073 Pr1: () tienes una primera que estudia un: *study abroad* en Madrid (.)
074 ahora
075 E5: sí
076 (1.5)
077 Pr1: E7?

En el extracto se observa un cambio abrupto en la participación del alumno a raíz de un turno de habla del profesor que implica un cambio en los roles interaccionales. En primer lugar, el profesor inicia la interacción a partir de una pregunta que implica la participación de la alumna. Sin embargo, tras estos primeros turnos de habla del alumno, el profesor lleva a cabo una participación en la cual él mismo expresa qué es lo que ha hecho la estudiante. Él mismo propone un turno de habla con la continuación esperada del enunciado del alumno, por lo que es él mismo el encargado de aportar información que responda a la pregunta de la secuencia IRF. Pese a no ser una reparación en forma de finalización de turno, es una continuación del discurso del alumno, ya que este, potencialmente, tenía la posibilidad de decir exactamente las mismas palabras que el profesor dijo. Este hecho se confirma con la corroboración por parte del alumno del siguiente turno de habla que el profesor efectúa.

El segundo enunciado del profesor conlleva una información que no se relaciona ya con una potencial respuesta por parte del alumno a la pregunta inicial. De hecho, el enunciado del profesor se acerca a una reformulación de la información que ha proporcionado anteriormente E5 con el añadido de que matiza que “su prima” estudia en Madrid (línea 073). El profesor retoma la información proporcionada anteriormente y produce un enunciado con una información nueva, cuya única respuesta por parte del alumno puede ser una corroboración. El sentido del enunciado se acerca mucho al de una pregunta: es una afirmación ante una información del interlocutor que debe ser corroborada o desmentida. Por lo tanto, el enunciado, si se formulara de manera interrogativa, buscaría el mismo objetivo: una respuesta afirmativa o negativa que daría la posibilidad de entender que la información es verdadera o falsa. Sin embargo, este paradyacente no se puede entender como una reparación. No se establece un problema en previo en la comunicación que debe ser resuelto; al contrario, lo único que pretende el profesor es obtener una información que ha inferido previamente.

La interacción con E5 finaliza con la corroboración por parte del alumno que el profesor le proporciona y una pausa de un segundo y medio de transición entre su participación y

la apelación a la participación de otro alumno por parte del docente. Por lo tanto, se ha pasado de una pregunta abierta por parte del profesor que buscaba la participación de la alumna a una respuesta cerrada por parte de la alumna en la que es el profesor quien, finalmente, da respuesta a su propia pregunta. Esta secuencia de interacción, pese a no comportar ninguna secuencia de reparación, da a entender las razones por las cuales el profesor reanuda la interacción tras muchas de las HRHI que se han analizado.

Si se presta atención, la heterorreparación a cargo del profesor ha implicado que el alumno únicamente corroborara la reparación en lugar de restablecer la interacción con un enunciado que conectara con el que ha producido previamente y que contenía el problema reparado. Por lo tanto, con la reparación se está produciendo una inversión de los papeles de los roles participantes. En la secuencia IRE, por norma general, el profesor pregunta y el alumno responde. En la respuesta, el alumno aporta la información pertinente. Ahora bien, en determinados casos, la situación se puede invertir: el profesor puede ser el encargado de aportar la información. Si nos fijamos, en el momento en que, en (112), el profesor continúa el enunciado del alumno y aporta información, el alumno únicamente reacciona corroborando la adecuación del turno de habla del profesor. En ese momento, la secuencia IRE queda truncada y, por norma general, el profesor decide finalizar la interacción o cambiar de interlocutor.

Con las secuencias de reparación ocurre lo mismo. El profesor, al llevar a cabo la iniciación de la reparación, aporta información y, justo en ese momento, la secuencia IRF parece invertirse, puesto que el alumno corrobora y el profesor aporta información. A pesar de todo, el alumno tiene la potestad de continuar aportando información, siempre y cuando su turno de habla no se dedique exclusivamente a la corroboración. Por lo tanto, en cuanto al restablecimiento de la interacción tras una HRHI en forma de finalización del enunciado, es sumamente importante la acción que efectúe el alumno. Si únicamente corrobora, con un adverbio de afirmación, el restablecimiento de la interacción correrá a cargo del profesor.

7.8.4 Conclusiones a este apartado

A lo largo de este apartado se ha podido comprobar que las diferentes HRHI iniciadas por el profesor mantienen una serie de implicaciones secuenciales características. Son reparaciones muy frecuentes en nuestros datos, dadas las propiedades de la interacción objeto de análisis. Así, se ha podido comprobar como tanto las correcciones directas como las correcciones encubiertas son muy frecuentes en nuestros datos y que, por su parte, las finalizaciones de enunciados por parte del profesor también suelen ocurrir.

En relación a la relación con el mantenimiento de la intersubjetividad y el restablecimiento de la interacción, no obstante, cada tipo de corrección presenta unas características diferenciadas. Por un lado, las correcciones directas, por norma general, propician que si existe una corroboración en forma de adverbio de afirmación el profesor tenga la potestad de continuar con la interacción, aunque si existe una corroboración en forma de repetición del elemento reparador, el alumno podrá continuar con la interacción siempre y cuando lo que se repara no sea el elemento final de su enunciado anterior. Por su parte, las correcciones encubiertas, por sus propias características, inciden mínimamente en la ruptura de la intersubjetividad, por lo que la continuación de la interacción se produce en el siguiente turno de manera convergente a cómo se estaba llevando a cabo la interacción.

El análisis de datos que se ha llevado a cabo hasta el momento, nos ha servido para escudriñar atentamente todas aquellas secuencias de reparación implicadas en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado que han sido motivo de estudio. Los diferentes apartados han dado la oportunidad de observar con detalle e interpretar con profundidad las diferentes secuencias de reparación, las cuales se han categorizado en función de la acción que hablante y oyente realizaban y en función de si el profesor y los alumnos eran los hablantes y los oyentes. Todo ello se ha llevado a cabo con la intención de analizar y descubrir cuál era el funcionamiento de la técnica de la reparación en este tipo de interacciones concretas y cómo se restablecía la interacción y qué implicaciones tenían los roles participantes en tales restablecimientos. En consecuencia, analizadas ya todas las reparaciones establecidas a partir de las categorías de análisis, es momento de exponer los resultados a los que ha llegado este estudio.

7.9 Resultados

Tras haber realizado el análisis de las reparaciones objeto de estudio, es el momento de sintetizar cuáles han sido los resultados obtenidos. Para este cometido, en las siguientes líneas se va a proceder a concretar los aspectos más destacados que se han podido hallar con respecto a las reparaciones en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado y, más concretamente, con respecto al restablecimiento de la intersubjetividad que sucede en cada una de ellas.

Tras haber recogido un total de 40 horas de clase en un contexto de inmersión, tal y como se comentaba en el capítulo 6, haber seleccionado las interacciones objeto de estudio y haber discriminado las reparaciones que se producían en función de los aspectos teóricos presentados en los capítulos 3 y 4, el análisis de las reparaciones nos ha llevado a establecer los siguientes resultados en función de los objetivos establecidos previamente, expuestos en el capítulo 5 de este estudio.

7.9.1 ARAI iniciadas por el alumno

En relación a las ARAI en el mismo turno del alumno, se ha podido observar que estas son abundantes en nuestros datos y están presentes en las intervenciones de los estudiantes. La inmensa mayoría de ARAI producidas por los estudiantes se caracterizan por ser ARAI en un mismo turno de habla y marcan problemas relacionados con el sistema de la lengua, ya sean de carácter morfológico, sintáctico y léxico. En este sentido, las ARAI analizadas no implican un restablecimiento de la intersubjetividad en la propia interacción, puesto que el restablecimiento se produce en el mismo enunciado. Al ser reparaciones en un mismo turno, no conforman una secuencia de interacción y, en consecuencia, no son significativas para el restablecimiento de la intersubjetividad en la interacción desde un punto de vista de la participación de los interactuantes y desde un punto de vista secuencial. El sentido de la interacción se recupera en el mismo turno de habla; por lo tanto, la progresividad

inherente a la interacción no se ve afectada y el siguiente turno de habla mantiene una relación inherente al turno anterior. En este sentido, la progresividad de la interacción no se ve truncada y el siguiente turno de habla mantiene unas características similares a como si en la interacción no se hubiera producido ninguna reparación.

En cambio, en las ARAI en el tercer turno iniciadas por el alumno, de las cuales solo se encuentra un ejemplo, sí se produce una ruptura en la intersubjetividad inherente a la interacción. Sin embargo, esta ruptura se produce entre el turno reparador (tercer turno de la secuencia) y el segundo turno, en este caso producido por el profesor. El turno con el que se repara el problema no mantiene una relación de progresividad con el segundo turno, aunque este no es el que contiene el elemento reparable, sino que demuestra que el primer turno de habla se debía reparar. En las autorreparaciones en el tercer turno por parte del alumno se destaca que el turno de habla del profesor (segundo turno) no es contingente al turno 1 del alumno, por lo que este último se ve obligado a formular un tercer turno reparador. La ARAI en el tercer turno, en consecuencia, no se formula para solucionar un problema en el primer turno, sino para perseguir una respuesta que satisfaga al hablante. La ruptura de la intersubjetividad es con el turno anterior y no con el turno posterior, el cual es convergente con el turno de habla reparador. La intersubjetividad se mantiene y la interacción puede proseguir sin que haya algún problema con la progresividad inherente a la misma.

7.9.2 ARAI iniciadas por el profesor

En relación a las ARAI iniciadas por el profesor, cabe destacar que prácticamente todas las que se han podido observar en los datos analizados son ARAI en el mismo turno: únicamente se han encontrado dos casos específicos de ARAI en el tercer turno en las intervenciones del docente. En relación a las primeras, se han podido distinguir dos tipos de ARAI, con dos funciones claramente diferenciadas: por un lado, las ARAI de carácter didáctico, que tienen la función de facilitar al alumno la comprensión de lo que el profesor quiere decir, y, por el otro, las ARAI de carácter conversacional, las cuales son reparaciones propias del habla en interacción y en las que no subyacen los roles establecidos por el contexto en el que se produce la interacción.

En las ARAI de carácter didáctico, de la misma manera que en las ARAI producidas por los alumnos, la reparación no afecta al progreso de la interacción y, por lo tanto, no se establece una ruptura de la intersubjetividad. Estas reparaciones se producen para mostrar las máximas posibilidades posibles para la generación de un turno de habla posterior o para facilitar la comprensión de los alumnos con un cambio a una forma verbal que puedan reconocer. En este sentido, en las ARAI producidas por el profesor de carácter didáctico, a diferencia de las que presentan un carácter conversacional, se fundamentan en el hecho de que se supone que la UCT reparable presentará un problema para el alumno.

Por su parte, en las ARAI iniciadas por el profesor de carácter conversacional, el tipo de reparación más habitual en nuestros datos, no subyace la posibilidad de incomprensión de los alumnos. Estas reparaciones se realizan, sobre todo, a partir de matizaciones, reformulaciones e incorporación de información. El análisis de los datos realizado demuestra que este tipo de interacción mantiene las mismas características que el resto de ARAI en el mismo turno con respecto al mantenimiento de la progresividad y de la intersubjetividad inherentes en toda interacción.

En cuanto a las ARAI en el tercer turno iniciadas por el profesor, se ha comprobado que mantienen una relación inherente a las ARHI iniciadas por el profesor: se reformula la iniciación de reparación implicada en la ARHI debido a que la respuesta que pretende solucionar el problema no es satisfactoria. Estas reparaciones, mantienen una relación entre reparación e intersubjetividad idéntica a las ARAI en el tercer turno que producen los alumnos y que se da en la conversación ordinaria: la ruptura se produce entre el segundo y el tercer turno y el turno de habla posterior, en cuarta posición, es convergente a la acción que se ha producido en el tercer turno.

En definitivas cuentas, las ARAI iniciadas por el profesor, tal y como se encontraba con las ARAI iniciadas por los alumnos, por su propia idiosincrasia, no tiene implicaciones que afecten a la progresividad de la interacción y a la intersubjetividad inherente a ella. No es significativo que sean reparaciones de carácter conversacional o de carácter didáctico: la técnica de la reparación implicada en las ARAI en el mismo turno presenta un tratamiento de la intersubjetividad idéntico en todos los casos.

7.9.3 ARHI iniciadas por el alumno

Tras el análisis de los datos llevado a cabo se ha podido comprobar que las ARHI iniciadas por los alumnos son un tipo de reparación muy poco frecuentes las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado. En estas reparaciones, los alumnos marcan la existencia de un problema en el turno de habla del profesor, que es el encargado de solucionarlo. El hecho de que se produzcan pocas reparaciones de este tipo se debe a que los alumnos, si llevan a cabo una reparación de este tipo, se categorizan como un participante con una epistémica de carácter [K-].

Las ARHI iniciadas por los alumnos se generan a partir de repeticiones en entonación ascendente del turno de habla anterior. El profesor las considera como solicitudes de corroboración o como peticiones de clarificación. Por lo tanto, el profesor repara estos problemas o bien a partir de la traducción del vocablo marcado como problemático o bien a partir de una afirmación con la que se corrobora que, efectivamente, esa era la UCT que se había indicado. En este sentido, la reparación mantiene una relación de progresividad inherente al contexto intrainteraccional en el que se sitúa: si anteriormente se ha iniciado un problema a partir del uso de la lengua materna del estudiante, la segunda reparación que se produzca no se realizará a partir de una traducción.

Dos tipos de reparación se han podido observar en nuestros datos: unas reparaciones de carácter didáctico y otras de carácter conversacional. Estas reparaciones se diferencian por el hecho de que las primeras se centran en problemas en la comprensión de un determinado vocablo por desconocimiento de la palabra o por inseguridad de su adecuación; en cambio, en las ARHI de carácter conversacional, la reparación se produce por un problema en la audición, que en nuestros datos se inicia con un *Open Class Repair Initiator*, o por una comprensión del término por considerarlo inadecuado, tipo de reparación que se inicia con la repetición del vocablo problemático.

Dentro de este tipo de reparaciones, hemos querido destacar, en un apartado diferente, aquellas ARHI de carácter didáctico e iniciadas por el alumno que se insertan dentro de otra reparación. Este tipo de reparación es mucho más habitual que las anteriores en nuestros datos e implica una vuelta a la secuencia de reparación anterior tras la

recuperación de la intersubjetividad a la ARHI iniciadas por el alumno. En consecuencia, se entiende que para cerrar la primera reparación anteriormente se debe haber cerrado la segunda. De este tipo de reparaciones se puede deducir que los alumnos prefieren iniciar reparaciones indicando elementos reparables en el turno del profesor justo cuando la intersubjetividad ya se ha sido truncada por otro tipo de reparación. En consecuencia, se infiere que los alumnos prefieren orientar su participación hacia la comunicación en lugar de iniciar secuencias de interacción ante cualquier problema que encuentren en los enunciados del profesor.

En relación al restablecimiento de la intersubjetividad, se debe destacar que en las ARHI iniciadas por los alumnos, mayoritariamente de carácter didáctico y cuyo objetivo por norma general es solucionar problemas de carácter léxico, es el profesor quien restablece la interacción y, por lo tanto, restablece la progresividad y la intersubjetividad inherentes a la interacción. Este hallazgo se debe a que tras la reparación por parte del profesor el alumno, pese a tener la posibilidad de restablecer la interacción, lleva a cabo un turno de habla contingente con el turno reparador, normalmente en forma de corroboración, afirmando o repitiendo lo anteriormente dicho por el profesor. Por ende, el restablecimiento de la interacción se produce en el siguiente turno, realizado por el profesor. Este hecho es significativo, puesto que la secuencia didáctica implica que el alumno deba llevar a cabo un turno corroborador a partir del cual atestigüe que su problema se ha solucionado.

Por último, se debe destacar un caso que, aunque sea un caso aislado, no deja de ser significativo: cuando es el alumno quien pregunta se produce una ARHI de carácter conversacional que sí permite que sea el alumno quien continúe con la interacción tras la secuencia de reparación. Entendemos que este hecho se debe a que se invierten los papeles en la secuencia IRE: es el alumno quien pregunta y el profesor quien responde. En consecuencia, parece ser que el tipo de interacción analizado es proclive a que las ARHI iniciadas por los alumnos presenten una serie de características definitorias y que, si la secuencia se estableciera de otra manera, las ARHI presentarían rasgos diferentes.

7.9.4 ARHI iniciadas por el profesor

El análisis de las ARHI iniciadas por el profesor nos ha llevado a observar que muchas de las secuencias de interacción que podrían caracterizarse de esta manera, en realidad, no son reparaciones. Son secuencias que se han venido a llamar pseudo-ARHI, puesto que no implican una ruptura en la intersubjetividad ni en la progresividad de la interacción y, sobre todo, no marcan la existencia de un problema en el turno de habla anterior, sino que marcan sorpresa e intentan facilitar la participación del alumno a partir de la repetición exacta o parcial, en entonación ascendente, del turno de habla anterior. En estos casos, los alumnos únicamente responden a la pregunta anterior con un turno de habla que muestra relevancia condicional con el turno anterior y la secuencia IRF sigue su curso. La intención del profesor al producir este tipo de preguntas está relacionada con la progresividad de la interacción: se busca que la secuencia IRF se proyecte y que los alumnos participen lo máximo posible, aunque a veces no resulte así, puesto que las preguntas que se formulan, al ser repeticiones del turno de habla anterior o de parte de él, son de carácter cerrado y, por norma general, implican respuestas afirmativas o negativas monosilábicas.

Por su parte, las ARHI iniciadas por el profesor también se caracterizan por construirse a partir de repeticiones totales o parciales del turno de habla anterior. De la misma manera que en otros tipos de reparación, en las ARHI iniciadas por el profesor también se encuentran tanto reparaciones de carácter conversacional como de carácter didáctico. Sin embargo, las primeras son mucho más habituales que las segundas, puesto que de estas últimas solo se han podido encontrar dos casos.

Las ARHI iniciadas por el profesor de carácter conversacional se inician a partir de dos tipos diferentes de turnos de habla: a partir de la repetición total o parcial del enunciado, con el que muestra que el turno anterior es problemático, y con un *Open Class Repair Initiator*, con el cual expresa, por norma general, que el turno de habla anterior no ha sido escuchado adecuadamente. En los primeros casos, la iniciación de la reparación reformula, en una suerte de ARAI en el tercer turno, con la intención de marcar claramente que se estaba produciendo una reparación, puesto que el turno de habla que produce el alumno en segunda posición da a entender que el alumno comprendía la primera pregunta como una pseudo-ARHI.

En relación a la gestión de la intersubjetividad, en las ARHI de carácter conversacional es el profesor, por norma general, es el encargado de continuar con la interacción. En las reparaciones producidas por problemas de audición, puesto que es el alumno quien lleva a cabo la autorreparación, la interacción se restablece en el siguiente turno y, por ende, la intersubjetividad se restablece bajo los parámetros de la conversación cotidiana: la intersubjetividad se restablece tan pronto como se ha resuelto el problema en un turno de habla que produce la persona que adquiere el turno en función del principio de alternancia que rige la interacción. En consecuencia, se puede atestiguar que tras este tipo de reparaciones, quien tiene el derecho a participar es quien continúa con la interacción, que es, como apuntábamos, el profesor.

En cambio, en problemas producidos por incomprensión, no se recupera la interacción de la misma manera. En los casos en los que debería ser el alumno en cuestión quien continuara con la interacción, por el sistema de turnos de habla que rige la interacción, es el profesor quien la prosigue. Este hecho se produce porque el alumno utiliza el turno de habla para corroborar la adecuación el turno anterior y no para continuar desarrollando la interacción fuera de la secuencia de reparación. En tales casos, el profesor es quien retoma la secuencia IRE, quien retoma la interacción justo en el momento en que la intersubjetividad se había fracturado. Sin embargo, si no se produce la corroboración del alumno, este podrá restablecer la interacción.

Asimismo, este tipo de reparaciones también se pueden encontrar insertas en otra secuencia de reparación, tal y como ocurría con las ARHI iniciadas por los alumnos. En tales casos, de la misma manera que las anteriores, para proceder a solucionar el primer problema que surge se debe solucionar el segundo. En otras palabras, al finalizar con la ARHI iniciada por el profesor se procede a intentar solucionar la otra reparación, que ha quedado pendiente.

Por su parte, las ARHI de carácter didáctico iniciadas por el profesor son prácticamente inexistentes. Únicamente se han encontrado dos casos y que están fundamentados en el uso de la L1 por parte de los alumnos, los cuales se caracterizan por tener una continuación de la interacción fundamentada en un turno de habla por parte del profesor reprochando el uso de la L1 o expresando incredulidad.

7.9.5 HRAI iniciadas por el alumno

Tras el análisis de los datos llevado a cabo, se ha podido observar que las HRAI iniciadas por los alumnos, las cuales están más presentes en nuestros datos que las ARAI iniciadas por ellos mismos, implican una complejidad secuencial siempre y cuando las reparaciones no sean NTRI, es decir, no sean reparaciones que se producen en el siguiente turno.

Desde el punto de vista secuencial, este tipo de reparaciones son iniciadas por los alumnos, por norma general, a partir de la entonación ascendente del elemento reparable, que puede ser un vocablo en inglés que sustituya la carencia expresiva del alumno o a través de una estructura interrogativa, normalmente, “cómo se dice?”. Asimismo, es destacable el hecho de que la gran mayoría de problemas planteados por los alumnos con este tipo de reparación sean de carácter léxico, lo que induce a pensar que están pensando en querer expresar sus ideas, aunque les falten las palabras. Por esta razón, todas estas reparaciones se pueden considerar como reparaciones didácticas. En cualquier caso, este tipo de reparaciones no focalizan su atención en aspectos gramaticales. La necesidad de pedir ayuda por carencia léxica implica que este tipo de reparaciones sean susceptibles de ser comprendidas como ejemplos de categorización de los hablantes como no nativos o menos competentes.

En nuestros datos, se han podido encontrar dos grandes grupos de HRAI iniciadas por los alumnos: unas que implican la iniciación de otra secuencia de reparación y otras que no implican la iniciación de otra secuencia de reparación. La diferencia entre estos dos grupos está en las implicaciones que el turno de habla reparador tiene: si implica otro problema para el alumno o no. En función de qué intervenciones posteriores proyecte, será un hablante u otro quien restablezca la interacción.

En los datos analizados, se ha podido comprobar que, cuando el turno de habla reparador de una HRAI iniciada por el alumno proyecta una ARHI, el profesor es el encargado de restablecer la interacción y, por lo tanto, recuperar la intersubjetividad truncada con el inicio de la secuencia de reparación anterior. Este hecho se debe a que el profesor lleva a cabo una explicación para resolver el segundo problema, explicación que proyecta una corroboración de la comprensión de la explicación por parte del

alumno. Por lo tanto, el alumno no focaliza su atención en restablecer la interacción con un turno de habla informativamente ligado a la secuencia de interacción previa a la reparación sino que se fija en la secuencia de reparación. Sin embargo, se ha encontrado algún caso aislado que demuestra que el alumno también es capaz de restablecer la interacción anterior. Ahora bien, los datos nos demuestran que la tendencia está en que en el momento en que la reparación en una HRAI iniciada por el alumno deja de ser una reparación en el siguiente turno, el rol docente adquiere una serie de responsabilidades que van más allá de las reglas de alternancia de turnos de palabra. Los datos nos vuelven a demostrar que para que se pueda solucionar la primera reparación se debe solucionar la segunda.

Por su parte, las HRAI iniciadas por los alumnos que no implican una reparación posterior funcionan de manera diferente. En estos casos, el alumno tiene la posibilidad de continuar con la interacción y, por ende, de restablecer la intersubjetividad truncada. No obstante, los datos nos demuestran que existe la posibilidad de que sea el profesor quien restablezca la interacción tras la secuencia de reparación. Son casos en los que el profesor añade una reflexión metalingüística al elemento reparador. En consecuencia, el profesor no intenta minimizar el impacto de la ruptura de la intersubjetividad y añade información que complementa la solución del problema.

Como se puede comprobar, el rol del profesor es importante para entender por qué las secuencias de reparación no implican un restablecimiento de la intersubjetividad coligada al sistema de alternancia de turnos de habla: si el profesor presenta una participación epistemológicamente [K+] a partir de reflexiones metalingüísticas, por ejemplo, la secuencia de reparación implicará un restablecimiento de la intersubjetividad será su responsabilidad.

7.9.6 HRAI iniciadas por el profesor

En relación a las HRAI iniciadas por el profesor, se debe destacar que no se encuentran ejemplos en nuestros datos. La razón por la cual se produce este hecho está en relación con las características inherentes de esta reparación, la cual implica que el profesor marque la existencia de un problema en su enunciado y que sea al alumno quien lo

solucione. El profesor es capaz de autorrepararse en todos los casos y, por ende, no es necesaria la participación de los alumnos para que se solucionen los problemas que acaecen en sus enunciados.

No obstante, se ha podido observar que existen secuencias de interacción con características similares a este tipo de reparaciones. Son secuencias en las que el profesor lleva a cabo una elicitación. El profesor, ante el uso de un determinado vocablo, pregunta a los alumnos si saben su significado. Estas estructuras, que también son escasas en nuestros datos, no se pueden entender como reparación, puesto que no implican inherentemente un problema en el turno de habla para el hablante ni para el oyente, puesto que este último puede saber, o no, el significado de la palabra.

7.9.7 HRHI iniciadas por el alumno

En relación a las HRHI iniciadas por los alumnos, el análisis de los datos llevado a cabo nos demuestra que en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado, estas reparaciones son esporádicas. Solo un caso se ha podido observar: es una reparación de carácter conversacional, en la cual el problema se centra en solucionar un enunciado propuesto por el profesor cuya información es inadecuada, puesto que infiere información del alumno falsa. En tal situación, el alumno se encarga de corregir la información y, por lo tanto, de reparar el problema que señala en el turno de habla del profesor. Este hecho se produce porque el profesor lleva a cabo finalizaciones del turno del alumno sin tener la suficiente información contextual, lo que le provoca que diga información falsa al respecto.

En relación al restablecimiento de la intersubjetividad, cabe destacar que el alumno, con este tipo de reparaciones, intenta minimizar la ruptura de la intersubjetividad inherente en la reparación.

Asimismo, se han podido observar dos casos más de HRHI iniciadas por el alumno que, a diferencia de la anterior, son reparaciones centradas en solucionar un problema en el enunciado de un compañero. Son reparaciones centradas en solucionar problemas en el sistema de la lengua. La escasez de reparaciones de este tipo se entiende por la dinámica

interaccional establecida: la secuencia IRE implica una participación constante del profesor, ante lo cual los alumnos perciben pocas posibilidades de intervenir cuando no se les ha asignado el turno.

La escasez de reparaciones de este tipo se puede entender por el carácter didáctico de este tipo de reparación. Los alumnos no aportan enunciados que impliquen ser categorizados como con una mayor epistémica de conocimiento, por lo que en todo momento se categorizan con un rol inferior desde el punto de vista de las relaciones asimétricas.

7.9.8 HRHI iniciadas por el profesor

En relación a las HRHI iniciadas por el profesor, cabe destacar en primer lugar, que son muy frecuentes en nuestros datos. Este tipo de reparaciones son de carácter didáctico, centrados en problemas relacionados con aspectos gramaticales. Tres tipos diferentes de HRHI iniciadas por el profesor se han podido observar: las correcciones directas, las correcciones encubiertas y la finalización de enunciados.

Con respecto a las correcciones directas, por norma general, este tipo de reparaciones se produce en el turno siguiente a la existencia del problema, por lo que se intenta minimizar la ruptura de la intersubjetividad. En la continuación de la secuencia de interacción el alumno puede producir un turno con el que corrobore la forma correcta, repitiendo el elemento reparador que le ha proporcionado el profesor. En este caso, el alumno tiene el derecho a continuar con la interacción por lo que el restablecimiento de la intersubjetividad tras la reparación y, en consecuencia, el restablecimiento de la interacción pueden correr a cargo del alumno si este considera que quiere o puede aportar más información. Ahora bien, si el elemento reparable era el último elemento del turno de habla del alumno, este no continúa con la interacción anterior. Asimismo, en el caso de que en la secuencia se produzcan varias HRHI iniciadas por el profesor, la secuencia se desarrolla de la misma manera y, tras la última de las reparaciones, el alumno tiene el derecho a retomar la interacción que se cortó con la primera reparación.

Sin embargo, los datos demuestran que existen casos en los que el alumno no recicla en su turno de habla el elemento reparador. Son casos en los que el contexto intrainteraccional implica que el alumno decida llevar a cabo un turno de habla convergente con la progresividad de la interacción. En consecuencia, el alumno, directamente y sin reciclar el elemento reparador, restablece la intersubjetividad truncada por la reparación.

Ahora bien, si el alumno lleva a cabo únicamente una señal de corroboración con un adverbio afirmativo que marca la adecuación de la reparación, será el profesor quien tenga el derecho a restaurar la secuencia IRE y, por ende, a restablecer la interacción y la intersubjetividad truncada. Lo mismo ocurre en el momento en que la reparación se produce a partir de varios turnos de habla: el hecho de que el profesor extienda la reparación, a partir de la aportación de información metalingüística, un turno de habla de carácter didáctico o alguna acción que se relacione con el valor pedagógico de la interacción, y dé más información de la estrictamente necesaria para solucionar el problema, el derecho a restaurar la interacción recae en su persona. El alumno, en estos casos, también puede aprovechar el derecho a la participación otorgado para iniciar otra secuencia de reparación. Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que, pese a tener la posibilidad, el alumno no reinicia la secuencia IRE.

Asimismo, se destaca que si la corrección directa no es percibida como tal, el alumno procede a continuar con la interacción. Este caso se ha podido percibir en una corrección directa en el cuarto turno, la cual, por su lejanía con el elemento reparable, es susceptible de ser entendida ambiguamente.

Las correcciones encubiertas, cuya ejecución se realiza en turnos de habla centrados en el significado y en la continuación de la interacción, son también muy frecuentes en nuestros datos, aunque los contextos intrainteraccionales en las que aparecen son bastante restringidos: la mayoría de reparaciones encubiertas se producen en pseudo-ARHI, dada su preferencia por repetir el turno de habla anterior del alumno, aunque también se producen correcciones encubiertas debido a la necesidad de repetir adecuadamente el turno de habla del alumno. Por ende, las reparaciones encubiertas, en los datos analizados, no se entienden como una estrategia de corrección sino como consecuencia de las dinámicas interaccionales con las que el profesor gestiona la secuencia IRE.

En estos casos, por norma general, el alumno no incorpora a su siguiente turno de habla el elemento reparador. El hecho de que el profesor incurra en una reparación no implica ningún efecto sobre la interacción. En consecuencia, los alumnos, por norma general, no hacen explícita la conciencia de que su turno de habla anterior presentaba un problema. La toma de conciencia de la corrección únicamente se percibe en casos en los que la corrección encubierta está fundamentada en la traducción del elemento reparable, puesto que el alumno había incorporado a su turno de habla una palabra en inglés.

En relación a la continuación de la interacción, puesto que la reparación se ejecuta en un solo turno de habla y no tiene repercusiones secuenciales, el siguiente turno de habla, proporcionado por el alumno, mantiene una relación de convergencia con el anterior y, en consecuencia, se integra en la interacción en curso. Por lo tanto, la corrección encubierta implica que no se produzca una ruptura en la intersubjetividad subyacente en la interacción. La interacción se desarrolla según los parámetros de la alternancia de turnos de habla sin que se vea truncada.

Finalmente, un último tipo de HRHI iniciadas por el profesor es aquel en el que el docente finaliza el enunciado de su interlocutor. Estas HRHI, las más escasas en cuanto a ejemplos, se producen en el turno siguiente al que contiene el elemento reparable, en este caso la ausencia de un elemento que finalice el enunciado del alumno. Este tipo de reparaciones presentan una continuación de la interacción en la que está implicada una corroboración por parte del alumno que no ha podido completar el turno.

Al ser el profesor quien le completa el turno, el alumno debe corroborar que la completación es adecuada. Su participación puede acabar ahí, como en la mayoría de casos anteriores en los que formulaba una reparación, por lo que el profesor se ve con el derecho a retomar la secuencia IRE. Sin embargo, los datos demuestran que los alumnos también pueden continuar con la interacción, siempre y cuando no utilicen ninguna estructura corroborativa. Por otro lado, se han observado algunos casos en los que el profesor, al completar el turno del alumno, se siente con derecho a continuar con la interacción. Incluso si completa el turno con la voluntad de que el alumno corrobore que lo que ha dicho es adecuado, el control de la interacción pasa a manos del profesor y el alumno únicamente tiene derecho a corroborar lo que el profesor le va diciendo.

Los resultados presentados en este último apartado del análisis dan buena cuenta de los hallazgos obtenidos en este estudio. Con todo lo dicho, se ha podido comprobar hasta

qué punto las secuencias de reparación presentan una complejidad secuencial propia de una interacción de estas características. Se ha podido exponer cuáles son las reparaciones más habituales en nuestros datos y cómo se gestiona en cada una de ellas el restablecimiento de la intersubjetividad truncada por el inicio de la secuencia de reparación. Por lo tanto, tras haber obtenido los resultados que se acaban de presentar, ya estamos preparados para dar respuesta a las preguntas de investigación que motivaron la realización de este estudio. No obstante, antes de pasar a presentar las respuestas, con las que se concluirá este trabajo, es necesario llevar a cabo una serie de reflexiones en las que se contrasten los resultados obtenidos con los hallazgos que otras investigaciones han obtenido. Esta discusión teórica se va a llevar a cabo en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN

El análisis de datos que se ha llevado a cabo en el anterior capítulo nos ha permitido llegar a una serie de resultados que permiten poder observar los datos desde la perspectiva de los objetivos planteados en esta investigación. Este estudio se ha centrado en las reparaciones en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado y, más concretamente, en conocer qué tipos de secuencias de reparación se producen en tales interacciones, cómo se desarrollan secuencialmente y cómo se restablece la interacción y, por lo tanto, se vuelve a la intersubjetividad truncada. Tanto los objetivos como la metodología utilizada para el análisis se enmarcan en una línea de investigación desarrollada en el ámbito del Análisis de la Conversación, cuyo foco de atención está en el análisis de la reparación en el ámbito de la enseñanza y la adquisición de una LE. En consecuencia, a la vista de los resultados obtenidos, es necesario llevar a cabo una reflexión que nos permita ofrecer una visión en su globalidad acerca del fenómeno de la reparación en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado en el aula de LE. Conviene, por lo tanto, proponer una discusión a partir de las reflexiones que suscitan los resultados obtenidos a la luz de los objetivos de esta investigación.

Al iniciar este trabajo nos proponíamos conocer en profundidad qué tipos de reparaciones se generaban en las interacciones entre profesor y estudiantes centradas en el significado, cómo se articulaban secuencialmente y cómo se restablecía la intersubjetividad tras la ruptura que suponía la búsqueda de una solución a un problema en la interacción. Sin embargo, los resultados obtenidos no solo han proporcionado información para responder a estos planteamientos de inicio sino que también, han detallado una gran cantidad de información con respecto a cómo se desarrollan las diferentes secuencias de reparación, qué implicaciones tienen los interlocutores en cada una de ellas y por qué se puede entender que la reparación es un fenómeno susceptible de ser analizado en relación a otros conceptos propios del análisis de la conversación.

En relación a los tipos de reparación que se han podido encontrar, el análisis de estas reparaciones corrobora lo que ya otros estudios habían mostrado. Tal y como Kasper (1985), van Lier (1988) o Seedhouse (2004) exponen, en nuestros datos se demuestra una tendencia hacia la heterorreparación por parte del profesor y que las autorreparaciones por parte de los alumnos, que serán heteroiniciadas, son muy proclives. Asimismo, los datos demuestran que en las interacciones centradas en el significado, tal y como exponía Seedhouse (2004), las correcciones encubiertas son muy comunes, aunque se ha podido comprobar que no son el único tipo de reparación que se establece: las ARHI iniciadas por el profesor y por los alumnos, las autorreparaciones autoiniciadas, las heterorreparaciones autoiniciadas por el alumno y las correcciones directas también tienen una presencia importante. Sin embargo, el análisis de los datos llevado a cabo demuestra que, pese a que el foco de atención está en el significado, las reparaciones principalmente son de carácter didáctico, en contra de lo que encontraba Seedhouse (2004) para este tipo de interacciones. Este hecho se debe, posiblemente, a que el nivel de competencia de los estudiantes es un nivel A1+ (MCER, 2001) y, por esta razón, tienen menos pericia a la hora de establecer una interacción con el profesor y presentan más problemas relacionados con el sistema de la lengua. Así pues, este estudio nos ha demostrado que, pese a que la interacción está fuertemente centrada en el significado, sobre todo en relación a la participación del profesor, el hecho de que se produzca en un entorno didáctico permite un tratamiento de problemas de carácter formal mayor que el que se da en las interacciones entre nativos y no nativos (Wagner y Gardner, 2004; Kurhila, 2006; Dings, 2012). En consecuencia, este tipo de interacciones no se pueden entender como prácticas que intenten ejemplificar lo que ocurre fuera del aula, en consonancia a lo que argumentan Seedhouse (2004) o Richards (2006), para quienes el valor pedagógico ofrece una caracterización única a este tipo de interacciones que las diferencia del resto.

Por otro lado, el análisis llevado a cabo nos ha permitido atestiguar la importancia que el contexto intrainteraccional mantiene para con la producción de reparaciones. En otras palabras, los resultados nos demuestran que las reparaciones no se pueden entender sin tener en cuenta el proceso interaccional en el que aparecen. En este sentido, se corroboran los postulados de Fasel Lauzon y Pekarek Doehler (2013) y Kidwell (2013), en los que afirman que las reparaciones no se pueden estudiar como elementos aislados. Por ejemplo, se ha podido comprobar que determinadas autorreparaciones

heteroiniciadas por los alumnos aparecían insertas en otra secuencia de reparación. Este hecho nos demuestra que los alumnos marcan la existencia de un problema en la interacción en el momento en que la secuencia de interacción está tratando otro problema. En consecuencia, se puede argumentar que los alumnos no desean cortar la interacción en el momento en que detectan una incompreensión en los enunciados del profesor, sino que prefieren llevar a cabo la ruptura de la progresividad cuando esta ya está rota. En consecuencia, no se entiende la reparación sin la proyectabilidad inherente a la producción de turnos de habla. Este hecho nos reafirma en la idea de que es necesario estudiar las reparaciones desde la perspectiva del AC, turno a turno y entendiendo el fenómeno desde una perspectiva émica, para lograr una mayor comprensión del fenómeno interaccional (Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013; Kidwell, 2013; Hellermann y Lee, 2014; Kasper y Wagner, 2014).

