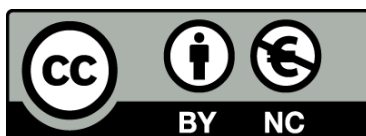




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La gestión de las interacciones orales entre estudiantes de español como lengua adicional en un curso semi-gamificado

Paula Redondo Juárez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License**.



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

La gestión de las interacciones orales entre estudiantes de español como lengua adicional en un curso semi-gamificado

Paula Redondo Juárez

TESIS DOCTORAL

La gestió de les interaccions orals entre estudiants d'espanyol
com a llengua addicional en un curs semi-gamificat

Paula Redondo Juárez



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2025



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

La gestión de las interacciones orales entre estudiantes de español como lengua adicional en un curso semi-gamificado

Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las
Humanidades

Facultad de Educación

Paula Redondo Juárez

Directores: Dr. Jaume Batlle Rodríguez y Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font

Tutor: Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font

Agradecimientos

Esta tesis no sería posible sin la participación de los estudiantes que aceptaron formar parte de la investigación y grabaron sus interacciones. Muchas gracias por vuestra colaboración.

La elaboración y el proceso de aprendizaje que ha supuesto esta tesis no hubiera sido posible tampoco sin mis directores, el Dr. Jaume Batlle Rodríguez y el Dr. Joan-Tomàs Pujolà.

Jaume, muchas gracias por confiar en mí y en mi primera propuesta, por tus innumerables palabras de ánimo, por hacerme partícipe de proyectos que desconocía y en los que no sabía que tenía la capacidad de participar. Estoy muy agradecida por todo tu trabajo, tu disposición y tu acompañamiento constante a lo largo de estos años.

Joan-Tomàs, muchas gracias por enseñarme a tomar decisiones y confiar en ellas. La secuencia gamificada y las actividades planteadas no serían posibles sin tus ideas, tus propuestas y tu retroalimentación. Agradezco y admiro tu capacidad para innovar, para crear y para adelantar posibles imprevistos, la cual ha enriquecido y facilitado el trabajo. Además, tu ejemplo, tus preguntas y tu guía me ha enseñado a ser una mejor docente y mentora.

Gracias a ambos por vuestra confianza, por el acompañamiento prestado incluso antes de entrar en el programa de doctorado, por tener las palabras y las preguntas adecuadas en cada momento para que yo pudiera continuar, por enseñarme a tomar mis propias decisiones y defenderlas. Nuestras *interacciones* han sido cruciales para llevar a cabo la investigación y han desarrollado mi pensamiento crítico y mis competencias como investigadora y docente. Ha sido un proceso largo y, aunque físicamente distante, la comunicación ha sido siempre constante, fluida y fructífera. He tenido una suerte inmensa de trabajar con vosotros. Ha sido un placer aprender de dos investigadores y docentes excelentes a los que admiro y respeto profundamente.

Quisiera también agradecer al Dr. Alberto Rodríguez-Lifante y a Jesús Suárez-García que me aconsejaron en el proceso de búsqueda de un programa de doctorado. Al Dr. José Aménos-Pons, al Dr. José María Lahoz-Bengoechea y a mi tutor del Trabajo Final de Máster, el Dr. Daniel M. Sáez Rivera, por introducirme en la investigación de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua adicional y confiar en mi capacidad como docente e investigadora. Gracias también por esta confianza a Mónica y al departamento de español de la Universidad de Glasgow.

Dr. Patricia Díaz Muñoz, Patri. Probablemente otras de las *interacciones* más importantes en este proceso son nuestros audios. Has sido un ejemplo de constancia, de trabajo, de disciplina

y de esfuerzo. Muchas gracias por co-analizar algunos de mis datos, por los innumerables resúmenes y presentaciones que has leído, corregido y visto, por confiar en mí y por recordarme que yo también puedo hacerlo. Este último año ha sido especialmente alentador ver el otro lado y recordar que mucho de lo que yo sentía y experimentaba, tú también lo habías vivido. Gracias por acompañarme como coautora, como correctora, como doctoranda, como investigadora y doctora y, sobre todo, como amiga.

Gracias a mis amigos: Marcos, eres otra de las personas que conoce este trabajo. Muchas gracias por estar ahí y colaborar siempre que lo he necesitado, por recordarme que la tesis no lo es todo y que no me define. Judith, millones de gracias por tu disposición, por leer, por escuchar, por traducir, por revisar mis textos y por enseñarme desde la más pura humildad. ¡No tengo palabras para expresar lo afortunada que soy por tenerte en mi vida como amiga y como mi familia de Glasgow! Anas, Ana y Ana, Eva, muchas gracias por preguntar por mi estado de ánimo y salud, por estar pendientes a pesar de la distancia y del tiempo sin vernos. Sois el apoyo moral más bonito que puedo tener. Mi familia de Glasgow: Judith, Carlota, Claudia, James, habéis sido un pilar imprescindible para mi salud mental en este tiempo. Muchas gracias, os echo mucho de menos.

Manny, my new family, you have been the hardest one on me apart from myself, helping me finish and making me stronger. Thank you for your patience, your time, your help, your support, for listening and pushing me. You are a big part of this thesis as well.

Por último, pero no menos importante, gracias a mi familia. A mis tíos, Paloma, Edu, Carmen y Tomás, que siempre preguntan y se preocupan por mí. Y a mis padres, las otras dos personas sin las que este trabajo no hubiera sido posible. Todo lo que he conseguido es porque me habéis inculcado vuestra admirable constancia, disciplina y esfuerzo; porque siempre habéis confiado en mí. Os habéis encargado de recordarme que no era una obligación, que lo hacía por mí. Habéis sido siempre mi mayor apoyo. Papá, muchas gracias por mantenerme siempre firme y recordarme lo que valgo. Mamá, lo que has aprendido escuchándome, ¿eh? Mil gracias por las infinitas llamadas, tu escucha constante, tu paciencia, tu trabajo. No existen palabras suficientes para agradecer y explicar todo lo que habéis hecho y hacéis por mí. Gracias por dejarme caer y estar siempre para ayudarme a levantarme. Espero que estéis orgullosos de mí y, sobre todo de vosotros mismos, yo lo estoy. Este trabajo es tan mío como vuestro.

Resumen

Esta investigación cualitativa presenta un estudio de caso instrumental sobre la gestión de la interacción oral entre estudiantes durante un curso semi-gamificado en una clase de español como lengua adicional. El estudio se enriquece con el análisis de la retroalimentación escrita destinada a la gestión de la interacción oral y su posible trascendencia en las acciones interaccionales de los estudiantes. Por tanto, objetivo del trabajo es doble: estudiar cómo se caracteriza la gestión de la interacción oral entre estudiantes en el aula y examinar la posible trascendencia de una retroalimentación escrita específica para esta gestión.

Para desarrollar el estudio nos enmarcamos en el marco teórico del Análisis de la Conversación (AC), situándonos en la línea de los trabajos que analizan las interacciones orales producidas en el aula que gestionan los estudiantes. Además, complementamos la base teórica con investigaciones sobre el papel de la retroalimentación en la gestión de la interacción oral por parte de los aprendientes.

Siguiendo los parámetros específicos del AC como metodología de investigación, se analiza la gestión de las interacciones orales entre aprendientes grabadas en una clase de español como lengua adicional de la Universidad de Glasgow, con un nivel A2. Este análisis permite caracterizar la organización de la toma del turno de habla por parte de los estudiantes y conocer los recursos que emplean para gestionar las interacciones. Asimismo, se examinan los comentarios escritos de retroalimentación, proporcionados a partir de diferentes medios y destinados a valorar la gestión que los estudiantes realizan de la interacción oral, utilizando el Análisis Temático (AT) como técnica metodológica para identificar patrones y recurrencias. Finalmente, se combinan los dos análisis para determinar la trascendencia de la retroalimentación en la gestión de las interacciones orales.

Los resultados del análisis de la gestión de las interacciones demuestran una clara orientación al contexto pedagógico en el que estas se producen. Los tipos de turnos más comunes incluyen la autoselección de hablantes para tomar la palabra y producir una contribución o generar un turno de muestra de escucha o entendimiento. No obstante, la selección de otros posibles hablantes mediante diferentes tipos de preguntas también es una práctica recurrente en los datos obtenidos.

Con respecto a los recursos interaccionales empleados, el estudio revela que los aprendientes gestionan sus interacciones de manera autónoma a pesar de su limitado nivel de

competencia en español. Son capaces de generar acciones pertinentes y movilizar recursos lingüísticos adecuados para producir contribuciones contingentes, seleccionar a otros hablantes, resolver lapsos, demostrar escucha y entendimiento, y mantener la interacción.

En lo que respecta a las características de la retroalimentación escrita, se observa una tendencia a describir las acciones que hacen bien y a destacar en forma de *feedforward* los recursos interaccionales que no han utilizado o que deben movilizar con mayor frecuencia para cumplir los objetivos interaccionales de las actividades propuestas. Además, se ha constatado que los comentarios se centran en la utilización de preguntas para seleccionar a otros hablantes, la necesidad de extender turnos previos y demostrar que sus contribuciones se orientan a lo que otros participantes han dicho y, finalmente, en la importancia de producir muestras de escucha y entendimiento.

Por último, los resultados del análisis de la trascendencia de la retroalimentación ilustran que la interpretación que hacen los estudiantes del objetivo de la actividad es lo que más influye en la gestión que realizan y en la posible trascendencia de dicha retroalimentación. Sin embargo, se evidencia que la retroalimentación trasciende a lo largo del curso, orientando a los estudiantes tanto hacia el contexto como hacia lo que ocurre en la interacción en el momento en el que se produce, promoviendo así la movilización de recursos interaccionales para demostrar esta doble orientación.

Palabras clave: Español como Lengua Adicional; Análisis de la Conversación; retroalimentación; gamificación

Resum

Aquesta investigació qualitativa presenta un estudi de cas instrumental sobre la gestió de la interacció oral entre estudiants durant un curs semi-gamificat en una classe d'espanyol com a llengua addicional. L'estudi s'enriqueix amb l'anàlisi de la retroalimentació escrita destinada a la gestió de la interacció oral i la transcendència possible en les accions interaccionals dels estudiants. Per tant, l'objectiu del treball és doble: estudiar com es caracteritza la gestió de la interacció oral entre estudiants a l'aula i examinar la possible transcendència de retroalimentació escrita específica per a aquesta gestió.

Per desenvolupar l'estudi ens emmarquem en el marc teòric de l'Anàlisi de la Conversa (AC), situant-nos a la línia dels treballs que analitzen les interaccions orals produïdes a l'aula que gestionen els estudiants. A més, complementem la base teòrica amb investigacions sobre el paper de la retroalimentació en la gestió de la interacció oral per part dels aprenents.

Seguint els paràmetres específics de l'AC com a metodologia de recerca, s'analitza la gestió de les interaccions orals entre aprenents enregistrades en una classe d'espanyol com a llengua addicional de la Universitat de Glasgow, amb un nivell A2. Aquesta anàlisi permet caracteritzar l'organització de la presa del torn de parla per part dels estudiants i conèixer els recursos que utilitzen per gestionar les interaccions. Així mateix, s'examinen els comentaris escrits de retroalimentació, proporcionats a partir de diferents mitjans i destinats a valorar la gestió que els estudiants fan de la interacció oral, usant l'Anàlisi Temàtica (AT) com a tècnica metodològica per identificar patrons i recurrències. Per acabar, es combinen les dues anàlisis per determinar la transcendència de la retroalimentació en la gestió de les interaccions orals.

Els resultats de l'anàlisi de la gestió de les interaccions demostren una clara orientació al context pedagògic en què aquestes es produeixen. Els tipus de torns més comuns inclouen l'autoselecció de parlants per prendre la paraula i produir una contribució o generar un torn de mostra d'escolta o entesa. Tot i això, la selecció d'altres possibles parlants mitjançant diferents tipus de preguntes també és una pràctica recurrent en les dades obtingudes.

Pel que fa als recursos interaccionals emprats, l'estudi revela que els aprenents gestionen les seves interaccions de manera autònoma malgrat el seu nivell de competència limitat en espanyol. Són capaços de generar accions pertinents i mobilitzar recursos lingüístics adequats per produir contribucions contingents, seleccionar altres parlants, resoldre lapses, demostrar escolta i enteniment, i mantenir la interacció.

Pel que fa a les característiques de la retroalimentació escrita, s'observa una tendència a descriure les accions que fan bé i a destacar en forma de *feedforward* els recursos interaccionals que no han utilitzat o que han de mobilitzar més sovint per complir els objectius interaccionals de les activitats proposades. A més, s'ha constatat que els comentaris se centren en la utilització de preguntes per seleccionar altres parlants, la necessitat d'estendre torns previs i demostrar que les seves contribucions s'orienten al que han dit altres participants i, finalment, en la importància de produir mostres d'escolta i entesa.

Finalment, els resultats de l'anàlisi de la transcendència de la retroalimentació il·lustren que la interpretació que fan els estudiants de l'objectiu de l'activitat és el que influeix més en la gestió que realitzen i en la possible transcendència d'aquesta retroalimentació. Tot i això, s'evidencia que la retroalimentació transcendeix al llarg del curs, orientant els estudiants tant cap al context com cap al que passa en la interacció en el moment en què es produeix, promovent així la mobilització de recursos interaccionals per demostrar aquesta doble orientació.