Asimismo, sin entrar a valorar a conciencia si las reparaciones objeto de estudio son muestras susceptibles de ser entendidas como fenómenos que promueven la adquisición de la lengua meta (Markee y Kasper, 2004; Kasper, 2006a; Markee, 2008; Mori y Markee, 2009; Kasper, 2009; Jenks, 2010; Pekarek Doehler, 2010), lo que daría para otra investigación de similares proporciones, este estudio sí nos ha permitido atestiguar que un análisis de las reparaciones que no tenga en cuenta cómo se realiza el proceso de solución de problemas desde un punto de vista secuencial es un análisis que pierde mucha información necesaria para entender cómo se articula el proceso de aprendizaje. En este sentido, el análisis de las diferentes secuencias de reparación demuestra que los hablantes continuamente adaptan sus recursos lingüísticos y semióticos a las necesidades del momento comunicativo (Pekarek Doehler, 2010). Los hablantes están mostrando cómo ellos entienden la interacción y cómo entienden los procesos de reparación, en un ejemplo de cognición distribuida socialmente (Mondada y Pekarek Doehler, 2004; Kasper, 2009; Pekarek Doehler, 2010; Pallotti y Wagner, 2011; citado en Kasper y Wagner, 2014; Kasper y Wagner, 2014, entre otros). El aprendizaje, si se fundamenta en la práctica interaccional de la reparación, está socialmente orientado y la competencia de los alumnos es tanto sensible al contexto como co-construible (Pekarek Doehler, 2006; Hall et al., 2011). Esta perspectiva sociointeraccional implica que las acciones sociales son las que establecen cómo se caracterizan los enunciados de los participantes, en una secuencia turno a turno y dadas las contingencias propias del habla en interacción.

La reflexión anterior se deriva del minucioso análisis que se ha llevado a cabo sobre el desarrollo secuencial de cada uno de los tipos de reparación implicados en las interacciones objeto de estudio. En relación a esta tipología, no obstante, el primer aspecto que llama la atención a la vista de los resultados obtenidos es que predominen las reparaciones de carácter didáctico. Este tipo de reparación es más habitual en nuestros datos, en contra de lo que apuntaba Seedhouse (2004), según el cual en interacciones centradas en el significado las reparaciones centradas en la forma tienen una menor presencia. Este hecho se puede explicar por el nivel de pericia de los estudiantes. Al ser estudiantes de un nivel básico, los problemas en la interacción centrados en la forma lingüística tienen una mayor presencia, puesto que no tienen una competencia lingüística suficientemente sólida como para llevar a cabo enunciados adecuados bajo determinados parámetros. En este sentido, los resultados corroboran la afirmación de Dings (2012), quien afirma que, en los primeros estadios de aprendizaje, las reparaciones se centran más en problemas de carácter formal. Ahora bien, también es plausible que las reparaciones sean una muestra de una actuación docente determinada, dada la relación intrínseca entre pedagogía e interacción (Seedhouse, 2004). En tal caso, se estaría demostrando que el profesor, pese a que está estableciendo una interacción centrada en el contenido, asume las cuestiones formales como algo de más importancia. Sin embargo, no consideramos esta afirmación válida, puesto que muchos de los problemas formales se producen como correcciones encubiertas y en secuencias de reparación iniciadas por los alumnos.

Por otra parte, se ha podido comprobar como las autorreparaciones autoiniciadas son muy comunes en nuestros datos, tanto si son formuladas por el profesor como, en menor medida, por los alumnos. En las producidas por el docente, tal y como se demuestra en el apartado 7.2, se ha observado una poca variedad de los tipos de autorreparación en relación a los que se encuentran en el uso cotidiano de la lengua. De los tipos de autorreparación propuestos por Schegloff (2013), seis son los que se han encontrado en nuestros datos: sustitución, inserción, eliminación, interrupción, reciclaje, reformulación. En este sentido, la ausencia o presencia de los diferentes tipos de autorreparación se puede asociar con las características del discurso que el profesor genera. La búsqueda, los elementos parentéticos, los saltos secuenciales y los reordenamientos de la información son autorreparaciones que no se encuentran en nuestros datos. Este hecho nos permite entender el discurso del profesor como un tipo

de discurso poco proclive a que se den autorreparaciones que implican una complejidad sintáctica mayor y que la formación de la acción (Drew et al., 2013) implicada en este tipo de reparaciones es contingente a las características de la interacción: implícitamente, con este tipo de reparaciones de carácter didáctico, se está categorizando al estudiante como epistémicamente [K-].

Por su parte, como se vio en el apartado 7.1, los alumnos llevan a cabo autorreparaciones autoiniciadas principalmente por la sustitución de un elemento gramatical dentro de un mismo elemento, es decir, un cambio en la morfología de una determinada palabra (véase Park, 2007), aunque también se dan casos de autorreparaciones por interrupción del enunciado en curso, por eliminación o por inserción de un elemento. Este hecho nos permite observar las dificultades que mantienen los estudiantes de un nivel inicial a la hora de elaborar sus discursos, no por el hecho de que tengan que llevar a cabo muchas reparaciones, sino porque el hecho de que se den en poca cantidad es una muestra de que sus enunciados no presentan una sintaxis compleja. En todo caso, esta idea se debería corroborar con estudios longitudinales que nos permitieran observar la evolución de las autorreparaciones en la participación de los estudiantes.

En el apartado 7.2, igualmente, se han podido analizar las autorreparaciones en el tercer turno generadas por el profesor. Como se ha podido comprobar, tales reparaciones en las interacciones objeto de análisis funcionan de la misma manera que en la conversación ordinaria (Schegloff, 1997; Lee, 2007): La ruptura de la intersubjetividad se produce entre el segundo y el tercer turno, el cual sirve para reformular el primero al entender el hablante que la respuesta de su interlocutor no ha cumplido con las expectativas.

Otro aspecto destacable que se ha podido demostrar con respecto a estructura secuencial de las reparaciones es la complejidad con la que algunas de ellas se ejecutan. Se ha podido comprobar que algunas secuencias de interacción no aparecen aisladas unas de las otras, sino que aparecen concatenadas. Este hecho, que puede darse también en interacciones entre hablantes nativos y no nativos (Egbert et al., 2004; Markee y Seo, 2009) requiere dos matizaciones que implican que las secuencias de reparación en nuestros datos sean peculiares. En primer lugar, en los resultados ya se especificaba que una de las características propias de las secuencias de reparación que se producían en

nuestros datos, concretamente de las autorreparaciones heteroiniciadas por los alumnos (véase apartado 7.3), es que estos inician una secuencia de reparación de este tipo en un momento concreto: cuando la secuencia IRE no está en curso. En otras palabras, los datos nos han demostrado que en las interacciones centradas en el significado los alumnos, como ya apuntábamos anteriormente en este capítulo, no suelen romper con la intersubjetividad inherente en la interacción y propia de la secuencia IRF, puesto que inician secuencias de reparación mayoritariamente cuando ya hay una secuencia de reparación en marcha. Por lo tanto, los alumnos tienen una total conciencia de que la interacción no debe ser interrumpida en aras de una mayor fluidez interaccional. En este sentido, los alumnos actúan como los hablantes no nativos (Kurhila, 2006) porque priorizan la intersubjetividad y la progresividad de la interacción a la comprensión de los aspectos que no entienden; por lo tanto, inician las reparaciones cuando está otra en marcha. Asimismo, a este respecto, es interesante señalar que, de la misma manera que muestran los resultados obtenidos por Lilja (2014: 101), en las autorreparaciones heteroiniciadas por los alumnos la repetición del turno de habla anterior es el tipo de iniciación de la reparación más habitual junto con la iniciación de reparaciones a partir de *Open Class Repair Initiators*. En cambio, las iniciaciones de reparación por invitar al interlocutor a manifestar si ha comprendido, en lo que se conoce como *comprensión del candidato* (Kushida, 2011; Antaki, 2012), no existen en nuestros datos. Este hecho se puede deber a que en este último tipo de reparación están implicados valores epistémicos que el alumno no considera que el profesor tenga: si el alumno inicia una reparación de este tipo, está pidiendo al profesor que diga si ha entendido, por lo que el hecho de que el alumno no lleve a cabo estas reparaciones se puede pensar como, implícitamente, una manera de mostrar que el alumno piensa que el profesor siempre le comprenderá y, por lo tanto, lo categoriza con un conocimiento epistémico [K+].

El hecho de que el alumno inicie una reparación para que el profesor resuelva el problema justo cuando se está produciendo otra reparación implica una concatenación de secuencias de reparación cuyas resoluciones están procedimentalmente determinadas. Así, como ya apuntamos en los resultados al final del capítulo anterior, para que se pueda llegar a reparar el primer problema, primero se tiene que reparar el segundo.

Asimismo, los datos demuestran que, en determinadas interacciones, existe una complejidad secuencial que está intrínsecamente relacionada con las características del elemento reparable. Es el caso de las autorreparaciones heteroiniciadas por el profesor

con un foco en un aspecto conversacional. El hecho de que no tengan una fundamentación didáctica implica la posibilidad de que el profesor pueda no llevar a cabo la reparación, dada su epistémica de conocimiento (Heritage, 2012a, 2012b). Por ende, la resolución de problemas de carácter conversacional se torna más compleja, puesto que, además, los alumnos deben llevar a cabo estrategias de solución del problema. Como vimos en el apartado 7.4, cuando el profesor marca como problemático un elemento del turno de habla anterior que no tiene relación con el sistema de la lengua, las secuencias de interacción se alargan de manera que se necesitan varios turnos de habla más de lo habitual para solucionar el problema. Este hecho corrobora la afirmación de Egbert et al. (2004), según la cual en interacciones exolingües las secuencias de reparación pueden ser más extensas que las secuencias en la conversación ordinaria. Significativamente, nuestros datos secundan esta afirmación cuando se compara la extensión que las autorreparaciones heteroiniciadas por el profesor de carácter conversacional con las mismas reparaciones, pero de carácter didáctico.

Asimismo, las reparaciones analizadas en el apartado 7.4 demuestran las dificultades que los alumnos presentan para resolver problemas de estas características, siempre y cuando la reparación no se inicie con un *Open Classe Repair Initiator* (Drew, 1997). En tales casos, de los datos se vislumbra una significativa idea: el hecho de que los alumnos lleven a cabo la repetición del turno de habla anterior tras una iniciación de reparación con un elemento de estas características podría dar a entender que existe una secuencia de reparación universal, tal y como plantean Enfield et al. (2013) o Dingemanse et al. (2015). Al fin y al cabo, los hablantes no comparten la L1, pero sí comparten procedimientos de solución de problemas en la interacción.

Otro tipo de reparación que implica una gran complejidad secuencial es aquella iniciada por los alumnos para marcar la existencia de un problema (por lo tanto, será autoiniciada) y con la intención de que el profesor lo resuelva (por lo tanto, será heteroreparación). En las interacciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos, la búsqueda de una palabra se formula con entonación ascendente para marcar la necesidad de aclaración (Norrick, 1991; Brouwer, 2003; Hosoda, 2006). Sin embargo, cabe destacar que en el contexto en el que nos situamos los alumnos pueden producir un elemento problemático en su lengua materna y de uso común con el resto del grupo fuera del aula: el inglés. Asimismo, el uso de una expresión interrogativa como “¿cómo se dice?” también es habitual. Los problemas, como se comprueba, son de carácter

léxico en su inmensa mayoría, aspecto que determina la voluntad por parte de los estudiantes por llevar a cabo producciones lingüísticas a pesar de sus limitaciones. La complejidad de esta secuencia está en que puede desembocar en la consecución de otra secuencia de reparación. Este hecho será así si el turno de habla reparador presenta otro problema para el alumno que el profesor debe resolver. Este tipo de reparaciones contrasta con cómo se buscan las palabras en la conversación ordinaria, contexto en el cual se da una preferencia a la autorreparación; en cambio, en el tipo de interacción objeto de estudio la preferencia está por pedir al profesor que resuelva el problema, en una búsqueda de la palabra de carácter colaborativo. De la misma manera que aseveraron Koshik y Seo (2012), este tipo de secuencias puede implicar una nueva secuencia de reparación si la respuesta que ofrece el profesor no se considera adecuada.

El análisis de los datos llevado a cabo también permite realizar algunos paralelismos entre las heterorreparaciones autoiniciadas por el profesor y las reparaciones a referencias a personas (Heritage, 2007; Kim, 2012) en las cuales se antepone la intersubjetividad a la progresividad. Pasa lo mismo con las palabras tipo ‘castaña’, que es reparada por el profesor antes de que prácticamente el alumno marque que no entiende qué significa. En la conversación ordinaria, la reparación de este tipo de problemas se realiza, por norma general, a partir de expansiones con las que se informa sobre el referente para que el interlocutor reconozca de qué se está hablando. Los recipientes, en estos casos, reconocen la referencia y cierran la secuencia de reparación a partir de una respuesta lo más simple posible con la intención de minimizar la interrupción de la progresividad de la secuencia y co-construir la referencia (Heritage, 2007; Family et al., 2015). Este logro se consigue a partir de una respuesta de aceptación mínima, dado que si se incorporara más información se matizaría la reparación de la referencia y se continuaría con la secuencia de reparación, aspecto no preferido. Sin embargo, en el caso del aula, el profesor puede matizar la información antes de que los alumnos puedan aportar un turno de habla con el que mostrar su grado epistémico (véase el caso de “almendra”, en el apartado 7.2.1) o, pese a que algún alumno indica un grado epistémico similar al del profesor, este último aporta una reparación con la intención de que todo el grupo conozca el nuevo vocablo (como en “castañas” en el apartado 7.6). En cualquier caso, este tipo de reparación se atisba como habitual en las interacciones en el aula, por lo que una mayor profundización en su análisis y una mayor recogida de muestras se hace pertinente.

Por otro lado, este estudio ha demostrado que en las interacciones entre el profesor y sus alumnos se pueden dar casos de pseudo-ARHI, como en la conversación cotidiana (Kendrick, 2015). Sin embargo, las pseudo-ARHI que se producen en el aula son diferentes: mientras que en los datos que recoge Kendrick se producen pseudo-ARHI de varios tipos, como sorpresa e incredulidad o un desacuerdo que se puede vislumbrar a partir del significado inferencial del enunciado, en las interacciones entre profesor y alumnos únicamente se encuentran casos de pseudo-ARHI que implican sorpresa ante lo dicho por el alumno. La intención de este tipo de secuencia es, desde nuestro punto de vista, incitar al interlocutor a hablar.

En relación a las heterorreparaciones heteroiniciadas por parte del profesor, estas presentan unos resultados que corroboran los hallazgos de Lee (2013), autor que determina que las correcciones encubiertas son más habituales que las directas. Este hecho se determina porque la corrección, por norma general, pasa a un segundo plano. Por su parte, la presencia de las correcciones directas, que se centran en problemas de carácter gramatical, caracteriza este tipo de interacción como pedagógica. Sin embargo, a diferencia de lo que encuentran Åhlund y Aronsson (2015), las secuencias de corrección corren a cargo siempre del profesor y únicamente se encuentran dos casos de corrección de un compañero, siempre tomando el turno de palabra sin que se le haya sido asignado. Esta diferencia se puede interpretar como una acción discursiva acorde a la voluntad del profesor de minimizar la ruptura de la intersubjetividad en la interacción. En el caso de que hubiera dado la oportunidad a otro compañero para que corrigiera a su interlocutor o, igualmente, hubiera dado la oportunidad para autocorregirse, el profesor estaría proponiendo secuencias de reparación que romperían el curso de la interacción de manera más clara que con la corrección directa en el siguiente turno o con la corrección encubierta. En consonancia, si la mayoría de correcciones son encubiertas porque se quiere minimizar el impacto de la corrección en la intersubjetividad, es lógico pensar que las correcciones directas se situarán en la misma línea. Por esta razón, el profesor es quien corrige y lo hace de la manera más rápida posible. Este hecho nos ofrece la posibilidad de pensar que con esta acción el profesor está focalizando su atención en la consecución de la interacción en lugar de buscar estrategias para la solución de problemas de carácter colaborativo que inviten a todo el grupo a pensar sobre las formas lingüísticas o a colaborar entre ellos para buscar soluciones a los problemas.

Por otra parte, los datos analizados en el capítulo anterior corroboran las ideas de Fasel Lauzon y Pekarek Doehler (2013) con respecto a las correcciones encubiertas. Este tipo de corrección no tiene ningún efecto en la interacción, por lo que el *focus on form*, en estos casos, no es compartido. Además, se intuye, por las dinámicas interaccionales establecidas, que el profesor no pretende dar un valor correctivo a su turno de habla, puesto que las correcciones encubiertas se incluyen en secuencias entendidas como pseudo-ARHI (Kendrick, 2015), en las cuales el profesor repite el turno de habla anterior con la intención de dinamizar la secuencia IRF y que los alumnos lleven a cabo una mayor participación.

Un último detalle debe ser transmitido en este momento: las heterocontinuaciones que se han podido observar, en forma de finalización de frases (heterorreparaciones heteroiniciadas), difieren en gran medida de las heterocontinuaciones que se realizan en la conversación cotidiana (Sidnell, 2012). En este último ámbito, no se producen porque el interlocutor tenga problemas a la hora de elaborar el turno de habla; en cambio, esta es la principal razón por la cual el profesor continúa el turno de habla del alumno en las interacciones analizadas.

En relación a la gestión de la interacción tras la reparación y, por ende, al restablecimiento de la intersubjetividad, los resultados expuestos en el capítulo anterior demuestran el papel crucial del profesor. Se ha podido comprobar que es el profesor el encargado de retomar la interacción en casos en los que el alumno corrobora el turno de habla anterior, aspecto también común en las interacciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos (Hosoda, 2000), o cuando el profesor aporta información metalingüística o de carácter pedagógico. Los resultados obtenidos, además, arrojan luz sobre determinados aspectos propios de la interacción. Por ejemplo, en relación a la noción de alineación (Du Bois y Kääräinen, 2012; Dings, 2014), es decir, a la posición contingente que demuestra un hablante con respecto a su interlocutor con su turno de habla, podemos destacar que los alumnos presentan esta característica al llevar a cabo una corroboración del elemento reparable. Los alumnos prefieren aportar un turno de habla convergente con respecto al turno anterior y, puesto que el foco de atención de las reparaciones, por norma general, está en algún aspecto formal, la perspectiva que adoptan los alumnos es contingente con el turno de habla anterior: corroboran la información anterior y siguen la secuencia de reparación en lugar de retomar la secuencia previa a la reparación. En todo caso, con el turno de habla contingente “it is

not clear that the speaker has a choice, (...) when she wants to confirm the candidate understanding” (Kurhila, 2006: 230). La responsabilidad de continuar con la interacción y restablecer la intersubjetividad, por ende y por norma general, la toma el profesor.

En todo caso, parece que la disafiliación propia implicada en la reparación en la conversación ordinaria no está, al menos, tan marcada. Parece que la ruptura de la intersubjetividad se entiende como algo inherente a la interacción institucional al uso y, por lo tanto, se acepta que puede ocurrir. Los participantes, en función de sus roles, parecen estar predispuestos a ello. Por consiguiente, se pueden comprender las correcciones directas sin que haya una amenaza hacia la imagen del interlocutor, tal y como afirma Frazier (2007).

De la misma manera, los resultados obtenidos en torno a esta última cuestión permiten diferenciar las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado de las interacciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos en encuentros de servicio. Tal y como exponía González-Lloret (2005), en este último tipo de interacciones la continuación de la interacción puede correr a cargo de cualquiera de los dos participantes, aunque no matiza ejemplos concretos que corroboren esta información. En cambio, en nuestros datos, se ha comprobado como existe una lógica interaccional subyacente en las posibilidades que tienen los hablantes ante el restablecimiento de la interacción. Hemos comprobado que, por norma general, es el profesor el encargado de realizar esta acción, no solo cuando la regla de alternancia de turnos se lo permite sino también cuando las secuencias de reparación implican una serie de turnos de habla determinados, como apuntábamos más arriba. En todo caso, este hallazgo confirma la necesidad de entender la reparación como una secuencia integrada en una determinada interacción (Markee y Seo, 2009; Pekarek Doehler, 2010; Seedhouse, 2010; Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013; Hellermann y Lee, 2014, entre otros) y no como un elemento discursivo que debe ser analizado aisladamente.

Por otro lado, cabe destacar la relación que se establece entre reparación y epistémica. Jakonen y Morton (2015) y Markee y Seo (2009) destacan que en las interacciones entre estudiantes las relaciones epistémicas implican que si algún alumno presenta un conocimiento [K+] en relación a la resolución de un problema, este se presenta o como colaborativo o como un hablante que pone en duda la corrección que lleva a cabo. Sin embargo, por norma general, las reparaciones que se han analizado a lo largo de este

estudio muestran como unos hablantes se categorizan como alumnos y presentan un conocimiento epistémico [K-], mientras que otro hablante se categoriza como profesor y presenta un conocimiento epistémico [K+]. Estas categorizaciones son perfectamente válidas para las reparaciones de carácter didáctico, en las que el alumno cede la responsabilidad al profesor de llevar a cabo las reparaciones. Sin embargo, cuando el problema es de índole conversacional y no se trata de un problema en la audición, con la correspondiente iniciación a partir de un *Open Class Repair Initiator* (Drew, 1997), las dificultades aumentan. El conocimiento epistémico del profesor debe pasar de [K-] a [K+] y para ello la reparación es fundamental. No obstante, el alumno carece de las herramientas necesarias para lograr de la manera más efectiva posible transmitir el conocimiento al profesor. Ello se debe a que su competencia interaccional en relación a la gestión de los problemas en la interacción no está suficientemente desarrollada. Fijémonos que en este tipo de interacciones (véase apartado 7.4), cuando no está claro el elemento reparable o el profesor no encuentra un referente adecuado para aportar la solución al problema (ambos casos ejemplos de un conocimiento epistémico [K-] por parte del docente), la secuencia de reparación se vuelve más compleja, puesto que no se puede resolver el problema con la máxima celeridad posible y, por ende, no se puede restablecer la interacción y la intersubjetividad truncadas minimizando los costes de la reparación. Sin embargo, a diferencia de los alumnos, el profesor muestra recursos interaccionales para poder solventar el problema aunque, dado que se trata de una búsqueda de solución colaborativa (Park, 2007), las complejidades inherentes en la participación del alumno implican que la secuencia de interacción se alargue.

De todo lo comentado en este último párrafo, se destacan las referencias a la competencia interaccional de los alumnos. Como se recordará, la competencia interaccional de los alumnos y la competencia interaccional en el aula son dos aspectos que se han querido tratar en este estudio. A lo largo del análisis de datos hemos podido ir categorizando las reparaciones y cómo era la participación de tanto estudiantes como del docente. De esta actuación, se desprenden varias cuestiones que nos permitirán reflexionar sobre las características de la competencia interaccional y de la competencia interaccional del aula de cada uno de los roles participantes.

El análisis de los datos llevado a cabo, pues, también nos ha proporcionado información sobre cómo se caracteriza la competencia interaccional de los alumnos y la competencia interaccional del aula de los participantes en la interacción. La tercera pregunta de

investigación que se proponía en los objetivos del trabajo iba en esa línea y pretendía dar una caracterización a tales competencias con respecto a la producción de reparaciones.

Los resultados obtenidos nos demuestran que la competencia interaccional de los alumnos es una competencia que, como se apuntaba anteriormente, no les permite solucionar los problemas ocurridos en la interacción de una manera flexible. Dejando de lado las autorreparaciones autoiniciadas, que no implican una secuencia interaccional, en el resto de reparaciones susceptibles de ser resueltas por los alumnos han sido más bien escasas, lo que, por otro lado, muestra la importancia del rol del profesor a la hora de solucionar los problemas en la interacción en el aula de LE. Además, los tipos de reparación cuya solución debería ser aportada por el alumno escasean. Ya se apuntó la ausencia de heterorreparaciones heteroiniciadas, pero también es destacable la ausencia de heterorreparaciones autoiniciadas por el profesor. Sin embargo, esta ausencia se explica no por la pericia de los alumnos a la hora de solventar problemas en la interacción sino por el hecho de que el profesor no promocioe secuencias de este tipo, puesto que deben ser iniciadas por él mismo al marcar un problema en su propio turno de habla. Los problemas, deberían focalizarse en aspectos léxicos, puesto que se trata de interacciones centradas en el significado, como se puede comprobar en el apartado 7.6. Ahora bien, el profesor ofrece muy pocas posibilidades de participación a los alumnos en este tipo concreto de secuencias, por lo que se entiende que el foco de atención está constantemente en el desarrollo de la interacción.

En esta línea, y según lo apuntado anteriormente, el hecho de que los alumnos no sean capaces de utilizar estrategias para solventar los problemas en las autorreparaciones heteroiniciadas (apartado, 7.4) y, por esta razón, las secuencias se extiendan, es un ejemplo de la competencia interaccional de los mismos y de cómo se interrelaciona la competencia interaccional con la reparación. Desde la perspectiva del AC, la solución de problemas en la interacción, como se ha venido apuntando, se percibe como un fenómeno socialmente construido (Pekarek Doehler, 2010; Hellermann y Lee, 2014; Kasper y Wagner, 2014, entre otros) y que, por lo tanto, puede ser susceptible de ejemplificar la competencia interaccional de los hablantes. En nuestro caso, vemos que la competencia interaccional de los estudiantes implica tener pocos recursos para autoiniciar heterorreparaciones en el caso de presentar una carencia léxica: en estos casos, los alumnos utilizan la traducción del término que quieren utilizar o buscan

inferencias, en ocasiones acompañándose de la expresión “¿cómo se dice? (véase apartado 7.5). Ahora bien, teniendo en cuenta los recursos de los que los alumnos disponen, que es, al fin y al cabo, en lo que la investigación se tiene que fijar¹³⁶, la competencia interaccional de los alumnos presenta los suficientes recursos como para gestionar los problemas en la interacción que se les presentan.

Otra cuestión similar ocurre con las autorreparaciones heteroiniciadas por los alumnos. Este tipo de reparaciones ha sido largamente tratado en la literatura (Hellermann, 2008, 2011), a partir de las cuales se muestra cómo las prácticas socialmente situadas permiten a los alumnos adquirir la competencia interaccional. En cambio, en los datos analizados, los alumnos no han tenido la oportunidad de iniciar este tipo de reparaciones y cuando lo han hecho ha sido porque otra secuencia de reparación estaba iniciada, tal y como se expuso líneas atrás. Este hecho nos lleva a pensar que, como bien se ha apuntado, las reparaciones son actuaciones sociales que están elaboradas turno a turno en una interdependencia de las acciones de los hablantes en una relación de contingencia y progresividad. Así pues, dados los roles participantes y la asunción de la epistémica de cada uno, los alumnos asumen como parte caracterizadora de la secuencia IRF el hecho de que no se den oportunidades para llevar a cabo heteroiniciaciones. En este sentido, se comprende que los turnos de habla se orientan hacia el desarrollo de la interacción, como también se expuso con anterioridad.

En resumidas cuentas, el estudio de la reparación nos ha permitido observar que la competencia interaccional de los alumnos está socialmente mediatizada por el desarrollo de la secuencia interaccional en la que las reparaciones se producen. El hecho de que el foco de atención esté en el desarrollo de la interacción y en el significado, aspecto que se corrobora por el hecho de que los alumnos no inicien reparaciones si no entienden algo de su interlocutor o por el hecho de que las correcciones directas estén producidas con la intención de minimizar la ruptura en la intersubjetividad en líneas generales, implica que la competencia interaccional se ajuste a los patrones de interacción IRF que socialmente y turno a turno conforman los participantes.

Sin embargo, si analizamos la participación de los interlocutores y la competencia interaccional desde el punto de vista de los postulados de Walsh (2011, 2012), es decir,

¹³⁶ Recordemos que Hellermann (2011: 166), indica que si valoramos a los estudiantes por lo que no pueden hacer, estaremos cayendo en apriorísticos propios de postulados psicolingüísticos.

entendida como competencia interaccional del aula, se puede observar que las reparaciones, elemento crucial, no acaban de presentar un desarrollo que permita atestiguar que los hablantes, sobre todo el profesor, mantiene una óptima participación. Desde los parámetros de Walsh (2011, 2012), la participación del profesor debe estar acorde a la voluntad de desarrollar en los alumnos las habilidades necesarias para que sean capaces de solventar los problemas en la interacción. Sin embargo, la secuencia interaccional IRF está pensada bajo unos parámetros que no acaban de perfilar tal perspectiva, aunque este posicionamiento choca con la voluntad de llevar a cabo una secuencia IRF centrada en el significado y minimizando la atención a la forma. Bajo estos postulados, las secuencias de reparación sí tienen sentido.

Asimismo, este estudio ha pretendido descubrir cómo se caracteriza otro fenómeno que se puede englobar dentro de lo que se entiende por competencia interaccional del aula: es la continuación de la interacción tras la reparación.

El análisis de las diferentes secuencias de reparación en las interacciones centradas en el significado entre profesor y alumnos en el aula de LE nos ha llevado a corroborar que las reparaciones están socialmente construidas turno a turno a partir de contingencias que se establecen en el habla. Este hecho nos ha permitido determinar que el hecho de que sea el profesor quien, mayoritariamente, retome la interacción en curso tras la reparación se produce debido a que en el turno de habla anterior el alumno ha llevado a cabo una corroboración contingente con el turno de habla anterior (Hosoda, 2000) o, por el contrario, que el profesor ha llevado a cabo un turno de habla de carácter pedagógico. Por lo tanto, se puede decir que, en una búsqueda de la caracterización de las interacciones en el aula de LE y, más concretamente, de la competencia interaccional del aula, uno de los rasgos que definen esta competencia es el de que el profesor es el encargado de restablecer la interacción. Sin embargo, como se ha podido determinar de uno de los pocos estudios que se ha fijado en cómo continúa la interacción (González-Lloret, 2005), la continuación de la interacción puede ser realizada por cualquiera de los participantes. Es más, en muchas ocasiones también en nuestros datos la continuación de la interacción se produce según la regla de alternancia de turnos de habla, por lo que entra dentro de una lógica pensar que esta continuación es la más común en la interacción cotidiana. Por lo tanto, si se quiere que los alumnos sean capaces de retomar la interacción también por ellos mismos bajo estos parámetros, la actuación interaccional del docente debería también tenerlo en cuenta y, por ende, debería facilitar

una participación que se fundamentara en no producir turnos de habla que proyecten corroboraciones por parte de los alumnos. Sin embargo, necesitaríamos más datos y otras investigaciones para comprobar si estas especificaciones permitirían que los alumnos también retomaran la interacción truncada y, por lo tanto, restablecieran la intersubjetividad.

En resumidas cuentas, este estudio ha proporcionado una oportunidad para profundizar en las reparaciones en un tipo de interacción concreto: la que se produce entre profesor y alumnos en el aula de LE y que está centrada en el significado. Se ha podido comprobar que este tipo de interacción mantiene unas características particulares con respecto a la toma de turnos de habla y la organización secuencial, por lo que no se puede asimilar a la conversación ordinaria. En consecuencia, tal y como promulgan Seedhouse (2004, 2010c) y Richards (2006), ya solo con el hecho de que haya un foco pedagógico, sumado a que los participantes llevan a cabo una interacción a partir de la cual pueden emerger sus identidades situadas (Zimmerman, 1998), esta interacción ni se puede entender como conversacional ni se puede entender como proclive a desarrollar patrones de interacción propios de la conversación ordinaria. Ahora bien, como interacción propia del aula sí que mantiene una serie de características que la hacen particular, algunas de las cuales tienen que ver con la reparación.

La secuencia IRE, como bien apunta Seedhouse (2010c), es un sistema complejo y adaptativo. En consecuencia, este tipo de secuencia interaccional se adapta a los contextos y a los focos pedagógicos, dada la relación intrínseca entre interacción y pedagogía que se entiende que existe en el aula y a que cada forma institucional de interacción tiene “its own unique fingerprint” (2010c: 10). Esta es una secuencia, como se ha podido comprobar a lo largo de este estudio, que presenta sus propias características como, por ejemplo, el restablecimiento de la interacción detallado anteriormente. Esperemos que la investigación que vamos a finalizar con el siguiente capítulo haya aportado un poco más de conocimiento a este tipo de interacciones en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A la luz de los resultados obtenidos y habiendo llevado a cabo la discusión pertinente con los hallazgos más significativos en el ámbito del análisis de las reparaciones desde la perspectiva del AC y, especialmente, de las reparaciones en interacciones exolingües y en el aula de LE, consideramos oportuno, como conclusión a este estudio, dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas con anterioridad al análisis llevado a cabo.

1. ¿Qué modelos de organización de la reparación se pueden observar en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado y cómo se desarrollan secuencialmente?

Tras haber analizado las interacciones centradas en el significado entre profesor y alumnos objeto de estudio, se puede determinar que no todos los tipos de reparación que se habían establecido en las categorías tienen una presencia significativa. Algunos tipos de reparación tienen más presencia que otros. Tal preponderancia se asocia con las características inherentes de la interacción objeto de estudio.

Tanto los alumnos como los profesores llevan a cabo autorreparaciones autoiniciadas, la mayoría de las cuales se producen en el mismo turno. Las autorreparaciones autoiniciadas en el tercer turno son muy pocas, más bien tienen un carácter residual. Este hecho confirma la preponderancia de este tipo de reparaciones en el habla en interacción. En relación a las autorreparaciones autoiniciadas por los alumnos destaca el hecho de que se produzcan por problemas de carácter morfológico, sintáctico y léxico. Asimismo, cabe destacar la presencia de autorreparaciones autoiniciadas por parte del profesor tanto de carácter didáctico como de carácter conversacional. Estas últimas, que son más habituales en nuestros datos, se realizan a partir de matizaciones, reformulaciones e incorporaciones de nueva información. No obstante, mantienen la

misma relación entre reparación e intersubjetividad que el resto de autorreparaciones autoiniciadas en el mismo turno.

En relación a las autorreparaciones autoiniciadas en el tercer turno por parte del profesor se ha comprobado que tienen una relación inherente con las autorreparaciones heteroiniciadas por el profesor, puesto que el tercer turno es una reformulación del turno del profesor anterior con el que se iniciaba la heterorreparación. El profesor formula una autorreparación en el tercer turno al no ser satisfactorio el turno de habla reparador del alumno para la heterorreparación. No obstante, la relación entre reparación e intersubjetividad es idéntica a las reparaciones en el tercer turno producidas por los alumnos y en la conversación ordinaria.

Por otra parte, las autorreparaciones heteroiniciadas por los alumnos son poco frecuentes en nuestros datos. Estas se generan por la repetición en entonación ascendente del elemento problemático en solicitudes de corroboración o peticiones de clarificación. El profesor, por su parte, repara el problema a partir de la traducción del elemento reparable o la corroboración de la adecuación del elemento problemático, dependiendo de las características del elemento reparable.

La poca presencia de este tipo de reparaciones, las cuales se fundamentan en la existencia de un problema para el alumno en el turno de habla del profesor, se debe a la no categorización por parte de los alumnos como hablantes con menos conocimiento desde el punto de vista epistémico. En este tipo de reparaciones se han podido observar tanto reparaciones didácticas, focalizadas en problemas de carácter léxico, como reparaciones conversacionales. Las primeras pueden ser iniciadas en el momento en que otra reparación está en curso. Estas reparaciones son las más habituales entre este tipo de reparaciones heteroiniciadas por los alumnos. Esta característica permite entender que los alumnos mantienen una preferencia por la progresividad en la interacción y por orientar su participación hacia la comunicación en lugar de hacia la resolución de los problemas de comprensión que tengan, puesto que inician una secuencia de reparación una vez otra ya está iniciada. Las reparaciones conversacionales, por su parte, están fundamentadas en un problema de audición, reparaciones iniciadas a partir de un *Open Class Repair Initiator*, o por la comprensión del término como inadecuado. En tal caso, la reparación se inicia a partir de la repetición del elemento reparable.

Mientras que las autorreparaciones heteroiniciadas por los alumnos son poco habituales en nuestros datos, las que son iniciadas por los profesores son mucho más habituales. Sin embargo, se ha demostrado que muchas secuencias que se podrían catalogar como tal, en realidad, no lo son. Estas pseudo-reparaciones no comportan una ruptura en la intersubjetividad ni en la progresividad de la interacción y, además, no marcan la existencia de ningún tipo de problema. El turno de habla con el que los alumnos responden a esta pseudo-reparación muestra relevancia condicional con el turno anterior y la secuencia IRF sigue su curso. El profesor busca, con ello, no solventar un problema sino fomentar la interacción.

En relación a las secuencias que sí son autorreparaciones heteroiniciadas por parte del profesor, también pueden diferenciarse entre reparaciones didácticas y reparaciones conversacionales, siendo las segundas mucho más habituales. Estas últimas se inician a partir de repeticiones totales o parciales del turno de habla anterior o a partir de *Open Class Repair Initiators*, en función de las características del problema. Si la iniciación de la reparación se realiza a partir de la repetición total o parcial del turno problemático, esta acarrea la necesidad de reformular el turno de habla iniciador, en una suerte de autorreparación autoiniciada en el tercer turno. Asimismo, también pueden encontrarse insertas dentro de otra secuencia de reparación. Las reparaciones didácticas, por su parte, son prácticamente inexistentes: los casos encontrados se fundamentan en el uso de la L1 como lengua de comunicación.

Otro tipo de reparación muy presente en nuestros datos son las heterorreparaciones autoiniciadas por los alumnos. Este tipo de reparación, de carácter didáctico, es iniciado por los alumnos a partir de la repetición del elemento reparable en entonación ascendente, el cual puede ser un término en inglés que sustituya la carencia expresiva del hablante o a través de la estructura interrogativa “¿cómo se dice...?”. Mayoritariamente, estos problemas son de carácter léxico, puesto que los alumnos pretenden expresar una serie de ideas aunque les falten las palabras. Estas reparaciones se pueden dividir en dos grandes grupos: unas reparaciones cuyo turno de habla reparador provoca otra secuencia de reparación y otras reparaciones que no provocan otra secuencia de reparación.

Las heterorreparaciones son autoiniciadas por el profesor, por su propia idiosincrasia, son un tipo de reparación que no se encuentra en las interacciones centradas en el

significado entre profesor y alumnos. El profesor es capaz de autorrepararse en todos los casos y, por ende, no es necesario que los alumnos reparen algún elemento de su discurso.

Asimismo, las heterorreparaciones heteroiniciadas por los alumnos también son muy escasas. El único caso que se ha podido observar en el que también participa el profesor tiene un carácter conversacional y se produce porque el profesor anticipa una información del alumno cuyo contenido es falso. En cambio, se han encontrado más casos de este tipo de reparaciones cuando lo que se repara es un enunciado de un compañero. Este hecho da a entender que la secuencia IRE está muy marcada, con pocas posibilidades de que un alumno a quien el profesor no le ha asignado el turno intervenga. Asimismo, la poca presencia de este tipo de reparaciones se entiende por su carácter didáctico: los alumnos pretenden no ser categorizados a partir de una epistémica de conocimiento que no les corresponde.

Por último, la presencia de heterorreparaciones heteroiniciadas por parte del profesor es abundante. Estas reparaciones, de carácter didáctico, se realizan en forma de correcciones directas, correcciones encubiertas y finalizaciones del turno de habla del alumno. En relación a las primeras, se producen, por norma general, en el siguiente turno de habla. Por su parte, las correcciones encubiertas se realizan en turnos de habla centrados en el significado y en secuencias de pseudo-reparación, puesto que el profesor repite el turno de habla anterior y lo debe hacer de manera adecuada. Estas reparaciones no se entienden, pues, como una estrategia de corrección sino como consecuencia de las dinámicas interaccionales con las que el profesor gestiona la secuencia IRE. El alumno no incorpora el elemento reparador a su siguiente turno de habla y no es consciente de la corrección salvo en casos en los que esta se ejecuta a partir de la traducción del elemento reparable, puesto que su problema radica en que no se ha utilizado la lengua objeto de aprendizaje. Por último, la finalización del turno del alumno, heterorreparaciones más escasas en los datos, se produce en el turno siguiente por la ausencia de un elemento que finalice el turno de habla del alumno.

En resumidas cuentas, se ha podido comprobar que no todas las secuencias de reparación se pueden observar en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado. Las que sí se han podido observar son las autorreparaciones autoiniciadas, tanto por parte de alumnos como de profesor; las autorreparaciones

heteroiniciadas por el profesor (las iniciadas por los alumnos son escasas), las heterorreparaciones autoiniciadas por los alumnos y las heterorreparaciones heteroiniciadas por el profesor. Por lo tanto, la solución de problemas en la interacción está muy marcada por la presencia del profesor: el alumno prácticamente no lleva a cabo heterorreparaciones. El rol docente se muestra mucho más proclive a solucionar los problemas y a provocar que los alumnos solucionen sus problemas. Asimismo, cabe destacar que las reparaciones que lleva a cabo el alumno tienden a ser de carácter didáctico si son autoiniciadas y de carácter conversacional si son heteroiniciadas, mientras que las reparaciones que lleva a cabo el profesor tienden a ser mayoritariamente didácticas si en la secuencia de reparación interviene un alumno y conversacionales si son autoiniciadas. Por lo tanto, se puede destacar que en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado, pese a ser interacciones centradas en el desarrollo de discursos significativos, las reparaciones didácticas tienen más presencia, lo que lleva a determinar que este es un tipo de interacción con un fuerte carácter pedagógico en el tratamiento de los problemas en la interacción. Al fin y al cabo, se demuestra que la interacción mantiene una relación inherente al contexto.

Las secuencias de reparación objeto de análisis muestran, en ciertas ocasiones, una estructura secuencial muy compleja, sobre todo por el hecho de que muchas de las secuencias aparecen concatenadas o insertas unas dentro de otras. Por lo tanto, el desarrollo secuencial de las reparaciones se diferencia en gran medida de las secuencias de reparación en la conversación ordinaria y se asemeja a cómo se desarrollan secuencialmente las reparaciones entre hablantes nativos y no nativos. El hecho de que los estudiantes presenten una epistémica de conocimiento determinada propicia que se produzcan reparaciones dentro de otras secuencias de reparación. En consecuencia, el carácter didáctico de muchas de las reparaciones proyecta una estructura secuencial que tiene implicaciones en la resolución de problemas en la interacción: la búsqueda de una solución es requerida en momentos en que se explicita un problema dentro de otra secuencia de reparación.

2. ¿Cómo se recuperará la intersubjetividad tras las diferentes secuencias de reparación en interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado?

La recuperación de la intersubjetividad varía en función de las reparaciones que se producen en el tipo de interacción analizada. En consonancia con esta variabilidad, se ha observado que el rol de cada uno de los participantes es significativo a la hora de restablecer la interacción y, en consecuencia, restablecer la intersubjetividad truncada con la secuencia de reparación.

En relación a las autorreparaciones autoiniciadas, se ha podido comprobar que, tanto en las generadas por los alumnos como en las generadas por el profesor, las que se producen en un solo turno de habla no implican ningún tipo de ruptura en la intersubjetividad inherente a la interacción y la progresividad no se ve afectada, ya que el restablecimiento se produce en el mismo enunciado y no conforman una secuencia de reparación. El siguiente turno de habla es convergente al turno anterior. En cambio, si las autorreparaciones autoiniciadas se producen en el tercer turno sí se observa una ruptura en la intersubjetividad inherente a la secuencia de interacción, aunque tal ruptura se produce entre el segundo turno y el siguiente, el turno reparador. De la misma manera que en la conversación ordinaria, el tercer turno es divergente con el turno anterior para provocar una nueva participación del interlocutor acorde al primer turno establecido. En tales reparaciones, el turno de habla posterior a la reparación es convergente con el último turno de la secuencia y, por ende, no se produce ningún problema en la progresividad de la interacción entre el tercer turno de la secuencia y la continuación de la interacción.

La recuperación de la intersubjetividad y, por ende, el restablecimiento de la interacción en las autorreparaciones heteroiniciadas por los alumnos varía en función de las características de la reparación. Por ejemplo, si es una reparación de carácter didáctico inserta en otra secuencia de reparación, se ha comprobado que tras la resolución del segundo problema se vuelve al primero para intentar resolverlo. En consecuencia, los datos demuestran que en el momento en que se inicia una reparación cuando otra está en curso, para cerrar la primera reparación anteriormente se debe haber cerrado la segunda. No obstante, en las reparaciones de carácter didáctico es el profesor el encargado de restablecer la interacción, puesto que el alumno produce un turno de habla posterior a la

reparación que efectúa el profesor para corroborar la adecuación de la solución propuesta, afirmar o repetir el elemento reparador.

Pese a que este tipo de reparaciones implica que el restablecimiento de la interacción corra a cargo del profesor, en los datos se ha encontrado un ejemplo de restablecimiento de la interacción por parte del alumno. Este hecho se produce en reparaciones de carácter conversacional en las que es el alumno quien pregunta. Esta reparación es significativa en tanto nos demuestra que la secuencia IRF, en la cual el profesor lleva a cabo el primer y tercer turno, es significativa a la hora de establecer los patrones secuenciales de las autorreparaciones heteroiniciadas por los alumnos.

En cuanto a las autorreparaciones heteroiniciadas por el profesor, en las que mantienen un carácter conversacional el docente es el encargado de restablecer y continuar la interacción. Si el problema es de audición, tras la reparación por parte del alumno, el profesor continúa con la interacción y el restablecimiento de la intersubjetividad se realiza como en la conversación cotidiana. Sin embargo, si el alumno utiliza su turno de habla para corroborar el turno anterior, es el profesor quien tiene el derecho a retomar la secuencia IRE y, por lo tanto, restablece la intersubjetividad en aquel punto en que se había quedado antes de la iniciación de la reparación. En relación a las autorreparaciones heteroiniciadas por el profesor que se insertan dentro de otra secuencia de reparación, como las que son iniciadas por los alumnos, presentan, una vez finalizadas, la necesidad de llevar a cabo la primera reparación que se estaba realizando. En consecuencia, en estos casos también se debe reparar el segundo problema para poder reparar el primero.

Por otra parte, en las heterorreparaciones autoiniciadas por los alumnos, si proyectan una autorreparación heteroiniciada, el profesor es el encargado de restablecer la interacción y recuperar la intersubjetividad inherente, puesto que él lleva a cabo una explicación para resolver el problema y este turno de habla proyecta una corroboración por parte del alumno, aunque este último también puede restablecer la interacción. En cambio, las heterorreparaciones autoiniciadas en el siguiente turno, los estudiantes tienen la posibilidad de continuar con la interacción y, por lo tanto, restablecer la intersubjetividad truncada, aunque también en estos casos el profesor puede continuar con la interacción si en su participación, sin intentar minimizar la ruptura que provoca la reparación, incluye una reflexión metalingüística.

El restablecimiento de la intersubjetividad en las heterorreparaciones heteroiniciadas mantiene diversas características. El único ejemplo en el que esta reparación es producida por los alumnos con la participación del profesor demuestra que estos intentan minimizar la ruptura de la intersubjetividad.

Si, en cambio, estas reparaciones son producidas por el profesor, el restablecimiento de la intersubjetividad dependerá del tipo de reparación que se lleve a cabo. Si son correcciones directas, se intenta minimizar la ruptura en la intersubjetividad. El alumno suele llevar a cabo una corroboración de la corrección a partir de la repetición del elemento reparador. En tal caso, el alumno tiene el derecho a continuar con la interacción si considera que tiene que aportar más información. En cambio, si el elemento reparable se sitúa al final del turno de habla el profesor es el encargado de restablecer la interacción. Si se producen varias reparaciones de este tipo seguidas, la secuencia se desarrolla de la misma manera. Si el alumno no repite el elemento reparador, restablece la interacción directamente. En cambio, si lleva a cabo una corroboración con una afirmación o si el profesor aporta información metalingüística o realiza alguna acción de carácter pedagógico, este último es el encargado de restablecer la interacción. Asimismo, si la corrección directa no es percibida como tal o se produce en un cuarto turno, la interacción continúa con su procedimiento habitual como si no hubiera habido ninguna reparación y es el alumno el encargado de restablecer la interacción.

En cambio, las correcciones encubiertas no implican ningún efecto sobre la interacción. El siguiente turno de habla, producido por el alumno, mantiene una relación convergente con el anterior y, por ende, se integra en la interacción en curso. Por lo tanto, las correcciones encubiertas no producen una ruptura en la intersubjetividad inherente a la interacción. Por su parte, las reparaciones producidas a partir de la finalización del enunciado del alumno propician que sea el profesor quien continúe con la interacción aunque los alumnos también pueden restablecer la interacción si no utilizan un turno de habla corroborador.

En suma, se ha comprobado que los roles participantes tienen una fuerte implicación en la recuperación de la intersubjetividad, aspecto inherente a las secuencias de reparación en las que participan más de un interlocutor. El restablecimiento de la intersubjetividad corre a cargo del docente si las reparaciones presentan información de carácter

metalingüístico o pedagógico o, por el contrario, provocan un turno de habla corroborador por parte del alumno pese a que, según la regla de alternancia de turnos de habla, este último podría tener la posibilidad de seguir con la interacción previa a la secuencia de reparación. Si el alumno no produce un turno de habla corroborador o considera que su enunciado no ha finalizado, puede restablecer la interacción truncada por la secuencia de reparación. Si la reparación aparece inserta dentro de otra secuencia de reparación, la intersubjetividad inherente no se restablece sino que tras la solución del segundo problema, los interlocutores abordan la solución del primer problema. Con todo, el estudio demuestra que, por norma general, el encargado de retomar la interacción y, por lo tanto, volver a la reparación anterior, es el profesor aunque con restricciones en función del desarrollo de la secuencia de reparación y de las contingencias que se establecen entre los turnos. Por lo tanto, el restablecimiento de la intersubjetividad tras una secuencia de reparación no se supedita a la regla de alternancia de turnos de habla sino que se supedita a turnos de habla contingentes con el carácter pedagógico de la propia reparación.

3. ¿Cómo se caracterizará la competencia interaccional del aula en relación a la técnica de reparación en interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado?

Dados los hallazgos expuestos en las respuestas a las dos preguntas de investigación anteriores, se puede determinar que la competencia interaccional del aula en relación a la técnica de la reparación en las interacciones estudiadas se caracteriza por una fuerte implicación de los roles participantes. Pese a que la interacción está centrada en el significado y, por ende, el desarrollo de la interacción no se focaliza en aspectos formales, el profesor mantiene un papel primordial a la hora de gestionar las secuencias de reparación y el restablecimiento de la interacción. Por lo tanto, la competencia interaccional del aula se caracteriza por el hecho de que es el profesor, principalmente, el encargado de restablecer las interacciones, en contra de lo que ocurre en la conversación ordinaria.

En suma, las secuencias IRF centradas en el significado se caracterizan por el hecho de que, mayoritariamente y en función de las características de la secuencia de reparación, sea el profesor quien vuelva la interacción truncada y, por lo tanto, restablezca la intersubjetividad propia de este tipo de interacciones. Esta es una característica propia de este tipo de interacciones que se debe tener en cuenta a la hora de valorar las semejanzas y diferencias que mantiene este tipo de interacción para con la conversación ordinaria y, en consecuencia, para valorar si a partir de este tipo de interacciones se está desarrollando en los alumnos una competencia interaccional que le permita, en un uso de la lengua en un contexto no pedagógico, ser capaz de gestionar su participación tal y como los hablantes nativos realizan.

Este estudio nos ha permitido acercarnos a la solución de problemas en el aula de LE y, más concretamente, en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado. El trabajo realizado nos ha permitido observar cómo se desarrollan secuencialmente las reparaciones en este tipo de interacciones, además de poder observar qué reparaciones son las más habituales y cómo continúa la interacción tras la secuencia de reparación. Asimismo, nos ha permitido realizar una serie de inferencias acerca de cómo se ejemplifica la competencia interaccional del aula a través de la reparación. Sin embargo, el estudio que finaliza con estas líneas es una puerta de salida hacia nuevas investigaciones que, derivadas de esta o empujadas por esta, se pueden realizar en un futuro no muy lejano.

Así pues, las **futuras líneas de investigación** que proyecta este trabajo son las siguientes:

En relación a las reparaciones objeto de estudio en este trabajo:

- Analizar cómo la epistémica de conocimiento y la epistémica de la pericia afectan a la organización secuencial de las reparaciones y observar cómo se demuestran en relación a la solución de problemas en la interacción.
- Estudiar, de manera longitudinal, si a lo largo de las diferentes interacciones analizadas se establece un desarrollo en relación a la organización secuencial de la reparación de manera que se pueda observar una mejora en la competencia interaccional de los alumnos o, por el contrario, que se pueda observar que los alumnos se acomodan al desarrollo secuencial de las reparaciones propuesto por el profesor.

- Analizar las autorreparaciones autoiniciadas por el profesor desde el punto de vista de la construcción sintáctica de sus enunciados.
- Indagar en cómo la reparación favorece a la adquisición de segundas lenguas desde el punto de vista del *CA-for-SLA*.
- Investigar cómo se configura localmente la orientación cognitiva de los participantes en las secuencias de reparación y en el restablecimiento de la interacción.
- Detallar cómo se reparan los problemas y cómo se restablece la intersubjetividad en otros tipos de interacción que se producen en el aula, tales como interacciones centradas en aspectos del sistema de la lengua tanto entre profesor y alumnos como entre alumnos.
- Examinar la organización secuencial de la reparación y el restablecimiento de la intersubjetividad en interacciones de las mismas características, pero llevadas a cabo por estudiantes con un nivel de competencia superior. Observar si existe un desarrollo de la competencia interaccional en relación al restablecimiento de la interacción.

En relación a las interacciones objeto de estudio:

- Comprobar si los patrones de interacción establecidos son asimilados por los alumnos de manera que estos ya saben qué características mantendrán las interacciones que realizarán con el profesor.
- Analizar cómo se categorizan los participantes en la interacción desde la perspectiva del *Membership Categorization Analysis*.
- Explorar cómo se establece, mantiene y negocia la atención mutua de los participantes hacia la interacción social desde una perspectiva multimodal.
- Observar qué parámetros secuenciales se establecen para determinar que en la interacción entre profesores y alumnos la cognición está socialmente distribuida.
- Establecer modelos de interacción que favorezcan una mejora en la competencia interaccional de los alumnos a partir de secuencias entre profesor y alumnos centradas en el significado.

Las futuras líneas de investigación aquí propuestas nos muestran un camino por recorrer verdaderamente amplio. Pese a solamente haber presentado futuros trabajos que se pueden realizar con los datos recogidos, las posibilidades de investigación que presenta el ámbito de estudio de este trabajo son muchas. El cada vez mayor interés por acercarse a la realidad del aula desde un punto de vista del análisis de la conversación, no solo para observar y detallar qué es lo que ocurre desde la óptica de la interacción social sino también para indagar en cómo se establecen los procesos de adquisición de una segunda lengua en el aula, abren un camino investigativo enorme. Así pues, la finalización de este trabajo pretende ser, justamente, el inicio de una labor investigativa que aporte un mayor conocimiento a cómo se desarrolla el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.M. (1992): *Les texts: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- ÅHLUND, A. y ARONSSON, K. (2015): “Corrections as multiparty accomplishment in L2 conversations”, en *Linguistics and Education*, 30: 66-80.
- AIRASIAN, P.W. y GULLICKSON, A.R. (1999): *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ALBER, J.L. y PY, B. (1986): “Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle”, en *Études de Linguistique Appliquée*, 61: 78-90.
- ANTAKI, C. (1994): *Explaining and arguing: The social organization of accounts*. London: Sage.
- ANTAKI, C. (ed.) (2011): *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ANTAKI, C. (2012): “Affiliative and disaffiliative candidate understandings”, en *Discourse Studies*, 14(5): 531-547.
- ANTAKI, C. y WIDDICOMBE, S. (eds.) (1998a): *Identities in talk*. London: Sage.
- ANTAKI, C. y WIDDICOMBE, S. (1998b): “Identity as an Achievement and as a Tool”, en ANTAKI, C. y WIDDICOMBE, S. (eds.): *Identities in talk*. London: Sage: 1-14.
- ANTAKI, C. y WILKINSON, R. (2013): “Conversation Analysis and the Study of Atypical Populations”, en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Boston: Wiley-Blackwell: 533-550.
- APPEL, J. (2010): “Participation and instructed language learning”, en SEEDHOUSE, P., WALSH, S. y JENKS, C. (eds.): *Conceptualising learning in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 206-224.

ARMINEN, I. (2000): “On the context sensitivity of institutional interaction”, en *Discourse and Society*, 11: 435-458.

AYMERICH, M. y DÍAZ, L. (1989): “Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua”, en *Cable*, 3: 39-44.

AYMERICH, M. y DÍAZ, L. (1992): *La repetición en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Memoria de máster inédita, Universitat de Barcelona.

BACHMAN, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.

BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.

BALAMAN, U. (2015): “Collaborative construction of online L2 task accomplishment through epistemic progression”, en *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199: 604-612.

BARBERO, V. (2009): “¿Cómo acertar en la corrección? Ventajas e inconvenientes de las técnicas de correcciones de errores en la expresión oral”, Memoria de máster. Instituto Cervantes- UIMP. [en línea] Documento disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_03Barbero.pdf?documentId=0901e72b80e0d185 [Consulta: 26-9-2015]

BARRAJA-ROHAN, A.M. (2011): “Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence”, en *Language Teaching Research*, 15(4): 479-507.

BATLLE, J. (2010): “Peticiones de clarificación en interacciones conversacionales entre alumnos. Estudio y análisis”, en *Redele*, 12 [en línea] Documento disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/batlle.html> [Consulta: 10-9-2015]

BATLLE, J. (2011a): “Reparaciones y mediación docente en el discurso del profesor en el aula de ELE”, *Marcoele*. Suplementos 13, [en línea] Documento disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/reparaciones-y-mediacion-docente/> [Consulta: 6-9-2015]

BATLLE, J. (2011b): “Estrategias de interacción: ¿las grandes olvidadas?”, en WALUCH DE LA TORRE, E. (coord.): *Encuentros 2010. Volumen 1: La Norma lingüística del español*, Varsovia: Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia: 227-236.

BATLLE, J. (2013a): “Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes”, en *Marcoele*, 16 [en línea] Documento disponible en: <http://marcoele.com/descargas/16/batlle-asimetrias.pdf> [Consulta: 7-9-2015]

BATLLE, J. (2013b): “Lengua objeto vs lengua común: la L2 en las conversaciones en el aula de ELE y su influencia en las reparaciones”, en BLECUA, B., BEATRIZ, S., CROUS, B. y SIERRA, F. (eds.): *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos culturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. [en línea] Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0018.pdf [Consulta: 22-9-2015]

BATLLE, J. (2014): “Identidad y gestión del tema en una interacción por turnos entre profesor y alumnos”, en *Marcoele*, 18 [en línea] Documento disponible en: <http://marcoele.com/identidad-y-gestion-del-tema-en-una-interaccion-por-turnos-entre-profesor-y-alumnos/> [Consulta: 21-9-2015]

BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1968): *La construcción social de la realidad*, Madrid: Amorrortu.

BERKENBUSH, G. (1995): “Planteamientos interactivos en el análisis conversacional: la etnometodología y la teoría de la producción de textos orales”, en *Sintagma*, 7: 69-84.

BESNIER, N. (1989): “Information withholding as a manipulative and collusive strategy in Nukulaelae gossip”, en *Language in Society*, 18(3): 315-341.

BIALYSTOK, E. (1990): *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.

BILMES, J. (1988): “The concept of preference in conversation analysis”, en *Language in Society*, 17(2): 161-181.

BILMES, J. (2014): “Preference and the conversation analytic endeavor”, en *Journal of Pragmatics*, 64: 52-71.

- BIRKNER, K., HENRICSON, S., LINDHOLM, C. y PFEIFFER, M. (2012): "Grammar and self-repair: Retraction patterns in German and Swedish prepositional phrases", en *Journal of Pragmatics*, 44: 1413-1433.
- BJORK-WILLÉN, P. (2008): "Routine Trouble: How Preschool Children Participate in Multilingual Instruction", en *Applied Linguistics*, 29(4): 555-577.
- BODEN, D. (1994): *The Business of Talk: Organizations in Action*. Cambridge: Polity Press.
- BOLDEN, G. (2011): "On the organization of repair in multiperson conversation: The case of "other"-selection in other initiated repair sequences", en *Research on Language and Social Interaction*, 44: 237-262.
- BOLDEN, G. (2012): "Across languages and cultures: Brokering problems of understanding in conversational repair", en *Language in Society*, 41: 97-121.
- BOLDEN, G. (2013): "Unpacking "Self": Repair and Epistemics in Conversation", en *Social Psychology Quarterly*, XX(X): 1-29.
- BOLDEN, G. (2014): "Negotiating Understanding in "Intercultural Moments" in Immigrant Family Interactions", en *Communication Monographs*, 81(2): 208-238.
- BOLDEN, G. (2015): "Transcribing as research: "Manual" transcription and conversation analysis", en *Research on Language and Social Interaction*, 48(3): 276-280.
- BOLDEN, G., MANDELBAUM, J. y WILKINSON, S. (2012): "Pursuing a Response by Repairing an Indexical Reference", en *Research on Language and Social Interaction*, 45(2): 137-155.
- BONGAERTS, T. y POULISSE, N. (1989): "Communication strategies in L1 and L2: same or different?", en *Applied Linguistics*, 10(3): 253-268.
- BOUCHARD, R. (1987): "Structuration et conflis de structuration", en COSNIER, J. y KERBRAT-ORECCHIONI, C. (eds.): *Décrire la conversation*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon. 73-104.
- BOWLES, H. y SEEDHOUSE, P. (eds.) (2007): *Conversation Analysis and Languages for Specific Purposes*. Berna: Peter Lang.

- BOYLE, R. (2000): "Whatever happened to preference organization?", en *Journal of Pragmatics*, 32: 583-604.
- BRANDT, A. y JENKS, C. (2013): "Computer-Mediated Spoken Interaction: Aspects of Trouble in Multi-Party Chat Rooms", en *Language@Internet*, 10: 1-21 [en línea] Documento disponible en: <http://www.languageatinternet.org/articles/2013/Brandt> [Consulta: 23-9-2015]
- BREEN, M. (1987): "Contemporary paradigms in syllabus design", en *Language Teaching*, 20(3): 158-174.
- BRIZ, A. (2000): "Las unidades de la conversación", en *RILCE, Revista de Filología Hispánica*, 13: 225-246.
- BRIZ, A. (2006): "La segmentación de una conversación en diálogos", en *Oralia*, 9: 45-71.
- BRIZ, A. y grupo VAL.ES.CO. (2003): "Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial", en *Oralia*, 6: 7-61.
- BROUWER, C. (2003): "Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for Language Learning?", en *The Modern Language Journal*, 87(4): 534-545.
- BROUWER, C. (2004): "Doing Pronunciation: A Specific Type of Repair Sequence", en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. Continuum: London: 93-113.
- BROUWER, C., RASMUSSEN, G. y WAGNER, J. (2004): "Embedded Corrections in Second Language Talk", en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London: Continuum: 75-92.
- BROUWER, C. y WAGNER, J. (2004): "Developmental issues in second language conversation", en *Journal of Applied Linguistics*, 1(1): 29-47.
- BROWN, A. (2003): "Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency", en *Language Testing*, 20(1): 1-25.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1987): *Politeness*. Cambridge: CUP.
- BRYMAN, A. (2001): *Social Research Methods*. Oxford: OUP.

- BUCKWALTER, P. (2001): "Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study", en *The Modern Language Journal* 85(3): 380-397.
- BURCH, A. (2014): "Pursuing Information: A Conversation Analytic Perspective on Communication Strategies", en *Language Learning*, 64(3): 651-684.
- BUTTON, G. y CASEY, N. (1985): "Topic nomination and topic pursuit", en *Human Studies*, 8: 3-55.
- BYGATE, M. (1987): *Speaking*. Oxford: OUP.
- CALDERÓN, M. (2011): "La construcción del sentido conversacional en el discurso del profesor de español/L2", en *Marcoele*, 12 [en línea] Documento disponible en: http://marcoele.com/descargas/12/calderon-sentido_conversacional.pdf [Consulta: 24-9-2015]
- CALSAMIGLIA, H. (1990): "Reflexions sobre el discurs escrit", en CAMPS, A. et al.: *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova: 31-48.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMBRA, M. (1998): "El discurso en el aula", en MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: ICE-Horsori: 227-238.
- CAMERON, R. y WILLIAMS, J. (1997): "Sentence to Ten Cents: A Case Study of Relevance and Communicative Success in Nonnative-Native Speaker Interactions in a Medical Setting", en *Applied Linguistics*, 18(4): 415-445.
- CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en RICHARDS, J.C. y SCHMIDT, R. (eds.): *Language and communication*. Londres: Longman: 2-27.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.
- CANDELA, A. (1998): "Students' Power in Classroom Discourse", en *Linguistics and Education*, 10(2): 139-163.

- CARPENTER, H., SEON JEON, K., MACGREGOR, D. y MACKEY, A. (2006): "Learners' Interpretations of Recasts", en *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 209-236.
- CARROLL, D. (2004): "Restarts in Novice Turn Beginnings: Disfluencies or Interactional Achievements?", en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London: Continuum: 201-220.
- CARROLL, D. (2005): "Vowel-marking as an Interactional Resource in Japanese Novice ESL Conversation", en RICHARDS, K. y SEEDHOUSE, P. (eds.): *Applying Conversation Analysis*. Basingstroke: Palgrave Macmillan: 214-234.
- CAZDEN, C. (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CEKAITE, A. (2007): "A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom", en *The Modern Language Journal*, 91(1): 45-62.
- CEKAITE, A. (2009): "Soliciting Teacher Attention in an L2 Classroom: Affect Displays, Classroom Artefacts, and Embodied Action", en *Applied Linguistics*, 30(1): 26-48.
- CEKAITE, A. y ARONSSON, K. (2005): "Language Play, a Collaborative Resource in Children's L2 Learning", en *Applied Linguistics*, 26(2): 169-191.
- CELCE-MURCIA, M. (2007): "Rethinking the role of communicative competence in language teaching", en ALCÓN, E. y SAFONT, M.P. (eds.): *Intercultural Language Use and Language Learning*, Dordrecht: Springer: 41-57.
- CESTERO, A.M. (1994): "Alternancia de turnos de habla en lengua española: la influencia del sexo y la edad de los interlocutores", en *Pragmalingüística*, II: 123-149.
- CESTERO, A.M. (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación: Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- CESTERO, A.M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: ArcoLibros.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: CUP.

CHEN, H.K. (2015): "A comparative study of the sound profiles of sites of initiation in French and Mandarin recycling repair", en *Taiwan Journal of Linguistics*, 13(1): 79-110. [en línea] Documento disponible en: http://tjl.nccu.edu.tw/main/uploads/A_COMPARATIVE_STUDY_.pdf [Consulta: 13-9-2015]

CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

CICOUREL, A. (1974): *Language use and school performance*. New York: Academic Press.

CICOUREL, A. (1992): "The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters", en DURANTI, A. y GOODWIN, C. (eds.): *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: CUP: 291-310.

CLAYMAN, S. (2013): "Turn-Constructional Units and the Transition-Relevance Place", en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Boston: Wiley-Blackwell: 150-166.

CLAYMAN, S. y MAYNARD, D. (1995): "Ethnomethodology and conversation analysis", en HAVE, P. ten y PSATHAS, G. (eds.): *Situated Order: Studies in the Social Organization of Talk and Embodied Activities*. Washington, DC: University Press of America: 1-30.

CLIFTON, J. (2009): "A Membership Categorization Analysis of the Waco Siege: Perpetrator-Victim Identity as a Moral Discrepancy Device for 'Doing' Subversion", en *Sociological Research Online*, 14(5) [en línea] Disponible en: <http://www.socresonline.org.uk/14/5/8.html%3E> [Consulta: 2-7-2014]

COHEN, A.D. y MACARO, E. (eds.) (2007): *Language Learner Strategies*. Oxford: OUP.

COHEN, A.D. y MACARO, E. (2010): "Research methods in second language acquisition", en MACARO, E. (ed.): *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum: 107-133.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte-Anaya. [en línea] Documento disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta: 14-8-2015]

CORSARO, W. (1977): "The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children", en *Language in Society*, 6: 183-207.

COSNIER, J. 1987. "Ethologie du dialogue", en COSNIER, J. y KERBRAT-ORECCHIONI, K. (eds.): *Décrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon: 291-315.

COULTHARD, M. (1992): *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge.

COULTHARD, M. y MONTGOMERY, M. (eds.) (1981): *Studies in Discourse Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.

CURL, T.S. y DREW, P. (2008): "Contingency and action: A comparison of two forms of requesting", en *Research on Language and Social Interaction*, 41(2): 129-153.

DAVIES, C. (1998): "Maintaining American Face in the Korean Oral Exam: Reflections on the Power of Cross-Cultural Context", en YOUNG, R. y HE, A. (eds.): *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins: 271-296.

DAVIES, W. y KAPLAN, T. (1998): "Native Speaker vs. L2 Learner Grammaticality Judgements", en *Applied Linguistics*, 19(2): 183-203.

DAY, D. (2008): "In a bigger, messo, context", en *Journal of Pragmatics*, 40: 979-996.

DAY, D. (2013): "Membership Categorization Analysis and memberships categories", en CHAPELLE, C. (ed.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell: 1050-1055.

DE GAULMYN, M.M. (1987): "Reformulation et planification metadiscursives", en COSNIER, J. y KERBRAT-ORECCHIONI, C. (eds.): *Décrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon: 203-223.

DE KOK, B.C. (2008): "The role of context in conversation analysis: Reviving an interest in ethno-methods", en *Journal of Pragmatics*, 40: 886-903.

DINGEMANSE, M., BLYTHE, J. y DIRKSMEYER, T. (2014): "Formats for other-initiator of repair across languages", en *Studies in Language*, 38(1): 5-43.

DINGEMANSE, M. y ENFIELD, N. (2015): “Other-initiated repair across languages: towards a typology of conversational structures”, en *Open Linguistics*, 1: 96-118 [en línea] Documento disponible en: <http://www.degruyter.com/view/j/opli.2014.1.issue-1/opli-2014-0007/opli-2014-0007.xml> [Consulta: 18-9-2015]

DINGEMANSE, M., ROBERTS, S., BARANOVA, J., BLYTHE, J., DREW, P., FLOYD, S., GISLADOTTIR, R., KENDRICK, K., LEVINSON, S., MANRIQUE, E., ROSSI, G. y ENFIELD, N. (2015): “Universal Principles in the Repair of Communication Problems”, en PLOS ONE, 10(9): e0136100 [en línea] Documento disponible en: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0136100> [Consulta: 17-9-2015]

DINGS, A. (2007): *Developing interactional competence in a second language: A case study of a Spanish language learner*. Tesis doctoral. Universidad de Austin, Texas. [en línea] Documento disponible en: <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/13197/dingsa92583.pdf?sequence=2> [Consulta: 26-9-2015]

DINGS, A. (2012): “Native speaker/nonnative speaker interaction and orientation to novice/expert identity”, en *Journal of Pragmatics*, 44: 1503-1518.

DINGS, A. (2014): “Interactional Competence and the Development of Alignment Activity”, en *The Modern Language Journal*, 98(3): 742-756.

DIPPOLD, D. (2014): ““That’s wrong”: Repair and Rapport in Culturally Diverse Higher Education Classrooms”, en *The Modern Language Journal*, 98(1): 402-416.

DÖRNYEI, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methods*. Oxford: OUP.

DÖRNYEI, Z. (2010): “The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective”, en MACARO, E. (ed.): *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum: 247-267.

DÖRNYEI, Z. (2013): “Communicative Language Teaching in the twenty-first century. The ‘Principled Communicative Approach’”, en ARNOLD, J. y MURPHEY, T. (eds.): *Meaningful action: Earl Stevick’s influence on language teaching*. Cambridge: CUP:

161-171 [en línea] Documento disponible en: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2013-dornyei-cambridge.pdf> [Consulta: 24-9-2015]

DÖRNYEI, Z. y SCOTT, L. (1997): “Communication strategies in a second language Definitions and taxonomies”, en *Language Learning*, 47(1): 173-210.

DOUGHTY, C. (2000): “La negociación del entorno lingüístico de la L2”, en MUÑOZ, C. (ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel: 163-194.

DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

DREW, P. (1991): “Asymmetries of knowledge in conversational interaction”, en MARKOVÁ, I. y FROPPA, K. (eds.): *Asymmetries in Dialogue*. Maryland: Barnes and Noble Books: 29-48.

DREW, P. (1997): ““Open” class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation”, en *Journal of Pragmatics*, 28(1): 69-101.

DREW, P. (2005): “Conversation Analysis”. *Handbook of Language and Social Interaction*, en FITCH, K. y SANDERS, R. (eds.): *Handbook of Language and Social Interaction*. NJ: Lawrence Erlbaum: 71-102.

DREW, P. (2013): “Turn Design”, en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell: 131-149.

DREW, P. y HERITAGE, J. (1992a): “Analyzing talk at work: An introduction”, en DREW, P. y HERITAGE, J. (eds.): *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: CUP: 3-65.

DREW, P. y HERITAGE, J. (eds.) (1992b): *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: CUP.

DREW, P., WALKER, T. y OGDEN, R. (2013): “Self-repair and action construction”, en HAYASHI, M. RAYMOND, G. y SIDNELL, J. (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP: 71-94.

- DREW, P. y WOOTTON, A.J. (eds.) (1988): *Erving Goffman: Exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press.
- DU BOIS, J. y KÄRKKÄINEN, E. (2014): “Taking a stance on emotion: affect, sequence and intersubjectivity in dialogic interaction”, en *Text & Talk*, 32(4): 433-451.
- DUCROT, O. (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- DURANTI, A. (2009): “The Relevance of Husserl’s Theory of Language Socialization”, en *Journal of Linguistic Anthropology*, 19(2): 205-226.
- DURANTI, A. (2010): “Husserl: intersubjectivity and anthropology”, en *Anthropological Theory*, 10(1): 1-20.
- DURANTI, A. y GOODWIN, C. (eds.) (1992): *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: CUP.
- DURUS, N., LUDWIG, M, SERT, O., STEINKRAUS, R. y ZIEGLER, G. (2010): “Turn-initials as learners’ participation devices: “turning out” in ELF discourse”, en *New Insights into the Study of Conversation: Applications to the Language Classroom*. Universidad de Granada, Granada, 26-28 de mayo de 2010.
- EDMONSON, W. (1981): *Spoken discourse: a model for analysis*. Londres: Longman.
- EDWARDS, D. (2007): “Managing subjectivity in talk”, en HEPBURN, A. y WIGGINS, S. (eds.): *Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction*. Cambridge: CUP: 31-49.
- EGBERT, M. (1996): “Context-sensitivity in conversation: Eye gaze and the German repair initiator *bitte*?”, en *Language in Society*, 25: 587-612.
- EGBERT, M. (1997): “Schisming: The Collaborative Transformation From a Single Conversation to Multiple Conversations”, en *Research on Language and Social Interaction* 30(1): 1-51.
- EGBERT, M. (1998): “Miscommunication in Language Proficiency Interviews of First-Year German Students: A Comparison with Natural Conversation”, en YOUNG, R. y HE, A. (eds.): *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins: 147-169.

- EGBERT, M. (2004): "Other-initiated repairs and membership categorization-some controversial events that trigger linguistic and regional membership categorization", en *Journal of Pragmatics*, 36 (8): 1467-1498.
- EGBERT, M., GOLATO, A. y ROBINSON, J. (2009): "Repairing reference", en SIDNELL, J. (ed.): *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*. Cambridge: CUP: 104-132.
- EGBERT, M., NIEBECKER, L. y REZZARA, S. (2004): "Inside First and Second Language Speakers' Trouble in Understanding", en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London: Continuum: 178-200.
- EGBERT, M. y SEEDHOUSE, P. (2006): "The Interactional Organization of the IELTS Speaking Tests", en *IELTS Research Reports*, 6: 161-206.
- EKBERG, S. (2012): "Addressing a source of a trouble outside of the repair space", en *Journal of Pragmatics*, 44: 374-386.
- ELLIS, R. (2010): "Theoretical Pluralism in SLA: Is there a Way Forward?", en SEEDHOUSE, P., WALSH, S. y JENKS, C. (eds.): *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 23-51.
- ELLIS, R., BASTURKMEN, H. y LOEWEN, S. (2001): "Learner uptake in communicative ESL lessons", en *Language Learning*, 51: 281-318.
- ELLIS, R., LOEWEN, S. y ERLAM, R. (2006): "Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar", en *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 339-368.
- ENFIELD, N. (2011): "Sources of asymmetry in human interaction: enchrony, status, knowledge, and agency", en STIVERS, T., MONDADA, L. y STEENSIG, J. (eds.): *The Morality of Knowledge on Conversation*. Cambridge: CUP: 285-312.
- ENFIELD, N., DINGEMANSE, M., BARANOVA, J., BLYTHE, J., BROWN, P., DIRKSMEYER, T., DREW, P., FLOYD, S., GIPPER, S., GÍSLADÓTTIR, R., HOYMAN, G., KENDRICK, K., LEVINSON, S., MAGYARI, L., MANRIQUE, E., ROSSI, G., SAN ROQUE, L. y TORREIRA, F. (2013): "*Huh? What?* – a first survey in twenty-one languages", en HAYASHI, M. RAYMOND, G. y SIDNELL, J. (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP: 343-380.