Paraules claus: Espanyol com a Llengua Addicional; Anàlisi de la Conversa; retroacció; gamificació

Abstract

This qualitative research presents an instrumental case study on the management of peer oral interactions within a semi-gamified course in a Spanish as an Additional Language class. The study is further enhanced by an analysis of written feedback aimed at the management of oral interaction and its potential impact on students' interactional behaviours. Consequently, the study has a dual objective: to examine how the management of peer oral interaction is characterized in the classroom, and to explore the potential impact of specific written feedback.

To inform this study, the study adheres to the theoretical framework of Conversation Analysis (CA), aligning with prior research that analyses peer oral interactions in the classroom. Additionally, theoretical foundation is supplemented by studies that examine the role of feedback in the management of learners' oral interactions.

Following the specific parameters of CA as a research methodology, we analyse the management of peer oral interactions recorded in a Spanish as an Additional Language class at the University of Glasgow with students at the A2 proficiency level. This analysis allows for a characterization of how learners organize their turn-taking and an understanding of the resources they use to manage their interactions. Written feedback, provided through different media and intended to assess students' management of oral interactions, is also examined using Thematic Analysis (TA) to identify patterns and recurrences. Finally, the two analyses are combined to determine the impact of feedback on the management of peer oral interactions.

The results of the interaction management analysis reveal a clear orientation to the pedagogical context in which the interactions occur. The most common types of turn-taking involve self-selection to take the floor and contribute or demonstrate listenership. However, the selection of other possible speakers through different types of questions is also a frequent feature of the data.

Regarding the interactional resources employed, the study demonstrates that learners manage their interactions independently, despite their limited proficiency in Spanish. They generate relevant actions and employ appropriate linguistic resources to produce contingent contributions, select other speakers, resolve lapses, demonstrate listenership and understanding, and keep the interaction.

In terms of the characteristics of the written feedback, the analysis reveals a tendency to describe the actions they perform well, while also providing feedforward to highlight the interactional resources that were not used or that need to be mobilized more effectively to achieve the interactional objectives of the activities. Furthermore, the most frequently mentioned feedback refers to the use of questions to select other speakers, the need to extend prior turns and demonstrate that contributions are aligned with previous statements made by other participants, and, finally, the need to demonstrate listenership and understanding.

Lastly, the analysis of feedback's impact illustrates that students' interpretation and understanding of the activity's objectives is the most influential factor in shaping their management of peer oral interactions and in the potential significance of feedback. Nevertheless, feedback plays a significant role throughout the course, guiding students in orienting their contributions toward both the context of the interaction and the ongoing discourse, while also encouraging the activation of interactional resources to support this dual orientation.

Keywords: Spanish as an Additional Language; Conversation Analysis; feedback; gamification

Índice

INTRODUCCIÓN	3
1. LA INTERACCIÓN ORAL Y SU GESTIÓN	9
1.1. EL CONCEPTO DE INTERACCIÓN ORAL	9
1.2. EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN ORAL DESDE EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN	12
1.2.1. <i>El sistema de toma de turnos de habla</i>	14
1.2.2. <i>Los pares adyacentes</i>	19
1.2.3. <i>Las secuencias de turnos</i>	20
1.3. EL AC EN EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA DE LENGUAS ADICIONALES	23
1.4. LAS INTERACCIONES ORALES ENTRE ESTUDIANTES	27
1.4.1. <i>Las interacciones orales que se producen en el aula de lenguas adicionales</i>	27
1.4.2. <i>La competencia interaccional</i>	31
1.4.3. <i>La gestión de la interacción oral entre estudiantes en el aula de lenguas adicionales</i>	34
1.5. LA DIDÁCTICA DE LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA DE LENGUAS ADICIONALES	45
1.6. LA RETROALIMENTACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN DE LA INTERACCIÓN ORAL	51
1.6.1. <i>La retroalimentación en el aula</i>	52
1.6.2. <i>La retroalimentación destinada a la gestión de las interacciones orales</i>	59
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	66
3. METODOLOGÍA	69
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO CUALITATIVO: UN ESTUDIO DE CASO INSTRUMENTAL	69
3.2. EL CURSO SEMI-GAMIFICADO: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	76
3.2.1. <i>La gamificación como estrategia metodológica didáctica</i>	79
3.2.2. <i>Primer semestre: agentes S.H.I.E.L.D. hispanohablantes</i>	87
3.2.3. <i>Segundo semestre</i>	96
3.3. RECOGIDA DE DATOS	98
3.3.1. <i>Contexto</i>	98
3.3.2. <i>Participantes</i>	101
3.3.3. <i>Requisitos Deontológicos y Éticos</i>	109
3.3.4. <i>Instrumentos de recogida de datos</i>	110
3.3.5. <i>Descripción del corpus</i>	114
3.3.5.1. <i>Las interacciones</i>	116
3.3.5.2. <i>Los comentarios de retroalimentación</i>	121
3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	123
3.4.1. <i>El Análisis de la Conversación como metodología de investigación</i>	124
3.4.2. <i>Gestión de la interacción por parte de los estudiantes</i>	130

3.4.2.1. Hablante actual selecciona a otro hablante	132
3.4.2.2. Hablante actual no selecciona a otro hablante, otro hablante se autoselecciona	135
3.4.2.3. Hablante actual no selecciona a otro hablante y continúa	136
3.4.3. <i>El Análisis Temático</i>	138
3.4.4. <i>Retroalimentación</i>	141
3.4.4.1. Feedback (F)	144
3.4.4.2. Feedforward (FF)	145
3.4.5. <i>Sesión de fiabilidad</i>	148
4. CARACTERIZACIÓN DE LA GESTIÓN DE LAS INTERACCIONES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES	153
4.1. HABLANTE ACTUAL SELECCIONA A OTRO HABLANTE	155
4.1.1. <i>Menciones</i>	155
4.1.2. <i>Pregunta y mención</i>	157
4.1.3. <i>Preguntas</i>	166
4.1.3.1. Preguntas generadas por los estudiantes	167
4.1.3.2. Preguntas de las instrucciones	190
4.2. HABLANTE ACTUAL NO SELECCIONA A OTRO HABLANTE, OTRO HABLANTE SE AUTOSELECCIONA	198
4.2.1. <i>Turno con exponente pragmático-discursivo</i>	199
4.2.1.1. Extensión de otros turnos	201
4.2.1.2. Toma de turno sin vinculación con el turno anterior	217
4.2.1.3. Organización del discurso	219
4.2.2. <i>Turno sin exponente pragmático-discursivo</i>	227
4.2.3. <i>Turno de muestra de escucha activa</i>	238
4.3. HABLANTE ACTUAL NO SELECCIONA A OTRO HABLANTE Y CONTINÚA	258
4.3.1. <i>Preguntas de confirmación</i>	259
4.3.2. <i>Preguntas de las instrucciones respondidas por el hablante actual</i>	266
4.3.3. <i>Silencio y continuación del hablante actual</i>	272
5. CARACTERIZACIÓN Y TRASCENDENCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN DESTINADA A LA GESTIÓN DE LA INTERACCIÓN ORAL ENTRE ESTUDIANTES	286
5.1. COMENTARIOS EN <i>PADLET</i>	288
5.1.1. <i>Feedback</i>	289
5.1.1.1. <i>Feedback</i> Positivo	289
5.1.1.2. <i>Feedback</i> Correctivo	295
5.1.1.3. Refuerzo Positivo	298
5.1.2. <i>Feedforward</i>	302
5.2. RÚBRICAS DE OBSERVACIÓN	306
5.2.1. <i>Feedback</i>	307

5.2.1.1. <i>Feedback</i> Positivo	307
5.2.1.2. <i>Feedback</i> Correctivo	314
5.2.1.3. Refuerzo Positivo	318
5.2.2. <i>Feedforward</i>	318
5.3. CORREOS ELECTRÓNICOS	323
5.3.1. <i>Feedback</i>	324
5.3.1.1. <i>Feedback</i> Positivo	324
5.3.1.2. <i>Feedback</i> Correctivo	329
5.3.1.3. Refuerzo Positivo	331
5.3.2. <i>Feedforward</i>	332
5.4. ACTIVIDAD DE AULA	336
5.5. LA TRASCENDENCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LA GESTIÓN DE LAS INTERACCIONES	342
5.5.1. <i>Selección de otros hablantes para gestionar y mantener la interacción</i>	343
5.5.1.1. Interpretación del objetivo comunicativo de la actividad	345
5.5.1.2. Instrucciones de la actividad	359
5.5.1.3. Participantes en la interacción	370
5.5.2. <i>Relación y coherencia entre turnos</i>	374
5.5.2.1. Interpretación del objetivo comunicativo de la actividad	374
5.5.2.2. Instrucciones de la actividad	381
5.5.2.3. Participantes en la interacción	385
5.5.3. <i>Muestras de escucha y entendimiento</i>	392
5.5.3.1. Interpretación del objetivo comunicativo de la actividad	394
5.5.3.2. Instrucciones de la actividad	398
5.5.3.3. Participantes en la interacción	401
6. DISCUSIÓN	408
6.1. GESTIÓN DE LAS INTERACCIONES	408
6.1.1. <i>Recursos para la selección de otros hablantes</i>	408
6.1.1.1. La mención como forma de distribución del turno de habla	409
6.1.1.2. Preguntas <i>Rolling the Ball Back (RBB)</i> : progresividad en la actividad y distribución del habla	411
6.1.1.3. Preguntas generadas por los estudiantes	413
6.1.1.4. Preguntas de las instrucciones: organización de las interacciones	416
6.1.2. <i>Autoselección de hablantes B</i>	418
6.1.2.1. Utilización de exponentes pragmático-discursivos y secuencias de pre-expansión	418
6.1.2.2. Turnos sin exponentes	421
6.1.2.3. Turnos de muestra de escucha y entendimiento	423
6.1.3. <i>La gestión de la interacción cuando los hablantes B no se autoseleccionan</i>	425
6.1.3.1. Preguntas respondidas por el hablante que las genera	426
6.1.3.2. Continuación de A cuando ningún hablante B se autoselecciona	429
6.1.4. <i>Consideraciones finales</i>	431

6.2. CARACTERÍSTICAS DE LA RETROALIMENTACIÓN	433
6.2.1. <i>Feedback</i>	433
6.2.2. <i>Feedforward</i>	436
6.2.3. <i>Patrones de retroalimentación</i>	439
6.2.3.1. Comentarios en <i>Padlet</i>	439
6.2.3.2. Rúbricas de observación	440
6.2.3.3. Correos electrónicos	442
6.3. TRASCENDENCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LA GESTIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL CURSO	444
7. CONCLUSIONES	449
7.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	462
7.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	464
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	468
ANEXO I. SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	496
ANEXO II. ACUERDO PARA LA UTILIZACIÓN DE LOS DATOS: <i>AGREEMENT TO THE USE OF DATA</i>	497
ANEXO III. CUESTIONARIO “CONOCIENDO A LA CLASE”	504
ANEXO IV. ACTIVIDADES DEL PRIMER SEMESTRE	505
ANEXO V. ACTIVIDADES DEL SEGUNDO SEMESTRE	510
ANEXO VI. RÚBRICA DE OBSERVACIÓN	514
ANEXO VII. MATERIALES DE LA SESIÓN DE FIABILIDAD	517
1. EXPLICACIONES PROPORCIONADAS PREVIAMENTE	517
2. TABLAS DE EJEMPLOS PROPORCIONADAS PREVIAMENTE	533
3. EJEMPLO PARA REALIZAR ANTES DE LA SESIÓN	535
4. SESIÓN DE INTERCODIFICACIÓN	538
5. DOCUMENTOS GENERADOS PARA CALCULAR EL PORCENTAJE DE ACUERDO	544

Abreviaturas

Abreviaturas integradas en el cuerpo del texto

AC	Análisis de la Conversación
AT	Análisis Temático
CA-SLA	<i>Conversation Analysis-Second Language Acquisition</i>
CI	Competencia Interaccional
CEDs	Comentarios Escritos Digitales
FC	<i>Feedback</i> Correctivo
FFM	<i>Feedforward</i> de Mejora
FFP	<i>Feedforward</i> Positivo
FP	<i>Feedback</i> Positivo
L2/LA	Lenguas segundas / Lenguas adicionales
LRT	Lugar Relevante para la Transición
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
O	Objetivo de investigación
P	Participante
PI	Pregunta de investigación
RBB	(Preguntas) <i>Rolling the Ball Back</i>
RP	Refuerzo Positivo
UCT	Unidad de Construcción de Turno

Abreviaturas de los códigos de retroalimentación combinados con la gestión de la interacción

FPGI	Feedback positivo. Gestión de la Interacción
FPGIP	Feedback positivo. Gestión de la Interacción. Realización de preguntas
FPGIE	Feedback positivo. Gestión de la Interacción. Muestra de escucha y entendimiento