- ENFIELD, N., STIVERS, T. y LEVINSON, S. (2010): "Question-response sequences in conversation across ten languages: An introduction", en *Journal of Pragmatics*, 42(10): 2615-2619.
- ESKILDEN, S. y WAGNER, J. (2013): "Recurring and shared gestures in the L2 classroom: Resources for teaching and learning", en *European Journal of Applied Linguistics*, 1: 139-161.
- ESKILDEN, S. y WAGNER, J. (2015): "Embodied L2 Construction Learning", en *Language Learning*, 65(2): 268-297.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (eds.) (1983a): *Strategies in Interlanguage Communication*. London/New York: Longman.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (1983b): "Plans and strategies in foreign language communication", en FAERCH, C. y KASPER, G. (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London/New York: Longman: 20-60.
- FAMILY, N., DURUS, N. y ZIEGLER, G. (2015): "Grammar as a joint achievement: co-constructions in L2 interactions", en *Novitas-ROYAL*, 9 [en línea] Documento disponible en: http://www.novitasroyal.org/Vol_9_1/family_et_al.pdf [Consulta: 2-9-2015]
- FANT, L. (2007): "Negociación y modalización de la intersubjetividad en el diálogo espontáneo", en *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, 12: 231-252.
- FASEL LAUZON, V. y BERGER, E. (2015): "The multimodal organization of speaker selection in classroom interaction", en *Linguistics and Education*, 31: 14-29.
- FASEL LAUZON, V. y PEKAREK DOEHLER, S. (2013): "Focus on form as a joint achievement: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA", en *International Review of Applied Linguistics*, 51: 323-351.
- FERNÁNDEZ, R. (2005): "¿Sí o no?" Interacción exolingüe y la adquisición de la gramática", en *RESLA*, 17-18: 97-132.
- FERNÁNDEZ DOBAO, A. (2012): "Collaborative Dialogue in Learner-Learner and Learner-Native Speaker Interaction", en *Applied Linguistics*, 33(3): 229-256.

FIRTH, A. (1996): "The Discursive Accomplishment of "Normality": on Conversation Analysis and "Lingua Franca"", en *Journal of Pragmatics*, 26(2): 237-259.

FIRTH, A. (2009): "Doing *not* being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA", en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1): 127-156.

FIRTH, A. y WAGNER, J. (1997): "On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research", en *The Modern Language Journal*, 81: 285-300.

FIRTH, A. y WAGNER, J. (1998): "SLA property: No trespassing!", en *The Modern Language Journal*, 82(1): 91-94.

FIRTH, A. y WAGNER, J. (2007): "Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA", en *The Modern Language Journal*, 91: 800-819.

FITZGERALD, R., HOUSLEY, W. y BUTLER, C. (2009): "Omnirelevance and interactional context", en *Australian Journal of Communication*, 36(3): 45-64.

FORD, C.E. y THOMPSON, S. (1996): "Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the projection of turn completion", en OCHS, E., SCHEGLOFF, E. y THOMPSON, S. (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: CUP: 135-184.

FORRESTER, M. A. (2008): "The Emergence of Self-Repair: A Case Study of One Child During the Early Preschool Years", en *Research on Language & Social Interaction*, 41(1): 99-128.

FOSTER, P. y OHTA, A. (2005): "Negotiation of Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms", en *Applied Linguistics*, 26(3): 402-430.

FOX, B., HAYASHI, M. y JESPERSON, R. (1996): "Resources and repair: A cross-linguistic study of syntax and repair", en OCHS, E., SCHEGLOFF, E. y THOMPSON, S. (eds.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: CUP: 185-237.

FOX, B., MASCHLER, Y. y UHMANN, S. (2009): "Morpho-syntactic resources for the organization of same-turn self-repair: crosslinguistic variation in English, German and Hebrew", en *Gesprächsforschung -- Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10:

245-291. [en línea] Documento disponible en: [http:// www.gespraechsforschungs.de/heft2009/ga-fox.pdf](http://www.gespraechsforschungs.de/heft2009/ga-fox.pdf) [Consulta: 12-9-2015]

FRAZIER, S. (2007): “Tellings of Remembrances ‘Touched off’ by Student Reports in Group Work in Undergraduate Writing Classes”, en *Applied Linguistics*, 28(2): 189-210.

GAFARANGA, J. (2011): “Transition space medium repair: Language shift talking into being”, en *Journal of Pragmatics*, 43(1): 118-135.

GAJO, L. y MONDADA, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingües par des jeunes immigrés*. Fribourg: Editions universitaires.

GALLARDO, B. (1993a): “La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones”. *Contextos*, 11: 189-220.

GALLARDO, B. (1993b): *Lingüística perceptiva y conversación: Secuencias*. LynX, A Monographic Series in Linguistics and World Perception, Valencia: Universitat de València.

GALLARDO, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.

GARCÍA, A. C. (2013): *An Introduction to Interaction: Understanding Talk in Formal and Informal Settings*. New York: Bloomsbury.

GARCÍA GARCÍA, M. (2005): “La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera” en *Linred*, 2 [en línea] Documento disponible en http://www.linred.es/numero2_articulo_2.htm [Consulta: 8-9-2015].

GARCÍA GARCÍA, M. (2006): “La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: Líneas de investigación y consideraciones didácticas”, en *XVII Congreso Internacional de la Asociación Española de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Logroño, 27-30 de septiembre de 2006 [en línea] Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf [Consulta: 9-9-2015]

GARCÍA GARCÍA, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá de Henares. [en línea] Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6508/Tesis.pdf?sequence=1>
[Consulta: 12-8-2014]

GARCÍA IGLESIAS, M.V., MÉNDEZ, E. y SAURA, J.A. (2014): “Estrategias de andamiaje del docente de ELE en la interacción en el aula: Análisis de una interacción”, en *Marcoele*, 18 [en línea] Documento disponible en: www.marcoele.com/descargas/18/garcia-mendez-saura_andamiaje_docente.pdf
[Consulta: 31-3-2015]

GARDNER, R. (2004): “On delaying the answer: Question Sequences Extended after the Question”, en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. Continuum: London: 246-266.

GARDNER, R. (2007): “‘Broken’ starts: Bricolage in turn starts in second language talk”, en HUA, Z., SEEDHOUSE, P., WEI, L. y COOK, V. (eds.): *Language learning and teaching as social interaction*. Basingstoke: Palgrave, Macmillan: 58-71.

GARDNER, R. (2013): “Conversation Analysis in the Classroom”, en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Boston: Wiley-Blackwell: 593-611.

GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.) (2004): *Second Language Conversations*. Continuum: London.

GARFINKEL, H. (ed.) (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

GARFINKEL, H., y SACKS, H. (1970): “On formal structures of practical actions”, en MCKINNEY, J.C. y TIRYAKIAN, E.A. (eds.): *Theoretical Sociology*. New York: Appleton-Century-Crofts: 337-366.

GASKILL, W. (1980): “Correction in Native Speaker-Nonnative Speaker Conversation”, en LARSEN-FREEMAN, D. (ed.): *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley: Newbury House: 125-137.

GASS, S. (1997): *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

GASS, S. (1998): “Apples and oranges: Or, why apples are not oranges and don’t need to be. A response to Firth and Wagner”, en *The Modern Language Journal*, 82: 83-90.

GASS, S. (2004): “Conversation Analysis and Input interaction”, en *The Modern Language Journal*, 88: 597-602.

GELUYKENS, R. (1987): “Tails (right dislocation) as a repair mechanism in English conversation”, en NUYTS, J. y de SHUTTER, G. (eds.): *Getting One’s Words into line: One Word Order and Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publications: 119-129.

GILABERT, R. (2005): *Task Complexity and L2 Oral Narrative Production*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. [en línea] Documento disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/1662;jsessionid=AAFFA6E6086E6391BF2FDAFD22055C7D.tdx1> [Consulta: 26-9-2015]

GIRAUD, R. (1987): “Production et transformation du texte Conversationnel”, en COSNIER, J. y KERBRAT-ORECCHIONI, C. (eds.): *Décrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. 109-162.

GOFFMAN, E. (1964): “The neglected situation”, en *American Anthropologist*, 66(6): 133-136.

GOFFMAN, E. (1967): *Interaction ritual: Essays in face to face behavior*. Garden City, NY: Doubleday.

GOFFMAN, E. (1971): *Relations in public: microstudies of public order*. New York: Basic Books.

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M.V. (2001): *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. [en línea] Documento disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1302/01.mvga_tesis.pdf?sequence=1 [Consulta: 26-9-2015]

- GONZÁLEZ ARGÜELLO, M.V. (2010): “Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación”, en *Marcoele*, 10 [en línea] Documento disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.gonzalez.pdf [Consulta: 11-9-2015]
- GONZÁLEZ-LLORET, M: (2005): “Reconstructing NS/NNS communication”, en PREISLER, B., FABRICIUS, A., HABERLAND, H., KJÆRBECK, S. y RISAGER, K. (eds.): *The Consequences of Mobility*. Roskilde: Roskilde University: 1-27 [en línea] Documento disponible en: <http://rudar.ruc.dk/handle/1800/8704> [Consulta: 24-9-2015]
- GOODWIN, C. (1981): *Conversational Organization. Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- GOODWIN, C. (1984): “Notes on story structure and the organization of participation”, en ATKINSON, J.M. y HERITAGE, J. (eds.): *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: CUP: 225-246.
- GOODWIN, C. (1986): “Gesture as a resource for the organization of mutual orientation”, en *Semiotica*, 62 (1/2): 29-49.
- GOODWIN, C. (1996): “Transparent vision”, en OCHS, E., SCHEGLOFF, E. y THOMPSON, S. (eds.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: CUP: 370-404.
- GOODWIN, C. (2000): “Action and embodiment within situated human interaction”, en *Journal of Pragmatics*, 32: 1489-1522.
- GOODWIN, C. y GOODWIN, M. (1986): “Gesture and co-participation in the activity of searching a word”, en *Semiotica*, 62(1-2): 51-75.
- GREEN, J., FRANQUIZ, M. y DIXON, C. (1997): “The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act”, en *TESOL Quarterly*, 31: 172-176.
- GREER, T. (2015): “Appealing to a broker: Initiating third-person repair in mundane second language interaction”, en *Novitas-ROYAL*, 9 (1): 1-14. [en línea] Disponible en: http://www.novitasroyal.org/Vol_9_1/greer.pdf [Consulta: 4-8-2015]
- GRICE, H.P. (1975): “Logic and conversation”, en COLE, P. y MORGAN, J.L. (eds.): *Syntax and semantics*, New York: Academic Press: 41-58.

GULLBERG, M. (2011): "Multilingual multimodality: Communicative difficulties and their solution in second-language use", en STREECK, J., GOODWIN, C. y LEBARON, C. (eds.): *Embodied interaction: Language and body in the material world*. Cambridge: CUP: 137-151.

HAAKANA, M. y KURHILA, S. (2009): "Other-correction in everyday interaction: some comparative aspects", en HAAKANA, M., LAAKSO, M. y LINDSTRÖM, J. (eds.): *Talk in interaction: Comparative Dimensions*. Helsinki: Finnish Literature Society: 152-179.

HALL, J.K. (1995): "(Re)creating Our Worlds with Words: A Sociohistorical Perspective of Face-to-face Interaction", en *Applied Linguistics*, 14: 145-166.

HALL, J.K. (1998): "Differential Teacher Attention to Student Utterances: The Construction of Different Opportunities for Learning in the IRF", en *Linguistics and Education*, 9(3): 287-311.

HALL, J. K. (1999): "A prosaic of interaction: The development of interactional competence in another language", en HINKEL, E. (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: CUP: 137-151.

HALL, J. K. (2002): *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Pearson Education.

HALL, J. K. (2004): "Language Learning as an Interactional Event", en *The Modern Language Journal*, 88(4): 607-611.

HALL, J. K. (2007): "Redressing the roles of Correction and Repair in Research on Foreign and Second Language Learning", en *The Modern Language Journal*, 97: 511-526.

HALL, J. K., HELLERMANN, J. y PEKAREK DOEHLER, S. (eds.) (2011): *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters.

HALL, J.K. y PEKAREK DOEHLER, S. (2011): "L2 interactional Competence and Development", en HALL, J. K., HELLERMANN, J. y PEKAREK DOEHLER, S. (eds.): *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters: 1-15.

HALL, J.K. y SMORTOVA, T. (2013): "Teacher self-talk: interactional resource for managing instruction and eliciting empathy", en *Journal of Pragmatics*, 47: 75-92.

- HALL, J.K. y WALSH, M. (2002): "Teacher-student interaction and language learning", en *Applied Linguistics*, 21(3): 376-406.
- HATCH, E. (1978): "Discourse Analysis and Second Language Acquisition", en HATCH, E. (ed.): *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley: Newbury House: 401-435.
- HATCH, E. (1992): *Discourse and Language Education*. Cambridge: CUP.
- HAUSER, E. (2005): "Coding 'Corrective Recasts': The Maintenance of Meaning and More Fundamental Problems", en *Applied Linguistics*, 26(3): 293-316.
- HAYASHI, M. (1994): "A Comparative Study of Self-repair in English and Japanese Conversation", en AKATSUKA, N. (ed.): *Japanese/Korean Linguistics*, 4, Stanford: CSLI: 77-93.
- HAYASHI, M. (1999): "Where grammar and interaction meet: A study of co-participant completion in Japanese conversation", en *Human Studies*, 22: 475-499.
- HAYASHI, M. (2004): "Projection and grammar: notes on the 'action-projecting' use of the distal demonstrative are in Japanese", en *Journal of Pragmatics*, 36(8): 1337-1374.
- HAYASHI, M. (2005): "Reference problems and turn construction: An exploration of an intersection between grammar and interaction", en *Text*, 25:437-468.
- HAYASHI, M. (2013): "Turn allocation and turn sharing", en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Boston: Wiley-Blackwell: 167-190.
- HAYASHI, M. y HAYANO, K. (2013): "Proffering insertable elements: a study of other-initiated repair in Japanese", en HAYASHI, M., RAYMOND, G. y SIDNELL, J. (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP: 293-321.
- HAYASHI, M., RAYMOND, G. y SIDNELL, J. (eds.) (2013): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP.
- HE, A. y YOUNG, R. (1998): "Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach", en YOUNG, R. y HE, A. (eds.): *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins: 1-24.

- HEATH, C. y LUFF, P. (1993): "Explicating face-to-face interaction", en GILBERT, N. (ed.): *Researching Social Life*. London: Sage: 306-326.
- HELASVUO, M.L. (2004): "Shared syntax: the grammar of co-constructions", en *Journal of Pragmatics*, 36: 1315-1336.
- HELLERMANN, J. (2003): "The interactive work of prosody in the IRF exchange", en *Language in Society*, 32(1): 79-104.
- HELLERMANN, J. (2005): "Syntactic and Prosodic Practices for Cohesion in Series of Three-Part Sequences in Classroom Talk", en *Research on Language and Social Interaction*, 38(1): 105-130.
- HELLERMANN, J. (2008): *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HELLERMANN, J. (2009): "Practices for dispreferred responses using no by a learner of English", en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1): 95-126.
- HELLERMANN, J. (2011): "Members' Methods, Members' Competencies: Looking for Evidence of Language Learning in Longitudinal Investigations of Other-Initiated Repair", en HALL, J. K., HELLERMANN, J. y PEKAREK DOEHLER, S. (eds.): *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters: 147-172.
- HELLERMANN, J. y COLE, E. (2008): "Practices for Social Interaction in the Language-Learning Classroom: Disengagements from Dyadic Task Interaction", en *Applied Linguistics*, 30(2): 186-215.
- HELLERMANN, J. y LEE, Y. (2014): "Members and their competencies: Contributions of ethnomethodological conversation analysis to a multilingual turn in second language acquisition", en *System*, 44: 54-65.
- HELLERMANN, J. y PEKAREK DOEHLER, S. (2010): "On the contingent nature of language learning tasks", en *Classroom Discourse*, 1: 25-45.
- HERITAGE, J. (1984a): "A change of state token and aspects of its sequential placement", en ATKINSON, J. y HERITAGE, J. (eds.): *Structures in Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: CUP: 299-345.

- HERITAGE, J. (1984b): *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- HERITAGE, J. (1988): “Explanations as accounts: A conversation analytic perspective”, en ANTAKI, C. (ed.): *Analysing Everyday Conversation: A Casebook of Methods*. London: Sage: 127-144.
- HERITAGE, J. (1995): “Conversational Analysis: Methodological Aspects”, en QUASTHOFF, U. (ed.): *Aspects of Oral Communication*. Berlín: de Gruyter: 391-418.
- HERITAGE, J. (1997): “Conversation analysis and institutional talk: analyzing data”, en SILVERMAN, D. (ed.): *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage: 161-182.
- HERITAGE, J. (2002): “*Oh*-prefaced responses to assessments: a method of modifying agreement/disagreement”, en FORD, C., FOX, B. y THOMPSON, S. (eds.): *The language of Turn and Sequence*. Oxford: OUP: 196-224.
- HERITAGE, J. (2005): “Conversation Analysis and institutional talk”, en FITCH, K. y SANDERS, R.E., (eds): *Handbook of language and Social Interaction*. Mahwah: New Jersey, Erlbaum: 103-137.
- HERITAGE, J. (2007): “Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference”, en ENFIELD, N. y STIVERS, T. (eds.): *Person and reference in interaction: Linguistic, Cultural, and Social Perspectives*. Cambridge: CUP, 255-280.
- HERITAGE, J. (2011): “Territories of Knowledge, Territories of Experience: Emphatic moments in interaction”, en STIVERS, T., MONDADA, L. y STEENSIG, J. (eds.): *The Morality of Knowledge on Conversation*. Cambridge: CUP: 159-183.
- HERITAGE, J. (2012a): “Epistemics in action: action formation and territories of knowledge”, en *Research on Language and Social Interaction*, 45(1): 1-29.
- HERITAGE, J. (2012b): “Epistemics engine: Sequence organization and territories of knowledge”, en *Research on Language and Social Interaction*, 45(1): 30-52.
- HERITAGE, J. (2013a): “Epistemics in conversation”, en STIVERS, T. y SIDNELL, J. (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford, Blackwell: 370-394.

HERITAGE, J. (2013b): "Action formation and its epistemic (and other) backgrounds", en *Discourse Studies*, 15(5): 551-578.

HERITAGE, J. y ATKINSON, J.M. (1984): "Preference organization", en ATKINSON, J.M. y HERITAGE, J. (eds.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: CUP: 53-56.

HERITAGE, J. y CLAYMAN, S. (2010): *Talk in action: Interaction, identities and institutions*. Oxford: Wiley-Blackwell.

HERITAGE, J. y SORJONEN, M.-L. (1994): "Constructing and maintaining activities across sequences: And-prefacing as a feature of question design", en *Language in Society*, 23(1): 1-29.

HESTER, S. y EGLIN, P. (eds.) (1997): *Culture in action: Studies in membership categorization analysis*. Lanham, MD: University Press of America.

HESTER, S. y FRANCIS, D. (2000): "Ethnomethodology, conversational analysis, and 'institutional talk'", en *TEXT*, 20(3): 391-413.

HIDALGO, A. y PADILLA, X.A. (2006): "Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: los subactos", en *Oralia*, 9:109-143.

HINNENKAMP, V. (2003): "Misunderstandings: Interactional structure and strategic resources", en HOUSE, J., KASPER, G. y ROSS, S. (eds.): *Misunderstandings in Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk*. London: Longman: 57-81.

HOPPER, P. (1988): "Speech, for instance: The exemplar in studies of conversation", en *Journal of Language and Social Psychology*, 7: 47-63.

HOPPER, P. y THOMPSON, S. (2008): "Projectability and Clause Combining in Interaction", en R. LAURY, (ed.): *Crosslinguistic Studies of Clause Combining: The Multifunctionality of Conjunctions*. Amsterdam: John Benjamins: 99-124.

HOSODA, Y. (2000): "Other-repair in Japanese conversations between nonnative and native speakers", en *Applied Linguistics*, 11(1): 39-65.

HOSODA, Y. (2006): "Repair and Relevance of Differential language Expertise in second Language Conversations", en *Applied Linguistics*, 27(1): 25-50.

HOSODA, Y. (2014): "Missing response after teaching question in primary school English as a foreign language classes", en *Linguistics and Education*, 28: 1-16.

HOSODA, Y. y ALINE, D. (2012): "Doing being interrupted by noise as a resource in second language interaction", en *Journal of Pragmatics*, 44: 54-70.

HOUSLEY, W. y FITZGERALD, R. (2002): "The reconsidered model of membership categorization analysis", en *Qualitative Research*, 2: 59-83.

HUA, Z., SEEDHOUSE, P., WEI, L. y COOK, V. (eds.) (2007): *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

HUQ, R. y AMIR, A. (2015): "When tokens talk: IRF and the position of acknowledgment tokens in teacher-student talk-in-interaction", en *Novitas-ROYAL*, 9 (1): 60-76 [en línea] Disponible en: http://www.novitasroyal.org/Vol_9_1/huq_amir.pdf [Consulta: 1-8-2015]

HUTCHBY, I. y WOUFFITT, R. (1998): *Conversation Analysis: Principles, Practices, and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

HYMES, D. (1972): "Models of the Interaction of Language and Social Life", en GUMPERZ, J. y HYMES, D. (eds.): *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*. Cambridge: CUP. 35-71.

HYNNINEN, N. (2011): "The practice of "mediation" in English as a lingua franca interaction", en *Journal of Pragmatics*, 43: 965-977.

ILES, Z. (1996): "Collaborative repair in EFL classroom talk", en *York Papers in Linguistics*, 17: 23-51.

INGRAM, J. y ELLIOTT, V. (2014): "Turn taking and 'wait time' in classroom interactions", en *Journal of Pragmatics*, 62: 1-12.

JACKNICK, C.M. (2011): ""But this is writing": post-expansion in student-initiated sequences", en *Novitas-ROYAL*, 5(1): 39-54. [en línea] Documento disponible en: http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/jacknick.pdf [Consulta: 1-9-2015]

JACKSON, C. y JONES, D. (2013): “Well they had a couple of bats to be truthful: Well-prefaced self-initiated repairs in managing relevant accuracy in interaction”, en *Journal of Pragmatics*, 47: 28-40.

JAKONEN, T. y MORTON, T. (2015): “Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom”, en *Applied Linguistics*, 36(1): 73-94.

JEFFERSON, G. (1972): “Side sequences”, en SUDNOW, D. (ed.): *Studies in social interaction*. New York: Free Press: 294-338.

JEFFERSON, G. (1973): “A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences”, en *Semiotica*, 9: 47-96.

JEFFERSON, G. (1974): “Error correction as an interactional resource”, en *Language in society*, 3(2): 181-199.

JEFFERSON, G. (1978): “Sequential aspects of storytelling in conversation”, en SCHENKIN, J. (ed.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press: 219-248.

JEFFERSON, G. (1980): “On “trouble-premonitory” response to inquiry”, en *Sociological Inquiry*, 50: 153-185.

JEFFERSON, G. (1983): *Two explorations of the Organization of Overlapping Talk in Conversation*. Tilburg Papers in Language and Literature, 28. Tilburg: University of Tilburg.

JEFFERSON, G. (1984): “On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters”, en ATKINSON, J. y HERITAGE, J. (eds.): *Structures of Social Action*. Cambridge: CUP:191-221.

JEFFERSON, G. (1985): “An exercise of transcription and analysis of laughter”, en VAN DIJK, T. (ed.): *Handbook of Discourse Analysis* (3 vol.). New York: Academic Press: 25-34.

JEFFERSON, G. (1987): “On exposed and embedded correction in conversation”, en BUTTON, G. y LEE, J. (eds.): *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters: 86-100.

JEFFERSON, G. (1993): "Caveat speaker: preliminary notes on recipient topic-shift implicature", en *Research on Language and Social Interaction*, 26: 1-30.

JEFFERSON, G. (2004a): "A sketch of some orderly aspects of overlap in natural conversation", en LERNER, G. (ed.): *Conversation analysis: studies from the first generation*. Philadelphia: John Benjamins: 43-59.

JEFFERSON, G. (2004b): "'At first I thought': A normalizing device for extraordinary events", en LERNER, G. (ed.): *Conversation analysis: studies from the first generation*. Philadelphia: John Benjamins: 131-167.

JENKS, C. (2010): "Adaptation in online voice-based chat rooms: implications for language learning in Applied Linguistics", en SEEDHOUSE, P., WALSH, S. y JENKS, C. (eds.): *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 147-162.

JENKS, C. (2011): *Transcribing talk and interaction*. Amsterdam: John Benjamins,

JIMÉNEZ, D. (2012): "Dilo en español mejor. Alternancia códica en el discurso del profesor en una clase de ELE", en *Marcoele*, 14, [en línea] Documento disponible en: http://marcoele.com/descargas/14/jimenez-alternancia_codica.pdf [Consulta: 11-9-2015]

JOHNSTONE, B. (2002): *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.

JONES, R. y THORNBORROW, J. (2004): "Floors, talk and the organization of classroom activities", en *Language and Society*, 33(3): 399-423.

KÄÄNTÄ, L. (2010): *Teacher Turn-Allocation and Repair Practices in Classroom Interaction: a multisemiotic perspective*. Tesis doctoral, Universidad de Jyväskylä. [en línea] Documento disponible en: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/22993> [Consulta: 10-9-2015]

KAMIO, A. (1997): *Territory of Information*. Amsterdam: John Benjamins.

KAPELLIDI, C. (2013): "The organization of talk in school interaction", en *Discourse Studies*, 15(2): 185-204.

- KAPPELLIDI, C. (2015): "The interplay between agency and constraint: some departures from the organization of talk in the classroom", en *Text & Talk*, 35(4): 453-479.
- KASPER, G. (1985): "Repair in foreign language teaching", en *Studies in Second Language Acquisition*, 7: 200-215.
- KASPER, G. (1997): "'A' stands for acquisition: A response to Firth and Wagner", en *The Modern Language Journal*, 81: 307-312.
- KASPER, G. (2004): "Participant orientations in conversations-for-learning", en *The Modern Language Journal*, 88(4): 551-567.
- KASPER, G. (2006a): "Beyond repair: Conversation Analysis as an approach to SLA", en *AILA Review*, 19: 83-99.
- KASPER, G. (2006b): "When once is not enough: Politeness of multiple requests in oral proficiency interviews", en *Multilingua*, 25: 323-349.
- KASPER, G. (2009): "Locating cognition in second language interactions and learning: Inside the skull or in public view?", en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47: 11-36.
- KASPER, G. (2010): "L2 learning at the conversation table", conferencia presentada en el simposio internacional *New Insights into the Study of Conversation: Applications to the Language Classroom*. Universidad de Granada, Granada, 26-28 de mayo de 2010.
- KASPER, G. y KELLERMAN, E. (eds.) (1997): *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
- KASPER, G. y KIM, Y. (2007): "Handling Sequentially Inapposite Responses", en Hua, Z., Seedhouse, P., Wei, L. y Cook, V. (eds.): *Language learning and teaching as social interaction*. NY: Palgrave MacMillan: 22-41.
- KASPER, G. y ROSE, K.R. (eds.) (2002): *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- KASPER, G. y ROSS, S. (2007): "Multiple questions in language proficiency interviews", en *Journal of Pragmatics*, 39: 2045-2070.

KASPER, G. y WAGNER, J. (2014): "Conversation Analysis and Applied Linguistics", en *Annual Review of Applied Linguistics*, 34: 171-212.

KENDRICK, K. (2014): "Other-initiated repair in English", en *Open Linguistics*, 1: 164-190 [en línea] Documento disponible en: <http://www.degruyter.com/view/j/opli.2014.1.issue-1/opli-2014-0009/opli-2014-0009.xml> [Consulta: 13-9-2015]

KENDRICK, K. (2015): "The intersection of turn-taking and repair: the timing of other initiations of repair in conversation", en *Frontiers in Psychology*, 6: 1-16. [en línea] Documento disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4357221/> [Consulta: 13-9-2015]

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-1994): *Les interactions verbales* (3 vol.). París: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996): *La conversation*. Seuil: París.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005): *Le discours en interaction*. Armand Colin: París.

KHODADADY, E. y ALIFATHABADI, J. (2012): "Repairing Conversation and Foreign Language Proficiency", en *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4): 736-743.

KHODADADY, E. y ALIFATHABADI, J. (2014): "Repair in ELF Talk: A Case of Iranian Intermediate and Advanced EFL Learners", en *Theory and Practice in Language Studies*, 4(10): 2129-2137.

KIDWELL, M. (2013): "Interaction among Children", en STIVERS, T. y SIDNELL, J. (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford, Blackwell: 511-532.

KIM, Y. (2012): "Practices for initial recognitional reference and learning opportunities in conversation", en *Journal of Pragmatics*, 44: 709-729.

KIM, S.H. y PARK, I. (2015): "Test taker-initiated repairs in an English oral proficiency exam for international teaching assistants", en *Text & Talk*, 35(2): 237-262.

KITZINGER, C. (2013): "Repair", en STIVERS, T. y SIDNELL, J. (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford, Blackwell: 229-256.

- KITZINGER, C., LERNER, G., ZINKEN, J., WILKINSON, S., KEVOE-FELDMAN, H. y ELLIS, S. (2013): "Reformulating place", en *Journal of Pragmatics*, 55: 43-50.
- KITZINGER, C. y MANDELBAUM, J.S. (2013): "Word selection and social identities in talk", en *Communication Monographs*, 80: 176-198.
- KOCKELMAN, P. (2004): "Stance and subjectivity", en *Journal of Linguistic Anthropology*, 14(2): 127-150.
- KOOLE, T. ELBERS, E. (2014): "Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding", en *Linguistics and Education*, 26: 57-69.
- KOSHIK, I. (2002): "Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences", en *Research on Language and Social Interaction*, 35(3): 277-309.
- KOSHIK, I. (2005): "Alternative questions in conversational repair", en *Discourse Studies*, 7(2): 193-211.
- KOSHIK, I. y SEO, M. (2012): "Word (and other) search sequences initiated by language learners", en *Text & Talk*, 32(2): 167-189.
- KRAMSCH, C. (1986): "From language proficiency to interactional competence", en *The Modern Language Journal*, 70: 366-372.
- KRAMSCH, C. (ed.) (2002): *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. London: Continuum.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon.
- KURHILA, S. (2001): "Correction in talk between native and non-native speaker", en *Journal of Pragmatics*, 33: 1083-1110.
- KURHILA, S. (2004): "Clients or Language Learners – Being a Second language Speaker in Institutional Interaction", en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. Continuum: London. 58-74.

- KURHILA, S. (2005): "Different orientations to grammatical correctness", en RICHARDS, K. y SEEDHOUSE, P. (eds.): *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 143-158.
- KURHILA, S. (2006): *Second Language Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- KUSHIDA, S. (2011): "Confirming understanding and acknowledging assistance: Managing trouble responsibility in response to understanding check in Japanese talk-in-interaction", en *Journal of Pragmatics*, 43: 2716-2739.
- LAAKSO, M. (2015): "Collaborative participation in aphasic word searching: comparison between significant others and speech and language therapists", en *Aphasiology*, 29(3): 269-290.
- LAM, P.W.Y. (2009): "Discourse Particles in Corpus Data and Text Books: The Case of *Well*", en *Applied Linguistics*, 31(2): 260-281.
- LAND, V. y KITZINGER, C. (2005): "Speaking as a lesbian: Correcting the heterosexist presumption", en *Research on Language and Social Interaction*, 38(4): 51-72.
- LAND, V. y KITZINGER, C. (2011): "Categories in talk-in-interaction: Gendering speaker and recipient", en SPEER, S. y STOKOE, E. (eds.), *Conversation and Gender*. Cambridge: CUP: 48-63.
- LANTOLF, J.P. (ed.) (2000): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP.
- LANTOLF, J.P. y THORNE, S.L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: OUP.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2004): "CA for SLA? It all depends", en *The Modern Language Journal*, 88:603-607.
- LARSEN-FREEMAN, D. y CAMERON, L. (2008): *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: OUP.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: CUP.

- LAVOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Pennsylvania State University Press.
- LAZARATON, A. (2014): “Aaaaack! The active voice was used! Language play, technology, and repair in the Daily Kos weblog”, en *Journal of Pragmatics*, 64: 102-116.
- LEE, E. (2013): “Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL studies”, en *System*, 41: 217-230.
- LEE, Y. (2006): “Towards Respecification of Communicative Competence: Condition of L2 Instruction or its Objective?”, en *Applied Linguistics*, 27 (3): 349-376.
- LEE, Y. (2007): “Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching”, en *Journal of Pragmatics*, 39(6): 1204-1230.
- LEE, Y. (2013): “Descriptions of Second Language Interaction: Toward Descriptive Adequacy”, en *The Modern Language Journal*, 97(4): 853-868.
- LERNER, G. (1991): “On the syntax of sentences in progress”, en *Language in Society*, 20: 441-458.
- LERNER, G. (1992): “Assisted storytelling: Deploying shared knowledge as a practical matter”, en *Qualitative sociology*, 15 (3): 247-271.
- LERNER, G. (1993): “Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation”, en *Text*, 13(2): 213-245.
- LERNER, G. (1995): “Turn Design and the Organization of Participation in Instructional Activities”, en *Discourse Processes*, 19: 111-131.
- LERNER, G. (1996): “On the “semi-permeable” character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn-space of another speaker”, en OCHS, E., SCHEGLOFF, E. y THOMPSON, S. (eds.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: CUP: 238-276.
- LERNER, G. (2002): “Turn-sharing. The Choral Co-Production of Talk-in-Interaction”, en FORD, C., FOX, B. y THOMPSON, S. (eds.): *The Language of Turn and Sequence*. Oxford: OUP: 225-256.

- LERNER, G. (2003): "Selecting next speaker: The context sensitive operation of a context-free organization", en *Language in Society*, 32: 177-201.
- LERNER, G. (ed.) (2004a): *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins.
- LERNER, G. (2004b): "Introductory remarks", en LERNER, G. (ed.): *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins: 1-11.
- LERNER, G. (2013): "On the place of hesitating in delicate formulations: a turn-constructural infrastructure for collaborative indiscretion", en HAYASHI, M. RAYMOND, G. y SIDNELL, J. (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP: 95-134.
- LERNER, G., BOLDEN, G., HEPBURN, A. y MANDELBAUM, J. (2012): "Reference Recalibration Repairs: Adjusting the Precision of Formulations for the Task at Hand", en *Research on Language and Social Interaction*, 45(2): 191-212.
- LERNER, G. y KITZINGER, C. (2007): "Extraction and aggregation in the repair of individual and collective self-reference", en *Discourse Studies*, 9(4): 526-557.
- LERNER, G. y KITZINGER, C. (2015): "Or-Prefacing in the Organization of Self-Initiated Repair", en *Research on Language and Social Interaction*, 48(1): 58-78.
- LEVELT, W. (1983): "Monitoring and self-repair in speech", en *Cognition*, 14: 41-104.
- LEVELT, W. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- LEVINSON, S. (2005): "Manny Schegloff's dangerous idea", en *Discourse Studies*, 7: 431-453.
- LEVINSON, S. (2013): "Action Formation and Ascription", en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.) (2013): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell: 103-130.
- LIDDICOAT, A. (1997): "Interaction, social structure, and second language use: A response to Firth and Wagner", en *The Modern Language Journal*, 81:313-317.

LIDDICOAT, A. (2004): "The projectability of turn constructional units and the role of prediction in listening", en *Discourse Studies*, 6(4): 449-471.

LIDDICOAT, A. (2007): *Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.

LIEBCHER, G. y DAILEY-O'CAIN, J. (2003): "Conversational repair as a role-defining mechanism in classroom interaction", en *The Modern Language Journal*, 87(3): 375-390.

LILJA, N. (2014): "Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: Re-establishing understanding and doing learning", en *Journal of Pragmatics*, 71: 98-116.

LIN, Y. (1995): *Un análisis empírico de la estabilización/fosilización: La incorporación y la auto-corrección en unos sujetos chinos* Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. [en línea] Documento disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/LIN.html> [Consulta: 8-8-2015]

LINDSAY, J. y WILKINSON, R. (1999): "Repair sequences in aphasic talk: A comparison of aphasic speech and language therapist and aphasic-spouse conversations", en *Aphasiology*, 13: 305-325.

LINDSTRÖM, A. y SORJONEN, M.-L. (2013): "Affiliation in conversation", en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.) (2013): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell: 350-369.

LINELL, P. y LUCKMANN, T. (1991): "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries", en MARKOVÁ, I. y K. FROPPA (eds.): *Asymmetries in dialogue*. Maryland: Barnes and Noble books: 1-20.

LLOBERA, M. (coord.) (1995a): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

LLOBERA, M. (1995b): "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en SIGUAN, M. (comp.): *La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII seminario sobre lenguas y educación*. Barcelona: Horsori: 17-37.

- LLOBERA, M. (2008): "Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", en *Marcoele*, 7 [en línea] Documento disponible en: http://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf [Consulta: 4-8-2015]
- LOEWEN, S. (2004): "Uptake in Incidental Focus on Form in Meaning-Focused ESL Lessons", en *Language Learning*, 54(1): 153-188.
- LOEWEN, S. y NABEI, T. (2007): "Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge", en MACKEY, A. (ed.): *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*. Oxford: OUP: 361-377.
- LONG, M. (1983): "Does second language acquisition instruction make a difference? A review of research", en *TESOL Quarterly*, 17(3): 359-381.
- LONG, M. (1991): "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", en DE BOT, K. GINSBERG, R. y KRAMSCH, C. (eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins: 39-52.
- LONG, M. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en RITCHIE, W.C. y BATHIA, T.C. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press: 413-468.
- LONG, M. (1997): "Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner", en *The Modern Language Journal*, 81:318-323.
- LONG, M. y ROBINSON, P. (1998): "Focus on form: Theory, research and practice", en DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP: 15-63.
- LYSTER, R. (1998a): "Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms", en *Language Learning*, 48(2): 183-218.
- LYSTER, R. (1998b): "Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse", en *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 37-66.
- LYSTER, R. e IZQUIERDO, J. (2009): "Prompts Versus Recasts in Dyadic Interaction", en *Language Learning*, 59(2): 453-498.