FPGIT	Feedback positivo. Gestión de la Interacción. Correlación y coherencia de los turnos (uso de marcadores y analogía)
FPGTD	Feedback positivo. Gestión del Tema. Desarrollo
FEPGTC	Feedback positivo. Gestión del Tema. Cambio
FCGI	Feedback correctivo. Gestión de la Interacción
FCGIP	Feedback correctivo. Gestión de la Interacción. Realización de preguntas
FCGIE	Feedback correctivo. Gestión de la Interacción. Muestra de escucha y entendimiento
FCGIT	Feedback correctivo. Gestión de la Interacción. Correlación y coherencia de los turnos (uso de marcadores y analogía)
FCGTD	Feedback correctivo. Gestión del Tema. Desarrollo
FCGTC	Feedback correctivo. Gestión del Tema. Cambio
RPGI	Refuerzo positivo. Gestión de la interacción.
RPGIP	Refuerzo positivo. Gestión de la interacción. Realización de preguntas
RPGIE	Refuerzo positivo. Gestión de la interacción. Muestra de escucha y entendimiento
RPGIT	Refuerzo positivo. Gestión de la interacción. Correlación y coherencia de los turnos (uso de marcadores y analogía)
RPGTD	Refuerzo positivo. Gestión del Tema. Desarrollo
RPGTC	Refuerzo positivo. Gestión del Tema. Cambio
FFPGI	Feedforward positivo. Gestión de la Interacción
FFPGIP	Feedforward positivo. Gestión de la Interacción. Realización de preguntas
FFPGIE	Feedforward positivo. Gestión de la Interacción. Muestra de escucha y entendimiento
FFPGIT	Feedforward positivo. Gestión de la Interacción. Correlación y coherencia entre turnos
FFPGTD	Feedforward positivo. Gestión del Tema. Desarrollo
FFPGTC	Feedforward positivo. Gestión del Tema. Cambio

FFMGI	Feedforward de mejora. Gestión de la Interacción
FFMGIP	Feedforward de mejora. Gestión de la Interacción. Realización de preguntas
FFMGIE	Feedforward de mejora. Gestión de la Interacción. Muestra de escucha
FFMGIT	Feedforward de mejora. Gestión de la Interacción. Correlación y coherencia entre turnos
FFMGTD	Feedforward de mejora. Gestión del Tema. Desarrollo
FFMGTC	Feedforward de mejora. Gestión del Tema. Cambio

Abreviaturas encontradas en las figuras que representan la participación y la retroalimentación recibida de cada estudiante en el curso

AMB	A menciona a B
ASB	A selecciona a hablante B
AutoS	Hablante B se auto selecciona
EXP	Turno con exponente
GIE	Turno con muestra de escucha o apoyo
No EXP	Turno sin exponente
PH	Primer hablante
PI	Pregunta de instrucciones
RES	Respuesta a pregunta
RES (AMB)	Respuesta a pregunta porque le han mencionado
Sil CA	Silencio y continuación de hablante A
TC	Cambio de temas
TC. ASB	Cambio de tema introducido por pregunta
TC.CNR	Cambio de tema. Comentario No Relacionado
TC.EXP y ASB	Cambio de tema introducido por exponente y pregunta
TC. EXP	Cambio de tema introducido por exponente
TD	Desarrollo de temas

Índice de figuras

Figura 1 <i>Diagrama de los tipos de interacción que se dan en el aula traducido (adaptado de Van Lier, 1988, p. 156)</i>	29
Figura 2 <i>Actividades y estrategias de interacción (Consejo de Europa, 2021, p. 84)</i>	46
Figura 3 <i>Curso semi-gamificado</i>	78
Figura 4 <i>Gamificación situada entre juego y jugar y partes y todo (Deterding et al., 2011, p. 13)</i>	82
Figura 5 <i>Pirámide jerárquica de elementos de la gamificación en español (adaptada de Alejaldre Biel y García Jiménez, 2015, p. 76)</i>	84
Figura 6 <i>Diapositiva de Power Point creada para presentar el curso en clase</i>	88
Figura 7 <i>Normas del entrenamiento</i>	89
Figura 8 <i>Mapa del entrenamiento. Creado por la profesora-investigadora para la gamificación</i>	92
Figura 9 <i>Instrucciones de la actividad 3. Convirtiéndonos en equipo</i>	191
Figura 10 <i>Instrucciones de la actividad 1 del segundo semestre. Las redes sociales</i>	196
Figura 11 <i>Instrucciones para la realización de la actividad 5 del segundo semestre</i>	268
Figura 12 <i>Instrucciones para la realización de la actividad 8 del primer semestre</i>	271
Figura 13 <i>Escala Likert de calificación en las rúbricas de observación</i>	307
Figura 14 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 34</i>	308
Figura 15 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 32</i>	309
Figura 16 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 32</i>	309
Figura 17 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 33</i>	310
Figura 18 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 33</i>	311
Figura 19 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 33</i>	312
Figura 20 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 32</i>	312
Figura 21 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 34</i>	314
Figura 22 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 35</i>	315
Figura 23 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 32</i>	315
Figura 24 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 28</i>	316
Figura 25 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 34</i>	317

Figura 26 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM I8</i>	318
Figura 27 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM I8</i>	319
Figura 28 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM I8</i>	320
Figura 29 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 32</i>	321
Figura 30 <i>Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 35</i>	321
Figura 31 <i>Fragmento del correo electrónico S1 GAM II</i>	325
Figura 32 <i>Fragmento del correo electrónico S1 GAM 37</i>	326
Figura 33 <i>Fragmento del correo electrónico S2 No GAM 31 P13</i>	327
Figura 34 <i>Fragmento del correo electrónico S1 GAM 38</i>	328
Figura 35 <i>Fragmento del correo electrónico S2 No GAM 29 P12</i>	330
Figura 36 <i>Fragmento del correo electrónico S2 No GAM 30 P14</i>	332
Figura 37 <i>Fragmento del correo electrónico S2 No GAM 31 P10</i>	333
Figura 38 <i>Fragmento del correo electrónico S1 GAM II</i>	333
Figura 39 <i>Actividad para preparar el examen oral</i>	337
Figura 40 <i>Diagrama de coincidencias código y documentos de retroalimentación creado con Atlas.ti</i>	341
Figura 41 <i>P8: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el primer semestre</i>	349
Figura 42 <i>P12: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el segundo semestre</i>	353
Figura 43 <i>P14: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el primer semestre</i>	355
Figura 44 <i>P14: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el segundo semestre</i>	356
Figura 45 <i>Comentario que acompaña la interacción subida por P5 y P14 en Padlet</i>	358
Figura 46 <i>Instrucciones de la actividad 10 del segundo semestre en Padlet</i>	360
Figura 47 <i>Diapositiva del Power Point “S1-W9-Language Skills” del curso Non-Beginners</i> ..	364
Figura 48 <i>P10: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el primer semestre</i>	366
Figura 49 <i>P10: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el segundo semestre</i>	367

Figura 50 <i>P13: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el primer semestre</i>	
.....	389
Figura 51 <i>Análisis co-ocurrencia de códigos: Turno de apoyo - Estudiantes</i>	424

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Equipos y sus integrantes</i>	91
Tabla 2 <i>Información etnográfica de los participantes</i>	104
Tabla 3 <i>Resumen de los instrumentos de recogida utilizados para conformar el corpus de datos</i>	114
Tabla 4 <i>Esquematización de los datos que conforman el corpus</i>	115
Tabla 5 <i>Interacciones que forman el corpus de datos</i>	118
Tabla 6 <i>Categorías y códigos de análisis para el estudio de la gestión de la interacción</i>	131
Tabla 7 <i>Categorías y códigos de análisis para el estudio de la retroalimentación</i>	143
Tabla 8 <i>Número de tipos de gestión de la interacción, total y por semestre, en función de si seleccionan o no a otro hablante</i>	153
Tabla 9 <i>Tipo de comentarios de retroalimentación en los medios utilizados para su entrega</i> ...	286
Tabla 10 <i>Número de acciones para seleccionar a hablantes B en las interacciones resultantes de la tercera actividad del primer semestre</i>	345

Introducción

El objetivo principal de cualquier estudiante de idiomas es aprender a interactuar en la lengua que estudia porque esta competencia le permitirá perfeccionar su nivel de dominio en ella y llegar a formar parte de la comunidad de habla (García García, 2009; 2015a; 2015b). Ruiz Fajardo (2023) afirma que “solo aprendemos una lengua si participamos en interacciones en esa lengua” (p. 12) debido a que es en esta actividad social donde materializamos y ponemos a prueba nuestro conocimiento y lo contrastamos con lo que creemos saber.

Los seres humanos poseemos una competencia básica interaccional (Kecskes et al., 2018) que adquirimos en nuestra infancia por la necesidad de comunicarnos (Levinson, 2022). Esta necesidad se manifiesta en el desarrollo de un sistema adaptativo interaccional que nos permite relacionarnos y realizar diferentes acciones sociales con el fin de llevar a cabo esa comunicación (Siegel y Seedhouse, 2024). Es este sistema interaccional el que sienta las bases y estructura las interacciones orales que llevamos a cabo diariamente mediante un sistema lingüístico determinado (Levinson, 2022; Siegel y Seedhouse, 2024).

El sistema y la competencia básica interaccional nos permiten enlazar preguntas y respuestas (Ruiz Fajardo, 2023) o cambiar de código en mitad de un turno en una interacción y ser capaces de comunicarnos igualmente (Siegel y Seedhouse, 2024). Por tanto, es lógico pensar que cuando aprendemos un nuevo sistema lingüístico con el que comunicarnos poseemos los mecanismos interaccionales necesarios para llevar a cabo la comunicación y esperamos ser capaces de movilizarlos.

No obstante, cuando aprendemos una lengua adicional —término por el que optamos debido a que para algunos de nuestros estudiantes el español es la tercera o cuarta lengua que aprenden y por su empleo en los trabajos más recientes en este campo en español debido a la neutralidad de su significado (Acosta-Ortega, 2019)— la participación en interacciones cotidianas fuera del aula supone un reto y una constatación de la falta de conocimiento que tenemos sobre los mecanismo que operan y debemos llevar a cabo durante las interacciones en la lengua meta (Ruiz Fajardo, 2023).

Cestero Mancera (2012) y Acosta-Ortega (2019) señalan que las clases o las actividades llamadas “de conversación” en el aula resultan en interacciones que no se asemejan a las

conversaciones que esperamos que mantengan. Es decir, cuando proponemos una actividad “de conversación” en el aula el resultado de la gestión que hacen los estudiantes y los docentes (si participan en ella) de la interacción dista mucho de la que se lleva a cabo en las interacciones cotidianas y tiene características propias.

Ruiz Fajardo (2023) atribuye esta diferencia a la ausencia de actividades y contenido explícito en las clases de idiomas destinados a enseñar cómo se enlazan los enunciados en una interacción. Enseñamos cómo se escriben un correo, una carta de motivación, los signos ortográficos, la estructura y los saludos, despedidas y registros adecuados que hay que utilizar en función de a quién nos dirigimos y del objetivo del texto. Sin embargo, cuando pedimos a nuestros estudiantes que hablen o tengan una conversación sobre un tema o unas preguntas concretas, es común que no se proporcionen materiales específicos para enseñar los recursos interaccionales que deben llevarse a cabo para cumplir el objetivo comunicativo específico de la actividad oral propuesta. Esto da lugar a interacciones transaccionales y patrones interaccionales concretos y propios del aula en los que se produce un intercambio de opiniones o de respuestas con escasa o ninguna vinculación entre ellas (Mori, 2002; Hauser, 2009; García García, 2009). A menudo se asocia esta ausencia de cohesión al nivel de los estudiantes y a la falta de competencia en el idioma adicional (Galaczi, 2014).

Este tipo de interacciones orales son las que surgen en los exámenes orales y en las prácticas de exámenes orales que realizamos con los estudiantes de primer año en la Universidad de Glasgow. Los estudiantes deben mantener una conversación sobre un tema propuesto o sobre tres películas que ven a lo largo del curso. Las interacciones producto de estas actividades suelen incluir turnos individuales con poca o ninguna vinculación entre ellos y ausencia de preguntas, extensión de otros turnos y colaboración, características derivadas de actividades comunicativas en las que los estudiantes resuelven una actividad oral de “conversación” agrupados en parejas, tríos o grupos de cuatro (Acosta-Ortega, 2019) sin reflexionar previamente sobre cómo conversar o qué implica participar en una conversación.

La experiencia profesional de la docente e investigadora de este trabajo como profesora de *Language Skills* y *Spanish Teacher Assistant* en las universidades de Glasgow y Kent, respectivamente, ha permitido observar que una de las destrezas más importantes, pero que más

dificultades supone tanto para estudiantes como para profesores en este contexto, es el desarrollo y la participación en la interacción oral. Durante las clases se pudo comprobar que los estudiantes necesitan mucho apoyo y participación del docente para poder gestionar sus interacciones y que estas sean más colaborativas y dinámicas. Además, nuestra experiencia coincide con la de Ruiz Fajardo (2023) en que en el curso no se incluyen actividades específicas para enseñar a los estudiantes a llevar a cabo la conversación que pretendemos que tengan en el examen oral.

La curiosidad sobre cómo fomentar la producción de interacciones colaborativas y más similares a las que mantenemos cotidianamente en el examen, la necesidad de incluir en las clases recursos didácticos para enseñar a los aprendientes a gestionar de manera autónoma las interacciones en las que participan y el interés por conseguir que fueran capaces de emplear su sistema interaccional en la lengua meta, tanto dentro como fuera del aula, dio lugar a la búsqueda de materiales, recursos y metodologías de investigación que ayudasen a entender los productos interaccionales de las actividades propuestas y las implicaciones que tenían en su enseñanza.

En lo referente a los recursos didácticos adecuados para llevar al aula actividades con las que trabajar la gestión de la interacción oral y proponer actividades de interacción significativas, estas necesidades supusieron la ocasión ideal para introducir la aplicación de los elementos del juego en la enseñanza de lenguas adicionales (Pujolà y Herrera, 2018) debido a que esta estrategia metodológica permite incorporar actividades en las que el aprendiente es el protagonista y agente (Foncubierta y Rodríguez, 2023). Así, nos propusimos crear un curso semi-gamificado e investigar la gestión de las interacciones producidas en este contexto. La gamificación se llevó a cabo únicamente en el primer semestre del curso —por ello se describe como “semi-gamificado”—, mientras que en el segundo se decidió mantener el enfoque comunicativo, las actividades y estructura del curso. La secuencia gamificada del primer semestre estaba destinada a motivar la reflexión sobre los mecanismos y acciones que deben emplear en la gestión de las interacciones. Su narrativa se destinó a que los estudiantes aprendieran a negociar en español, intentando así incorporar actividades significativas y un contexto específico para la generación de interacciones con objetivos comunicativos concretos e interpersonales y la proporción de retroalimentación específica destinada a la gestión de la

interacción. La retroalimentación se planteó como diferentes recompensas dentro de la gamificación que sirvieron para proporcionar y evocar los recursos interaccionales que se esperaba que los estudiantes movilizaran en las interacciones.

Las consideraciones, intereses y necesidades acerca de la inclusión y la enseñanza de la interacción oral en las clases de español suponen la génesis de este estudio, que tiene como objetivo seguir ampliando conocimiento sobre las características de las interacciones orales entre estudiantes que se producen en el aula de español como lengua adicional (García García, 2009; 2015a; 2015b; Acosta-Ortega, 2017; 2019) y analizar posibles recursos didácticos como la retroalimentación para enseñar y fomentar la movilización de mecanismos y acciones interaccionales en la lengua aprendida (Malabarba y Betz, 2023; Ruiz Fajardo, 2023). A pesar de que solo se gamificó un semestre, es necesario puntualizar que en esta investigación no vamos a realizar una comparación entre las diferentes estrategias metodológicas didácticas utilizadas y la gestión de la interacción producida en cada una de ellas debido a que esta comparación no responde al objetivo que nos planteamos.

Para cumplir este objetivo, la elección del Análisis de la Conversación (AC) como metodología de estudio permitirá examinar cómo son las interacciones orales entre estudiantes que se producen en el aula (Seedhouse, 2004) y sus características propias derivadas de este contexto institucional (Drew y Heritage, 1992; González Argüello, 2010). Los parámetros del AC tienen la finalidad de entender cómo los participantes de una interacción se organizan, colaboran y resuelven posibles problemas (Kasper y Wagner, 2014). Esta meta es también la que nos proponemos en el estudio de la interacción oral entre aprendientes de una lengua adicional para comprender los procesos interaccionales implicados en ellas (Batlle, 2020).

Consecuentemente, nos situamos en la línea de estudios previos en adquisición y enseñanza de lenguas adicionales que utilizan esta metodología para describir las particularidades de las interacciones orales entre estudiantes que se producen en una clase (Kasper, 2004; Hauser, 2009; García García, 2015a, 2015b; Tecedor, 2016; Sert, 2019). Junto con estos estudios, otros centran su atención en la descripción de estas interacciones orales con el fin de reflexionar sobre su evaluación (Galaczi, 2014; Lam, 2019; Pekarek-Doehler, 2023) y

las necesidades e implicaciones didácticas (García García, 2009; Nitta y Nakatsuhara, 2014; Lam, 2018; Acosta-Ortega, 2019; Malabarba y Betz, 2023).

Se ha observado que los estudios previos siguen abogando y concluyendo que existe una necesidad de incorporar materiales específicos que permitan enseñar y evaluar los mecanismos implicados en las diferentes interacciones en las que participarán los aprendientes fuera del aula. Además, consideramos que la necesidad no está solo en incluir estos materiales, sino en examinar qué implicaciones tienen para el desarrollo de la gestión de la interacción por parte de los estudiantes.

Por ello, en esta investigación proponemos un estudio de caso instrumental que servirá para examinar cómo son las interacciones orales que se producen a lo largo de un curso entre los estudiantes de español de la Universidad de Glasgow con un nivel A2-B1 (Consejo de Europa, 2001). La innovación que se presenta reside en la inclusión y el estudio de metodologías y recursos didácticos —como la gamificación y la retroalimentación específica destinada a la gestión de la interacción— que tienen la finalidad de ayudar a los estudiantes a participar de manera colaborativa en las interacciones que tienen en clase y evocar los mecanismos que deben ser capaces de emplear cuando interactúan con otros miembros de la comunidad de habla.

En definitiva, nuestro proyecto es ampliar conocimiento sobre la gestión de las interacciones orales entre estudiantes que se producen en el aula, aportando recursos específicos para hacerles conscientes de los mecanismos que se movilizan cuando participamos en una interacción y analizando la trascendencia que tienen y pueden llegar a tener estos recursos.

Esta tesis se ha estructurado en siete capítulos y sus correspondientes apartados. En el primer capítulo, el que sigue a esta introducción, presentamos las bases teóricas del tema central de nuestro trabajo: explicamos el concepto de interacción oral, delimitamos el contexto de estudio e incluimos las aportaciones teóricas y didácticas más significativas de los estudios realizados hasta el momento.

En el segundo capítulo definimos el objetivo general de la investigación, junto con los objetivos específicos que lo conforman, así como las preguntas de investigación que han guiado el análisis y la evolución del trabajo para poder alcanzar dichos objetivos.

En el tercer capítulo, se explica el enfoque cualitativo y el estudio de caso instrumental, metodologías de investigación en las que se inscribe esta. Sentada la base metodológica, detallamos primero el diseño de la propuesta didáctica que se ha implementado para llevar a cabo la recogida de datos. Se ha decidido incluir en este capítulo de metodología la exposición de los fundamentos teóricos de la gamificación dado que es la estrategia metodológica didáctica utilizada en la secuencia didáctica del primer semestre. Después de presentar las bases teóricas de la gamificación, exponemos las secuencias didácticas de cada semestre. A continuación, explicamos el proceso de recogida de datos: el contexto, los participantes, los instrumentos que permitieron conformar el corpus de datos y definimos nuestro corpus. Finalmente, detallamos el proceso que se siguió para codificar los datos: explicamos las metodologías de análisis cuyas bases utilizamos para nuestro análisis —el AC y el análisis temático (AT)—, presentamos nuestras categorías y códigos y el proceso de validación de esta codificación.

Expuesto el método de análisis de los datos recogidos, en el capítulo cuatro presentamos los resultados obtenidos del análisis de las interacciones orales recogidas y caracterizamos la gestión de la interacción por parte de nuestros estudiantes.

Igualmente, destinamos el quinto capítulo a presentar las características de la retroalimentación proporcionada y aunamos los resultados de los dos análisis para dar cuenta de cómo trasciende la retroalimentación en la gestión de las interacciones a lo largo del curso.

En el capítulo sexto discutimos nuestros resultados con los obtenidos en los estudios realizados previamente. Concretamente, primero discutimos los resultados referentes a las características de la gestión de la interacción y de la retroalimentación y, para finalizar, reflexionamos sobre la posible trascendencia de la retroalimentación como recursos didáctico específico para la enseñanza de la gestión interaccional.

Finalmente, cerramos la tesis con el capítulo sexto en el que compartimos las conclusiones a las que hemos llegado y respondemos a las preguntas de investigación planteadas. Asimismo, señalamos las limitaciones encontradas en el proceso y derivadas de las conclusiones de nuestro estudio y apuntamos las futuras líneas de investigación a partir de las cuales poder continuar la línea planteada en este trabajo.

1. La interacción oral y su gestión

Este primer capítulo se dedica a la determinación y explicación de los conceptos claves del estudio y a la revisión del estado de la cuestión y las aportaciones más relevantes de las investigaciones sobre las características de las interacciones orales cotidianas, y más específicamente aquellas que se producen en el aula de lenguas adicionales que aprendemos. En primer lugar, se define el concepto de interacción oral y se justifica la utilización del término. En el segundo apartado del capítulo, se contextualiza teóricamente la interacción oral como objeto de estudio de las ciencias humanas y sociales y se establecen las bases teóricas del AC como fundamentos para el estudio de la interacción (Sacks et al., 1974). El tercer punto está dedicado a la revisión de los estudios sobre la enseñanza de lenguas adicionales que se sirven de las bases teóricas y los parámetros metodológicos del AC para investigar cómo se aprende y se utiliza la lengua adicional en las interacciones que ocurren en contextos didácticos (Hall, 2018). En el cuarto apartado se presentan las investigaciones más relevantes y sus resultados sobre las características de las interacciones orales en el aula de lenguas adicionales y, concretamente, entre aprendientes en el aula de lenguas cuando no hay intervención docente y tienen que gestionar ellos la interacción (Hellermann, 2008; Gardner, 2013). Finalmente, las dos últimas secciones del capítulo se dedican a los aspectos didácticos sobre la enseñanza de la interacción oral. En el punto cinco se expone el estado de la cuestión referente a la didáctica de la interacción oral en el aula de lenguas adicionales. Por último, en el sexto apartado se introduce el concepto de retroalimentación como estrategia didáctica para el desarrollo y fomento de la gestión de las interacciones por parte de los estudiantes y los estudios más relevantes en el tema.

1.1. El concepto de interacción oral

Siegel y Seedhouse (2024) definen la interacción oral como un fenómeno cotidiano que nos permite comunicarnos con otras personas y realizar una serie de acciones sociales complejas. Es decir, las interacciones orales son las actividades comunicativas interactivas (Cestero Mancera, 2017) en las que dos o más participantes intercambiamos acciones y reacciones verbales y no verbales (Goffman, 1981) para relacionarnos (Ruiz Fajardo, 2023), realizar alguna transacción, intercambiar ideas y, en general, socializar (Hall, 2018; Acosta-Ortega, 2019).

Otra definición se puede encontrar en el Volumen Complementario al Marco Común Europeo de Referencia (VCMCER), en el que se comprende la interacción oral también como una actividad comunicativa dentro del modo de comunicación “interacción” (Consejo de Europa, 2021, p. 42). Tanto al explicar qué es la interacción, como al especificar qué se entiende por interacción oral, el documento hace hincapié en dos aspectos fundamentales: la necesidad de que haya varios interlocutores y estos construyan conjuntamente el discurso —utilizando estrategias específicas para la colaboración— y la concepción del estudiante de lenguas como un agente social (Consejo de Europa, 2021, p. 45). Por lo tanto, se puede decir que las características de la interacción oral descritas en los descriptores del VCMCER coinciden con las definiciones proporcionadas en el párrafo anterior, basadas en estudios cuyo foco está en el desarrollo de la interacción, específicamente la oral.

Además, el VCMCER afirma que se considera que la interacción interpersonal es el origen del lenguaje (Consejo de Europa, 2021, p. 83). Esta consideración está en línea con la idea de que la interacción social humana se caracteriza por la superposición de dos sistemas complejos de adaptación: el interaccional y el lingüístico (Siegel y Seedhouse, 2024). El sistema de interacción es el andamiaje en el que se fundamenta la comunicación humana, independientemente del lenguaje en el que se realice, y la participación en interacciones sociales está regulada por una serie de normas y componentes comunes a la especie humana (Levinson, 2022). Este motor interaccional —*Interaction engine* (Levinson, 2022)— son las habilidades que hacen posible la comunicación social humana y son uniformes y comunes a toda la especie.

Levinson (2019) detalla los componentes del motor interaccional cuando acuña el concepto y dos de ellos —el tiempo en el sistema de alternancia de turnos y la contingencia entre los turnos que se suceden— coinciden con las uniformidades establecidas previamente en estudios referentes a comportamientos conversacionales. Somos conscientes de que la conversación ordinaria y su sistema de alternancia de turnos (véase el apartado 1.2) es la base para muchas otras interacciones, entre ellas, la interacción institucional (Drew y Heritage, 1992; Clift, 2016). Sin embargo, dentro de la teoría y metodología propuestas por el AC, se prefiere utilizar el término “habla en la interacción” (*talk-in-interaction*) debido a que designa de forma más general nuestras interacciones a través del lenguaje (Drew y Heritage, 1992; Clift, 2016).

Por ello, se considera que la conversación es un tipo de interacción oral con unas características específicas. Cestero Mancera (2017) la define como una interacción social, no planificada, construida por varios interlocutores que intercambian turnos de habla alternativamente sin que ninguno de ellos dirija o controle la alternancia de los turnos debido a que tienen la misma categoría real o funcional. La conversación se distingue de otro tipo de interacciones por su carácter interpersonal y su objetivo meramente social. Mientras que en otro tipo de interacciones los papeles de los interlocutores están más definidos y pueden tener objetivos transaccionales y un grado de convencionalización mayor (Cestero Mancera, 2017).

En el VCMCER también encontramos una distinción entre interacción oral y conversación. La conversación es un tipo de actividad de interacción oral, meramente interpersonal que se distingue de otras interacciones, como son las discusiones formales, informales o la colaboración para alcanzar un acuerdo —calificadas como interacciones evaluativas— y las interacciones transaccionales que serían las entrevistas o la obtención de bienes y servicios (Consejo de Europa, 2021, p. 84). Es decir, el VCMCER entiende la conversación como una actividad específica de interacción oral, con características únicamente interpersonales. Estudiar la interacción oral en lugar de la conversación, permite ampliar el estudio de todas actividades interaccionales realizadas y considerar los roles específicos que toman los participantes en ellas.