- LYSTER, R. y MORI, Y. (2006): “Interactional Feedback and Instructional Counterbalance”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2): 269-300.
- LYSTER, R. y RANTA, L. (1997): “Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1): 37-66.
- MACARO, E. (2010): “The relationship between strategic behavior and language learning success”, en MACARO, E. (ed.): *Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum: 268-299.
- MACBETH, D. (2004): “The relevance of repair for classroom interaction”, en *Language in Society*, 33(5): 703-736.
- MACBETH, D. (2011): “Understanding understanding as an instructional matter”, en *Journal of Pragmatics*, 43(2): 438-451.
- MACKEY, A. (2007): *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies*. Oxford: OUP.
- MACWHINNEY, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAJLESI, A.R. (2015): “Matching gestures – Teachers repetitions of students’ gestures in second language learning classrooms”, en *Journal of Pragmatics*, 76: 30-45.
- MÄKITALO, A. y SÄLJÖ, R. (2002): “Talk in institutional context and institutional context in talk: categories as situated practices”, en *TEXT*, 22(1): 57-82.
- MALINOWSKI, B. (1923): “The Problem of Meaning in Primitive Languages”, en OGDEN, C.K. y RICHARDS, I.A. (eds.): *The Meaning of Meaning*. Londres: Routledge: 146-152.
- MANDELBAUM, J. (2013): “Storytelling in Conversation”, en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell: 492-508.
- MARGUTTI, P. (2010): “On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction”, en *Research on Language and Social Interaction*, 43: 315-345.

MARKEE, N. (1995): "Teachers' answers to students' questions: Problematizing the issue of making meaning", en *Issues in Applied Linguistics*, 6(2): 63-92.

MARKEE, N. (2000): *Conversation analysis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

MARKEE, N. (2005): "The Organization of Off task Talk in Second Language Classrooms", en RICHARDS, K. y SEEDHOUSE, P. (eds.): *Applying Conversation Analysis*. Basingstroke: Palgrave Macmillan: 197-213.

MARKEE, N. (2007): "Invitation talk", en HUA, Z., SEEDHOUSE, P. y COOK, V. (eds.): *Language learning and teaching as social interaction*. Basingstroke: Palgrave Macmillan: 42-57.

MARKEE, N. (2008): "Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA", en *Applied Linguistics*, 29(3): 404-427.

MARKEE, N. y KASPER, G. (2004): "Classroom talks: An introduction", en *The Modern Language Journal*, 88(4): 491-500.

MARKEE, N. y KUNITZ, S. (2013): "Doing Planning and Task Performance in Second Language Acquisition: An Ethnomethodological Respecification", en *Language Learning*, 63(4): 629-664.

MARKEE, N. y SEO, M. (2009): "Learning text analysis", en *International Review of Applied Linguistics*, 47: 37-63.

MARKOVÁ, I. y FROPPA, K. (1991): *Asymmetries in dialogue*. Maryland: Barnes and Noble books.

MARTIN, C. y SAHLSTRÖM, F. (2010): "Learning as Longitudinal Interactional Change: From Other-Repair to Self-Repair in Physiotherapy Treatment", en *Discourse Processes*, 47: 668-697.

MASATS, D. (1999): "La reparació en el discurs d'aprenents de llengües estranjeres", Tesina inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.

MAYNARD, D. (1980): "Placement topics changes in conversation", en *Semiotica*, 30:263-290.

MAYNARD, D. (2013): "Defensive mechanisms: I-mean-prefaced utterances in complaint and other conversational sequences", en HAYASHI, M. RAYMOND, G. y SIDNELL, J. (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP: 198-233.

MAZELAND, H. (2007): "Parenthetical sequences", en *Journal of Pragmatics*, 39: 1816-1869.

MAZELAND, H. y ZAMAN-ZADEH, M. (2004): "The Logic of Clarification: Some Observations about Word-Clarification Repairs in Finnish-as-a-Lingua-Franca Interactions", en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. Continuum: London: 132-156.

MCCARTHY, M.J. (2005): "Fluency and confluence: What fluent speakers do", en *The Language Teacher*, 29(6): 26-28.

MCDONOUGH, K. (2005): "Identifying the impact of negative feedback and learners' responses on ESL question development", en *Studies in Second Language Acquisition*, 27: 79-103.

MCHOUL, A. (1978): "The organization of turns at formal talk in the classroom", en *Language in society*, 7: 183-213.

MCHOUL, A. (1990): "The organization of repair in classroom talk", en *Language in Society*, 19 (3): 349-378.

MCHOUL, A. (2008): "Questions of context in studies of talk and interaction- Ethnomethodology and conversation analysis", en *Journal of Pragmatics*, 40: 823-826.

MCHOUL, A. y RAPLEY, M. (2001): *How to Analyze Talk in Institutional Settings. A Casebook of Methods*. London: Continuum.

MCHOUL, A., RAPLEY, M. y ANTAKI, C. (2008): "You gotta light?: On the luxury of context for understanding talk in interaction", en *Journal of Pragmatics*, 40(5): 827-839.

MCLAUGHLIN, B. (1984): *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of Second-Language Acquisition*. London: Edward Arnold.
- MEHAN, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- MEHAN, H. (1985): “The structure of classroom discourse”, en VAN DIJK, T. (ed.), *Handbook of discourse analysis* (3 vol.). London: Academic: 119-131.
- MÉNDEZ GUERRERO, B. (2013): “El silencio en la conversación española: reflexiones teórico-metodológicas”, en *Estudios interlingüísticos*, 1:67-86.
- MÉNDEZ GUERRERO, B. (2014): *Los actos silenciosos en la conversación en español: Estudio pragmático y sociolingüístico*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears. [en línea] Documento disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/284238> [Consulta: 26-9-2015]
- MERRIT, M. (1976): “On questions following questions in service encounters”, en *Language in Society*, 5:315-357.
- MICHELENA, X. (2014): “Los turnos de palabra y su aplicación a ELE”, en FERRÚS, B. y POCH, D. (eds.): *El español entre dos mundos. Estudios de ELE en Lengua y Literatura*. Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert: 170-196.
- MOERMAN, M. (1977): “The preference for self-correction in a Thai conversational corpus”, en *Language*, 53(4): 872-882.
- MOERMAN, M. (1988): *Talking culture: Ethnography and conversation analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MOERMAN, M. (1996): “The field of analyzing foreign language conversations”, en *Journal of Pragmatics*, 26(2): 147-158.
- MONDADA, L. (2004): “Ways of ‘Doing Being Plurilingual’ in International Work Meetings”, en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. Continuum: London: 18-39.

MONDADA, L. y PEKAREK DOEHLER, S. (2004): “Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom”, en *The Modern Language Journal*, 88(4): 501-518.

MORALES, J. (2003): *Estrategias de comunicación: Aproximaciones al análisis conversacional y aplicaciones a la enseñanza virtual del español. Atención a las funciones de apertura y petición*, tesis doctoral. Universidad de Granada. [en línea] Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_02_08Morales.pdf?documentId=0901e72b80e40199 [Consulta: 15-5-2014].

MORGENSTERN, A., LEROY-COLLOMBEL, M. y CAËT, S. (2013): “Self- and other-repairs in child-adult interaction at the intersection of pragmatic abilities and language acquisition”, en *Journal of Pragmatics*, 56: 151-167.

MORI, J. (2002): “Task design, plan, and development of talk-in-interaction: an analysis of a small group activity in a Japanese language classroom”, en *Applied Linguistics*, 23: 323-347.

MORI, J. (2004): “Pursuit of Understanding: Rethinking ‘Negotiation of Meaning’ in View of Projected Action”, en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London: Continuum: 157-177.

MORI, J. y HASEGAWA, A. (2009): “Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events”, en *International Review of Applied Linguistics*, 47(1): 65-94.

MORI, J. y MARKEE, N. (2009): “Language learning, cognition, and interactional practices: An introduction”, en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1): 1-9.

MORTENSEN, K. (2009): “Establishing Reciprocity in Pre-Beginning Position in the Second Language Classroom”, en *Discourse Processes*, 46(5): 491-515.

MORTENSEN, K. y HAZEL, S. (2011): “Initiating round robins in the L2 classroom – preliminary observations”, en *NOVITAS-Royal*, 5(1): 55-70. [en línea] Documento disponible en: http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/mortensen_hazel.pdf [Consulta: 21-9-2015]

- MUSUMECI, D. (1996): "Teacher-Learner Negotiation in Content-Based Instruction: Communication at Cross-Purposes?", en *Applied Linguistics*, 17(3): 286-325.
- NAKAHAMA, Y., TYLER, A. y VAN LIER, L. (2001): "Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis", en *TESOL Quarterly*, 35(3): 377-405.
- NAKAMURA, I. (2008): "Understanding how teacher and student talk with each other: An exploration of how "repair" displays the co-management of talk in interaction", en *Language Teaching Research*, 12(2): 265-283.
- NAKANE, I. (2014): *Interpreter-mediated Police Interviews: A Discourse-Pragmatic Approach*, London: Palgrave MacMillan.
- NAKATANI, Y. (2005): "The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use", en *The Modern Language Journal*, 89: 76-91.
- NAKATANI, Y. (2006): "Developing an oral communication strategy inventory", en *The Modern Language Journal*, 89(1): 76-91.
- NAKATANI, Y. (2010): "Identifying Strategies that Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom study Using Multiple Data Collection Procedures", en *The Modern Language Journal*, 94(1): 116-136.
- NAKATANI, Y. y GOH, C. (2007): "A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholinguistic perspectives", en COHEN, A.D. y MACARO, E. (eds.); *Language Learning Strategies*. Oxford: OUP: 207-228.
- NASSAJI, H. (2007): "Elicitation and Reformulation in Their Relationship With Learner Repair in Dyadic Interaction", en *Language Learning*, 57(4): 511-548.
- NASSAJI, H. (2009): "Effects of Recasts and Elicitations in Dyadic Interaction and the Role of Feedback Explicitness", en *Language Learning*, 59(2): 411-452.
- NASSAJI, H. y WELLS, G. (2000): "What's the Use of 'Triadic Dialogue'?": An Investigation of Teacher-Student Interaction", en *Applied Linguistics*, 21(3): 376-406.

NGUYEN, H.T. (2008): “Sequential organization as local and longitudinal achievement”, en *Text & Talk*, 28: 501-528.

NGUYEN, H.T. (2011): “Achieving Recipient Design Longitudinally: Evidence from a Pharmacy Intern in Patient Consultations”, HALL, J. K., HELLERMANN, J. y PEKAREK DOEHLER, S. (eds.): *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters: 173-205.

NOBUYOSHI, J. y ELLIS, R. (1993): “Focused communication tasks and second language acquisition”, en *ELT Journal*, 43: 113-128.

NORRICK, N. (1991): “On the organization of corrective exchange in conversation”, en *Journal of Pragmatics*, 16: 59-83.

NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996): “El aula como espacio cultural y discursivo”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17: 14-21. [en línea] Documento disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=658 [Consulta: 11-9-2015]

OCHS, E. (1979): “Transcription as theory”, en OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. (eds.): *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press: 43-72.

OCHS, E. (1990): “Indexicality and socialization”, en STIGLER, J.W., SHWEDER, R. y HERDT, G. (eds.): *Cultural Psychology*. Cambridge: CUP: 287-308.

OCHS, E., GONZALVES, P. y JAKOBY, S. (1996): “When I come down I’m in a domain state: Talk, gesture, and graphic representation in the interpretive activity of physicists”, en OCHS, E., SCHEGLOFF, E. y THOMPSON, S. (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press: 328-369.

OHTA, A. (2000): “Re-thinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar”, en LANTOLF, J.P. (ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press: 51-78.

OLSHER, D. (2004): “Talk and gesture: The Embodied Completion of Sequential Actions in Spoken Interaction”, en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London: Continuum: 221-245.

- O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle.
- PALLOTTI, G. (2007): "Conversation Analysis: Methodology, machinery and application to specific settings", en BOWLES, H. y SEEDHOUSE, P. (eds.): *Conversation Analysis and Language for Specific Purposes*. Bern: Peter Lang: 37-67.
- PALLOTTI, G. y WAGNER, J. (2011): *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- PANOVA, I. y LYSTER, R. (2002): "Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom", en *TESOL Quarterly*, 36(4): 573-595.
- PARK, J. (2007): "Co-construction of Nonnative Speaker Identity in Cross-Cultural Interaction", en *Applied Linguistics*, 28(3): 339-360.
- PARK, Y. (2014): "The roles of third turn repeats in two L2 classroom interactional contexts", en *Applied Linguistics*, 35: 145-167.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2006): "Compétence et langage en action", en *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (84), 9-45.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2010): "Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analysis perspective on SLA", en SEEDHOUSE, P., WALSH, S. y JENKS, C. (eds.): *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 105-127.
- PEKAREK DOEHLER, S. y ZIEGLER, G. (2007): "Doing language, doing science and the sequential organization of the immersion classroom", en HUA, Z., SEEDHOUSE, P., WEI, L. y COOK, V. (eds.): *Language learning and teaching as social interaction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 72-87.
- PERÄKYLÄ, A. (1997): "Reliability and validity in research based on transcriptions", en SILVERMAN, D. (ed.): *Qualitative research: Theory, method, and practice*. London: Sage: 201-220.

PERÄKYLÄ, A. (2013): "Conversation Analysis in Psychotherapy", en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell: 551-574.

PICA, T. (1994): "Research on negotiation- what does it reveal about 2nd language learning-conditions, processes and outcomes", en *Language Learning*, 44: 493-527.

PIKE, K. (1967): *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton.

PINILLA, R. (1994): "Recursos comunicativos en las conversaciones", en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SÁNCHEZ GARGALLO, I. (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Actas IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Instituto Cervantes: 163-173.

POCHON-BERGER, E. (2011): "A participant's perspective on tasks: from task instruction through pre-task planning, to task accomplishment", en *Novitas-ROYAL*, 5(1): 71-90 [en línea] Disponible en: http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/pochon-berger.pdf [Consulta: 10-07-2015]

POLANYI, L. (1985): *Telling the American story: A structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Norwood, NJ: Albex publishers.

POMERANTZ, A. (1984): "Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes", en ATKINSON, J.M. y HERITAGE, J. (eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: CUP: 57-101.

POMERANTZ, A. y FEHR B.J. (2000): "Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido", en VAN DIJK, T. (ed.): *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa: 101-139.

POMERANTZ, A. y HERITAGE, J. (2013): "Preference", en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell: 210-228.

PSATHAS, G. (1990): *Interaction Competence*. Washington: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis and University Press of America.

- PSATHAS, G. (1995): *Conversation Analysis*. London: Sage.
- PSATHAS, G. y ANDERSON, T. (1990): “The ‘practices’ of transcription in conversation analysis”, en *Semiotica*, 78: 75-99.
- PY, B. (1986): “Making sense: Interlanges Intertalk in Exolingual Conversation”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 8: 343-353.
- PY, B. (1989): “L’acquisition vue dans la perspective de l’interaction”, en *DRLAV Revue de Linguistique*, 41: 83-100.
- RADFORD, J. (2008): “Practices of Other-Initiated Repair in the Classrooms of Children with Specific Speech and Language Difficulties”, en *Applied Linguistics*, 31(1): 25-44.
- RAE, J. (2008): “Lexical substitution as a therapeutic resource”, en PERÄKYLÄ, A., ANTAKI, C., VEHVILÄINEN, S. y LEUDAR, I. (eds.): *Conversation analysis and psychotherapy*. Cambridge: CUP: 62-79.
- RAMPTON, B., ROBERTS, C., LEUNG, C. y HARRIS, R. (2002): “Methodology in the analysis of classroom discourse”, en *Applied Linguistics*, 23(3): 373-392.
- RAYMOND, G. (2004): “Prompting action: The stance-alone ‘So’ in ordinary conversation”, en *Research on Language and Social Interaction*, 37(2): 185-218.
- RAYMOND, G. y HERITAGE, J. (2013): “One question after another: same-turn repair in the formation of yes/no type initiating actions”, en HAYASHI, M. RAYMOND, G. y SIDNELL, J. (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP: 135-171.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (sin fecha): “Conversación”, [en línea] Documento disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=conversaci%C3%B3n> [Consulta: 8-9-2015].
- REMI-GIRAUD, S. (1987): “Delimitation et hierarchisation des échanges dans le dialogue”, en COSNIER, J. y KERBRAT-ORECCHIONI, C. (eds.): *Décrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon: 13-72.
- RÉVÉSZ, A. (2012): “Working Memory and the Observed Effectiveness of Recasts on Different L2 Outcome Measures”, en *Language Learning*, 62(1): 93-132.

- RICHARDS, K. (2006): “‘Being the Teacher’: Identity and Classroom Conversation”, en *Applied Linguistics*, 27(1): 51-77.
- RICHARDS, K., ROSS, S. y SEEDHOUSE, P. (2012): *Research Methods for Applied Language Studies*. New York: Routledge.
- RICHARDS, K. y SEEDHOUSE, P. (eds.) (2005): *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- RIZO, M. (2005): “La intersubjetividad como eje conceptual para pensar la Relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad”, en *Razón y Palabra*, 47 [en línea] Documento disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n47/mrizo.html> [Consulta: 28-7-2015]
- ROBINSON, J. (2006): “Managing trouble responsibility and relationship during conversational repair”, en *Communication Monographs*, 73: 137-161.
- ROBINSON, J. (2013a): “Overall Structural Organization”, en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell: 257-280.
- ROBINSON, J. (2013b): “Epistemics, action formation, and other-initiation of repair: the case of partial questioning repeats”, en HAYASHI, M. RAYMOND, G. y SIDNELL, J. (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP: 261-292.
- ROBINSON, J. (2014): “What ‘What?’ tell us about how conversationalists manage intersubjectivity”, en *Research on Language and Social Interaction*, 47: 109-129.
- ROBINSON, J. y KEVOE-FELDMAN, H. (2010): “Using full repeats to initiate repair on others’ questions”, en *Research on Language and Social Interaction*, 43(3): 232-259.
- ROBLES, J. y HO, E. (2014): “Interactional formats and institutional context: a practical and exploitable distinction in interviews”, en *Text & Talk*, 34(4): 443-465.
- ROGER, D. y BULL, P. (eds.) (1988): *Conversation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROSENTHAL, B. (2008): “A Resource for Repair in Japanese Talk-in-Interaction: The Phase *TTE YUU KA*”, en *Research on Language and Social Interaction*, 41(2): 227-240.
- ROULET, E. (1981): “Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation”, en *Etudes de linguistique appliquée*, 44: 7-39.

- ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C. y SCHELLING, M. (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- SACKS, H. (1984): "On doing 'being ordinary'", en ATKINSON J.M. y HERITAGE, J. (eds.): *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: CUP: 413-429.
- SACKS, H. (1986): "Some considerations of a story told in ordinary conversation", en *Poetics*, 15: 127-138.
- SACKS, H. (1987): "On the preferences for agreement and contiguity on sequences in conversation", en BUTTON, G. y LEE, J.R. (eds.): *Talk and social organization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters: 54-69.
- SACKS, H. (1992): *Lectures on conversation* (2 vol.). Oxford: Blackwell.
- SACKS, H. (2004): "An initial characterization of the organization of speaker turn-taking in conversation", en LERNER, G. (ed.): *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins: 35-42.
- SACKS, H. y SCHEGLOFF, E. (1979): "Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction", en PSATHAS, G. (ed.): *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers: 15-21.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", en *Language* 50: 696-735.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1978): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", en SCHENKEIN, J. (ed.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press: 7-56.
- SAHLSTRÖM, F. (1999): "Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School", en *Uppsala Studies in Education*, 85, Universidad de Uppsala.
- SAMBURSKIY, D. y QUAH, J. (2014): "Corrective Feedback in Asynchronous Online Interaction: Developing Novice Online Language Instructors", en *CALICO Journal*, 31(2): 158-178.

- SAURO, S. y SMITH, B. (2010): "Investigating L2 Performance in Text Chat", *Applied Linguistics*, 31(4): 544-577.
- SCARCELLA, R. (1988): "Conversational Analysis in L2 Acquisition and Teaching", en *Annual Review of Applied Linguistics*, 9: 72-91.
- SCHEGLOFF, E. (1968): "Sequencing in conversational openings", en *American Anthropologist*, 70(6): 1075-1095.
- SCHEGLOFF, E. (1972): "Sequencing in conversational openings", en GUMPERZ, J.J. y HYMES, D. (eds.): *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart y Winston: 346-380.
- SCHEGLOFF, E. (1979a): "Identification and recognition in telephone openings", en PSATHAS, G. (ed.): *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York: Lawrence Erlbaum: 23-78.
- SCHEGLOFF, E. (1979b): "The relevance of repair to syntax-for-conversation", en GIVON, T. (ed.): *Syntax and semantics 12: Discourse and syntax*. New York: Academic Press: 261-288.
- SCHEGLOFF, E. (1981): "Discourse as an interactional achievement. Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences", en TANNEN, D. (ed): *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington DC: Georgetown University Press.
- SCHEGLOFF, E. (1986): "The routine as achievement", en *Human Studies*, 9: 111-151.
- SCHEGLOFF, E. (1987a): "Between micro and macro: contexts and other connections", en ALEXANDER, J.C., GIESEN, B., MÜNCH, R. y SMELSER, N.J. (eds.): *The Micro-Macro Link*. Berkeley: University of California Press. 207-234.
- SCHEGLOFF, E. (1987b): "Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization", en BUTTON, G. y LEE, J. (eds.): *Talk and Social Organisation*. Clevedon: Multilingual Matters: 70-85.
- SCHEGLOFF, E. (1988a): "Goffman and the analysis of conversation", en DREW, P. y WOOTTON, A.J. (eds.): *Erving Goffman: Exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press: 89-135.

SCHEGLOFF, E. (1988b): "Presequences and indirection: Applying speech act theory to ordinary conversation", en *Journal of Pragmatics*, 12: 55-62.

SCHEGLOFF, E. (1989): "Reflections on language, development and the interactional character of talk-in-interaction", en BORNSTEIN, M.H. y BRUNER, J.S. (eds.): *Interaction and Human Development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum: 139-153.

SCHEGLOFF, E. (1990): "Sequence as a source of coherence in conversation", en DORVAL, B. (ed.): *Conversational organization and its development*. Norwood, NJ: Ablex Publishing: 111-151.

SCHEGLOFF, E. (1992a): "To Searle on conversation: A note in return", en PARRET, H. y VERSCHUEREN, J. (eds.): *(On) Searle on conversation*. Amsterdam: John Benjamins: 113-128.

SCHEGLOFF, E. (1992b): "On talk and its institutional occasions", en DREW, P. y HERITAGE, J. (eds.): *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: CUP: 101-134.

SCHEGLOFF, E. (1992c): "Repair after next turn: The last structurally provided place for the defence of intersubjectivity in conversation", en *American Journal of Sociology*, 95(5): 1295-1345.

SCHEGLOFF, E. (1993): "Reflections on quantification in the study of conversation", en *Research on Language and Social Interaction*, 26: 99-128.

SCHEGLOFF, E. (1996a): "Turn organization: One intersection of grammar and interaction", en OCHS, E., SCHEGLOFF, E. y THOMPSON, S. (eds.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: CUP: 52-133.

SCHEGLOFF, E. (1996b): "Confirming allusions: Toward an empirical account of action", en *American Journal of Sociology*, 102(1): 161-216.

SCHEGLOFF, E. (1997): "Third turn repair", en GUY, G.R., FEAGIN, C., SCHIFFRIN, D. y BAUGH, J. (eds.): *Towards a social science of language*. Philadelphia: John Benjamins: 31-40.

SCHEGLOFF, E. (2000a): "Overlapping talk and the organization of turn-taking in conversation", en *Language in Society*, 29(1): 1-63.

SCHEGLOFF, E. (2000b): “When ‘Others’ Initiate Repair”, en *Applied Linguistics*, 21(2): 205-243.

SCHEGLOFF, E. (2006): “Interaction: The infrastructure for social institutions the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted”, en ENFIELD, N. y LEVINSON, C. (eds.): *Roots of human sociality: Culture, cognition, and interaction*. Oxford: Berg: 70-96.

SCHEGLOFF, E. (2007): *Sequence Organization in Interaction. A primer in Conversation Analysis*. Cambridge: CUP.

SCHEGLOFF, E. (2013): “Ten operations in self-initiated, same-turn repair”, HAYASHI, M., RAYMOND, G. y SIDNELL, J. (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP: 41-70.

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. y SACKS, H. (1977): “The preference for self-correction in the organization of repair in conversation”, en *Language*, 53: 361–382.

SCHEGLOFF, E., KOSHIK, I., JACOBY, S. y OLSHER, A. (2002): “Conversation Analysis and Applied Linguistics”, en *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 3-31.

SCHEGLOFF, E., OCHS, E. y THOMPSON, S. (1996): “Introduction”, en OCHS, E., SCHEGLOFF, E. y THOMPSON, S. (eds.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: CUP: 1-51.

SCHEGLOFF, E. y SACKS, H. (1973): “Opening up closings”, *Semiotica*, 8: 289-327.

SCHENKEIN, J.N. (1978): *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press.

SCHWARTZ, J. (1980): “The negotiation of meaning”, en LARSEN-FREEMAN, D. (ed.): *Discourse Analysis and Second Language Research*. Rowley, Mass.: Newbury House: 138-153.

SEEDHOUSE P. (1996): “L2 Classroom Interaction: Possibilities and Impossibilities”, en *English Language Teaching Journal*, 50(1): 16-24.

SEEDHOUSE, P. (1997): “The case of missing “No”: The relationship of Pedagogy and Interaction”, en *Language Learning*, 47(3): 547-583.

SEEDHOUSE, P. (1998): "CA and the analysis of foreign language interaction: A reply to Wagner", en *Journal of Pragmatics*, 30: 85-102.

SEEDHOUSE, P. (1999): "The relationship between context and the organization of repair in the L2 classroom", *International Review of Applied Linguistics*, 37(1): 59-80.

SEEDHOUSE, P. (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

SEEDHOUSE, P. (2005a): "Conversation analysis and language learning", en *Language Teaching*, 38(4): 165-187.

SEEDHOUSE, P. (2005b): "Conversation Analysis and Research Methodology", en RICHARDS, K. y SEEDHOUSE, P. (eds.), *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 251-266.

SEEDHOUSE, P. (2007a): "Interaction and constructs", en HUA, Z., SEEDHOUSE, P., WEI, L. y COOK, V. (eds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*. Hampshire: Palgrave Macmillan: 9-21.

SEEDHOUSE, P. (2007b): "On ethnomethodological CA and 'linguistic' CA: A reply to Hall", en *The Modern Language Journal*, 91: 527-533.

SEEDHOUSE, P. (2010): "The Relationship between Pedagogical Focus and Interaction in L2 Lessons", en MACARO, E. (ed.): *Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum: 220-246.

SEEDHOUSE, P. (2011): "Conversation Analytic Research into Language Teaching and Learning", en HINKEL, E. (ed.): *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (2 vol.), New York: Routledge: 345-363.

SEEDHOUSE, P. y EGBERT, M. (2006): "The interactional organisation of the IELTS Speaking test", en *IELTS Research Reports*, 9:161-206.

SEEDHOUSE, P. y RICHARDS, K. (2007): "Describing and Analysing Institutional Varieties of Interaction", en BOWLES, H. y SEEDHOUSE, P. (eds.): *Conversation Analysis and Languages for Specific Purposes*. Bern: Peter Lang: 17- 36.

SEEDHOUSE, P. y WALSH, S. (2010): "Learning a second language through classroom interaction", en SEEDHOUSE, P., WALSH, S. y JENKS, C. (eds.): *Conceptualising learning in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 127-146.

SELTING, M. (1988): "The role of intonation in the organization of repair and problem handling sequences in conversation", en *Journal of Pragmatics*, 12: 293-322.

SEO, M. y KOSHIK, I. (2010): "A conversation analytic study of gestures that engender in ESL conversational tutoring", en *Journal of Pragmatics*, 42(8): 2219-2239.

SERT, O. (2013): "'Epistemics status check' as an interactional phenomenon in instructed language settings", en *Journal of Pragmatics*, 45(1): 13-28.

SERT, O. y WALSH, S. (2012): "The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms", en *Language and Education*, 27(6): 542-565.

SHANNON, S. (1994): "Introduction", en BARASCH, R. y VAUGHN, J. (eds.): *Beyond the monitor model: Comments on current theory and practice in second language acquisition*. Heinle and Heinle Publishers.

SIBAYAN, A. (2011): "Reparaciones en la producción oral: Un estudio sobre aprendices de español en Filipinas", en *Marcoele*, 13 [en línea] Documento disponible en: www.marcoele.com/descargas/13/sibayan-filipinos.pdf [Consulta: 25-9-2015]

SIDNELL, J. (2006): "Repair", en VERSHUEREN, J. y ÖSTMAN, J.-O. (eds.): *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

SIDNELL, J. (2009): *Conversation Analysis. Comparative perspectives*. Cambridge: CUP.

SIDNELL, J. (2010): *Conversation analysis: an introduction*. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.

SIDNELL, J. (2012): "Turn-continuation by Self and Other", en *Discourse Processes*, 49: 314-337.

- SIDNELL, J. (2015): "The architecture of intersubjectivity revisited", en ENFIELD, N.J., KOCKELMAN, P. y SIDNELL J. (eds.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology*. Cambridge: CUP: 364-399.
- SIDNELL, J. y BARNES, R. (2013): "Alternative, subsequent responses", en HAYASHI, M., RAYMOND, G. y SIDNELL, J. (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP: 322-342.
- SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.) (2013): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975): *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP.
- SMIT, U. (2010): *English as a lingua franca in highest education: A longitudinal study of classroom discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SMITH, B. (2008): "Methodological Hurdles in capturing CMC data: The case of the missing self-repair", en *Language Learning and Technology*, 12(1): 85-103.
- SORJONEN, M.-L. (1996): "On repeats and responses in Finnish", en OCHS, E., SCHEGLOFF, E. y THOMPSON, S. (eds.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: CUP: 277-327.
- SPEER, S.A. y STOKOE, E. (2011): *Conversation and Gender*. Cambridge: CUP.
- STIVERS, T. (2008): "Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation", en *Research on Language and Social Interaction*, 41(1): 31-57.
- STIVERS, T. (2013): "Sequence Organization", en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell: 191-209.
- STIVERS, T. y ROBINSON, J. (2006): "A preference for progressivity in interaction", en *Language in Society*, 35: 367-392.
- STIVERS, T. y SIDNELL, J. (2013): "Introduction", en SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell: 1-8.

- STOKOE, E. (2011): “‘Girl – woman – sorry!’: On the repair and non-repair of consecutive gender categories”, en SPEER, S. y STOKOE, E. (eds.), *Conversation and Gender*. Cambridge: CUP: 85-111.
- STORCH, N. (2002): “Patterns of Interaction in ESL Pair Work”, en *Language Learning*, 52(1): 119-158.
- SVENNEVIG, J. (2003): “Echo answers in native/non-native interaction”, en *Pragmatics*, 13(2): 285-309.
- SVENNEVIG, J. (2008): “Trying the easiest solution first in other-initiated repair”, en *Journal of Pragmatics*, 40: 333-348.
- SWAIN, M. (1995): “Three functions of output in second language learning”, en WIDDOWSON, H., COOK, G. y SEIDLHOFER, B. (eds.): *Principle and practice in applied linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: OUP: 125-144.
- SWALES, J. (1990): *Genre Analysis*. Cambridge: CUP.
- TARONE, E. (1980): “Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage”, en *Language Learning*, 30(2): 417-431.
- TARONE, E. (1981): “Some Thoughts on the Notion of Communicative Strategies”, en *TESOL Quarterly*, 15(3): 285-295.
- TEN HAVE, P. (1991): “Talk and institution: A reconsideration of the “asymmetry” of doctor-patient communication”, en BODEN, D. y ZIMMERMAN, D. (eds.): *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press: 138-163.
- TEN HAVE, P. (1999): *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- TEN HAVE, P. (2001): “Applied Conversation Analysis”, en MCHOUL, A. y RAPLEY, M. (eds.), *How to analyse talk in institutional settings: A casebook of methods*. London: Continuum: 3-11.
- TEN HAVE, P. (2002): “Ontology or methodology: Comments on Speer’s natural and contrived data: A sustainable distinction”, en *Discourse Studies*, 4: 527-530.

- TEN HAVE, P. (2007): *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. 2nd edition
London: Sage.
- THORNBORROW, J. (2002): *Power talk: Language and interaction in institutional discourse*. Harlow: Longman.
- THORNBURY, S. y SLADE, D. (2006): *Conversation: from description to pedagogy*.
Cambridge: CUP.
- TIMMIS, I. (2009): “‘Tails’ of Linguistic Survival”, en *Applied Linguistics*, 31(3): 325-345.
- TUSÓN, A. (1997): *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- TUSÓN, A. (2002): “El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido”, en *Estudios de Sociolingüística*, 3(1): 133-153.
- ÜSTÜNEL, E. y SEEDHOUSE, P. (2005): “Why, That, in That language, Right Now? Code-Switching and Pedagogical Focus”, en *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3): 302-325.
- VAL.ES.CO. (sin fecha): “Sistema de signos de transcripción” [en línea] Documento disponible en: <http://www.uv.es/valesco/> [consulta: 3-8-2014]
- VAN DIJK, T. (2009): *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- VAN LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language learner*. Londres: Longman.
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction and the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman.
- VARONIS, E. y GASS, S. (1985): “Non-native/Non-native conversations: A model for negotiation of meaning”, en *Applied Linguistics*, 6(1): 71-90.
- VASSEUR, M.T. (1990): “La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre”, en FRANÇOIS, F. (ed.): *La communication inégale*. Laussane: Delachaux et Niestlé: 239-260.

- VILLALTA, M.A. (2009): “Análisis de la Conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase”, en *Estudios Pedagógicos*, XXXV (1): 221-238.
- VYGOTSKY, L. (1978): *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WAGNER, J. (1996): “Foreign language acquisition through interaction –A critical review of research on conversational adjustments”; en *Journal of pragmatics*, 26: 215-235.
- WAGNER, J. (1998): “On doing being a guinea pig – A response to Seedhouse”, en *Journal of Pragmatics*, 30:103-113.
- WAGNER, J. y GARDNER, R. (2004): “Introduction”, en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London: Continuum: 1-17.
- WALSH, S. (2002): “Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom”, en *Language Teaching Research*, 6: 3-23.
- WALSH, S. (2006): *Investigating Classroom Discourse*. London & New York: Routledge.
- WALSH, S. (2011): *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London & New York: Routledge.
- WALSH, S. (2012): “Conceptualising Classroom Interactional Competence”, en *Novitas-ROYAL*, 6 (1): 1-14. [en línea] Disponible en: http://www.novitasroyal.org/Vol_6_1/Walsh.pdf [Consulta: 5-4-2015].
- WARDHAUGH, R. (1985): *How Conversation Works*. Oxford: Blackwell.
- WARING, H.Z. (2008): “Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities”, en *The Modern Language Journal*, 92: 577-594.
- WARING, H.Z. (2009): “Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis”, en *Language Learning*, 59(4): 796-824.
- WATSON, D.R. (1997): “Some general reflections on ‘categorization’ and ‘sequence’ in the analysis of conversation”, en HESTER, S. y EGLIN, P. (eds.): *Culture in action*:

Studies in membership categorization analysis. Lanham, MD: University Press of America: 49-75.

WEBER, T. (2003): "There is No Objective Subjectivity in the Study of Social Interaction", en *Forum: Qualitative Social Research*, 4 (2) [en línea] Documento disponible en: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/716/1550#footnoteanchor_12 [Consulta: 30-3-2015].

WHITE, R. (1997): "Back channelling, repair, pausing and private speech", en *Applied Linguistics*. 18 (3): 314-344.

WIDDOWSON, H: (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.

WILKINSON, S. (2002): "The omnipresent classroom during summer study abroad: American students in conversation with their French hosts", en *The Modern Language Journal*, 86: 157-183.

WILKINSON, S. (2011): "Changing Interactional Behaviour: Using Conversation Analysis in Intervention Programmes for Aphasic Conversation", en ANTAKI, C. (ed.): *Applied Conversation Analysis: intervention and change in institutional talk*. London: Palgrave: 32-53.

WILKINSON, S. y KITZINGER, C. (2006): "Surprise as an interactional achievement: reaction tokens in conversation", en *Social Psychology Quarterly*, 69: 150-182.

WILKINSON, S. y WHEATHERALL, A. (2011): "Insertion Repair", en *Research on Language and Social Interaction*, 44(1): 65-91.

WILLIAMS, S. y HAMMARBERG, B. (1998): "Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model", en *Applied Linguistics*, 19(3): 295-333.

WOOFFITT, R. (2005): *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. London: Sage.

WONG, J. (2000a): "Delayed Next Turn Repair Initiation in Native/Non-Native Speaker English Conversation", en *Applied Linguistics*, 21(1): 244-267.

- WONG, J. (2000b): "Repetition in Conversation: A Look at "First and Second Sayings", en *Research on Language and Social Interaction*, 33(4): 407-424.
- WONG, J. (2004): "Some Preliminary Thoughts on Delay as an Interactional Resource", en GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.): *Second Language Conversations*. Continuum: London. 114-131.
- WONG, J. (2005): "Sidestepping grammar", en RICHARDS, K. y SEEDHOUSE, P. (eds.): *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 159-173.
- WOUK, F. (2005): "The syntax of repair in Indonesian", en *Discourse Studies*, 7 (2): 237-258.
- YAGI, K. (2007): "The development of interactional competence in a situated practice by Japanese learners of English as a second language", en *Hawaii Pacific University TESL Working Paper Series*, 5(1): 19-38 [en línea] Documento disponible en: http://www.hpu.edu/CHSS/English/TESOL/ProfessionalDevelopment/200720TWPspri ng07/yagi_5-1.pdf [Consulta: 10-9-2015]
- YASUI, E. (2010): "Repair and Language Proficiency: Differences of Advanced and Beginning Language Learners in an English-Japanese Conversation Group", en *TPFLE*, 14(1): 41-57. [en línea] Disponible en: https://studentorgs.utexas.edu/flesa/TPFLE_New/Issues/Summer%202010/5_Eiko%20 Yasui.pdf [Consulta: 12-4-2014].
- YOUNG, R. (2003): "Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in an academic spoken English", en *North Eastern Illinois University Working Papers in Linguistics*, 2: 26-44.
- YOUNG, R. (2007): "Language Learning and Teaching as Discursive Practice", en HUA, Z., SEEDHOUSE, P., WEI, L. y COOK, V. (eds.): *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*. Hampshire: Palgrave Macmillan: 251-271.
- YOUNG, R. (2011): "Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing", en HINKEL, E. (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, (2 Vol.). London: Routledge: 426-443.

YOUNG, R. y HE, W. (eds.) (1998): *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: John Benjamins.

YOUNG, R y MILLER, E. (2004): “Learning as changing participation: Negotiating discourse roles in the ESL writing conference”, en *The Modern Language Journal*, 88 (4): 519-535.

YUAN, F. y ELLIS, R. (2003): “The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency complexity and accuracy in L2 monologic oral production”, en *Applied Linguistics*, 24(1): 1-27.

ZEMEL, A. y KOSCHMANN, T. (2011): “Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction”, en *Journal of Pragmatics*, 43: 475-488.

ZIMMERMAN, D. (1998): “Discoursal identities and social identities”, en ANTAKI, C. y WIDDICOMBE, S. (eds.): *Identities in talk*. London: Sage: 87-106.

ANEJO I

SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN¹³⁷

- [] Solapamiento o habla simultánea. En el momento en que una serie de palabras se vean solapadas por otras palabras de un interlocutor, ambos fragmentos deberán aparecer entre corchetes y a la misma altura en la transcripción.
- = El inicio de un turno se realiza inmediatamente después que la finalización del anterior. El símbolo de igualdad aparecerá tanto al final del turno que finaliza como al inicio del turno que se inicia inmediatamente después.
- (0.5) Silencio, representado en décimas de segundo. Puede producirse tanto dentro de un enunciado como entre turnos de habla producido por diferentes interlocutores.
- (.) Micropausa. Con este signo se marca un silencio escuchado pero no medible. Corresponde a menos de dos décimas de segundo.
- .
- El punto no indica la finalización de la frase, sino que se referirá a una entonación descendiente (no necesariamente el final de una frase).
- ?
- El signo de interrogación final no indica exclusivamente que se formula una pregunta, sino que indica entonación ascendente.
- ,
- La coma indicará una entonación continuada, no necesariamente el límite de una cláusula.
- ¿
- El signo de interrogación inicial indicará una entonación menos ascendente que la marcada por el otro signo de interrogación, pero más ascendente que la marcada por la coma.

¹³⁷ Extraído de www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject/ [Consulta: 29-9-2015]


::	Los dos puntos indican prolongación del sonido precedente. A cuanto más prolongado sea el sonido, más signos aparecerán.
-	El guión indica corte de la palabra o autointerrupción.
<u>word</u>	El subrayado indica algún tipo de énfasis o enfatización. La cantidad de letras de la palabra que se subrayan indica más cantidad de énfasis.
<u>WORD</u>	Las mayúsculas subrayadas indicarán un énfasis especialmente fuerte.
°	El signo de grado indicará que el habla posterior es tranquila o suave.
° °	Los dos signos de grado indicarán que el habla entre ellos se pronuncia de manera tranquila o suave.
_:	El subrayado previo a los dos puntos indica caída flexiva de la entonación de la parte de la palabra subrayada. Con los dos puntos se indica la prolongación del sonido.
⋮	El subrayado de los dos puntos indica una entonación ascendente flexiva.
↑	Tono ascendente. Puede indicar un completo cambio en la entonación.
↓	Tono descendente. Puede indicar un completo cambio en la entonación.
><	La combinación de símbolos de “más que” y “menos que” indican que el habla entre ellos está comprimida o que se habla deprisa, con tono bajo.
<>	La combinación de símbolos de “menos que” y “más que” indican que el fragmento de habla es lento o extenso.
<	El símbolo “menos que” indica que el habla inmediatamente siguiente arranca de golpe.
hh	La aspiración que se escucha se marca con la letra ‘h’. A más aspiración, más ‘h’ aparecerán. Este símbolo puede representar la respiración, risas, etc.
(h)	Respiración, risas, etc. cuando ocurre dentro de los límites de una palabra.

- .hh Inhalación.
- (()) El doble paréntesis se utiliza para la descripción de eventos por parte del transcriptor: ((suena un teléfono)), ((pasos)), ((olfatea)), etc.
- (word) Cuando aparece una palabra o la identificación del hablante entre paréntesis se indica que existe una incertidumbre en la transcripción, pero representa una posibilidad.
- (try1) / (try2) Si en la transcripción aparecen dos paréntesis separados por una barra representan dos posibilidades de escucha del mismo enunciado.
- () Los paréntesis vacíos indican que algo se ha dicho, pero no se ha logrado escuchar. Si aparecen los paréntesis vacíos en el lugar donde se identifican los hablantes significa que no se ha podido descubrir quién ha llevado a cabo el enunciado.









ANEJO II

TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS¹³⁸

Sesión 1.1 (16-10-2012 / 1.1 / 1'03''- 13'45'')

001	Pr1:	hola.
002	Inv:	hola.
003		(0.5)
004	Pr1:	qué <u>tal</u>? (5.5) cómo <u>estáis</u>?
005	():	bien.
006	():	bien. ((se escucha alguna risa; los alumnos continúan hablando en voz baja; el profesor borra la pizarra))
007		hablando en voz baja; el profesor borra la pizarra))
008		(12.0)
009	Pr1:	habéis:: (2.0) habéis visto todas las:: (.) fotos de twitter? hay
010		algunas <u>fotos</u> (.) habéis <u>puesto</u> algunas fotos que están <u>superbien</u>
011		((corriendo las cortinas)) (2.0) fotos de viajes (.) E1 <u>no</u>, (.) no ha
012		puesto fotos.
013	E1:	no me gusta.
014		(2.0)
015	Pr1:	bueno (2.0) por qué somos tan poquitos? viene <u>más</u>:: (.) gente
016		hoy? o no:? o::
017	():	((sonido mueca))

¹³⁸ Se aportan aquí todas las interacciones que se han analizado para este trabajo. Como se comprobará, la transcripción presenta fragmentos en negrita: estos son los fragmentos que han sido analizados en este estudio. Asimismo, se verá que las iniciaciones de reparación están marcadas de diferentes colores. Cada color representa un tipo de reparación diferente:

ARAI alumno	
ARAI profe	
ARHI alumno	
ARHI profe	 (y pseudo-ARHI)
HRAI alumno	
HRAI profe	
HRHI alumno	
HRHI profe	

018 Pr1: están de viaje:?
están de vacacione:s?
la gente no quiere verme:
019 (.) nunca más::?
((tímidas risas de algún estudiante))
020 E2: no sé::
021 Pr1: qué tal con:: que tal con Inv el jueves?
022 (): oh bi[en:]
023 (): [bien:]
024 Pr1: → [bien?] (.) es simpático (.) Inv, verdad?
es muy simpático
025 E2: oh, sí
026 E1: oh yea,
027 E3: sí:
028 Pr1: es amigo mío eh?
o sea que (.) no podéis decir nada malo porque
029 es amigo mío
((entra un alumno y el profe dirige la mirada hacia
030 él))
031 E4: hola
032 (1.0)
033 Pr1: → qué tal:: qué tal: vuestro:: fin de semana?
cómo:: cómo ha ido el
034 fin de semana:: (.) largo más o menos,
(.) de fiesta? ↑Alguien ha
035 estado::=en el Pila:r?
036 E2: sí!
037 Pr1: E2= [no?]
038 E2: [=e::h]
039 Pr1: <ara> me encanta esto de::: twitter,
porque >ara::< ((risas de
040 E2)) es- estoy muy informado,
siempre ((risas de E2 y E1))
041 (1.0)
042 Pr1: qué tal en:: qué tal en Zaragoza, E2?
043 E2: → em:: (1.5) mucho:: mucha gente (.) e::h me gusta (.) o::h, el:::
044 → (1.0) viernes? that's-
045 Pr1: mhm
046 E2: → viernes (.) e::h (.) es:: e::h ↓there was::? ()
047 Pr1: estuve.
048 E2: estuve::=
049 Pr1: =ahor- ahora vamos a ver un poco eh? las formas irregulares.=
050 E2: → =sí, eh bailas tradicionales?

- 051 Pr1: mhm ((asevera con la cabeza))
- 052 E2: ehm de muchos:: partes de España::
- 053 Pr1: mhm ((asevera con la cabeza))
- 054 E2: → y también ah, América Latina:: y me gusta () mucho::?
- 055 Pr1: cuántos días:: (.) has estado?
- 056 E2: eh::: (.) e::h domi- (*habla en inglés*)
- 057 Pr1: → de viernes a domingo? o:=
- 058 E2: =viernes a domingo sí
- 059 Pr1: muy bien. Sabéis que, °bueno° en Zaragoza es una fiesta
- 060 importante porque::, porque en Zaragoza es muy importante (.)
- 061 e::l Pilar que era la fiesta del viernes (.) y::: que- que es una fiesta
- 062 que celebra (.) un poco la:: la unión entre los pueblos latinos no?
- 063 España (.) y los países de:: de América Latina no? por eso los (.)
- 064 bailes tradicionales españoles: y de países de América: etcétera (.)
- 065 porque los libros de ↑historia, o algunos libros de histo↑ria dicen
- 066 que::: Cristobal Colón (.) o como vosotros lo conocéis, Cris
- 067 Columbus.
- 068 E2: sí?
- 069 Pr1: llegó a:: América el doce de octubre (.) de mil cuatrocientos
- 070 → noventa y dos no? fue (.) dicen que fue la conquista de América (.)
- 071 el día de la conquista fue el doce de octubre entonces por eso
- 072 celebramos la:: la unión (.) de los:, de todos los países que
- 073 hablamos (.) español=
- 074 E2: =sí y eh hay un eh ((*now eh right now*)) de flores
- 075 Pr1: mhm
- 077 E2: muy:: [alto] ((gestos))
- 078 Pr1: → [muy grande]
- 079 E2: SÍ muy alto=
- 080 Pr1: =para celebrar el Pilar,=
- 081 E2: =sí=
- 082 Pr1: → =la la virgen del Pilar, no? [es una::]
- 083 E2: [↑eh:] parece eh: *like* casa, ((risas))
- 084 Pr1: → como una casa=

085 E2: =sí::

086 Pr1: **llena de flo=-**

087 E2: [=sí::]

088 Pr1: → **[una casa] hecha de flores?**

089 E2: sí::

090 Pr1: mhm yo no he estado nunca en Zaragoza para las fiestas del=-

091 E2: =sí?

092 Pr1: conozco Zaragoza pero::=

093 E2: =tengo un:: (.) [foto]

094 Pr1: → [pero] nunca he >ido<, tienes una foto?

095 E2: sí::=

096 Pr1: =muy bien (°pero°) la foto la tienes que poner en twitter [E2]

097 E2: [oh:::] ()

098 Pr1: pero ahora::, ahora la podemos (.) la podemos ver también

099 E2: (*I will show*)

100 (1.0)

101 Pr1: **y:: el resto? E1, tú dónde has estado este fin de semana?**

102 E1: **em:: ((ligero chasquido)) veo mucho tele y:: ((risas))**

103 Pr1: → **he visto, vamos a practicar un poquito las formas↑=**

104 E1: =sí

105 Pr1: **he visto mucha tele? has estado en Barcelona↑ este fin de semana?**

106 E1: **sí y:: relajé mucho.**

107 Pr1: **↑vale (.) eh::: qué has visto en la tele? has visto televisión**

108 española? [o:::]

109 E1: [oh no:]

110 Pr1: televisión americana?

111 E1: sí (.) en mi computadora. ((risas))

112 Pr1: muy mal (.) E1 ((risas de E1)) tienes que ver televisión española

113 para:: para practicar (.) mhm?

114 E1: ↓sí::

115 Pr1: a ver E2 ((E2 le enseña la foto de la que hablaban

116 → anteriormente)) (3.0) sí q' esto es (.) supongo que es lo que:: sí (.)

117 es como una:: ((hasta este momento, estaba mirando el móvil de

118 → la alumna)) a esto le llamamos ofrenda de flores no? *like a flower*
 119 *offer* no? q' se hace a, normalmente a los santos a las vírgenes y:
 120 y estas cosas no? (.) bastante impresionante (.) sí
 121 (1.0)
 122 E1: (esta más)
 123 Pr1: claro está encima es la la virgen del Pilar no? supongo
 124 E1: sí
 125 Pr1: por si queréis ver con cuidado vale? con el móvil↑
 126 E1: () ((habla en inglés))
 127 Pr1: ↑qué más E5 y tú, este fin de semana↑ (.) qué has hecho?
 128 E5: no mucho eh: yo he hablado con mi familia mucho
 129 Pr1: mhm con Skype?
 130 E5: sí↓ (.) y::
 131 (2.0)
 132 Pr1: has estado en Barcelona=
 133 E5: =sí↓
 134 Pr1: este fin de semana (.) cómo ha sido el tiempo, en Barcelona? (.)
 135 bueno? malo? para ir a la playa? o::< [ha]
 136 E5: [bueno]
 137 Pr1: → ha sido bueno?
 138 E5: sí y eh::< yo he ido a (Park Güell) el::<
 139 Pr1: mhm
 140 E5: do↑mingo
 141 Pr1: muy bien (.) E3?
 142 E3: he viajado a Budapest Hungría
 143 Pr1: mhm
 144 E3: em:: por el fin's de fin de semana
 145 Pr1: muy bien
 146 E3: → y::< eh:: (.) ((chasquido)) yo viajado? no yo he viste
 147 Pr1: [he visto]
 148 E3: [he visto] he visto eh:: muchos:: lugares interesantes y um:: he
 149 → (.) caminado? ((el profe va aseverando con el movimiento
 150 de la cabeza)) mucho (.) estoy un poco cansado eh:: pero:: me

- 151 →→ gustó mucho. Mi favorito lugar he visit- visido? eh:::=
- 152 Pr1: =visitado
- 153 E3: visitado oh:: (cuál) es
- 154 Pr1: → ha sido
- 155 E3: ha sido ((risas de alumnos)) eh: cómo se dice (.) eh:: (1.0) *termal*
- 156 → *baths?*
- 157 Pr1: las termas ((escribe en la pizarra))
- 158 E3: → las *termas?* (2.0)
- 159 Pr1: mhm
- 160 E8: baño caliente
- 161 E3: → cómo?
- 162 E8: baño caliente
- 163 E3: ba(h)ño ↑ca(h)lien(h)te
- 164 Pr1: sí pero, el baño caliente E8 puede ser en tu casa, también
- 165 ((risas de varios estudiantes)) (eso) ((señalando a la pizarra))
- 166 [se llaman] *termas*= ((entra una alumna))
- 167 E3: [*termas*] es so[lo:::] ((gesto con las manos))
- 168 Pr1: [=en español].
- 169 E3 → es *termal bath?*=
- 170 Pr1: =sí
- 171 E3: oh (solo) el *termas*.
- 172 Pr1: → las *termas*
- 173 E3: ()
- 174 Pr1: sí ((va asintiendo con la cabeza las últimas intervenciones))
- 175 E3: ()
- 176 Pr1: → se dice, se puede utilizar (.) también baño terma:l vale? pero el
- 177 → luga:r no? cuando es normalmente las *termas* son lugares
- 178 naturales no? lugares donde sale agua caliente natural
- 179 E3: [aaah:::]
- 180 Pr1: [°entonces°] *terma* es el nombre del lugar no? y luego se dice por
- 181 ejemplo, darse ((escribe en la pizarra)) (5.0) un baño termal no?
- 182 E3: es en casa?
- 183 Pr1: un baño *termal* (.) NO

184 E3: ()

185 Pr1: es en las termas pero es la acCIÓN

186 E3: ah: vale [vale]

187 Pr1: [o sea] tú vas a darte un baño termal=

188 E3: =sí sí.

189 (3.0)

190 Pr1: ((escribe en la pizarra)) das un baño termal, vale? muy bien, ha
191 sido lo que más te ha gustado↓. Hacía mucho frío en::
192 [Budapest]?

193 E3: [un poco↑] ((entra una alumno: es E4, que siempre llega un poco
194 → tarde)) un poco más que eh:: aquí em::: pero eh:: he traído? *I*
195 *brought?*

196 Pr1: sí

197 E3: mi chaqueta? ((gestos de afirmación del profesor con la cabeza))

198 → y mi chaqueta para llover? [()]

199 Pr1: [mhm para la] lluvia

200 E3: [()]

201 Pr1: [he tra]ído no, he llevado ((acompaña con gestos))

202 E3: e-=

203 Pr1: =vale? he llevado

204 E3: → he llevado? qué es?

205 Pr1: *up- (.) to bear* ((gestos))

206 E3: ah:::

207 Pr1: no? pues he traído a Barcelona, es he llevado a Budapest=

208 E3: =ah::

209 Pr1: vale? la chaqueta

210 E3: sí sí

211 Pr1: y con eso bien

212 E3: → cómo?

213 Pr1: con la chaqueta bien

214 E3: sí sí

215 (1.0)

216 Pr1: E10, veo que tienes muchas ganas de hablar, qué has hecho este
217 fin de semana?
218 E10: () ah::: E9 y yo fuimos a ()
219 Pr1: mhm
220 E10: → y a las playas () y fui a Montecarlo?
221 Pr1: mhm
222 E10: → y (*gamble*)?
223 Pr1: → y?
224 E10: → (*gamble*)? (.) (*gamble*)?
225 Pr1: que no sé qué es
226 E10: (*gamble*)=
227 Pr1: → =ah vale a jugar ((risas; E3 hace gesto máquinas tragaperras)) sí
228 ((risas)) a jugar en el casino [no?]
229 E10: [sí] ((risas))
230 Pr1: a jugar sí () decimos jugar mhm? en el casino muy bien (.)
231 habéis ganado dinero? o: no↓
232 E10: SÍ
233 Pr1: → sí? habéis ganado dinero?
234 E10: sí
235 E3: [mucho dinero]
236 Pr1: [cuánto dinero?]
237 E10: treinta euros
238 Pr1: → treinta euros?
239 E9: en *slot machines*
240 Pr1: → está bien↓ (.) se llama, *the slot machines* en español se llaman
241 máquina::s ((escribe en la pizarra)) (2.5) tragaperras mhm?
242 máquinas tragaperras, vale? (.) qué más? E8 y tú?
243 E8: yo: (0.5) he salido↑ (.) otra vez↑
244 Pr1: has estado en Barcelona
245 E8: [sí]
246 Pr1: [el] fin de semana
247 E8: sí por el Tibidabo (.) sí (1.0) y soy enfermo ahora, sí
248 Pr1: →→ por el:: por los excesos?

249 E8: sí=

250 Pr1: → =un poco (.) mucho alcohol! mucha fiesta! (.) dormir poco!?

251 E8: sí ((risas de complicidad del profe))

252 Pr1: E7, y tú?

253 E7: eh:: mis amigas y yo hemos ido a Sitges, para el zombie ()

254 ((risas))

255 Pr1: mhm sí

256 E7: [eh:]

257 E3: → [cine] de terror=

258 E7: =el ↑sábado

259 Pr1: mhm

260 E7: mis amigas y yo comimos en el () pero no tenemos camisetas

261 eh:: () es peligroso si no tengo camiseta

262 Pr1: mhm

263 E7: *so you get to change clothes* ((risas del profe)) ()

264 Pr1: y la experiencia cómo:: cómo ha sido? interesante?

265 E7: ()

266 Pr1: sí.

267 E7: ()

268 Pr1: → °en español E7° qué ha pasado? de repente↑

269 E7: es-

270 Pr1: → ((risas)) estás hablando en español y qué y ha llegado el () del

271 inglés en tu cabeza o:?? ((risas))

272 E7: sí (.) muy interesante

273 Pr1: muy bien (.) y: E12?

274 E12: yo fue a Sitges

275 Pr1: bien

276 E12: el viernes

277 Pr1: mhm

278 E12: pero el viernes estaba lloviendo

279 Pr1: sí

280 E12: muy mal

281 Pr1: mhm

282 E12: [muy]
 283 Pr1: → [muy] fuerte
 284 E12: → agua de mi rodilla?
 285 Pr1: mhm
 286 E12: → mi *knees*?
 287 Pr1: sí
 288 E12: *came on* fue muy divertido ((risas))
 289 Pr1: y E4?
 290 E4: eh: fin de semana yo escribo texto de organización y *leadership*
 291 Pr1: mhm
 292 E4: por mi curso de Suecia
 293 Pr1: mhm
 294 E4: eh: yo: ((hace gestos de que no puede)) *yea sorry I:*
 295 Pr1: → has trabajado un poco el fin de semana no? para los *midterms* los
 296 exámenes y:: y las cosas no? bien muy bien bueno vamos a ver un
 297 poco.

Sesión 5.1 (6-11-2012 / 5.1 / 10'45''- 29'26'')

001 Pr1: qué tal? (.) cómo estáis?
 002 Vst: bie:n
 003 Pr1: ↑E12 (1.0) vie- vienes de la ↑nieve? o:: q' te veo ya:: de de
 004 montaña chaqueta: gorro::
 005 E12: hay más frío cer- cerca de la ↓playa
 006 Pr1: hhh y ent- y entonces qué pasa? hace tanto frío? tenéis mucho
 007 frío? o::=
 007 E12: =no no [no no
 009 Pr1: [porque E8 tam- viene (.) viene de Alemania y:: hh
 010 [viene]
 011 E12 [()]
 012 Pr1: → también ya con su suéter de invierno (.) qué ha pasa:o?
 013 E12: ((habla en inglés))

014 Vst: hhhhh

015 Pr1: hh (.) pero aquí (.) sabéis lo que pasa co:n (.) con la:: gente en

016 Barcelona? (.) que cuando hace (.) un POCO MENOS de calor (.)

017 → un POCO MENO:S (.) ya todo el mundo se- el gorro: los guante:s

018 la bufanda:: ((acompaña con gestos)) eh °bueno-° (.) yo también

019 llevo:: ↑jersey °pero bueno° (.) no:: no es ↑invierno: todavía no?

020 °o sea° que no hay que contaminarse con las costumbres de la

021 gente mm? (0.8) qué ta::l (.) qué tal vuestro:: puente (.) vuestro fin

022 → de semana largo? (0.5) cómo ha ido este fin de semana? habéis

023 estado de viaje::? habéis hecho cosa::s?

024 (): fui a Amsterdam

025 Pr1: a Amsterdam mhmhmm

026 (): y E3 también

027 Pr1: E3 °también° hhhh

028 () hh[hhh

029 E3: [hh

030 Pr1: → [hhh y qué t-? fuisteis junto:s? era algo de- del programa: o::

031 habéis ido con amigos?

032 (): no (.) con amigos.

033 Pr1: y qué tal? qué habéis hecho (.) en en Amsterdam

034 (): [eh::

035 Pr1: [que s- que se pueda contar?

036 (): em fui a la casa de Anne Frank

037 Pr1: mhm

038 (): → y:: em:: la factoria? [d' Heineken

039 Pr1: [la fáabri- la ↑fábrica (.) [fábrica]

040 (): la [fábrica:] de

041 Heineken (.) y:: zona del (canal)

042 Pr1: °mhm (.) muy bien° hacía mucho frío?

043 (): ↑mm sí:=

044 Pr1: =bastante [no?

045 E3: [sí más que aquí

046 Pr1: más que aquí=

- 047 E3: =por supuesto
- 048 (): *is it really cold*
- 049 E3: ↑shiii
- 050 Pr1: → es hace bastante frío en Ámsterdam (.) es- está: (.) muy al ↑norte
- 051 y sabéis que es una ciudad toda con canales y entonces es muy: es
- 052 muy húmeda.
- 053 E3: húmeda.
- 054 Pr1: es muy hu- (.) húmeda.
- 055 E3: → húmeda?
- 056 (1.0)
- 057 Pr1: *humid*
- 058 E3: → *humid* y cómo se dice *windy*?
- 059 (): *yea*.
- 060 E3: (*windy*)
- 061 Pr1: a ver existe: (2.5) ((varios alumnos hablan; E3 pide silencio))
- 062 → existe la palabra ((escribe en la pizarra)) (15.5) pero
- 063 normalme:nte utilizamos la:: la expresión ((escribe en la pizarra;
- 064 los alumnos continúan hablando)) (5.5) con mucho ↓viento (1.0)
- 065 es una ciudad () viento o (.) en la ciudad HACE mucho viento
- 066 (1.0) vale? HAY mucho viento (.) vale? es la expresión que
- 067 utilizamos más normalmente (1.5) vale? qué más? E3 tú qué más
- 068 cosas hiciste?
- 069 E3: → ah: fui a: museo de:: Van Gogh?
- 070 Pr1: mhm (.) que es muy bonito
- 071 E3: → sí (.) sí (.) pero e:h (1.0) están (cambiar)? (1.0) cómo se dice ()
- 072 para museo () [()
- 073 Pr1: → [están- están cambiar?
- 074 E3: *they changed?*
- 075 (1.0)
- 076 Pr1: están ↑cambiando
- 077 E3: cambiando:
- 078 Pr1: o han ↓cambiado
- 079 E3: → han cambiado? eh: () de museo

080 Pr1: mhm

081 E3: (e:h museo están en edificios bueno)

082 Pr1: pero están todavía:: con (.) obras con ↑reformas o no? o ya es un

083 → edificio nuevo:: (.) y:: y está acabado? (1.2) hay todavía trabajo?

084 están trabajando en el edificio nuevo?

085 E3: no=

086 Pr1: =no? ya está::

087 E3: está:=

088 Pr1: → =ya está terminado

089 E3: sí sí

090 Pr1: muy bien

091 E3: fui a (compra:r) eh:: cómo se dice: (.) lugares para:: hacer

092 → cerveza? cómo se dice?

093 Pr1: → para?

094 E3: → hacer cerveza?

095 Pr1: → para fabrica:rla?

096 E3: >fabricar<

097 Pr1: mhm=

098 E3: =sí sí

099 Pr1: → las- bueno >eso se llama< normalmente la:s- (1.0) yo creo que se

100 puede decir destilería también (.) [no? (escribe en la pizarra)

101 E3: → [destilería? (.) sí

102 Pr1: sí la destilería es más de whisky (.) pero::=

103 E3: =sí:

104 Pr1: probablemente existe otra palabra para cerveza pero ahora no

105 recuerdo (.) vale? (1.0) porque destilería es más de whisky que de

106 cerveza pero:: (1.0) y alguna cosa más?

107 E3: eh:: (1.0) he visitado mucho:s: eh: tiendas de café

108 Pr1: → muchos *coffee shops* no? bien (0.8) así me gusta (.) la sinceridad

109 → (.) si al- si alguien me dice he ido a Amsterdam y no ha ido a un

110 ↑*coffee shop* (.) verdadero falso? ↓falso hhh (.) seguro que falso

111 (1.0) qué más? qué otras cosas habéis hecho este:: este fin de

112 semana? otros viaje::s excursione:s? ↓E12.

- 113 E12: Tarragona.
- 114 Pr1: → a Tarragona? (.) y qué has ↓visto (.) en Tarragona?
- 115 E12: las ruinas de (*Rome*).
- 116 Pr1: → las ruinas (.)↑romanas
- 117 E12: ↑romanas
- 118 Pr1: mhm (1.0) y algo ↑más? has ido un día (.) solo:? o::
- 119 E12: sí u:n (1.0) em u:n ()
- 120 Pr1: mhm vale muy bien (.) qué más cosas? (.) este fin de semana (.)
- 121 E10 E9
- 122 E10: fuimos a °Montserrat°
- 123 Pr1: mhm (.) muy bien (.) [era=-
- 124 E10: [()
- 125 Pr1: =la primera vez (.) que:: que ibáis? y qué os pareció (.) es bonito?
- 126 E10: sí [muy] bonito
- 127 E9: [sí]
- 128 Pr1: → es muy bonito no? Montserrat
- 129 E10: () Barcelona
- 130 Pr1: mhm (.) está muy ↓bien (.) qué más cosas? (1.0) E8 tú qué has
- 131 hecho este fin de semana?
- 132 E8: ah sí mi padres eh:: fuimos aquí porque (.) un (.) eh: fin de
- 133 semana muy diferente (.) porque (.) mucha- muy ()
- 134 Pr1: → muchas ↑compras
- 135 E8: y buen comida
- 136 Pr1: hhhhhh [esto es lo bueno de=
- 137 E8: [()
- 138 Pr1: =la- las visitas de los padres no? hhh (.) por- por fin llega el
- 139 dinero no? un poco [hh
- 140 E8: [()
- 141 Pr1: y: una pregunta en: en Alemania es: ↑fiesta el uno de noviembre
- 142 → también (.) en Munich es- es fiesta el uno de noviembre o no?
- 143 E8: es:: sí
- 144 Pr1: sí
- 145 E8: es fiesta también eh::

- 146 Pr1: es fiesta también >o sea< que también- en Alemania
- 147 → también era un:: (.) como un fin de semana largo [no?=
 148 E8: [sí (un poco)
 149 Pr1: =también la gente el viernes pide vacacio:ne:s y hacen cuatro días
 150 no?
 151 E8: porque mucha gente aquí y en Barcelona también pero es muy
 152 (práctica) con ()
- 153 Pr1: → muy bien (.) y ya- tus padres ya se han: ido a Alemania? han
 154 → vuelto a Alemania? o están en Barcelona (.) aún
- 155 E8: → ah no solamente para: el para eh: cuatro días
- 156 Pr1: solo han estado el fin de semana no?
- 157 E8: sí
- 158 Pr1: muy bien (.) era la primera vez (.) que venían a Barcelona?
- 159 E8: sí
- 160 Pr1: y les ha gustado?
- 161 E8: mucho
- 162 Pr1: → sí (.) mucho?
- 163 E8: sí
- 164 Pr1: se han portado bien contigo (.) E8? te han comprado muchas
 165 cosa::s?
- 166 E8: un poquito (.) [sí
- 167 Pr1: [te han invitado a buenos restaura:ntes?
- 168 E8: sí [sí
- 169 Pr1: → [sí? ↓bien (1.0) y luego- luego no ↓podremo:s (.) criticar a
 170 nuestros ↑padres (.) que:: siempre: mi padre es un ↑pesa:do mi
 171 madre es una ↑pesa:da=
- 172 E8: [sí
- 173 Pr1: [y después nos hacen buenos ↑regalo:s nos invitan a buenos
 174 ↑resataurante:s mm
- 175 E8: ↓vale (.) sí
- 176 Pr1: → qué más:? (.) qué más cosas? E11 y tú? >bueno< (.) sí (.)↓venga
 177 (.) E5 [y= ((E5 hace un gesto para poder intervenir)).
- 178 E5: [sí=

- 179 Pr1: =luego E11 vale?
- 180 E5: yo también mis padres están aquí [xxx
- 181 Pr1: [mhm (1.0) están aquí todavía
- 182 o ya han vuelto (.) a:: Estados Unidos?
- 183 E5: fue a:: (1.0) ()
- 184 Pr1: → volvieron
- 185 E5: → volvieron a los Estados Unidos eh:: ()?
- 186 Pr1: el domingo
- 187 E5: el ↑domingo
- 188 Pr1: y: habéis estado en: Barcelona ↑solo o habéis visitado::?
- 189 E5: e:m (2.0) dos fin de semanas pasado e:m
- 190 Pr1: → hace ((gesto de “hacia atrás”))
- 191 E5: [ha
- 192 Pr1: [ha]ce [dos °fin(es) de semana°
- 193 E5: [ha- hace dos fin(es) de semanas pasado e:h
- 194 Pr1: sin pasado ((gestos))
- 195 E5: [oh hac- oh hace dos]
- 196 Pr1: [recordad que- si es si es uno] es pasado (.) si es más de uno es
- 197 hace dos hace tres
- 198 E5: hace dos fin de semana fuemos: juntos a: Sevilla y ↑Granada
- 199 Pr1: mhm
- 200 E5: → y durante el semana eh:: conducieron? a: a: ↑España y visit- (1.5)
- 201 y visitaron a ↑Valencia
- 202 Pr1: mhm
- 203 E5: y a las: (.) miércoles
- 204 Pr1: mhm
- 205 E5: eh:: (1.0) es- <estuvemos> aquí en ↑Barcelona
- 206 Pr1: mhm
- 207 E5: y: (2.5) miércoles y domingo [estamos
- 208 Pr1. → [aquí en Barcelona
- 209 E5: sí
- 210 Pr1: °está bien° (1.0) ↑perfecto (.) E11 y tú?
- 211 E11: fui al: (.) Kiev

- 212 Pr1: → a Kiev?
- 213 E11: sí
- 214 Pr1: → este fin de semana?
- 215 E11: sí
- 216 Pr1: y:: cómo es? es un lugar un poco::?
- 217 E11: muy interesante y hermoso (1.0) caminé: mucho: (andí) mucho y::
- 218 → e:h (1.0) festejé?
- 219 Pr1: mhm
- 220 E11: → también?
- 221 Pr1: mhm (0.5) sí (.) diríamos (.) salí de fiesta:: o:: salí de noche: o:
- 222 E11: sí=
- 223 Pr1: =y el tiempo? muy frío? o::
- 224 E11: sí [muy frío::
- 225 Pr1: → [muy fr- muy frío ya mm? (.) en esta época ya hace ↓frío
- 226 (.) E6 (.) y tú?
- 227 E6: em: fui a: Sevilla y Málaga
- 228 Pr1: mhm
- 230 E6: y:: (2.5) (fui sí (.) me gustó Sevilla)
- 231 Pr1: qué te pareció Sevilla (.) bonita?
- 232 E6: → bonita y hay- eh (.) las comidas son muy barata(s)
- 233 Pr1: hhhh °si° comparamos con Barcelona no?
- 234 E6: hh sí
- 235 Pr1: Sevilla es un poco más barato
- 236 E6: sí=
- 237 Pr1: → =no? (.) muy bien y el tiempo [era::] ha sido bueno? o [much-
- 238 E6: [a:h] [el tiempo::
- 239 [(un poco de lluvia)]
- 240 Pr1: [mucho calor? o::] un poco de lluvia (.) aquí ha llovido también
- 241 este fin de semana eh? en Barcelona (.) qué más cosas? E7
- 242 E7: mis amigos y yo e:h fuimos a Costa Brava el sábado (.) e:h fue
- 243 muy divertido pero hace un poquito ↑frío
- 244 Pr1: mhm

- 245 E7: y:: e:h fuimos a: museo de ↑Picasso (1.0) no me gusta (par eso)
- 246 mucho
- 247 Pr1: al mu[seo de=-
- 248 (): [()
- 249 Pr1: → =al museo de Picasso (.) en Barcelona?=-
- 250 E7: =sí
- 251 Pr1: → o al museo de Dalí (.) en Costa Brava?
- 252 E7: ()
- 253 Pr1: no al museo de [Picasso aquí
- 254 E7: [Picasso (.) sí aquí [()
- 255 Pr1: [y no t- y no te ha gustado
- 256 mucho
- 257 E7: no mucho hhh=
- 258 Pr1: =vale (.) cada uno los [gustos] son: persona[les
- 259 E7: [hhh] [hh hhh
- 260 Pr1: no te tiene que gustar todo mhm? (.) E2 y tú?
- 261 E2: e::h fui a mucha:s: discotecas y:: () hhhh
- 262 Pr1: fin de semana normal=
- 263 E2: =sí [hhh [hhh]
- 264 Pr1: [no? entonces [hhh] más largo pero ↑normal (.) discoteca y
- 265 dormir no? (.) °muy bien (.) perfecto° (.) y ↑fiestas de::
- 266 Halloween? no::=
- 267 E2: =sí
- 268 Pr1: → no habéis tenido fiestas de Halloween?
- 269 E3: estoy triste
- 270 Pr1: por qué?
- 271 E3: → porque: [hoy es mi:: cómo se dice? (1.5) día favorita [()
- 272 Pr1: [E3? [es tu día
- 273 → favorito en Estados Unidos?
- 274 E3: ↓sí: (.) pero aquí [no tengo mis cosas=
- 275 Pr1: [y aquí no
- 276 E3: → =para:: cómo se dice ()
- 277 Pr1: disfrazarse no? () ((se dirige a la pizarra)) (3.0) el verbo es

278 **disfrazarse** (.) ((escribe en la pizarra; los alumnos hablan en inglés
279 entre ellos)) (14.5) y el objeto es el disfraz no? el disfraz de
280 *Superman* el disfraz de *Spiderman* el disfraz de demonio o: lo que
281 sea (.) vale? (.) °o sea° que este año (.) E3 no te has disfrazado (.)
282 para Halloween

283 E3: no

284 Pr1: no? (.) alguien se ha disfrazado para una fiesta (.) de
285 Halloween o no?

286 E2: sí

287 Pr1: sí? E2 fuiste a alguna fiesta? dónde?

288 E2: a Su- Sutton

289 Pr1: → en Sutton? y cómo era tu **disfraz**? (3.0) cómo era tu (.) **disfraz**

290 E2: [ah a:h

291 Pr1: → [tu ropa para la fiesta? ((gestos))

292 E2: de ↑diablo

293 Pr1: de ↓diablo

294 E2: [sí

295 Pr1: [de demonio=

296 (): [hhh

297 Pr1: → [=↑vale **diablesa** (.) sería no? (en) **chica** (.) **diablesa** m? (.) bien
298 habéis visto que (.) en general en:: (.) en España no hay mucha
299 tradición de Halloween no? es una fiesta (.) americana (.) en
300 realidad o:: (.) anglosajona (.) en general (0.5) en España sabéis
301 → °bueno° el día uno es: es una fiesta:: religiosa no? es el día de:: de
302 los santos de los muertos y estas ↑cosas (.) es un día bastante::
303 ↓aburrido yo ↓creo en general (.) no hay:: ((chasquido)) fiestas
304 **populare:s** (.) interesantes no? en realidad (.) hay otras ↑**culturas**
305 (0.8) eh:: en algunas **culturas latinas** en **México** por ejemplo
306 hace:n una fiesta como de mucho **colo::r** etcétera pero: aquí en
307 general no:: (0.5) °bueno° las fiestas de las discotecas y los niños
308 → se: **disfraza:n** y: (.) ((chasquido)) e- es verdad que en ↑Catalunya
309 (.) sí que existen la tradición de las: (.) **castañas** (.) no sé si os han:

- 310 → explicado no? la tradición de- el día- la noche de Halloween (.) la
311 gente eh:: prepara castañas en ↓casa (.) sabéis lo que son las
312 → castañas? habéis visto las castañas?
313 E3: sí
314 Pr1: *the chessnuts*
315 (): oh [*yea*
316 E3: [sí
317 Pr1: vale? [ent-
318 E8: [y los panellets también
319 (): ()
320 Pr1: → y los- y preparan los panellets para comer el:: para comer el:: el
321 día de la fiesta no? el jueves (pues)
322 (): ()
323 E3: he visto en Roma también.
324 Pr1: → has visto en Roma también? ↓castañas
325 E3: sí (yo) [eh: sí [() se=
326 (): [()
327 E8: [pane- panellets?
328 E3: =hay una cosas parecidas
329 Pr1: → ↓similar
330 E3: ↓similar
331 Pr1: → y lo- el típico: (.) el panallet que es bastante típico de ↑Catalunya
332 → (.) porque sabéis que es un- el típico es el que tiene los (.) piñones
333 no? normalmente son redondos (.) con (.) piñones alrededor (.)
334 luego a veces (.) hay gente que hace cosas más creativas pero la:
335 → tradición es de:: (.) es un dulce con (.) frutos secos (.)
336 >normalmente< con almendra:: co:n avellana:: con piñone::s
337 etcétera [vale? [el típico]
338 E8: → [cómo [s- cómo] se llama el eh adentro: el mázapan?
339 Pr1: el mazapán
340 E8: el ↓mazapán
341 Pr1: sí
342 E8: ()

343 Pr1: mm

344 E8: he comido

345 (5.5) ((escribe en la pizarra; E8 y E3 hablan en inglés))

346 Pr1: el mazapán ↑clásico (.) se hace con almendra (.) >es< una pasta

347 de almendra huevo y azúcar (0.5) vale? (.) es con almendra (.)