Diferenciado el concepto de interacción oral del de conversación, es importante resaltar el carácter interactivo de la comunicación en la interacción. Interactuar es una habilidad diferente que comunicarse o expresarse (Consejo de Europa, 2021). Al interactuar, se genera un tipo de discurso con características discursivas particulares (Batlle, 2020, p. 284) y se activan recursos propios del sistema interaccional propuesto por Levinson. Interaccionar oralmente es tener la capacidad de utilizar los recursos complejos interaccionales (Hall, 2018) y los procedimientos colaborativos propios de una interacción social (García García, 2015a), como son la toma de turnos, la selección de hablantes (Sacks et al., 1974), la reacción ante un turno de habla o ante un problema que aparezca en el desarrollo de la interacción (Young, 2008) y el manejo de diferentes temas (Maynard, 1980). Es decir, es poder adaptarse a lo que ocurre en la interacción y a los

interlocutores para mantener la intersubjetividad y progresar en la interacción (Siegel y Seedhouse, 2024, p. 2).

En resumen, entendemos que la interacción oral es la secuenciación de acciones y reacciones que intercambiamos con otros interlocutores para intercambiar significados, entendernos, y lograr comunicarnos y socializar. Para poder interactuar disponemos de un motor y un sistema adaptativo interaccional (Levinson, 2022; Siegel y Seedhouse, 2024) que nos permiten poner en práctica recursos interaccionales complejos. Por ello, consideramos que aprender a interactuar en una lengua adicional (véase 1.4) es desarrollar las habilidades interaccionales en la lengua meta y ser capaces de realizar las acciones y reacciones, de forma colaborativa con el resto de los participantes, destinadas a poder gestionar, mantener la interacción, resolver conflictos que puedan surgir, con el fin de poder socializar en esa lengua. Definido y contextualizado el concepto de interacción oral, se desarrollan a continuación los fundamentos teóricos y el estado de la cuestión del estudio de la interacción oral desde el enfoque y los parámetros del AC.

1.2. El estudio de la interacción oral desde el Análisis de la Conversación

El estudio de la interacción oral, tanto cotidiana como institucional (Drew y Heritage, 1992), está ligado a las premisas y los parámetros del AC, cuyas bases teóricas se exponen a continuación.

Los primeros en interesarse por el habla en la interacción fueron los sociólogos norteamericanos, fundamentados principalmente en los trabajos etnográficos enmarcados en: la antropología lingüística de Gumperz y Hymes y Bauman y Sherzer, la etnometodología de Garfinkel y la teoría de la interacción de Goffman (Clift, 2016). Estas disciplinas se interesan por el estudio de las prácticas sociales cotidianas para entender el comportamiento y el funcionamiento de la vida social y cultural (Tusón Valls, 2002). Introduciendo una perspectiva lingüística en el estudio de las relaciones sociales, Garfinkel plantea la posibilidad de investigar acciones sociales comunicativas y la estructura del habla y del discurso en ellas (Heritage, 1987; Raymond y Olguín, 2022). Por su parte, Goffman se interesa por la interacción social cara a cara como objeto de estudio en sí mismo (Clift, 2016; Raymond y Olguín, 2022).

Estas dos perspectivas son combinadas en lo que se consideran las investigaciones pioneras de AC realizadas por Harvey Sacks en California a comienzos de los 60 y en las que se empiezan a asentar las bases teóricas y metodológicas del AC (Clift, 2016). Particularmente, Sacks se da cuenta del interés y la distinción del análisis que propone (Clift, 2016) reside en el examen no planteado —“*unmotivated examination*” (Sacks, 1984, p. 27)— de un problema en la interacción que se resuelve en ella misma. Este descubrimiento asienta uno de los parámetros del AC como metodología de estudio: el análisis y los resultados parten específicamente de los datos y estos no se analizan desde un objetivo ya fijado (Acosta-Ortega, 2017). Esto se conoce como perspectiva émica o de los participantes (este concepto se trata en el apartado 3.4.1 desde el punto de vista metodológico) y tiene como objetivo descubrir cómo se estructura el habla en la interacción empleando los mismos procesos y puntos de vista que utilizan los participantes en el momento de la interacción (Siegel y Seedhouse, 2024).

En estudios posteriores, Sacks se propone recoger un corpus de llamadas telefónicas de “conversaciones mundanas” para identificar qué ocurre en ellas y determinar si hay recurrencias que hagan posible identificar prácticas más genéricas (Clift, 2016). Posteriormente, las bases del AC como campo de estudio independiente se siguen desarrollando con la colaboración de sus colegas Emanuel Schegloff y Gail Jefferson (Clift, 2016; Raymond y Olguín, 2022). Es Jefferson (1984, 2004a) quien propone y desarrolla un sistema de transcripción específico y detallado que caracteriza al AC como metodología de estudio (véase 3.4.1 para más información sobre el sistema de transcripción propio de esta metodología y el Anexo I para nuestras transcripciones).

En el contexto de estos primeros trabajos, a partir del estudio de grabaciones telefónicas con interacciones ordinarias y aplicando las nuevas bases metodología propuesta para el AC, Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) proponen un modelo de organización secuencial en la conversación espontánea basado en la toma de turnos (Sacks et al., 1974) que la diferencia de otros intercambios lingüísticos y actividades de expresión oral. Este artículo es fundamental en el desarrollo del AC debido a que, por primera vez, se analiza el habla basándose en la observación de la organización social que se produce en la interacción. Además, la innovación reside en poner el foco en los usuarios del lenguaje con el fin de entender cómo nos coordinamos para organizar nuestra participación en la interacción concreta que estamos teniendo (Sacks et al., 1974; Clift,

2016). Este modelo de organización propuesto supone la base de lo que Levinson (2019, 2022) propone como motor interaccional y Siegel y Seedhouse (2024) denominan sistema interaccional.

A continuación, se desarrollan en tres apartados los componentes de este sistema de organización de las interacciones explicando primero las reglas básicas del sistema de la toma de turnos referentes a la selección o no de hablantes siguientes; en segundo lugar, se presentan los pares adyacentes como la secuencia mínima que forman dos turnos consecutivos y, finalmente, en un tercer punto se explican las secuencias de turnos que pueden producirse más allá de los pares adyacentes.

1.2.1. El sistema de toma de turnos de habla

El modelo de organización de la interacción presentado en 1974 define la conversación ordinaria a partir de dos componentes (Raymond y Olguín, 2022): el componente de construcción, conocido como las Unidades de Construcción de Turno (UCT), que es la unidad mínima a partir de la cual se forman los turnos de habla (Sacks et al., 1974), y que funcionan como la unidad mínima de significado en la conversación (Batlle, 2015), y el componente de distribución, es decir, los turnos se distribuyen mediante técnicas de obligación y derechos en torno a la toma de la palabra. Al final de cada UCT se proyecta un posible Lugar Relevante para la Transición (LRT) en el que se hace posible, pero no necesario, que haya un cambio de hablante en la interacción (Schegloff, 1992) y un conjunto de reglas relacionadas con el cambio de hablante.

Estas reglas permiten crear secuencias de turnos de palabra encadenados de forma coherente que configuran la interacción. La construcción de turnos está gobernada por dos reglas (Sacks et al., 1974, p. 704; García García, 2009, p. 137):

(1) Ante la posibilidad de un LRT en un turno en curso:

A. El hablante actual (hablante A) selecciona a otro hablante para que continúe, el hablante siguiente tiene el derecho y la obligación de tomar el siguiente turno.

B. Si el hablante no selecciona a nadie, otro hablante puede seleccionarse a sí mismo y tomar el turno. En interacciones con más de dos participantes, obtiene el derecho a la palabra el primero que habla. Si nadie toma el turno de palabra, entonces opera la regla (C).

C. El hablante actual no selecciona a nadie y nadie se ha autoseleccionado, el hablante en curso continúa.

(2) Si se ha aplicado la regla (C) y el hablante actual continúa hablando, en el siguiente LRT se vuelve aplicar el conjunto de reglas en (1) de forma jerárquica y recursiva hasta que el cambio de turno suceda.

La organización a base de la toma de turnos y el seguimiento de estas reglas, en las que un solo hablante habla y después habla otro, son la estructura fundamental del ejercicio que es el habla en interacción:

One of the most fundamental organizations of practice for talk-in-interaction is the organization of turn-taking. For there to be the possibility of responsiveness – of one participant being able to show that what they are saying and doing is responsive to what another has said and done – one party needs to talk after the other, and, it turns out, they have to talk singly. (Schegloff, 2012, p.1)

La selección del siguiente hablante se puede producir de manera explícita, mediante la mirada o la mención del nombre del hablante seleccionado (Sacks et al., 1974; Lerner, 2003), señalando (Mondada, 2007) o de forma implícita en función del contexto, de infinitas formas dependientes de variantes como el conocimiento relevante, el compartido o la experiencia (Acosta-Ortega, 2019). Por ejemplo, un pronombre “tú” puede funcionar como referencial si en la interacción hay más de dos personas escuchando y se quiere nominar solo a una de ellas (Lerner, 2003). Cuando esta selección no se produce, el participante que se autoselecciona para tomar el turno de habla es capaz de percibir la finalización de una UCT e intervenir en ese momento. Esto se debe a que los hablantes tienen diferentes recursos para marcar la finalización de un turno o lo que se conoce como un punto posible de compleción (Jefferson, 1973; Raymond y Olguín, 2022), como pueden ser la prosodia, la pragmática, recursos verbales y corporales o la sintaxis (Raymond y Olguín, 2022), siendo esta última una de las formas más comunes de cerrar la conversación en español según Cestero Mancera (2000).

Sin embargo, la posibilidad de que los participantes se autoseleccionen mediante la inferencia de acciones o marcadores de posibles finales de turno y la opción de que el hablante que tiene la palabra continúe después de un LRT supone que la organización básica de la

interacción, en la que cada participante habla singularmente, no sea estricta ni mecánica. Aunque durante nuestras interacciones intentamos minimizar la aparición y la duración de superposiciones de habla o momentos de silencios (Jefferson, 2004a), en el momento en el que se produce la alternancia de turnos se pueden producir. Estos fenómenos derivan consecuentemente de las reglas del modelo de la toma de turnos expuestas (Battle, 2015, p. 43) y su aparición se debe principalmente a que tanto la regla B como la regla C son opcionales (Sacks, 2004). Sacks (2004) hace una diferenciación entre las superposiciones y los silencios que ocurren como consecuencia de las reglas para la alternancia de turnos y aquellos fenómenos que se producen por un incumplimiento o ruptura de las reglas (Sacks, 2004, p. 40).

Por una parte, con respecto a las superposiciones que se pueden dar en la alternancia de turnos, se debe especificar la diferencia entre los solapamientos o habla simultánea (Jefferson, 1973; Raymond y Olguín, 2022) y las interrupciones (Sacks, 2004). Los solapamientos son momentos de habla simultánea en los que un hablante B se autoselecciona para intervenir en un LRT y el hablante A que tiene la palabra decide continuar (Jefferson, 2004b; Sacks, 2004; Raymond y Olguín, 2022). La bibliografía consultada coincide en caracterizar los solapamientos como una muestra de cooperación y de escucha activa (Sacks, 2004; Battle, 2015; Acosta-Ortega, 2019). Esto se debe a que los interactuantes buscan con su participación reducir el silencio en la interacción (Sacks, 2004; Acosta-Ortega, 2019), como ejemplifica Jefferson (2004b) con casos de solapamiento producido después de intervalos en los que dos interactuantes se autoseleccionan para continuar la interacción y romper el silencio (Jefferson, 2004b, p. 45). Frente a este tipo de superposiciones que ocurren como muestra de cooperación y de escucha, las interrupciones son un incumplimiento de las reglas del sistema (Cliff, 2016, p. 126). Esto quiere decir que un hablante B se autoselecciona y superpone su turno de habla a otro que todavía no ha terminado y el comienzo de un turno de B ocurre dentro del turno de A (Sacks, 2004, p. 40). La interrupción suele tener lugar de forma intencionada, pero puede ocurrir también de manera inintencionada cuando un hablante B entiende que una UCT ha terminado —porque sintácticamente está completa— e inicia un turno de habla, pero el hablante anterior vuelve a tomar la palabra y superpone su turno al nuevo de B para terminar de completar o “recompletar” lo que estaba diciendo (Clift, 2016, p. 130). Por tanto, la diferencia principal entre los

solapamientos y las interrupciones es la intención con la que se producen: los solapamientos ocurren debido a que los hablantes buscan minimizar la producción de silencios y lapsos en la interacción, mientras que las interrupciones suponen una ruptura de las reglas de toma de turno de habla en la interacción de forma más o menos intencionada (Sacks, 2004, pp. 40-41).

Por otra parte, cuando en el momento de alternancia de turnos no se producen superposiciones y se genera un espacio de transición en el cambio de hablante, la realización ideal, breve, se puede incrementar (Batlle, 2015, p. 45). Sacks et al., (1974, p. 715) hacen una diferenciación de tres tipos de silencios en las conversaciones: pausas, intervalos y lapsos. Esta diferenciación persiste en la bibliografía consultada (Gallardo Paúls, 1993; García García, 2009; Acosta-Ortega, 2019; Olguín & Raymond, 2022, estos últimos solo hablan de pausas e intervalos) por lo que se va a mantener la misma nomenclatura. Esta clasificación depende del lugar en el que se produce el silencio en la interacción: las pausas son los silencios que ocurren dentro de los turnos de un interlocutor y —en principio— no deben ser considerados como momentos para tomar la palabra (Sacks, 2004; Olguín & Raymond, 2022). En segundo lugar, los intervalos son los silencios que aparecen en los cambios de hablante, es decir, después de un punto de finalización y en los lugares en los que tiene lugar un cambio de turno. Estos son lo que deben ser minimizados para que la interacción sea lo más dinámica posible (Sacks, 2004; Olguín & Raymond, 2022); entre nuestros datos también son comunes. Finalmente, los lapsos son los silencios que se dan cuando se produce un lugar adecuado para el cambio de hablante, pero no se cumplen ninguna de las reglas anteriores y el silencio es prolongado (Sacks, 2004; García García, 2009). Tanto los lapsos como los intervalos no se pueden atribuir, o es difícil hacerlo, a los participantes, ocurren en un momento de alternancia de turnos, entre intervenciones de los participantes (Clift, 2016, p. 131).