348 pero después cuando prepara:ras la:: base (0.5) hay gente que pone

349 otros ingredientes no? como otros frutos secos avellana::s o: (.) y

350 luego alrededor los: (.) los piñones no? (.) hay quien le pone por

351 ejemplo cacao (.) y los hace un poco con sabor a ↑chocola:te (.) o:

352 → hay quien les pone café (.) un poco de café también °entonces°

353 luego tienen un poco de sabor de café etcétera (.) mm? pero la

354 → base es- del mazapán es (.) almendra es () *almond* mm? °y ya

355 está° (1.5) alm(h)en(h)dras (.) bien (.) vamos a continuar entonces

356 (0.5) E3 (.) cuéntame cosas

357 E3: → E4 está aquí pero:: tiene un problema con: eh:: un (regresión) de

358 vuelo?=
=vale

359 Pr1: =vale

360 E3: y:: [(regresó:)

361 Pr1: [vale ya va bien (.) vale perfecto (.) muy bien (.) bueno vamos

362 a ver un poco:: nuestro::s (.) verdaderos falsos (6.0) a ver quién::

363 (29.5) ((el profesor se dirige al ordenador a hacer algo; de

364 mientras los alumnos empiezan a hablar todos entre ellos, en

365 inglés. E3 y E8 discuten sobre cómo se dice en inglés

366 panellets; el profesor interviene))

367 Pr1: en inglés (.) en inglés se dice igual no?

368 (E8): se dice::

369 E3: → () no sé eh:: cómo se dice no he- no he probado

370 Pr1: → no lo has probado nunca?

371 E3: [()

372 Pr1: [no has comido panellets ahora? no has comprado panellets en

373 una pastelería E3 para probar?

374 E3: (ay ay:)

375 Pr1: ay ay ay

376 (3.0)
 377 E3: por eso necesito probar
 378 Pr1: → a ver es una- es una cosa muy dulce
 379 E3: sí
 380 Pr1: y bastante:: pesada mhm? °también° no es: no es: dietética no?
 381 → es:: (0.5) pero está muy ↓bueno (.) si te gusta el dulce (.) está muy
 382 ↓bueno.
 383 ((E8 y E3 hablan en inglés; se hace el silencio otra vez,
 384 porque Pr1 ya está preparando en la pantalla la actividad con la
 385 que se va a trabajar))
 386 (51.0)
 387 Pr1: °() alguno más° (3.0) bien (2.5) vale

Sesión 6.1 (8-11-2012 / 6.1 / 6'24''- 27'43'')

001 Pr1: hola
 002 E3: ↑hola qué tal?
 003 (9.0)
 004 Pr1: → quién est- (1.0) quién está haciendo el *HOME* [*WORK* en=
 005 () [hhhhhh
 006 =*CLASS*?
 007 E7: *we need* ()
 008 (): *I don't ca:re*
 009 Pr1: no es *CLASS work* es *HOME work*
 010 (): pero here es muy difícil so *we need* ()
 011 Pr1: → *here* es muy difícil?
 012 (2.0)
 013 (): sí:
 014 E3: no tengo ()
 015 Pr1: → no tienes?
 015 E3: () (2.0) yo vivo aquí
 016 Pr1: hhhhh

017 (2.0)

018 E3: debajo:: la mesa

019 Pr1 hh

020 (40.0) ((el profe se ha ido a la pizarra y la borra; los alumnos

021 vuelven a hablar en inglés; el profe cierra la puerta))

022 E4: ((habla en inglés con E5 y se dirige al profesor, en la misma

023 lengua))

024 Pr1: sí?

025 E4: ()

026 Pr1: a ver

027 (4.0)

028 E4: (*I've never seen before*) () *I mean*

029 Pr1: es tuyo?

030 E4: () (2.0) ((habla en inglés con una compañera))

031 Pr1: → sí el único- el único el único problema de este libro es que está

032 en inglés

033 E4: sí [hhhh

034 Pr1: [() son mejor las gramáticas en español (.) pero:: (5.0) ya

035 pero así E4 no::: (.) no practicamos (.) no aprendemos

036 correctamente si tenemos siempre (.) el inglés (.) en medio

037 (2.0)

038 E4: () ((habla en inglés))

039 Pr1: debería ser (.) del sueco al español ↓directamente (.) sin el

040 inglés (.) pero ↓bueno (1.0) porque es más complicado para el-

041 → (.) en el proceso de aprender para ti es más complicado: (.) si

042 tienes tres idiomas (.) en lugar de dos pero ↓bueno (2.5)

043 preparados? (.) °quién° más viene (.) E2 ((entra E2)) (3.0)

044 qué tal cómo estáis?

045 (2.0)

046 E1: ↑bien

047 Pr1: → bien? todo bien?

048 E3: ↑sí::

049 Pr1: preparando ya el fin de semana?

050 E3: ↑sí::

051 Pr1: voy a cerrar ahí que:: (2.0) con el hospita:l ((cierra una ventana
052 porque se escucha mucho ruido de ambulancias)) (12.0) bien
053 (1.5) que:: ((los alumnos están interactuando entre ellos en
054 inglés))

055 (): *I don't understand () I did it (.) but (.)* ((El profesor hace el
056 gesto de ponerse las manos a la cabeza. Van entrando los últimos
057 estudiantes que faltaban por llegar.)) (*I slot*) ((el profesor continúa
058 haciendo gestos de desesperación))

059 E3: → en español por favor (.) en castellano

060 (): hhhh no- no en(h)tien(h)do eh:

061 Pr1: hhhhh=

062 () =la tarea (.) es muy difícil para mí

063 Pr1: a ver a partir de la próxima ↑semana (.) si esta clase alguien habla
064 en INGLÉS (2.0) directamente NO hacéis el examen final (2.0)

065 → NO PODÉIS HACER EL EXAMEN FINAL si habláis en inglés
066 (.) todo el mundo en español (.) °en esta clase° [que=
067 () [()

068 Pr1: =ya sabemos hablar en español (1.5) a ver el deber era muy difícil
069 (.) el deber era muy difícil?

070 () sí hh

071 Pr1: mu:y difícil?

072 E2: sí pero no entie[ndo ()

073 E3: [los pronombres son (.) muy difíciles=

074 E2: =eh no me gusta:

075 E3: → yo creo que?
076 ((algunos alumnos continúan hablando en inglés))

077 Pr1: son difíciles

078 E2: ()

079 Pr1: son difíciles son difíciles (2.0) ((chasquido)) bueno (.) os estaba
080 preguntando (1.0) qué habéis: (0.5) preparado para este fin de
081 → semana (.) qué planes tenéis para este fin de semana que estáis
082 organizando () fin de semana? (.) manos arriba ((levanta la

116 E3: → pasar?=
 117 Pr1: =spend time=
 118 E3: =sí
 119 Pr1: es pasar tiempo °no es° gastar en español es so[lo para el dinero
 120 E3: [solo dinero
 121 Pr1: [vale?]
 122 E3: [sí] (.) sí sí (.) eh:: porque tengo un amigo
 123 Pr1: mhm
 124 E3: ↑allí eh:: de (.) Praga? [o
 125 Pr1: [mhm
 126 E3: → checo? cómo se dice?
 127 Pr1: sí [checo
 128 E3: → [che- (.) checo?
 129 Pr1: mhm
 130 E3: sí
 131 Pr1: → muy bien >o sea< es un amigo que vive (.) allí en- en Praga?
 132 E3: sí=
 133 Pr1: =que es de Praga?
 134 E3: → eh:: he trabajado?
 135 Pr1: mhm
 136 E3: e:m (.) durante: dos años con mi ↑amigo (.) en Estados ↑Unidos=
 137 Pr1: → =en Estados Unidos y él ahora ha regresado [a] Praga
 138 E3: [sí]
 139 Pr1: muy bien y::: E1?
 140 E1: voy a Madrid [()
 141 Pr1: [a Madrid
 142 E1: sí (.) hasta el domingo
 143 Pr1: °muy bien (.) perfecto°=
 144 E3: =qué guay
 145 Pr1: =°buen lugar°
 146 (): °qué guay°
 147 Pr1: qué más? E12 tú qué haces?
 148 E12: (yo) voy a Ámsterdam

- 149 Pr1: → **Ámsterdam?** ((tono jocoso del profesor)) vale hhhhh
- 150 E3: ((girándose)) **qué chulo**
- 151 (): [hhh]
- 152 Pr1: [hhh] **no voy a hacer las preguntas típicas porque ya sé que::** (.) el
153 museo de Anna Fra::nk y el museo de Van Go::gh (.) y los *coffee*
154 *shops* [y::]
- 155 (): [hhh]
- 156 E3: [hhh]
- 157 Pr1: etcétera etcétera [qu-=
- 158 E3: [y tú- te gusta **Ámsterdam?**
- 159 Pr1: (yo-) he estado ((tose)) perdón (.) he estado una vez [en-
- 160 E3: [una vez
- 161 Pr1: en **Ámsterdam** solo (.) un verano con unos amigos y sí (.) me
162 gustó
- 163 E3: sí=
- 164 Pr1: → =me gustó: bastante no es mi:: ciudad favori- de las que conozco
165 en ↑Europa no es mi ciudad favorita (0.5) pero:: pero sí (.) pero es
166 muy bonita y es divertida y:: hay muchas cosas y::
- 167 Vst: [hhhh
- 168 E11: [qué- qué- [qué- qué ciudad es- es tu favorita?
- 169 E3: → [cuál- cuál
- 170 Pr1: mi ciudad favorita?
- 171 E11: *yea*
- 172 Pr1: → de Ro- de:: de Roma >iba a decir< (.) de:: de Europa
173 probablemente es Roma
- 174 E8: [pero solamente de Europa
- 175 E3: [()
- 176 Pr1: de Europa (.) sí
- 177 E3: mhm
- 178 (): hh
- 179 Pr1: → sí ↓bueno conoz-=
- 180 E8: =(pero:)

- 181 Pr1: → a ver clar- ((chasquido)) ciudades- ciudades importantes fuera de::
 182 fuera de Europa
- 183 E3: sí
- 184 Pr1: → sí (.) importantes conozco:: bueno (.) he- he estado dos veces en
 185 Estados ↑Unidos y::
- 186 E3: sí
- 187 Pr1: → conozco >buen-< he estado:: (.) fui un- una vez unas vacaciones
 188 con mi familia en ↑Florida
- 189 E3: sí
- 190 Pr1: >entonces< conozco Miami (.) y:: >luego< hicimos un viaje de::
 191 → (.) un poco de playas naturaleza y de:: y también de: parques no?
 192 de:: Disneyworld y:: () y:: Seaworld y:: Universal Studios y
 193 todo eso (.) eh: y después conozco Nueva York (2.0) y el año
 194 → pasado visité: Buenos ↑Aires °las cat-° las cat- hice el viaje por
 195 América Latina visité Buenos ↑Aires (0.5) Montevideo y
 196 → Santiago de Chile (1.5) del- de las tres de América Latina prefiero
 197 Buenos Aires pero claro sí- sí tengo que elegir entre Buenos Aires
 198 (.) Nueva York o:: [Roma] es difícil
- 199 E3: [°Roma°] Nueva York claro=
- 200 Pr1: =es muy- es muy difícil (hhh) es muy difícil
- 201 E3: °Roma Roma°
- 202 Pr1: para muy es muy difícil (.) porque Nueva York me:: me gustó
 203 mucho
- 204 E3: sí
- 205 Pr1: y me lo pasé muy bie:n y es una ciudad increíble pero:: Buenos
 206 Aires está muy bien
- 207 E3: [sí]
- 208 Pr1: → [tam]bién Buenos Aires está muy ↓bien (.) y luego:: (.) >quiero
 209 decir< (.) a nivel: histórico:: monumental:: ↑etcétera ↓claro
 210 ↑Roma-
 211 (2.0)
- 212 E3: sí
- 213 Pr1: → gana (.) la:: gana la batalla no? contra Nueva ↑York y contra

214 Buenos Aires=
215 E3: =sí
216 Pr1: → y:: y contra t- (.) luego en realidad ((chasquido)) como siempre (.)
217 depende de::: de: qué quieres hacer (.) en la ciudad (.) no?
218 E3: sí
219 Pr1: → porque hay otras ciudade::s eh: Madrid (.) me- aparte de
220 Barcelona que también me gusta claro >pero bueno< es el lugar
221 donde vivo es diferente (.) Madrid me gusta mucho (.) eh:: otras
222 ciudades en España también (.) Londres me gusta mucho (.) [por]
223 E3: [sí]
224 Pr1: ejemplo (.) Berlín me gusta mucho mucho mucho [también]
225 E3: [hhhh]
226 Pr1: → e- es una ciudad que >me gusta mucho pero es< ((chasquido)) >o
227 sea< (.) pfff como como decimos en español: l (.) si: si me tengo
228 que:: ↑perder en un ↑lugar (.) creo que prefiero perderme en
229 Roma que:: (.) que en Berlín o en Londres pero claro (.) °eso es°
230 persona:l individual:
231 E3: sí=
232 Pr1: → =Munich también me:: también me gusta mucho es verdad es una
233 → ciudad que he estado dos veces (.) y me:: y me gusta mucho
234 → ↑tambié:n °pero bueno° es: eso ca- cada ciudad es ↑diferente (.)
235 en Italia también hay otras ciudades ↑bonitas pero:: (.) para mí
236 Roma:: mm (.) °bueno° (.) pues tiene un punto especial (1.0) E3
237 E3: habla más idiomas que: inglés y castellano y:: °catalan° catalán?
238 Pr1: sí (2.0) italiano
239 E3: también?
240 Pr1: italiano sí yo hice mi:: mi especialidad en la universidad en
241 español e italiano
242 E3: sí [es po]rque te gusta:: eh: Roma?=
243 Pr1 [()]
244 Pr1: =he vivido mucho tiemp-=
245 E3: =()

246 Pr1: → =sí en realidad he vivido mucho tiempo en Italia en el no: rte no
247 en Roma porque::=
248 E3: =sí
249 Pr1: siempre (.) decía quiero vivir en Roma quiero vivir en Roma pero
250 después no:: (.) las posibilidades de trabajo:: (.) trabajé en la-
251 → trabajaba en la universidad: d y:: (.) trabajaba en ↓Milán (.)
252 entonces no:: (.) era donde:: donde encontré trabajo (.) pero (.) he
253 ido muchas veces a ↑Roma por ese motivo (.) porque viviendo en
254 → Italia pues muchas- (.) tengo amigos en ↑Roma: y: (.) entonces
255 muchas veces >pues eso< de fin de ↑semana:: o a veces viajes
256 → más largos también y es- est- en dos mil doce he estado dos veces
257 → en Roma (.) >o sea< que:: en dos mil- >normalmente< voy una
258 vez al año (.) a Roma (.) si puedo (.) voy un fin de semana todos
259 los años (.) el año pasado no fui (.) este año he ido dos veces
260 para:: ((gestos de equilibrio))
261 Vst: hhhhh
262 E3: sí
263 Pr1: → para equilibrar fui en- en- a principios de año en- en enero (.)
264 que:: que:: (.) bueno (.) tenía una: una:: fiesta que organizaban
265 unos amigos (.) y fui y:: y luego volví en primavera (.) porque::
266 había una:: una exposición de:: de arte que me interesaba mucho
267 → (.) y:: y como es Roma no? (.) si:: (.) bueno- a- ((chasquido)) me
268 pasa eso (.) si veo:: (.) si veo una exposición de ↑arte o un
269 concierto o algo en Roma que me ↑interesa (.) pienso bueno (.)
270 reservo el vuelo y voy no? (.) y eso con otras ciudades no me pasa
271 mhm? (.) muchas veces leo:: (.) a mí me gusta leer un poco el:: (.)
272 conocéis el *Timeout* no? (.) o este tipo de revistas de diferentes
273 ciudades y ((chasquido)) si veo una cosa interesante en Londres
274 (.) o en Berlín y en Berlín tengo amigos también que viven allí
275 que puedo ir a su casa (.) pero si veo algo interesante no ↓pie:nso:
276 → ((chasquido)) ah perfecto lo organizo voy y ya est- no lo ↓pienso
277 → (1.0) si lo veo en ↑Roma ((palmada)) (2.0) es lo- para mí es como
278 lo más nor(h)mal no? hh=

279 E3: =sí

280 Pr1: reservo un avión (.) vo:y (.) veo la exposición y vuelvo a mi casa

281 no? (.) como si ↑fuera:: Montjuïc no? más o menos [hhhh

282 (Vst): [hhhh

283 Pr1: cojo el metro voy a Montjuic (.) no? pues (.) con Roma un poco

284 me pasa eso tengo esta:: (.) relación un poco:: un poco especial (.)

285 más que co:n (.) otras ciudades

286 E3: sí

287 Pr1: y un poco tiene que ver el tema del:: (.) del ↓idioma (.) claro que

288 → eh- °bueno o sea que-° conozco el italiano he vivido allí:: es una

289 (.) cultura que conozco bie:n (.) en Roma se come muy bien no?

290 entonces también es una cosa muy:: (.) interesante cuando-

291 → cuando vas de vacaciones comer buena pis- buena pasta buena

292 pizza etcétera (.) el café

293 E3: sí

294 Pr1: romano (.) que está muy bueno

295 E3: **prefiere e:l café en Roma que aquí?**

296 Pr1: sí

297 E3: → sí?

298 E8: → **pero el café ahí- aquí es mm bueno también**

299 Pr1: >el café aquí es ↑bueno-<

300 E8: sí

301 Pr1: → en ↑general no está mal (0.5) pero (.) como siempre hay un- hay

302 grados no?

303 E3: sí

304 Pr1: → **probablemente para un ↑italiano no? (.) en E- en café los italianos**

305 **están aquí no? ((gestos de gradación)) (0.5) España está aquí (.)**

306 probablemente (.) y debajo están (.) los demás países no?

307 Vst: [hhhhh]

308 Pr1: [(entonces)] para un ↑italiano (.) el café ↑español

309 E3: sí

310 Pr1: es malo (.) para un ↑español (.) el café está bien (.) el italiano es

311 mejor (.) y por debajo (.) todos malos pa(h)ra un a(h)le(h)mán

312 (E8) no? el café español es bueno el italiano mejor no? [o sea

313 E11: [Grecia

314 es e- ()

315 Pr1: → que es- va un poco así

316 E11: **Grecia es bueno (.) también (.) Grecia (.) [()**

317 Pr1: **[en Grecia es bueno**

318 → **también (.) es verdad sí (.) el café también es bueno (.) es un poco**

319 cultura:!- (.) es la cultura mediterránea del café no? al final (.) es

320 (.) donde hacemos el café a mí me gusta el café:: fuerte (.) y:: a

321 **mí me gusta mucho el cappuccino (.) y: a veces lo:s- no? los**

322 **sábados y los domingos si voy a:: a desayuna:r o a hacer algún**

323 → **brunch o algo así (.) en:- en el centro a veces voy al Raval o a**

324 Gracia o:: y siempre pido el *cappuccino* y:: (0.8) fff (1.0) cuando

325 tomo el *cappuccino* en Roma (.) o en otro lugar de Italia es (0.5)

326 otra dimensión

327 Vst: hhhh

328 Pr1: **es diferente (.) es otra cosa (0.5) o sea que:: pero sí (.) y luego**

329 **>hablando de ↑idiomas< (.) estudié un poquito de ↓francés**

330 ↓también

331 E3: también ((afirmando con la cabeza))

332 Pr1: también estudié un par de años de francés >pero< (.) el francés es

333 → un idioma:: >bueno< como todos pero:: (0.5) yo- después no:: no

334 lo he:: practicado y no lo he estudiado ↑más (.) y como luego me

335 fui a vivir a ↑Italia (.) pues: >claro< continué un poco con el

336 → italiano y el francés (.) sí:: (.) pue- puedo leer un- (.) un libro no

337 muy difícil

338 E3: sí

339 Pr1: puedo leer un libro (.) eh:: y si vo:y (.) a: Francia (.) si voy de

340 viaje o de visita o:: (0.5) más o menos puedo entender cosas a

341 **nivel turístico no? [para=**

342 E3: [sí=

343 Pr1: **=comunicarme con:: para ir al restaurante para ir a:: (.) pero (.) ya**

344 **está**

378 Pr1: exactamente igual (.) y en francés se dice *fenêtre*

379 E3: sí

380 Pr1: que es lo mismo (.) vale? en español (.) ventana

381 E3: [sí]

382 Vst: [hhh]

383 Pr1: [vale?] >entonces<=

384 E3: =totalmente [diferente

385 Pr1: → [el español es siempre no? el castellano un poco el

386 que:: (.) el que ha cogido también porque (.) e- es un idioma (.) no

387 en el caso de ventana (.) pero es un idioma que tiene más (.)

388 contaminación del árabe (.) también no? tiene muchas palabras (.)

389 el español tiene muchas palabras que vienen del árabe (.) y el: el

390 ↓catalán (.) el francés y el italiano menos porque (.) la relación

391 → con el:: la cultura árabe (.) fue más fuerte en el- en: (.) Castilla

392 digamos no?=
393 E3: =sí

394 Pr1: **o sea que:**

395 E8: → **y también creo que:: cómo se dice el acento de las mujeres**

396 **franceses muy interesante también sí?**

397 Pr1: → **de las mu(h)jeres?=
398 E8: =sí**

399 Pr1: → **espe(h)cíficamente de las mu(h)jeres?**

400 E8: [sí hhh]

401 Pr1: [hhhhh] hh

402 Vst: [hh]

403 E8: → **y es en español también (.) es bueno también pero (.) son los dos**

404 **(.) muy interesante no?**

405 Pr1: **o sea (.) conclusión=
406 E8: =sí**

407 Pr1: **te gustan las mujeres españolas y francesas no? [hhhh**

408 E8: **[claro hhh**

409 Pr1: → sí ↓bueno (.) luego el tema el- el: francés es un idioma (.) yo creo
 410 m:uy bonito (.) muy:: (.) interesante de estudiar tiene una:: una:::
 411 gramática estructuras >bueno< (.) ((chasquido)) como yo soy
 412 lingüista (.) pues a mí me interesan estas cosas no? (.) pero es
 413 → difícil (.) es un idioma: que tiene una pronunciación difícil y::
 414 [>entonces<=
 415 E3: [()=
 416 Pr1: =es difícil hablar porque (.) la pronunciación es complicada y
 417 muchas veces es difícil (.) entender [también=
 418 E3: [sí=
 419 Pr1: → =no? cuando:: y también (.) como pasa con el ↓español:l con el
 420 italia:no con el inglés (.) o el alemán (.) supongo también (.) e:h o
 421 el coreano me imagino (.) que depende de::: (.) de la zona (.) hay
 422 → acentos muy diferentes (.) >entonces< es más f- (.) fácil no? es
 423 más sencillo entender (.) un acento de una ↑zona (.) que de otra (.)
 424 → por ejemplo no? o sea que::: (.) eso ocurre: siempre °no?° en
 425 general (.) es más fácil entender a un catalán que habla castellano
 426 (.) que a un andaluz que habla castellano no? que los andaluces
 427 tienen (.) un acento más fuerte más diferente (.) etcétera no? o: (.)
 428 o es más fácil: entender a un catalán que a un:: argentino a lo
 429 mejor (.) o a un:: colombiano o: (.) etcétera no? (.) >entonces
 430 esas< esas diferencias existen (.) con el portugués:s por ejemplo
 431 que también estudié un poco pero muy poco (.) el portugués es un
 432 → ↑idioma (.) que tiene- que si conoces >pues eso< español:l
 433 catalán: n etcétera (.) es fácil pero en cambio en la pronunciación
 434 es- (.) también supercomplicada (.) >entonces< la estructura no es
 435 m::uy ↑difícil (.) porque no es muy ↑diferente (.) °porq° el
 436 → francés es más difícil (.) pero el portugués yo- si lo lees (.) yo
 437 siempre digo si- (.) si un:: español abre un libro en portugués (.)
 438 puede entender muchas cosas (.) si un español va a ↑Lisboa
 439 E3: sí
 440 Pr1: a hablar con la gente (.) >la gente le habla< no entiendes
 441 absolutamente nada

442 E3: hhhh

443 Pr1: porque de lo que está escrito (.) a lo que dice la ↑persona (1.0)

444 → completamente diferente no? >o sea< que tiene una:: (.) los

445 sonidos tiene sonidos difere:ntes

446 E3: sí

447 Pr1: etcétera no? o sea que: (.) pero bueno (.) por eso yo siempre

448 ani:mo a estudiar ↑idiomas (.) a viaja:r (.) que es bonito es

449 interesante (.) pero con el inglés también pasa (.) cuando:: cuando

450 → yo empecé a:: yo- (.) mi formación en inglés es un poco más: (.)

451 británica no? he estudiado siempre más el inglés ↑británico

452 E3: sí sí

453 Pr1: he visitado más eh:: Reino ↑Unido que Estados ↑Unidos no?

454 entonces=

455 E3: =sí

456 Pr1: al principio cuando: cuando yo empecé a:: a: ↓trabajar (.) en:

457 programas de: *study abroad* (.) para comunicarme con vosotros

458 >al principio era un poco< ↑complicado porque decía pero: y- y

459 estas ↑personas hablan inglés como yo? o:: (.) porque hay cosas

460 () ((un alumno tose y no se escucha lo que dice el profe)) aparte

461 → de los acentos no? hay: (.) cuestiones de vocabulario que también

462 → son: (.) son: diferentes no? yo me acuerdo cuando fui el:- cuando

463 **estuve en Nueva York y:: y: preguntaba por *the toilet please?* (.) y**

464 → **era- (.) había gente que me miraba uh? hh como uh? qué es eso?**

465 → **qué es?**

466 (): ()

467 Pr1: *the ↓deskroom*

468 (): **hh**

469 Pr1: **vale?**

470 () **[hh**

471 Pr1: **[por ej- ejemplo**

472 (): ()

473 Pr1: → **vale? entonces (.) pues ↓eso (.) si tú- si tú vas a:- si tú estás en**

474 ↑Londres (.) >tú preguntas< (.) por (.) *the toilet* (.) siempre no *the*

475 *deskroom* no? o sea que: (.) >pues claro< son estas cosas que:: (.)
476 que son normales pero que:: (.) al principio siempre dices uh? (.)
477 es como lo que: (.) un día comentábamos lo del verbo:: (.) el
478 contenido (.) sexual que tiene el verbo coger en América no?
479 E3: [sí]
480 Pr1: → [que] (.) en España es un- (.) es un verbo que utilizamos (.) de
481 manera muy normal que no tiene ningún significado extraño no?
482 (.) coger es (.) coger y ya está no?
483 E3: sí
484 Pr1: y en cambio en América tiene ese significado sexual no? entonces
485 claro también [es:
486 E3: [sí
487 Pr1: también es extraño al principio no? tienes que acostumbrarte a no
488 → (.) no utilizar el verbo: porque puede sonar: (.) porque en- en la
489 ciudades (.) lo saben el sector turístico sabe que los españoles
490 → utilizamos el verbo coger (.) y no:: y nadie se asusta no? (.) pero::
491 pero si vas a lo mejor a un lugar más: (.) donde la gente no lo sabe
492 no? °pues eso° (.) si lo utilizas uy esta persona qué quiere decir
493 **no? (.) o sea que (0.5) las cosas bonitas de los idiomas (.) bueno**
494 **ME ESTÁIS CONVENCRIENDO PARA HABLAR DE ESTAS**
495 **COSAS PORQUE NO QUERÉIS TRABAJAR [CON LOS=**
496 Vst: [hhhhhhh=
497 Pr1: =LOS PRONOMBRES YA LO SÉ
498 E3: (una) más más más
499 Pr1: pero (.) vamos a trabajar los pronombres porque es lo que
500 tenemos que hacer hoy vale?

Sesión 7.2 (13-11-2012 / 7.2 / 5'53''- 12'35'')

001 Pr1: → quedamos con los:: (2.0) no os he preguntado nada con lo de la
002 huelga no os he preguntado nada de vuestro fin de semana (.) todo
003 bien? (0.5) vuestros viajes del fin de semana? (.) he leído

004 alguna cosa de ↑Roma:: de: em en *twitter* (.) e:h Roma

005 ↑Ámsterdam alguien?

006 E11: Pyrenees ((ha levantado la mano y pedido la palabra))

007 Pr1: → los Pirineos (1.0) bien?

008 E11: ()

009 Pr1: bonito no?

010 E11: muy bonito=

011 Pr1: =mucho frío?

012 E11: ↑uhm un poco

013 Pr1: un poco (.) lo justo no?

014 E11: yea

015 Pr1: y E1 (.) tú dónde has estado?

016 E1: en Madrid

017 Pr1: en Madrid (.) y ↑bien (.) en Madrid?

018 E1: sí (.) mucho frío también

019 Pr1: mucho frío (.) en Madrid hace mucho más frío que: que en aquí

020 (1.0) los demás?

021 E8: Cádagues

022 Pr1: → Cadaqués?

023 E8: sí ()

024 Pr1: no hacía mucho tiempo de playa no? este fin de semana: así

025 para::=

026 E8: =pero es muy buen tiem[po

027 Pr1: → [sí? (.) hizo buen tiempo?

028 E8: sí

029 Pr1: es bonito no? (.) Cadaqués?

030 E8: sí=

031 Pr1: =°mucho°

032 E8: → em (.) em (.) cómo se dice (de la: de) Dali

033 Pr1: mhm

034 E8: todas los museos de Dalí (0.5) interesante

035 Pr1: está muy bien (0.5) E3 qué has hecho?

036 E3: eh:: (.) fui a Praga

037 Pr1: mhm (1.8) ↓frío

038 E3: sí un poco pero:: [()

039 Pr1: [=bueno< tú eres de:: tú eres de: Massachussets

040 no? (.) entonces=

041 E3: =sí ((sonriendo))

042 Pr1: el frío es una cosa relativa no? pa[ra ti hh

043 E3: [sí

044 (1.5)

045 Pr1: y: bien Praga? (.) es bonita?

046 E3: sí

047 Pr1: → yo no: yo no ↑conozco Pra:ga (.) merece la pena? (.) es

048 interesante?

049 E3: sí (.) hay muchas cosas para ver (.) y hacer también hay mucho

050 cerveza eh:: (1.0) y::: comidas interesantes

051 Pr1: mhm

052 E3: eh:: (1.0) [()

053 Pr1: [en- entonces bien no?

054 E3: sí

055 Pr1: → merece la pena no? (.) (°en-°) en ↓español decimos (0.5) merece la

056 pena

057 (12.0) ((escribe en la pizarra la expresión))

058 E8: → qué significa?

059 Pr1: merece la pena significa: (.) *it's worth (and is it)*

060 (E8): e:h=

061 Pr1: =vale? merece la pena ↑i:r

062 (3.0)

063 E3: °gracias°

064 Pr1: vale? (1.0) >y qué más< (.)↑E5 (.) tú (.) este fin de semana (.) qué

065 has hecho?

066 E5: eh: mi prima eh: em (1.0) estudia *ies abroad*

067 Pr1: mhm=

068 E5: =y (ahora está) aquí

069 Pr1: → mhm (1.0) y habéis estado: [es]te fin de semana de fiesta [en=

070 E5: [sí] [sí]

071 Pr1: =Barcelona

072 E5: sí

073 Pr1: () tienes una prima que estudia un: study abroad en Madrid (.)

074 ahora

075 E5: sí

076 (1.5)

077 Pr1: E7?

078 E7: oh mis amigas y yo:: fuimos a *Ireland*

079 Pr1: → mhm (.) Irlanda

080 E7: → s- sí (.) cómo se dice e[n español?

081 Pr1: [Irlanda]

082 E7: Irlanda

083 (6.5) ((el profesor escribe en la pizarra el nombre))

084 Pr1: Irlanda (.) muy bien (0.5) te ha gustado?

085 E7: sí=

086 Pr1: =>dónde habéis estado< (.) en Dublín?

087 E7: → eh sí y: Galway y: cómo se dice *cliffs* en español?

088 Pr1: [Igual]

089 E7: [*cliffs*] (.) eh=

090 Pr1: =creo que igual (.) sí

091 E7: (de Noé)

092 Pr1: mhm (0.5) muy bien (.) y:: E10?

093 E10: fui a Roma

094 Pr1: ah es verdad con E9 no? (.) qué tal (.) Roma?

095 E10: → eh:: muy: muy bien (en la:) (.) eh:: hacía buen::

096 Pr1: → ↑tiempo=

097 E10: =(tiempo) y la comida em::=

098 Pr1: =es muy buena

099 E10: (a mí me gusta) hh

100 Pr1: mhm (0.5) muy bien (.) y la ↑ciudad te ha gustado?

101 E10: sí [()

102 Pr1: [es bonita?

- 103 E10: es- hh pe(h)queño (puedo) caminar todo hh
- 104 Pr1: sí es peq-
- 105 E10: hhh
- 106 Pr1: → es ↑pequeño=
- 107 E10: hhh
- 108 Pr1: =no sé si es la mejor palabra para Roma >pero< es verdad que: (.)
- 109 → ((chasquido)) al- los monumentos más importantes o la mayoría
- 110 de los monumentos están más o menos ↑cerca (.) y puedes
- 111 caminar no? >sobre todo como es< es todo ↑bonito pues lo: vas
- 112 **viendo >pero< (.) Roma pequeña pequeña:: no es (.) E11**
- 113 E11: → **la palabra para: (.) cliff es <acantilado>?**
- 114 Pr1: → ↑ah porque pensaba que era un ↑lugar (1.0) los- (.) >o sea (.) has
- 115 ido a ver< (.) los acantilados=
- 116 E7: sí=
- 117 Pr1: =de::
- 118 (6.0) ((escribe en la pizarra acantilado))
- 119 E11: →→ es mismo? (2.0) e::l mismo?
- 120 Pr1: sí el acantilado es normalmente una montaña (.) que acaba en el
- 121 mar=
- 122 E7: sí=
- 123 Pr1: =no? (.) °eso es° acantilado (.) sí
- 124 E8: → pero cuantas habita- habitas- habita- <habitu::-> habitaciones e:h
- 125 no tiene Roma? (.) tiene Roma?
- 126 Pr1: → cuán[tas?
- 127 E8: [() la gente: [()
- 128 Pr1: [habitantes=
- 129 E8: =habitantes [sí
- 130 Pr1: [cuántos habitantes? (.) pues no lo sé=
- 131 E8: =más o menos (0.5) creo que [()
- 132 Pr1: [yo soy el experto de Roma sí pero::
- 133 E8: por qué [()

134 Pr1: → [pero: tan- tanta información no tengo (.) nunca lo- nunca
135 → lo he:: nunca- supongo que unos: (1.5) cinco ↑millones no lo sé la
136 ver[dad=
137 E8: [sí
138 Pr1: =vamos a verlo
139 (9.0) ((busca la información en internet))
140 E8: (hoy)
141 (2.0)
142 Pr1: aquí pone (.) dos millones setecientos ochenta y tres mil
143 E8: sí (.) y más que en Barcelona pero:=
144 Pr1: =y pienso que:: (.) q- que pueden ser un poco más
145 E8: [sí
146 Pr1: → [y eso siempre (.) el cálculo siempre depende de:: (.)
147 ((chasquido)) no? en ↑Barcelona (.) si tú coges solo la ↑ciudad
148 (0.5) el número es menor no? (.) pero si cuentas no sé (.) eh
149 L'Hospitalet (.) eh:: Badalona que son (.) ((chasquido)) ciudades
150 → que están muy cerca y que::- y la gente trabaja en Barcelona y
151 vive fuera etcétera el número es mucho más grande no?
152 °entonces°=
153 E8: (°claro°)
154 Pr1: =siempre depende un poco cómo lo calculas (.) claro
155 E8: sí
156 Pr1: >pero bueno< sí- (.) tres millones en la ciudad de Roma
157 (.) ↓seguro (.) °que hay no?° (0.5) quien me falta (.) E2 y tú? el
158 fin de semana?
159 E2: em yo:: eh: (he tenido una visita) ()
160 Pr1: → de los Estados Unidos
161 E2: eh de los Estados Unidos pero están en Zaragoza para: ()
162 Pr1: → y ha venido de Zaragoza para el fin de semana
163 E2: sí
161 Pr1: °muy bien° (1.0) E12 (.) qué tal tu fin de semana?
162 E12: muy divertida
163 Pr1: >qué has hecho?<

164 E12: fui a (↑Ámsterdam)
 165 (3.5)
 166 Vst: hhhh hhhh
 165 Pr1: punto punto punto
 166 Vst: hhhhhh
 167 Pr1: muy divertido fui a Ámsterdam
 168 E12: hhhh
 169 Pr1: dejo ahí el misterio
 170 E2: hh
 171 Pr1: bien (1.0) vamos- ya sé que es menos bonito pero vamos a:
 172 corregir el ejercicio de los pronombres y:: y así continuamos con
 173 más cosas (.) vale?

Sesión 8.1 (15-11-2012 / 8.1 / 10'57''- 16'48'')

001 Pr1: hola
002 Vst: ↑hola
003 (): hhh
004 Pr1: de quién es la música?
005 E3: (de Ken Bruce)
006 (): yeah ()
007 Pr1: es un poco este: (1.0) momento relax antes de:: antes de la ↑clase
008 E3: sí sí
009 (19.0) ((E4 se levanta y le enseña algo en la tablet; el profe le
010 explica cómo se dice algo en español, es algo sobre un texto
011 que tenía que escribir, las alumnas hablan en inglés))
012 Pr1: (yea) algo de:: de cocina (.) una batería de cocina es la:: ((hablan
013 → en inglés)) (21.5) que ho- que hoy va: que hoy van ahí para
014 dejarla en la cocina
015 E4: a:h (.) ok
016 Pr1: del piso no? donde vives (.) supongo
017 E4: ok
018 Pr1: → sí? es e[so?

- 019 E4: [sí sí (.) gracias=
- 020 Pr1: → =tiene sentido (.) co- con la realidad (.) E4? sí'?
- 021 E4: *yeah yeah of course*
- 022 (5.5) ((el profe borra la pizarra))
- 023 Pr1: no sé quién tiene clase aquí antes que siempre tenemos la:: la
- 024 pizarra super (.) decorada ((borrando la pizarra)) (16.0) bueno
- 025 → (2.0) qué tal: (.) qué tal ayer? (.) alguna: (.) experiencia
- 026 interesante con la huelga?
- 027 E3: sí
- 028 (): sí
- 029 Pr1: fuisteis a:: a la manifestación o::?
- 030 E3: sí
- 031 Pr1: sí? E3 y qué tal?
- 032 E3: → mm:: e:h cómo se dice un poco (.) intenso?
- 033 Pr1: un poco intenso=
- 034 E3: =INTENso
- 035 Pr1: un poco intenso
- 036 E3: eh:: un poco intenso y:: ↑peligroso a veces
- 037 Pr1: sí? había gente un poco: que yo no fui a la ↓manifestación (0.5)
- 038 → eh:: había gente::: algún grupo de gente un poco:: ↑violenta: o::?
- 039 E3: sí un poco:: cómo se dice:: eh:: (.) eh:: (1.5) (fueron) ((hace el
- 040 → gesto de tirar)) (1.0) *throw*?
- 041 Pr1: → ti- ((afirma con la cabeza)) (1.0) tirar no? >se dice<
- 042 E3: → tirar?
- 043 Pr1: tirar (.) objetos ((escribe el verbo en la pizarra))
- 044 E3: → tirar objetos?
- 045 Pr1: tiraban no?
- 046 E3: → tirar (.) tirar (1.5) tiraban?
- 047 Pr1: sí el verbo es tirar
- 048 E3: para ustedes (.) tirar es:
- 049 Pr1: el infinitivo es tirar (.) tiraban es el imperfecto

050 E3: sí (1.0) tiraban objetos y:: (.) eh::m (0.5) algunas cosas ((gestos;
051 indica que no sabe cómo decir esas cosas)) () pero un poco eh::
052 → ()? (guerras)? e::h
053 Pr1: → porque en el:: en:: las noticias (.) hoy (.) dicen que- (.) que todo (.)
054 relativamente tranquilo
055 E3: sí
056 (): mmm
057 Pr1: → esto como: (.) como siempre (.) el:: la gente ↑dice que:: que tuvo
058 → mucho éxito la ↑huelga (.) y:: la- y: el gobierno dice que ↓no hh
059 pero: pero- en general parece que fue más tranquilo que- en marzo
060 tuvimos una que fue:: bastante fuerte (.) parece que esta ha sido
061 más tranquila °no sé° (.) fuiste a la manifestación E1?
062 E1: em: fui a: a apartamento de mi:s amigos a parada Urquinaona
063 Pr1: mhm
064 E1: y vi? (.) muchos: fuegos y personas y policía ()
065 Pr1: → mm disparar *shoot* ((escribe en la pizarra))
066 E1: mm ()=
067 Pr1: → =>o sea< disparaba? [disparando? también?
068 E1: [muy intenso=
069 E2: =*yea (that's right)*
070 ((E1 habla en inglés con la compañera))
071 Pr1: mm (.) (°pues°) siempre es esa zona no? de Urquinaona plaza
072 Catalunya Universitat Paseo de Gracia (0.5) es la zona siempre de
073 la manifestación: (.) gorda no?
074 (4.5) ((las alumnas hablan en inglés))
075 Pr1: tú no f-
076 E2: no
077 Pr1: → tú no fuiste
078 E2: no=
079 Pr1: → =°E2° (1.0) y algún problema de::: (.) tuvisteis algún problema
080 → para ↑moveros ayer o estaba todo ↑tranquilo o:: (.) con el
081 transporte: con:: (.) o no?=
082 E2: =estaba en mi casa [con el ordenador

083 Pr1: → [fuis- fuis[teis

084 E2: [(D

085 Pr1: [a mi casa todo el ↑día [y ya está

086 E2: [sí

087 E1: [sí

088 Pr1: no? 'bueno' (.) he visto un: he visto un tuit de E4 (.) que:: quería

089 ir a Día (.) a:: a comprar comida no?

090 (): hhh

091 E4: sí sí

092 Pr1: y al final pu-dis- (.) pudiste comprar comida (.) en Día

093 tranquilamente o no?

094 E4: ↑tranquilamente: (.) sí sí

095 Pr1: → sí?

096 E4: [(sin pro-)]

097 Pr1: [sin p]roblemas?

098 E4: → sin problemas::

099 Pr1: sin pro[blemas] vale (1.0) porque (.) en el tuit no? ponía:s I=

100 E4: [también]

101 Pr1: =come back when find angry people demonstrating=

102 E4: () (pizza)

103 Vst: hhhhhh

104 Pr1: bien (2.0) bueno (2.0) estamos todos? no (.) nos falta gente (1.0)

105 no sé qué pasa con ↑E6 (.) que esta semana la tenemos de

106 ↑vacaciones

107 E3: no sé:

108 (8.5) ((el profesor cierra la puerta del aula))

109 Pr1: bueno (.) vamos a:: (3.0) ↑continuar si os ↑parece (.) vamos a

110 corregir la:: actividad

Sesión 9.1 (20-11-2012 / 9.1 / 6'23''- 11'48'')

001 Pr1: hola chicos

002 (E5): hola

- 003 Pr1: → °estáis aquí° (6.0) °todos en silencio:° (.) °trabaja:ndo° (3.0)
- 004 °haciendo el trabajo de ca:sa°.
- 005 (14.5)
- 006 Pr1: puedo cerrar (.) la ventana o tenéis calor?
- 007 (E12): calo:r
- 008 E6: °sí°
- 009 Pr1: → sí? tenéis calor?=
 010 E12: =sí
- 011 Pr1: deajo abierto (.) entonces?
- 012 E12: sí (.) por favor
- 013 (5.0)
- 014 Pr1: bueno (.) cómo estáis? ((mirando a unos papeles))
- 015 (2.0)
- 016 E6: °bien°=
 017 E9: =°bi[en°
- 018 E12: [°bien
- 019 Pr1: → bien? todo bien? (1.0) fines de semana? ((levanta los pulgares))
- 020 (2.0) bien?
- 021 (): °bien°
- 022 (E6): °sí°
- 023 Pr1: viajes? (.) si no recuerdo este fin de semana teníais (.) algún
- 024 viaje (.) E2
- 025 E2: Paris
- 026 Pr1: → París
- 027 E5: Paris
- 028 Pr1: → ((gesto con la cara para indicar que no ha entendido a la alumna))
- 029 E5: Paris
- 030 Pr1: París también.
- 031 E3: yo también.
- 032 Pr1: también París (.) estabais todos en París?
- 033 E12: °sí°=
 034 (E7): =Sevilla
- 035 Pr1: en Sevilla muy bien Sevilla

036 E3: hhh

037 E8: **CAMP NOU**

038 Pr1: → **Camp Nou? este fin de semana?=
=sí (.) [()**

039 E8: =sí (.) [()

040 Pr1: → **[tu viaje al Camp Nou?**

041 E8: sí.

042 Pr1: **cuándo: cuándo fue el partido este fin de semana?**

043 E8: em: el ↑sábado (.) a las (.) ↑ocho (.) em [(con quien)

044 Pr1: [con quién?

045 E8: con e:l Zaragoza.

046 Pr1: °ah con el Zaragoza° (.) resultado?

047 E8: tres uno

048 Pr1: tres uno

049 E8: sí (.) (está bien (.) tres de más o menos) Messi () ↑pero (.) (uno
050 de los otros también)

051 Pr1: esto es para darle un poco de: (.) emoción (.) [no?

052 E8: [sí

053 Pr1: porque si no::

054 E8: **pero no es el mismo como en Alemania pero porque el estadio (.)**

055 → **es abierto? () es porque:: (.) cómo se dice no es muy muy (1.0)**

056 **es muy silencio**

057 Pr1: y:: (.) el- el estadio del: del Baye:rn (.) por ejemplo?

058 E8: sí.

059 Pr1: e[s cerrado?=
060 E8: [es cerrado (.) sí

061 Pr1: → **es todo cerrado?**

062 E8: → **creo que [la- sí**

063 Pr1: [**>o sea q'<-=**

064 E8: =sí

065 Pr1: **hay mucho más ruido ((el alumno asiente con la cabeza))**

066 Pr1: → sí e- (.) el Camp Nou está muy bien el único problema es que (.) a
067 veces (.) llueve

068 E8: hhh hh

069 Pr1: **porque a veces llueve (.) en Barcelona también no? (.) y cuando**
070 **llueve es un poco:: bff (.) es un poco rollo**
071 (): °llueve mucho°
072 Pr1: a veces llueve mucho además en Barcelona (.) alguna vez ha
073 coincidido (.) no sé si fue: (.) una vez que venían U2 a tocar al
074 Camp ↑Nou hace tiempo y:: bffff ↑llovía:: (0.5) muchísimo claro
075 (.) eso sí esos sitios abiertos está muy bien pero:: (.) cuando hace
076 buen tiempo no?
077 E8: → pero creo que ex- existen (planos) para m:: para cerrar
078 Pr1: mhm
079 E8: es muy caro (esto)
080 Pr1: cuánto te costó la::: entrada (0.5) E8? por curiosidad
081 E8: más o menos em: (1.0) cincuenta.
082 Pr1: mhm (.) y estabas en una buena ↑zona o:::?=
083 E8: =↑SÍ: en el... me[di]o
084 PR1: [en el medio
085 E8: medio (y bien) (.) mm (.) es [bueno para ver
086 Pr1: [mhm
087 Pr1: °muy bien (.) está bien° (1.0) muy ↓bien (.) y los demás? (.) habéis
088 estado: en Barcelona? o:: (.) sí? E6
089 E6: ()
090 Pr1: → **billetes**
091 E6: **billetes para Italia**
092 Pr1: → **para Italia? (.) cuándo vas a Italia?**
093 E6: em (.) ()
094 Pr1: ↑ah no está MA:L eh? vas a tener tiempo de:: de conocer el país
095 bien (.) muy bien (.) y... los demás? E9 has estado aquí también?
096 E9: mis hermanos están ()
097 Pr1: muy bien (.) estás (.) haciendo un poco de::: guía (.) turística=
098 E9: =sí
099 Pr1: para ellos
100 E9: sí Park Güell ()
101 Pr1: muy bien (1.0) y quiénes habéis estado en Sevilla? E12?

102 Pr1: [y::

103 E12: [y E7 también=

104 Pr1: =E7 también os ha gustado Sevilla?

105 E12: mucho

106 E7: **Y (MUY) VERDE:**

107 (3.0)

108 Pr1: → °está-° (.) °está muy bien no?° (5.0)

109 Vst: [hhh

110 Pr1: → [hhh (.) verde no?

111 E7: ()

112 Pr1: → que es muy verde no? (.) >o sea< que hay muchos árbole:s=

113 E12: =sí

114 Pr1: → que:: no? hay mucho:s (.) es muy bonito todo el centro que tiene

115 muchos naranjos

116 E12: sí:

117 Pr1: → no? q' es u- que es un árbol muy bonito no? (.) que es así muy::

118 muy espectacular no? (.) tiene las hojas muy grandes las nara:njas

119 → (.) >°pues eso°< en Valencia también hay muchos: (.) hay muchos

120 naranjos (.) es una ciudad muy típica de naranjas también (0.5)

121 y:: E3 tú has estado en París también?

122 E3: °sí sí°

123 Pr1: E1? dónde has estado?

124 E1: → en Barcelona.

125 Pr1: en Barcelona (.) algo especial?

126 E1: fui a ()

127 Pr1: y qué te pareció? está bien? o::

128 E1: ()

129 Pr1: es muy grande (.) es un poco viejo (.) pero::

130 E1: () cerca de ellos

131 Pr1: mhm

132 E1: ()

133 Pr1: → °está bien° (.) la- la experiencia es bastante:: (.) no? tienes la

134 → sensación eso (.) de estar cerca: (.) que los ves muy cerca:: (.)

135 **bueno** (.) vamos a ↑continuar con nuestras cosas porque tenemos
136 ya (.) poco **tiempo** (0.5) estamos llegando (.) al **final**

Sesión 10.1 (22-11-2012 / 10.1 / 0'04''- 7'47'')

001 (): por qué Acción?
002 (2.0)
003 Pr1: → **sí es porque (0.5) en e- en español se dice la Acción de Gracias es**
004 → **como cuando:: es cuando en la iglesia (0.5) e:h das las gracias**
005 por las (cosas buenas de tu vida) (.) (7.0) ((las alumnas hablan
006 entre ellas en inglés)) a ver (.) tenemos a alguien más? o::
007 (18.0)
008 (): estamos aquí ((está en la puerta del aula para avisar del cambio de
009 ubicación a los estudiantes que vengán))
010 E8: hola
011 E12: ho:la
012 Pr1: → podéis- (.) podéis utilizar esta parte también eh? o::=
013 Vst: =no::
014 Pr1: el aula es para nosotros (.) toda el aula (.) no:: no solo la mitad
015 Vst: hhhh
016 ((algunas alumnas hablan en inglés))
017 Pr1: °pero bueno° (.) **está aquí la pizarra pues:**
018 E12: **como un familia**
019 Pr1: → **como una familia**
020 (): **o::h**
021 Pr1: **Acción de Gracias**
022 E12: sí:: (1.0) Acción de Gracias oh (.) [*we should* ()
023 Pr1: [()
024 (13.0) ((los alumnos hablan entre ellos, en inglés))
025 Inv: bueno () (.) adiós adiós
026 Pr1: adiós adiós
027 Inv: ciao ciao

060 → nuestra:: en nuestra vida (1.0) **CÓMO celebráis** (.) vosotros con
061 → vuestra familia (.) el día de acción de gracias (.) **qué se hace** (.)
062 normalmente (.) el día de acción de gracias E5
063 E5: eh::=
064 Pr1: =tú con tu ↑familia (.) qué: qué haces >o en la universidad< cómo
065 cómo lo haces tú vives (.) estás en e- en: el:: en el campus no? en
066 la ↑universidad (.) que es (.) un lugar diferente de tu **familia** (.)
067 no?
068 E5: sí
069 Pr1: y normalmente **vas** a casa de tu familia para:: acción de gracias (.)
070 siempre? ((afirma la alumna con un gesto)) (1.0) y cómo lo
071 celebráis?
072 E5: e.h (1.0) vamos a: a casa de (mi tío o tía)
073 Pr1: mhm
074 E5: y cocinamos juntos
075 Pr1: → vale? (1.0) >o sea ya< (.) estáis la **familia** juntos para cocinar
076 E5: sí sí
077 Pr1: y después?
078 E5: come(mos) (.) mucho
079 Pr1: → comer no? [comer mucho=
080 E5: [comer mucho (.) sí
081 Pr1: → a qué hora:: (1.0) a qué hora **cenáis** (.) más o menos (.) a qué hora
082 se cena (.) el Día de >ºAcción de Graciasº<?
083 E5: a las cuatro o cinco?
084 Pr1: → muy pronto °no? en realidadº (.) es- es un día de:: (.) de **fiesta** no?
085 → la gente- el día de **Acción** de ↑Gracias (.) la gente no trabaja en
086 Estados Uni[dos? no trabaja (.) el viernes **sí** (.) mañana sí (.)=
087 E1: [(claro)
088 Pr1: → pero hoy **no** (.) en todo el día (1.0) vale (.) y después de:: (.) y
089 después de ↑cenar (1.0) qué hacéis? (1.0) hay ↑regalos (.) el día
090 de acción de gra:cias?=
091 E1: =no
092 Pr1: o:: (.) no

- 093 E1: nada
- 094 Pr1: na[da
- 095 E12: [dormi:r
- 096 Pr1: dor(h)mir hh
- 097 E5: sí
- 098 Pr1: ↑be(h)ber=
- 099 E12: =y ve::r e:h el partido de fútbol
- 100 Pr1: ah claro=
- 101 E5: =sí
- 102 Pr1: el partido de fútbol
- 103 E5: *opening (hours)*
- 104 Pr1: *opening* () [d-
- 105 E5: [()
- 106 Pr1: ah vale es como: cuan[do cuando e-
- 107 E5: [() hh
- 108 Pr1: → °es° (.) cuando empieza la: época de Navidad no?
- 109 E5: sí=
- 110 Pr1: =un poco y °se empiezan a ver° las pelí:culas
- 111 E5: sí
- 112 Pr1: y: () (1.0) y ESTE ↑AÑO (2.5) tenéis alguna: celebración
- 113 prevista (.) E1?
- 114 E1: vamos ()
- 115 Pr1: mhm
- 116 E1: ()
- 117 Pr1: vais a hacer pavo?
- 118 E1: sí
- 119 Pr1: o::=
- 120 E1: =o [()
- 121 Pr1: [o paella?
- 122 E1: (no por favor) hhh
- 123 Pr1: hhh que es más de aquí no? (.) eh?
- 124 E1: hh sí
- 125 Pr1: e::h y este año por qué:: (0.5) por qué habéis dado las gracias (.) o
- 126 por qué vais a dar las gracias (.) este año (.) lo habéis ↑pensado

- 127 → ya? cuál es vuestra acción de gracias este año no? normalmente el
 128 día de acción de gracias (.) cenáis y- (.) se dan las gracias no? (.)
 129 por algo mm? por qué por qué habéis dado o por qué dais
 130 vosotros las gracias (.) este año? (3.0) E12? ((E12 ha pedido el
 131 turno))
 132 E12: para mi experiencias (.) y:: viajes (.) (pero) ((gesto de finalización
 133 del turno))
 134 Pr1: → del *Study Abroad* [no?
 135 E12: [sí
 136 Pr1: → vale (.) de tu:: (1.0) tu experiencia en Europa no? en Barcelona:
 137 en Europa:: (1.0) E7?
 138 E7: también
 139 Pr1: → sí?
 140 E7: *yes*
 141 Pr1: → *so* lo más importante del año es eso no?
 142 E7: sí
 143 Pr1: lo más importante este año: (.) E2?
 144 E2: (con) la familia
 145 Pr1: → con tu familia
 146 E2: sí
 147 Pr1: vale (1.0) E1?
 148 E1: em: mis viajes (.) la familia:
 149 Pr1: normalmente la- la familia y la salud son un clásico no? (.) E5?
 150 E5: ()
 151 Pr1: también
 152 E5: también
 153 Pr1. la familia salud viajes (.) bien (.) nosotros como no tenemos
 154 acción de ↑gracias pues no tenemos que dar las gracias hoy (1.5)
 155 bien vamos a:: a continuar entonces >bueno< (.) dejo la puerta
 156 abierta por si e- pasa alguien (.) nos ve y quiere entrar (.) en clase
 157 (.) estamos (.) abiertos a [quien quiera
 158 E8: [vamos a comer
 159 Pr1: y q- sí

160 E8: muy cerca (.)

161 Vst: hh[hhhh

162 E8: [sí hh

163 Pr1: mesa algo?

164 Vst: hhhhhhhhhhhh

165 Pr1: lleva algo?

166 Vst: hhhhhhh

167 Pr1: que no hemos comido?

168 Vst: hhhh

169 Pr1: >y además< () el ↓olor (.) huele a comida un montón (.) ↑claro
170 están comiendo aquí por eso el olor q' he dicho cuando he entrado
171 ↑huele a sandwich de ↑pollo (.) en la clase=
172 E8: =>pero es< como más o menos ↑cada eh: cada semana sí? el:
173 comida
174 Pr1: depen-=
175 E8: =t-
176 Pr1: → depende de las: de las épocas pero es muy típico (.) en esta época
177 y en ↑primavera
178 E8: sí
179 Pr1: es muy típico hay normalmente siempre muchos congre:so:s
180 E8: sí
181 Pr1: curso:s etcétera y claro cuando hay congresos siempre hay:: (.)
182 → algún servicio de *catering* eh? (.) para: para el congreso [>o sea
183 E8: [mm
184 Pr1: que entonces no es todas< en esta época (.) es (.) bastante
185 frecuente y luego ((chasquido)) (.) enero febrero (.) un poco
186 menos no? (.) y luego cuando vuelve la ↑primavera (.) otra vez (.)
187 → **no? siempre son las- >las épocas de los congresos siempre son**
188 **los- otoño y primavera no?< más o menos**
189 E8: → **la próxima vez voy a:: cómo se dice voy a:: vestir? a: llevar un**
190 **traje?**
191 Pr1: → **vaz- te vas a poner un ↑tra[je**
192 E8: [() (llevar para invierno)

193 Pr1: → un traje y una ↑etiqueta y:: psss después te:: al- te inventas algo
 194 no? si te preguntan y tú de qué universidad eres? no?
 195 E8: hh
 196 Pr1: soy médico de la universidad de Colonia:
 197 E8: sí
 198 Pr1: bien (.) vamos a:: leer si os parece rápidamente vuestra:s
 199 anécdotas vale? y después me las dais: que las corregiré (1.0) E1
 200 puedes leer?

Sesión 11.1 (27-11-2012 / 11.1 / 5'05''- 20'01'')

001 Pr1: ↑ho:la ((entrando por la puerta))
 002 E6: [ho:la.
 003 E2: [ho:la.
 004 Pr1: qué tal?
 005 E6: °bien°
 006 Pr1: → bien? (3.5) he llegado un poco pronto (.) hoy? (.) o::
 007 E2: sí.
 008 Pr1: ya es la hora no?
 009 (27.0)
 010 E2: ↑ho:la.
 011 Pr1: qué tal?
 012 (28.0) ((las alumnas, E2 y E6, hablan entre ellas))
 013 E2: hey ↑E3
 014 E3: ↓hello
 015 (52.0)
 016 Pr1: ↓hola ((ha entrado E1; van llegando más estudiantes. El
 017 profesor está en su mesa mirando el manual. No saluda a todos))
 018 (35.0)
 019 Pr1: qué tal el día (.) E3?
 020 E3: bueno
 021 Pr1: → dónde- dónde has estado?
 022 E3: Cairo Egipto

- 023 Pr1: qué tal (.) la experiencia?
- 024 E3: → bien (1.0) un poco () y la comida también eh:: (.) cómo se dice
- 025 → estoy enfermo un poco en mi estómago?
- 026 Pr1: mhm
- 027 E3: tengo () yo creo [(para)
- 028 Pr1: → [los- los cambios no?
- 029 E3: sí
- 030 Pr1: cambio de agua:: cambio de clima::=
- 031 E3: =sí
- 032 Pr1: de comida:
- 033 E3: pero:: me encantó
- 034 Pr1: cuántos días (.) has ido?
- 035 E3: e::m cinco en todo pero:: (.) solo tres (.) hago: mhm para:=
- 036 Pr1: → =completos no?
- 037 E3: → com- sí (.) completos=
- 038 Pr1: =de turismo (.) tres
- 039 E3: sí sí
- 040 Pr1: mm (.) °muy bien° (2.5) y los demás? (.) el fin de semana (.) todo
- 041 bien? E6? (1.0) >qué has hecho este fin de semana< (.) q' el
- 042 jueves no estabas en clase
- 043 E6: hhhhhhhh e:m he: (1.0) dormido? (2.0) siesta mucho
- 044 Pr1: hhhh
- 045 E6: → porque e:h (0.5) estuve: estuvo: (.) (cansada)
- 046 Pr1: vale (.) E2?
- 047 E2: fue a Amsterdam
- 048 Pr1: mhm (1.0) qué tal?
- 049 E2: muy bien
- 050 Pr1: → bien? te gustó?
- 051 E2: sí.
- 052 Pr1: mucho *coffee shop*?
- 053 Vst: [hhhh]
- 054 E2: [hhhh] sí
- 055 Pr1: bien (1.5) eh:: hacía mucho frío?

056 E2: sí

057 Pr1: E2?

058 E2: →→ oh sí (.) ell- ah nosotros (1.0) *to rent?*

059 Pr1: alquilamos

060 E2: → alquilamos eh:: bicicletas?

061 Pr1: mhm

062 E2: → y:: está:: mm hay tiempo- tiempo que empieza ((hace gestos))

063 → (.) lluvia?

064 Pr1: a llover

065 E2: llover

066 Pr1: mhm

067 E2: y:=

068 Pr1: =bueno sí

069 E2: es muy ma:l

070 Pr1: en Amsterdam todo el mundo usa la bicicleta pero

071 E2: sí

072 Pr1: pero llueve mucho (.) o sea que:: ves a la gente con: no?

073 E2: ↑sí.

074 Pr1: con sus abrigo:s tapados y con las bicicletas bajo la lluvia ((los dos hacen gestos))

075

076 E2: es: muy mal

077 Pr1: hh

078 E2: no me gusta:

079 Pr1: E5

080 E5: yo fui a Granada

081 Pr1: mhm

082 E5: em (.) para- para una segundo vez

083 Pr1: → AH la segunda vez [YA

084 E5: [sí

085 Pr1: por qué? porque te gustó mucho la primera vez? [o::

086 E5: [sí em la primera

087 vez fue em con mi:: ↑padres (.) pero eh yo tengo: (.) un ↑amigo

088 que eh (estu[dió) ahí

- 089 Pr1: → [que está estudiando allí
- 090 E5: → sí (.) y mi: (.) compañeras de cuarto fue a - fue a:: (1.5) *Belguim?*
- 091 Pr1: mhm *Bélgica*
- 092 E5: sí (1.0) pues [()
- 093 Pr1: → [entonces tú decidiste
- 094 E5: sí.
- 095 Pr1: ir a Granada no?
- 096 E5: °sí°
- 097 Pr1: muy bien (.) E7
- 098 E7: mis compañeras y yo fuimos a *Switzerland*
- 099 Pr1: → a?
- 100 E7: → *Switzerland?*
- 101 Pr1: → a S- (.) a Sutton?
- 102 E7: → Sutton?
- 103 Pr1: no (.) no s=
- 104 E12: =*Switzerland*
- 105 E7: → *Switzerland?*
- 106 Pr1: → ah a Su- a Suiza: (.) >vale< es[taba pen-
- 107 E7: [()
- 108 Pr1: estaba pensando en Sutton la discoteca::
- 109 Vst: [hhhhh hhhh hh]
- 110 Pr1: [de:: de Barcelo:na] (2.0) a Suiza ((escribe en la pizarra el
- 111 nombre del país))
- 112 E7: [Suiza
- 113 E12: [Suiza
- 114 (4.0) ((las alumnas comentan algo sobre el nombre del país;
- 115 imperceptible))
- 116 Pr1: los países
- 117 E7: → y fuimos a: *canyon jumping?*
- 118 Pr1: → canyon jumping? ((se aproxima a la pizarra))
- 119 E7: *I don't know* ()
- 120 Pr1: >sí< (.) pero es como:: como como banji? o:::=
- 121 E7: → =oh sí, pero:: eh:: (.) después de:: (1.5) *jump?*

- 122 Pr1: saltar
- 123 E7: sí eh::: (.) >I don't know< (.) swim
- 124 Pr1: vale
- 125 E7: hhhh hhh
- 126 Pr1: (2.0) ((el profesor escribe en la pizarra 'saltar')) el verbo es saltar
- 127 el sustantivo es (1.5) salto::: (.) no lo sé
- 128 E7: estaba muy nerviosa
- 129 Pr1: salto- sabéis que (.) normalmente (.) en general en español a eso
- 130 → le llamamos (1.0) ((escribe en la pizarra)) recordáis no? que lo
- 131 comentamos un día en clase el::: (.) el puenting [no?
- 132 E7: [e:h sí
- 133 Pr1: >el puenting< ((chasquido)) es cuando () de un puente
- 134 normalmente (.) vale >pero °bueno°< la [idea es la misma no?
- 135 E7: [sí (yo sé)
- 136 Pr1: y como fue la::: sensación?
- 137 E7: sí eh e::h (.) estaba muy nerviosa porque eh <dos ciento y ochenta
- 138 → pies>?
- 139 Pr1: mhm (1.0) (>°o sea que°<) era muy [alto: ((gesto))
- 140 E7: [(era) muy muy alto
- 141 Pr1: mhm
- 142 E7: pero muy °divertido°
- 143 Pr1: yo no voy a probar (.) creo=
- 144 E7: =hhhh
- 145 Pr1: → no lo voy a intentar (.) E9 y tú?
- 146 E9: mis padres y mis hermanos <estuvieron> ↑aquí
- 147 Pr1: mhm
- 148 E9: y (1.5) eh fuimos a::: (2.0) Sagrada Familia ((gesto del profe con
- 149 la cabeza, afirmando)) y::: (0.5) Parque Güel
- 150 Pr1: mhm
- 151 E9: y::: (2.5) sí
- 152 Pr1: → era la::: primera vez=
- 153 E9: =[sí
- 154 Pr1: → =[que venía tu familia? (.) estabais toda la familia ↓juntos (.)

- 155 E9: sí
- 156 Pr1: de vacaciones? °muy bien° (.) E1 y tú? qué has hecho este fin de
157 semana?
- 158 E1: e:m en ↑Barcelona: (.) fui:: a:: (al museo) al museo al museo
159 Picasso
- 160 Pr1: mhm
- 161 E1: y:: (0.5) la festival por o para °Navidad° (°Christmas°)
- 162 Pr1: → el jueves por la noche?
- 163 E1: (°sí°)
- 164 Pr1: cuando:: el: *shopping night out*
- 165 E1: ↑oh [no:]
- 166 Pr1: [este] o::=
- 167 E1: =em: (0.5) do[mingo
- 168 Pr1: → [no (.) el domingo?=
169 E1: [sí
- 170 Pr1: → [=que había algo:: (.) bueno el domingo había elecciones no? (.)
171 ([había]) las elecciones y:: había algo perdón en Plaza Catalunya?
- 172 E1: [eh: :]
- 173 Pr1: =en la Catedral::l?
- 174 E1: e::h=
- 175 Pr1: =en: dón[de °er-°
- 176 E1: [cerca de:: Jaume- Jaume (.)
- 177 Pr1: →→ de Ja[ume ↓primer (.) mm (0.5) sí bueno las ce- entre el fin de=
178 E1: [(primer)
- 179 Pr1: semana pasado y este fin de semana es cuando empiezan todos
180 lo:s- los mercados de Navida::d y estas cosas no? las lu:ces
- 181 → >bueno< (.) habéis visto las luces las encendieron el jueves que
182 → era el: (.) le llaman e::l (.) *shopping night out* no? °como° (.)
183 somos muy modernos entonces lo decimos todo en inglés no? en
184 lugar de decir (.) noche de compra::s en la calle no? es como
185 °*shopping night out*° no? es más: (.) es como (.) cool
- 186 (): hh
- 187 Pr1: es guay

188 (): hh

189 E6: qué es em los muñecos (.) en: (en frente del::) ayuntamiento?

190 Pr1: → el Belén? (.) han puesto el Belén supongo (.) ahí no? ((se dirige a

191 la pizarra para escribir la palabra))

192 E6: hay muñe- muñecos? en () en bolas? ((gestos))

193 Pr1: >sí< en unas estructuras en unas bolas que representan escenas

194 → no? diferentes escenas

195 E6: sí

196 Pr1: ((escribe en la pizarra)) (11.5) el Belén (2.0) o el Nacimiento

197 → >esta< es una- (.) es una tradición (0.5) es una tradición de los

198 → países:: católicos (.) >es una f-< es una tradición que yo creo que

199 → (.) fundamentalmente inició:: se inició en Italia (.) en la Edad

200 → Media y que después (.) eh lleg- llegó a España también hace::

201 siglos (.) y que:: y que sigue existiendo que es que (.) en Navidad

202 → cuando- cuando:: (.) se acerca el momento de la Navidad cuando

203 empieza lo que se llama el periodo del (.) adviento vale? el::

204 ((escribe en la pizarra)) (2.0) el ↑adviento es el periodo de (.) las

205 cuatro semanas (.) antes de Navidad no? >entonces< para:: (.)

206 para la religión católica es el tiempo de preparación no? de:: (.)

207 preparación:: religiosa (.) mental: de reflexión etcétera (.) para la

208 Navidad vale? que sabéis que por la Navida:d en >los países

209 católicos que la celebran (.) la celebran porque es< el nacimiento

210 de Dios entre los hombres etcétera no? >entonces< en estas- estas

211 figuras lo que representan es (.) el momento del (.) nacimiento (.)

212 vale? del: del: niño (.) del niño que nace (.) >o sea< conocéis la

213 historia un poco no? supongo (.) el niño según la ↑Biblia (.) eh::

214 sabéis que la:- la Virgen ↑María (.) recibe esta llamada de los

215 ángeles (.) que le dicen que va a ser la madre de Dios no? que-

216 → que- t- va va- se va a quedar ↑embarazada y va a tener al hijo de

217 Dios no? (.) entonces bueno (.) hay una serie de circunstancias

218 tienen que: escapar eh: la virgen María y su marido (.) que es San

219 José (.) y entonces el niño nace de camino (.) ellos están viajando

220 (.) y el niño nace de camino en una granja (0.5) de animales (.)
221 vale? entonces lo que- (.) lo que se ↑representa (.) es muy:
222 → tradicional representar esta escena con figuras (.) vale? con
223 pequeñas figuras (.) y eso le ↑llamamos (.) el Belén (.) vale?
224 → porque fue esto ocurrió la granja donde nacieron era en- (.) en
225 Belén no? que es Belhem (0.5) o (.) el nacimiento porque lo que
226 se ↑representa es (.) ese momento de (.) el niño Dios que nace (.)
227 → vale? y es muy típico (.) además de verlo así: en la:: plaza (.) es
228 muy típico que (.) normalmente las personas tienen (.) una
229 → representación en su casa >o sea< la gente no? las- las personas
230 que tienen estas tradiciones más (0.5) un poco religiosas pero
231 también de folklore (.) tiene su Belén (.) sus figuras en la mesa de
232 su casa:: o en la entrada:: o se decora (.) de esa manera la casa no?
233 → (.) en lugar de >bueno< (.) todo el mundo pone un árbol de
234 Navidad (.) ahora no? (.) pero en:: los- las familias cristianas lo
235 que ponen es (.) el Belén las figuras del nacimiento (.) eso es lo
236 → que representa (.) vale? >y hay muchas vec< es bonito porque hay
237 muchas veces que hay: en algunos lugares hay como concur:rsos
238 de Belenes para ver quién lo hace más bonito: (.) más grande: con
239 → más figuras no? y es bastante:: (.) es curioso (.) hay algunos que
240 son muy bonitos es verdad que tienen movimiento (.) luces (.) y
241 → cosas así no? o sea que es muy es una tradición muy típica
242 española (1.5) bien (.) poco a poco vamos llegando vamos
243 llegando bien estamos todos ya? >bueno< nos falta E4?
244 quien más nos falta? E4 y ya está (1.5) bien (2.5) qué tal
245 cómo estáis?
246 E8: sí (.) bueno.
247 Pr1: → bien?
248 E8: ()
249 Pr1: qué tal el fin de semana (.) E8?
250 E8: → e:m:: sí (.) eh: fuimos amiga amigos de Alemania otra vez (.) aquí
251 Pr1: [°otra vez°

- 252 E8: [so fui em: fui () cómo se dice: el: (1.5) el: (.) el hombre de:: ho-
- 253 → hombre ↑turístico el:=
- 254 Pr1: =de guía
- 255 E8: de guía (.) sí
- 256 Pr1: de guía ↑turística ((escribe en la pizarra)) (5.0) vale (.) muy bien
- 257 (.) E10 y tú? (.) el fin de semana?
- 258 E10: → eh:: yo fui al País Vasco?
- 259 Pr1: mhm dónde Bilbao? San Sebastián?
- 260 E10: eh:: los dos.
- 261 Pr1: ah los dos
- 262 E10: hhhh
- 263 Pr1: qué te ha gustado más?
- 264 E10: eh:: Bolba [por] que eh:: (.) estaba lloviendo cuando fui a: [a S-
- 265 Pr1: → [°Bilb°-] [a
- 266 San Sebastián?
- 267 E10: un poco hhhhh
- 268 Pr1: entonces el tiempo era mejor en Bilbao [no?
- 269 E10: [sí hhhhh
- 270 Pr1: E11 y tú?
- 271 E11: fiesta (.) fiesta fiesta fiesta
- 272 Pr1: fiesta fiesta fiesta
- 273 E11: ()
- 274 Pr1: fiesta por tres
- 275 E11: [()
- 276 Pr1: [en Barcelona
- 277 E11: sí en Barcelona
- 278 Pr1: ya te veo la: (.) (h) la cara de fin de semana de fie(h)sta (.) con el
- 279 agua no? es ma:r(h)tes pero todavía estoy un poco:: volviendo a la
- 280 → realidad (.) no? bueno tenéis que:- (.) tenéis que disfrutar un poco
- 281 (0.5) aprovechar las últimas semanas en Barcelona pero (.) os
- 282 recuerdo (.) que tenéis exámenes (.) también >entonces<=
- 283 () : =no::

284 Pr1:

hay que descansar un poco para:: hacer los exámenes (0.5) a ver

285

(.) os voy a dar los escritos que

ANEJO III

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

(por orden de aparición)

AC	Análisis de la Conversación
UCT	Unidad de Construcción de Turno
LAT	Lugar Apropiado para la Transición
LE	Lenguas Extranjeras
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
IRE	(secuencia) Iniciación-Respuesta-Evaluación
ELE	Español como Lengua Extranjera
CIA	Competencia Interaccional del Aula
ARAI	Autorreparación Autoiniciada
ARHI	Autorreparación Heteroiniciada
HRAI	Heterorreparación Autoiniciada
HRHI	Heterorreparación Heteroiniciada
RIST	Reparación Iniciada en el Segundo Turno
HN	Hablante Nativo
HNN	Hablante No Nativo