La validez universal del modelo de la toma de turnos (Stivers et al., 2010; Kasper y Wagner, 2014; Schegloff, 2015), incluyendo la aparición de superposiciones y silencios en determinados momentos, se ha ratificado a partir de estudios como el que realizan Stivers et al., (2010) en el que, mediante el estudio de las secuencias de preguntas-respuestas en diez lenguas diferentes, demuestran la existencia de rasgos comunes en las respuestas en todas las lenguas analizadas en lo referente al tiempo en el que se producen diferentes tipos de respuesta y la

influencia de los elementos visuales y extralingüísticos, como la mirada, independientemente de su gramática y los recursos modales integrados en las respuestas. Clift (2016, pp. 138-139) puntualiza que se necesita más investigación, incluyendo un mayor número de idiomas representados, para poder establecer hasta qué punto influyen las variantes como el orden de palabras de una lengua o la proyectabilidad sintáctica en esta universalidad. No obstante, el reciente estudio de Siegel y Seedhouse (2024) —basado en el concepto de motor interaccional de Levinson (2022)— demuestra que los mecanismos interaccionales y la secuencia de organización interaccional son comunes. Las variables locales, procedentes de las lenguas, no impiden que la forma en la que realizamos la acción social mediante la interacción, desarrollamos temas e intercambiamos significados sea común en todas ellas (Levinson, 2022; Siegel y Seedhouse, 2024).

Esto quiere decir que el modelo de la toma de turnos permite describir y explicar cómo los participantes de cada interacción social mantenida consiguen organizar cada una de las acciones sociales que realizan con sus intervenciones en la interacción (Kasper y Wagner, 2014). El entendimiento y análisis —por parte de los participantes en ellas y del investigador— de estas acciones logradas en la interacción parte de las propiedades y la organización de la interacción como actividad en sí misma (Sacks y Schegloff, 1973). Las acciones realizadas en un turno dan forma a lo que procede, pero a su vez dependen de cómo son entendidas en el turno siguiente (Schegloff, 2012; Clift, 2016), ya que en el siguiente turno se espera estructuralmente que se trate o responda al turno inmediatamente anterior (Sacks, 1987). La contingencia entre las acciones es el mecanismo básico para que los participantes mantengan la intersubjetividad de la conversación (Clift, 2016, p. 69) y dan lugar a grupos de turnos que suponen una sucesión de acciones organizadas. Esa sucesión organizada es la estructura de los grupos de turnos de habla que se conoce como secuencias de turnos y son otro nivel de organización secuencial en la interacción (junto con la toma de turnos) y el medio para lograr una interacción exitosa (Schegloff, 2012, p. 2). Por tanto, la interacción es la sucesión secuencial de acciones sociales expresadas en forma lingüística (Siegel y Seedhouse, 2024) y la secuencia es la unidad en la que se organizan los turnos de habla. A continuación, se expone la secuencia mínima que se puede dar en el sistema de alternancia de turnos: el par adyacente.

1.2.2. Los pares adyacentes

La unidad básica de construcción de secuencias es el par adyacente que consiste en una secuencia de dos turnos de diferentes hablantes, en principio consecutivos, que tienen una relación estructural y contigua (Schegloff, 2012; Clift, 2016). Se organizan en dos turnos que forman un par y cada uno es una parte de este par: una primera parte introduce o presenta una acción que requiere la segunda parte del par y que se relaciona con la anterior porque juntas las partes establecen un tipo de par (Schegloff, 2012; Raymond y Olguín, 2022). Si se emite de forma reconocible la primera parte de un par adyacente, es esperable que se produzca un cambio de hablante y este segundo hablante comience su turno con la segunda parte del par iniciado en el turno anterior (Gallardo Paúls, 1996). Por ejemplo, un saludo proyecta y requiere la respuesta a ese saludo por parte de otro hablante, por lo que el par establecido sería saludo-saludo; con una pregunta el hablante actual que la hace está seleccionando a otro hablante y le otorga el turno de palabra para que responda a la pregunta planteada, es decir, el derecho y la obligación de responder (Schegloff, 2012). En este caso, el par formado puede ser pregunta-respuesta, si la pregunta solicita información, o de petición-aceptación/rechazo si la pregunta es una acción destinada a realizar un ofrecimiento, invitación o un pedido (Raymond y Olguín, 2022).

Los pares adyacentes tienen una relación de contigüidad y progresión poderosa debido a que la emisión de la primera parte del par implica una serie limitada de posibles respuestas y establece cómo se entenderá el turno siguiente (Schegloff, 2012). Esta relación de proximidad entre turnos está siempre presente en la organización y el entendimiento de las secuencias de turnos producidas durante el habla en interacción, sin necesidad de que los turnos tengan una relación adyacente tan poderosa como los pares comentados, porque cada turno es analizado por el entendimiento del turno anterior que proyecta:

[A]s each turn comes to possible completion and transition to another speaker becomes possibly relevant, it is transition to a next speaker that is at issue. If the turn is to be allocated by the current speaker selecting someone, it is next speaker that is being selected; and if no selection by just-ending speaker is done and another participant self-selects, it is for the next turn that they are self-selecting. However this contingency is handled, each participant has to have been attending to the just-ongoing-about-to-be-

possibly-complete turn to determine (a) if he or she has been selected as next speaker, or (b) if anyone has been selected as next speaker in order to determine whether they can properly self-select as next speaker, and (c) what action(s) are implicated by the just-ending turn, relative to which any next turn will be understood. Each next turn, then, is examined for the understanding of the prior turn which it displays, and the kind of response which it embodies, and this is endemic to the organization of conversation without respect to adjacency pairs (Schegloff, 2012, p. 15)

Los pares adyacentes evidencian que el sistema de la toma de turnos está constituido por unas “normas de relevancia” (Schegloff, 2012) o una “relevancia condicional” (Raymond y Olguín, 2022), aunque no todas las secuencias de turnos tienen una relación tan estrecha como los pares adyacentes. Esto quiere decir que la emisión de un turno pone en relieve una serie de posibles entendimientos y acciones derivados de él y condiciona el segundo turno. Tanto la presencia como la ausencia del segundo turno son relevantes para entender las secuencias de las interacciones porque la ausencia de respuesta tiene significado y debe ser solucionada en un tercer turno (Schegloff, 2012).

Estas normas de relevancia permiten entender cómo se unen las acciones para formar secuencias coherentes en la interacción. La coherencia secuencial procede de una primera parte de un par, o de un primer turno, a partir del que se selecciona, se hace o se entiende lo que procede (Sacks, 1987; Schegloff, 2012). Los pares adyacentes pueden expandirse y, a pesar de que estas expansiones pueden afectar a la estructura del par e incluso evitar su producción en la interacción (Raymond y Olguín, 2022), los turnos se van formando y renovando dentro del contexto compartido por los hablantes (Atkinson y Heritage, 1984; Raymond y Olguín, 2022). Este contexto compartido se va especificando gracias a la organización secuencial de las acciones que van ocurriendo en la interacción como respuestas relevantes a lo que las precede (Clift, 2016). A la organización secuencial más allá de los pares adyacentes se dedica el siguiente apartado.

1.2.3. Las secuencias de turnos

Explicadas las unidades más básicas y particulares en la organización del sistema de toma de turnos —las UCT y los LRT en un turno y el par adyacente como unidad secuencial

mínima—, se dedica este apartado al concepto de secuencia de turnos y sus extensiones para conocer cómo se amplía la estructura de la interacción más allá de la secuencia mínima. Como dijimos en el apartado anterior, en la interacción los turnos se van formando y renovando sucesivamente dentro del contexto compartido (Atkinson y Heritage, 1984) de forma relevante y coherente. Este conjunto de turnos coherentes que se suceden es lo que se conoce como secuencia (Schegloff, 1990). Por tanto, se puede decir que la interacción, de forma más general, se organiza secuencialmente (Schegloff, 2012; Batlle, 2015).

Se ha observado que las secuencias de turnos tienen diferentes características en función de si las respuestas dadas al primer turno son acciones preferidas o no, entendiendo la preferencia desde un punto de vista interaccional. Es decir, la respuesta preferida no hace referencia a la que el hablante desea, sino la que responde de acuerdo con la estructura sintáctica que ha utilizado para hacer una petición o una invitación (Levinson, 1983). Las estructuras de los segundos turnos con respuestas no preferidas incluyen elementos específicos, por ejemplo, atenuadores o explicaciones, mientras que las respuestas preferidas tienden a ser más cortas (Schegloff, 2012).

La preferencia o no de las respuestas da lugar a posibles expansiones de los pares adyacentes o de dos turnos cohesionados entre sí. Las expansiones pueden situarse antes de la primera parte del par, entre la primera y la segunda parte o al final de la segunda parte (Schegloff, 1990; Clift, 2016). Las expansiones que se producen antes de las primeras partes de los pares, llamadas pre-expansiones (Schegloff, 2012) y pueden tener como objetivo buscar respuestas preferidas a la acción que se va a realizar a continuación o generar las condiciones adecuadas para que el anuncio o propósito comunicativo que se va a realizar tenga el éxito esperado (Merritt, 1976; Schegloff, 1990; Sacks, 1992). Entre dos pares adyacentes, las secuencias insertadas entre las dos partes del par no son comunes y si ocurren se rompe el par adyacente (Batlle, 2015) o responden a alguna reparación del primer turno o del segundo. En estos últimos casos se genera una secuencia lateral de reparación en la que los interactuantes suspenden la acción en curso y resuelven primero el malentendido o el problema surgido en la interacción antes de continuar (Jefferson, 1972; Clift, 2016). El último tipo de expansión que se puede producir es al final del par adyacente, después de la segunda parte del par, conocido como

post-expansión. Las post-expansiones realizadas con una UCT en un solo turno se consideran mínimas y se utilizan para valorar o aceptar las segundas partes de un par (Schegloff, 2012; Batlle, 2015). Dentro de estas se incluyen también los terceros turnos que añaden un comentario cuando la secuencia del par adyacente ha terminado (Schegloff, 2012). Aquellas que suponen más de un turno, las post-expansiones compuestas, sirven para cuestionar, hacer reparaciones, justificar, recomendar, topicalizar una parte del par adyacente o realizar alguna acción relacionada con el par adyacente que comentan y el resultado de este (Schegloff, 1990).

En esta investigación, las secuencias producidas en las interacciones estudiadas se asemejan a las secuencias que Schegloff (1987, p. 109; 2012, pp. 169-180) llama “*topic-proffering sequences*” —secuencias que proponen un tema— y que en la bibliografía previa se describen como nominalización o licitación del tema (Button y Casey, 1985). En este tipo de secuencias, el hablante que introduce el tema no es la persona que lo desarrolla, sino que al proponerlo en su turno lo pone a disposición de los otros participantes en la interacción para que lo continúen o lo rechacen (Schegloff, 2012). Para Button y Casey (1985) se utilizan dos tipos de secuencias diferentes para proponer un tema: nuevas preguntas especificadas previamente o nuevas declaraciones. Ambos tipos de secuencias se caracterizan en la proposición del tema porque la estructura de la secuencia puede suponer que se extienda la interacción (Button y Casey, 1985).

Las expansiones que se producen en este tipo de secuencias van encaminadas a la aceptación del tema o a su rechazo y pueden dar lugar a intentos para mantenerlo por parte del hablante que formula el primer par y propone el tema (Maynard, 1980; Maynard y Zimmerman, 1984). Otras expansiones pueden darse en estas secuencias cuando otros hablantes deciden participar y extender el tema (Schegloff, 2012). En las secuencias que proponen un tema, a diferencia de otros pares adyacentes, las expansiones priman cuando el tema ha sido aceptado por los participantes y la respuesta preferida da lugar a una secuencia en la que se habla del tema propuesto y se desarrolla mediante expansiones secuenciales considerables y contingentes.

Todas las secuencias se forman mediante sucesivos turnos con relaciones de relevancia y posición, coherencia y orden. Por ello, se habla de secuenciación y no de series (Schegloff, 2012). La sucesión de secuencias está menos enlazada que la sucesión de turnos, sin embargo,

puede haber vínculos de relevancia también entre secuencias. Se distinguen así secuencias de secuencias, entre las que se pueden encontrar secuencias intercambiables o de reciprocidad —en las que una secuencia iniciada de hablante A a B (es decir, el hablante A genera el primer par de la secuencia y el hablante B el segundo) después es redirigida del hablante B al hablante A—; series de secuencias de acción —en las que el hablante A inicia otra secuencia paralela a la anterior, del mismo tipo, pero con otro tema—; sucesivas partes de una acción en curso y relatos de varias partes —en las que se narran e introduce temas relacionados por partes y cuya organización se da en pequeñas secuencias— (Schegloff, 2012, pp. 195-216).

Como se puede comprobar, la organización del sistema interaccional universal tiene unas características estructurales que hacen que sea previsible. Sin embargo, el habla en interacción y el desarrollo de esta estructura se ve influida por el contexto en el que se sitúa la interacción. Por ello, introducidas las bases teóricas que fundamentan el estudio de las interacciones orales ordinarias y su estructura básica universal (Levinson, 2022), se dedica el tercer apartado del capítulo a la contextualización de esta investigación en el estudio de las interacciones orales institucionales. Concretamente, se trata la bibliografía específica sobre las interacciones que tienen lugar en el aula de lenguas debido a que es el contexto específico en el que se producen las interacciones estudiadas en esta investigación.

1.3. El AC en el estudio de la interacción oral en el aula de lenguas adicionales

Las interacciones orales que se producen en las clases de idiomas son consideradas interacciones institucionales (Drew y Heritage, 1992). Esto se debe a que el discurso que se produce en el aula es diferente a otras interacciones sociales que mantenemos y tiene características propias (González Argüello, 2010; Tecedor, 2016) derivadas del contexto pedagógico específico al que pertenece (Van Lier, 1988; Seedhouse, 2004).

Desde el punto de vista del AC, se considera que el contexto influye las interacciones porque las acciones y UCT están moldeadas por el contexto y se entienden en el contexto en el que ocurren —siendo el contexto tanto el local en la secuencia de turnos como el contexto más amplio de la actividad de interacción— (Drew y Heritage, 1992, p. 18). Al mismo tiempo, el contexto se renueva continuamente mediante las acciones realizadas y las UCT generadas. El analista no debe dar por hecho la relevancia del contexto, sino que tiene que demostrar que el

comportamiento de los participantes y la orientación de sus acciones en una interacción concreta tiene características distintivas institucionales (Drew y Heritage, 1992, p. 18) derivadas del contexto en el que se produce la interacción. Consecuentemente, los límites entre una interacción institucional y una interacción cotidiana o una conversación son oscuros y difíciles de matizar (Heritage, 2005; Batlle, 2015).

A pesar de las dificultades para determinar el contexto de una interacción y su influencia en la estructura y secuenciación derivada, una rama del AC investiga cómo la estructura básica de la interacción social se moldea en función de la institución en la que se enmarque (Drew y Heritage, 1992; Heritage, 2005). Estos estudios toman la perspectiva émica y los fundamentos del AC y analizan cómo se genera la interacción y cómo los participantes construyen el contexto de su interacción a través de esta sin presuponer una determinada gestión de la interacción. Así, se pueden estudiar desde la perspectiva del AC interacciones producidas en diferentes instituciones sociales —la consulta del médico, una llamada a emergencias, una llamada a la policía, una clase, una reunión de trabajo, una ceremonia de matrimonio— y determinar una serie de características o estructuras propias (Heritage, 2005). Todas las interacciones institucionales, independientemente de la institución con la que se asocien, tienen en común (1) una orientación por parte de uno, varios o todos los participantes hacia un objetivo concreto, una identidad o una tarea asociada convencionalmente con la institución; (2) es habitual que tengan restricciones, es decir, que los turnos y las contribuciones estén marcadas por lo que está permitido o es esperable y lo que no; (3) se pueden asociar con preconcepciones y expectativas de comportamiento (Drew y Heritage, 1992, p. 22).

A raíz de los estudios como el de Drew y Heritage (1992) que describen cómo la organización del sistema interaccional se adapta en las interacciones producidas en contextos institucionales, surgen investigaciones específicas que analizan las interacciones generadas en instituciones concretas utilizando los parámetros del AC (Markee y Kasper, 2004; Seedhouse, 2004). El aula, las clases o los espacios de enseñanza son uno de los contextos institucionales considerados porque la gestión y la alternancia de turnos y del conocimiento epistémico en las interacciones que se producen están restringidas por el contexto del aula en el que suceden y las identidades de los participantes (Markee y Kasper, 2004, p. 492). Seedhouse (2004) propone tres

características principales que distinguen las interacciones que se producen en el aula, concretamente de idiomas, de otros intercambios orales comunicativos ordinarios: la lengua que se utiliza es tanto medio como objeto de aprendizaje —por lo que las interacciones siempre tienen un objetivo pedagógico que es aprender y mejorar la lengua meta (Batlle, 2015)—, hay una reflexión pedagógica de la interacción que se produce y cualquier producto lingüístico de los aprendientes puede ser evaluado. Por lo tanto, cualquier interacción que se produzca en el aula de idiomas va a tener un valor pedagógico y se va a orientar hacia él. A estas propiedades se pueden añadir la ausencia o la dificultad para encontrar la espontaneidad característica de las interacciones orales cotidianas (González Argüello, 2010).

La contextualización de las interacciones en el aula como institucionales y el estudio de este tipo de interacciones desde los fundamentos del AC dio lugar a una rama de la Lingüística Aplicada y de la Adquisición de Lenguas Adicionales (o Segundas Lenguas, siguiendo la nomenclatura de la bibliografía en el tema) que investiga cómo son las interacciones que se producen en el aula (Hellerman y Pekarek-Doehler, 2010), cómo se produce el aprendizaje a través de ellas (Brouwer y Wagner, 2004) y cómo pueden ser utilizados los parámetros del AC en la pedagogía de la interacción oral (Wong y Waring, 2010). Estos estudios, con un acercamiento sociocultural al aprendizaje y adquisición de lenguas (Markee y Kasper, 2004), se agrupan bajo el acrónimo de *Conversation Analysis-Second Language Acquisition*, de ahora en adelante CA-SLA, (Markee y Kasper, 2004; Mori y Markee, 2009; Batlle, 2020).

La utilización del AC para el estudio de la adquisición o el aprendizaje de un segundo idioma (siguiendo la nomenclatura utilizada en la bibliografía consultada) se enfrenta a críticas desde las teorías de adquisición del lenguaje debido a que su metodología no tiene especial interés en el lenguaje utilizado en la interacción, no equivale a una nueva teoría sobre adquisición del lenguaje (Markee et al., 2021), ni se emplea, en principio, metodológicamente para estudios longitudinales (Markee y Kasper, 2004; Markee et al., 2021). Además, la perspectiva émica en la que se fundamenta el AC y su carácter conductual no permiten acceder e interpretar los estados mentales internos de los participantes (Markee y Kasper, 2004). Esto supuso la necesidad de reconceptualizar la noción del conocimiento y del aprendizaje de una

lengua como fenómenos sociales y no solo individuales, sugiriendo así que el aprendizaje se puede entender como un proceso conversacional (Markee y Kasper, 2004):

[...] the emphasis on treating cognition as a socially distributed, not just as an individual, phenomenon is already current in CA [...]. This point of view is also consistent with the general ethnomethodological insight that CA potentially is uniquely placed to uncover the standards of proficiency to which members hold each other (and themselves) accountable in and through talk, particularly over time. This emerging consensus suggests that learning behaviors may usefully be understood as a conversational process that observably occurs in the intersubjective space between participants, not just in the mind/brain of individuals. (p. 496)

Esto quiere decir que estas investigaciones comprenden el aprendizaje como un proceso social (Brouwer y Wagner, 2004), es decir, el aprendizaje del uso de una lengua se entiende como un proceso sociocognitivo que se produce en la interacción y se basa en la adaptación constante de los recursos lingüísticos, semióticos e interaccionales en respuesta a situaciones comunicativas concretas (Pekarek-Doehler, 2010; Batlle, 2020).

Uno de los objetivos de la disciplina CA-SLA es documentar cómo se desarrollan y se estructuran los diferentes tipos de discurso que se dan en el aula a partir del estudio del habla en la interacción, basándose en lo que ocurre momento a momento (Markee y Kasper, 2004). Este conocimiento permite comprender cuáles son “los procesos interaccionales implicados en las acciones sociales propias del aprendizaje de L2, [...] (y) cómo se genera el aprendizaje en tales acciones” (Batlle, 2020, p. 284). Estos procesos interaccionales se pueden estudiar tanto en las interacciones profesor y estudiantes como en las interacciones que se dan entre los estudiantes cuando hacen una tarea específica (Sert, 2015). Así, en palabras de Sert (2015) el análisis de los diferentes tipos de interacción que se producen en cualquier aula, utilizando los parámetros del AC, permite investigar detalladamente las prácticas interactivas de profesores y estudiantes.

Las interacciones entre profesores y aprendientes se diferencian mucho de las interacciones cotidianas (Sacks et al., 1974) en que en el intercambio interaccional los participantes no tienen el mismo poder de conocimiento, siendo el profesor el que tiene derecho a asignar temas, turnos y evaluar las contribuciones de los otros participantes, los estudiantes

(Markee y Kasper, 2004). Sin embargo, las interacciones entre aprendientes pueden ser más similares y comparten características con la conversación ordinaria porque los estudiantes se encargan de gestionar la interacción y los temas de manera autónoma (Acosta-Ortega, 2019) y la distribución del poder en el intercambio está más equilibrada que en las interacciones profesor-estudiante. El aprendizaje de estas acciones interaccionales —gestionar la alternancia de turnos, la agenda temática, mantener la interacción— en la lengua meta también ha sido objeto de estudio de las investigaciones en CA-SLA. Estos estudios han puesto su foco de atención en el desarrollo de la Competencia Interaccional (CI) o la habilidad para generar y mantener interacciones orales con otros hablantes en la lengua adicional estudiada (Young, 2008; Hall et al., 2011; Hall, 2018; Pekarek-Doehler, 2018; 2023).

Nuestro estudio se enmarca en los trabajos que investigan las características de las interacciones entre estudiantes que se producen en clase. Por ello, se dedica el siguiente apartado para especificar y desarrollar el estado de la cuestión las interacciones orales entre estudiantes, su estudio y el desarrollo de su CI en la lengua adicional que aprenden.

1.4. Las interacciones orales entre estudiantes

Explicadas las características específicas de las interacciones cotidianas e institucionales y contextualizado el estudio de las interacciones de esta investigación dentro de las institucionales, se dedica esta sección a la revisión de (1) los tipos de interacciones que se producen en el aula de lenguas adicionales para situar y caracterizar las interacciones orales entre aprendientes, (2) el marco en el que nos situamos en esta investigación y (3) los estudios más relevantes que, como nosotros, analizan las interacciones orales que se producen entre aprendientes de un idioma adicional en esa lengua sin intervención del docente.

1.4.1. Las interacciones orales que se producen en el aula de lenguas adicionales

Como ya hemos explicado anteriormente, las interacciones que se producen en las clases tienen características específicas debido a su institucionalización (Drew y Heritage, 1992; Seedhouse, 2004). Desde el punto de vista de los participantes que tienen y las acciones que realizan estos en la interacción que se da en la clase de lenguas adicionales, Van Lier (1988) propone cuatro tipos de interacciones. Esta clasificación se realiza en función de su orientación hacia un tema o hacia una tarea específica y los relaciona posteriormente con los participantes

que intervienen en ella. Los tipos de interacción que propone no son unidades estanco en los que se pueda clasificar toda la estructura del aula, sino que las secuencias interaccionales que se dan deben ser entendidas dentro del continuo más (+) o menos (–) orientadas a una actividad o más o menos orientadas a un tema (1988, p. 155). Para proporcionar una explicación más visual y concreta de ellas, recurrimos y traducimos el diagrama que el propio autor muestra. En él, se combinan las diferentes formas de orientación en el aula y, a partir de él, van Lier propone y explica cuatro tipos de interacción o “espacios de orientación diferencial” (1988, p. 155):

1. Hablar: interacción que tiene poca o ninguna orientación hacia un tema o una actividad concreta. En estas interacciones los participantes pueden hablar de lo que quieran, en la manera que quieran, observando y haciendo uso de las reglas sociales. Por ejemplo: charlas, conversaciones privadas en parejas (Van Lier, 1988; Alcón Soler y Guzmán Pitarch, 1992).

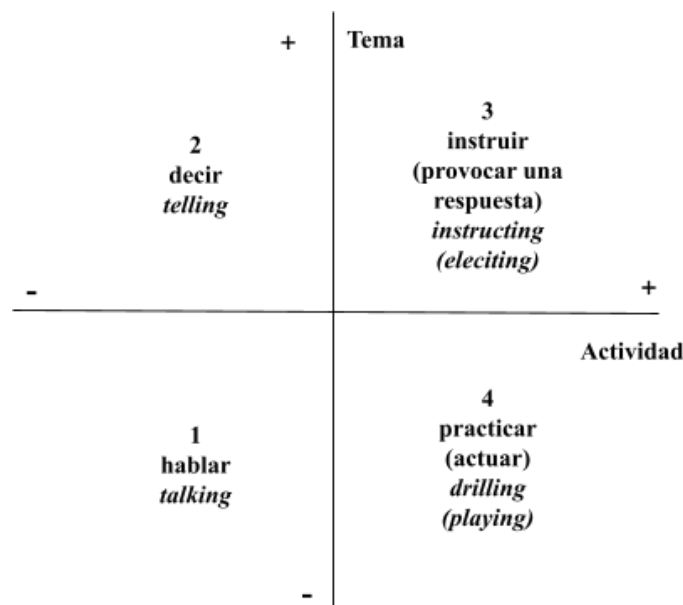
2. Decir: interacción que está enfocada más a un tema y menos a una actividad. Se da una información necesaria o se informa sobre un asunto que debe ser resuelto. Por ejemplo: anuncios, instrucciones o explicaciones (Van Lier, 1988).

3. Instruir —en el sentido de provocar una respuesta o una acción—: interacción orientada tanto al tema como a la actividad. Es decir, se necesita transmitir una información específica, pero se debe seguir un proceso concreto, unas reglas. Por ejemplo: interacciones profesor-aprendiente en las que el profesor pide una respuesta; entrevistas; debates. (Van Lier, 1988).

4. Practicar —en el sentido de actuar y hacer que se realiza una determinada acción—: interacción menos orientada a un tema y más orientada a una actividad. En estos casos el tema es menos importante (Alcón Soler y Guzmán Pitarch, 1992), el foco está en decir algo siguiendo unas reglas concretas de interacción. Por ejemplo: juegos de rol, trabajo en parejas, juegos (Van Lier, 1988).

Figura 1

Diagrama de los tipos de interacción que se dan en el aula traducido (adaptado de Van Lier, 1988, p. 156)



Cada uno de estos tipos de interacciones implica un sistema concreto de turnos de habla y diferentes derechos y deberes de los participantes. Así, en las interacciones del primer tipo la selección de hablantes y la organización de los turnos no tienen por qué ser dirigidos por el profesor, siendo este tipo de interacción “as close as we may be able to get to ordinary conversation in the classroom” (Van Lier, 1988, p. 157). Una misma interacción puede tener secuencias interaccionales de diferentes tipos y los participantes pueden pasar de una a otra según la situación requiera.

Alcón Soler y Guzmán Pitarch (1992), a propósito de estos tipos de interacciones, comentan los factores que los afectan y que hay que tener en cuenta a la hora de examinar las interacciones de nuestra aula. En primer lugar, mencionan que los roles de los participantes pueden variar en función del tipo de interacción en la que participen. En el contexto que rodea la clase los roles predominantes son el de profesor y estudiante, pero en algunos de los tipos de interacciones los roles pueden ser negociados y los derechos y obligaciones en la gestión de la interacción cambian. Si el control del sistema de turnos, de los temas y de las actividades es estricto y planificado, es posible que los aprendientes no tengan la oportunidad de explorar cómo

gestionar las interacciones en la lengua meta (Van Lier, 1988). En segundo lugar, los tipos de tareas que se realizan en el aula también influyen en la posibilidad de generar unos tipos de interacciones u otras. Tareas en las que los estudiantes intercambien información y negocien significados entre ellos darán lugar a oportunidades para que aprendan a gestionar sus interacciones y desarrollen sus habilidades comunicativas en la lengua que aprenden. Finalmente, el último factor que indican es el tipo de conocimiento intercambiado: en las interacciones basadas en el proceso de interacción y en aquellas en las que los participantes intercambian información sobre la que tienen un conocimiento similar, es factible que el intercambio y el significado pueda ser negociado. Frente a esto, si uno de los participantes tiene un conocimiento superior que transmitir a otros, el sistema de intercambio de turnos será más estricto y la interacción menos colaborativa y más unidireccional (Alcón Soler y Guzmán Pitarch, 1992, pp. 50-51).

A estos factores consideramos necesario también añadir a los participantes y la estructura de la participación como elemento (Van Lier, 1988). En función de las características y de los factores que influyen a cada tipo de interacción se producen estructuras de participación diferentes en el aula de lenguas. Van Lier (1988) propone cinco tipos de estructuras y las relaciona con cada tipo de interacción (véase Van Lier, 1988, capítulo 6 para más información sobre todas ellas). Las interacciones orales entre estudiantes corresponden al quinto tipo de estructura de la participación, llamado trabajo en grupo —que corresponde a lo que nosotros llamamos interacción entre estudiantes o interacción entre pares (Sato y Ballinger, 2016)—. Este tipo de estructura “can turn into any of the previous ones, depending on the type of task that is set, and the way it is conducted” (Van Lier, 1988, p. 173) y se caracteriza porque los aprendientes son los hablantes primarios y son los encargados de gestionar la interacción. Si el profesor se introduce en la interacción, deja de ser una interacción entre estudiantes. Estas interacciones se orientan principalmente a la realización de una actividad, pero la orientación a un tema específico, a unas normas sociales y unos patrones interaccionales pautados y la preparación y construcción de lo que se va a decir no es fija y depende de cómo realicen la actividad los aprendientes. Las interacciones estudiadas en esta investigación se enmarcan en este último tipo de interacción, es decir, son interacciones del tipo 4, “práctica”, y los participantes son los

estudiantes (Van Lier, 1988) —no son interacciones del tipo 1, conversaciones privadas entre aprendientes o una charla o conversación que no está relacionada con el contexto del aula— debido a que responden a la realización de una actividad específica.

Conocer las interacciones que se producen en el aula de lenguas adicionales y los factores por los que están influidas es esencial para planificar y examinar las actividades de interacción que se incluyen en las clases. En los trabajos en grupos o interacciones entre aprendientes se dan los momentos —o episodios— adecuados para que los aprendientes tengan la libertad de tomar la iniciativa, dirigir sus propias interacciones y explorar cómo funcionan y se aplican una serie de reglas en la lengua meta (Van Lier, 1988; Philp et al., 2013). Sato y Ballinger (2016) afirman que este tipo de interacciones son muy diferentes a las interacciones entre profesor y aprendiente o aprendiente y nativo y, hoy en día, pueden ocupar una gran y significativa parte del tiempo de la clase de lenguas adicionales. Además, destacan las ventajas de incluirlas en el aula haciendo un recorrido de estudios llevados a cabo sobre autocorrecciones en este tipo de interacciones y las percepciones de aprendientes de lenguas adicionales. En estas interacciones los estudiantes sienten menos estrés y presión si cometen errores que cuando hablan con un nativo o un profesor, tienen más libertad para negociar significados y tiempo para poder pensar en qué decir, sus hipótesis lingüísticas (2016, p. 5). Finalmente, afirman que en muchos contextos la lengua adicional aprendida se enseña todavía a partir del inglés y los aprendientes no disponen de muchas oportunidades para practicar la lengua dentro o fuera del aula si no se proponen estas actividades en clase y se dinamizan de manera adecuada (2016, p. 7).

1.4.2. La competencia interaccional

Las interacciones que se producen en el aula se han estudiado con el objetivo de entender los procesos de adquisición del lenguaje basándose en teorías pragmáticas, discursivas o interaccionales (Brouwer y Wagner, 2004, p. 30). Es decir, la interacción entre aprendientes ha sido objeto de estudio para saber cómo se produce el aprendizaje de la lengua meta a partir de ellas. Estas teorías estudian las interacciones entre estudiantes con el objetivo de entender cómo se adquiere y se desarrolla el conocimiento en la lengua meta y, en el último caso, cómo solucionan los aprendientes posibles problemas que puedan surgir en sus interacciones. Sin embargo, en ningún caso se interesan por los procesos de interacción que emplean los estudiantes

y la gestión de la interacción cuando los estudiantes tienen que tomar la iniciativa y ser los hablantes primarios. Es decir, la interacción oral no es un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Por ello, nuestro trabajo se enmarca en la disciplina sociocultural que utiliza el AC como metodología de análisis y estudio para documentar cómo son y se desarrollan los discursos que se producen en el aula. Más concretamente, nos situamos en la línea de investigación de los estudios cuyo foco de atención está en el desarrollo de la CI en la lengua meta y analizan cómo son las interacciones gestionadas por los propios estudiantes. A continuación, desarrollamos las investigaciones más sobresalientes en el tema.

El desarrollo de la CI en el aula de idiomas se puede enfocar desde dos perspectivas (Acosta-Ortega, 2019; Batlle, 2020): por un lado, como un objetivo o una habilidad que los aprendientes deben dominar a lo largo de su aprendizaje de la lengua meta y, por el otro, como el proceso desde el que se construye el acto de enseñanza-aprendizaje. En este estudio, nos situamos en el primer enfoque. A diferencia de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980), esta habilidad no es un atributo abstracto de un individuo, sino que es la capacidad para construir juntamente con otros participantes la interacción (García García, 2007; Young, 2008).

Se considera que la CI es la capacidad para socializar lingüísticamente con otros y, por tanto, utilizar los recursos lingüísticos e interaccionales adecuados de forma cooperativa para gestionar, mantener adecuadamente y adaptarse a lo que ocurre en la interacción, así como al resto de participantes en ella (Young, 2008; Hall, 2018; Acosta-Ortega, 2017). La CI se desarrolla como parte de nuestro motor de interacción incluso antes de que empecemos a hablar (Levinson, 2022; Siegel y Seedhouse, 2024) y nos permite realizar acciones sociales, interactuar y entendernos (Acosta-Ortega, 2019; Siegel y Seedhouse, 2024). Cuando aprendemos una lengua adicional, buscamos participar activamente en interacciones sociales en esta lengua meta (Hall, 2018). Por tanto, necesitamos aprender a utilizar el sistema interaccional que ya tenemos y desarrollar nuestra CI en ella para socializar con otra comunidad de habla, aplicando variaciones culturales específicas (Young, 2008; Hall, 2018). Como consecuencia de este motor y del sistema adaptativo interaccional (Levinson, 2022; Siegel y Seedhouse, 2024), se puede afirmar que los aprendientes de lenguas adicionales ya poseen recursos sociolingüísticos que les permiten interactuar y socializar en sus idiomas maternos u otras lenguas aprendidas (Kecskes et al.,

2018). Sin embargo, esta CI básica (Kecskes et al., 2018) no se transfiere directamente cuando aprendemos una lengua, sino que se recalibra (Pekarek-Doehler y Pochon-Berger, 2015; Pekarek-Doehler, 2023).

El concepto de CI en el aprendizaje de idiomas ha sido cuestionado partiendo precisamente de la premisa de que no es una competencia que haya que aprender o adquirir debido a que ya tenemos la habilidad para interactuar (Hall, 2018; Batlle, 2020; Siegel y Seedhouse, 2024). Hall (2018) propone estudiar y hablar de repertorios interacciones como realizaciones tangibles de la CI que son observables en la realización de acciones sociales y en el uso de los recursos interaccionales adecuados en determinadas interacciones (Hall, 2018). Estamos de acuerdo con que es discutible hablar de competencia y parece más factible analizar el desarrollo de los recursos interaccionales utilizados en las interacciones entre aprendientes. Sin embargo, se mantiene el concepto de CI y se habla de su desarrollo debido a que la línea de investigación en la que nos adscribimos estudia las interacciones generadas en el aula desde el punto de vista del desarrollo de la CI.

Se considera así que enseñar y aprender a interactuar en una lengua adicional es ayudar a transferir la CI de los estudiantes a la lengua meta para que sean capaces de realizar acciones sociales lingüísticamente en el idioma aprendido (Pekarek-Doehler, 2023) y gestionar la interacción colaborativamente con otros participantes (Young, 2008). Para ello, es necesario generar “posibilidades para que tal competencia interaccional se transporte a la realidad de uso de la lengua objeto de aprendizaje (Pekarek–Doehler y Berger, 2015)” (Batlle, 2020, p. 285). La generación de estas oportunidades en el aula tiene como objetivo que los aprendientes después sean capaces de socializar en la lengua meta fuera de clase y en el aula se materializan en actividades de interacción oral en las que los aprendientes utilizan la lengua meta para su ejecución (a la didáctica de la interacción oral se le dedica el punto 1.5 del capítulo).

Siguiendo la argumentación presentada en el apartado anterior y propuesta por autores como Seedhouse (2004), consideramos que estas interacciones de clase entre estudiantes son institucionales porque derivan de una instrucción dada por la profesora del curso (Seedhouse, 2004, p. 77). Además, como apunta Acosta-Ortega en su tesis, tienen un objetivo pedagógico subyacente (Acosta-Ortega, 2019). Sin embargo, su carácter institucional no impide que sean de

interés investigativo para saber cómo se desarrolla la CI durante el aprendizaje de idiomas: en ellas se manifiestan las habilidades interaccionales que tienen los estudiantes (Gan et al., 2009) porque son ellos los encargados de iniciar, mantener y resolver posibles problemas en la interacción.

Con la finalidad de profundizar en las habilidades interaccionales de los aprendientes de lenguas adicionales y su desarrollo, son numerosos los estudios que han analizado este tipo de interacciones para saber cómo gestionan autónomamente los estudiantes las interacciones en las que participan, tanto fuera (Pekarek-Doehler y Pochon-Berger, 2015; Skogmyr Marian, 2022) como dentro del contexto pedagógico (Markee y Kasper, 2004; Kasper, 2004). Nuestra investigación se adscribe en la línea de investigación de los segundos y se presenta a continuación el estado de la cuestión sobre ella.

1.4.3. La gestión de la interacción oral entre estudiantes en el aula de lenguas adicionales

Dada la universalidad del sistema de interacción humano (véase 1.1) y siendo desarrollado en la infancia, se puede deducir que los aprendientes de lenguas adicionales poseen recursos, habilidades y estrategias interaccionales para mantener, secuenciar y resolver posibles malentendidos en sus interacciones debido a que tienen desarrollado el sistema de interacción en el que se fundamenta la comunicación humana (Siegel y Seedhouse, 2024). Así, en el aula de lenguas adicionales, las actividades de interacción —muy comúnmente llamadas “de conversación” (Cestero Mancera, 2017, p. 1017)— sirven para fomentar el desarrollo de estas estrategias específicas y colaborativas, lo que permitirá a los aprendientes transferir su capacidad y conocimientos sociolingüísticos previos (Kecskes et al., 2018) y, de esta manera, “integrarse en la sociedad de la lengua que están aprendiendo gracias a su dimensión social” (Acosta-Ortega 2019, p. 13).

Son numerosos los estudios que han indagado en cómo se desarrollan y gestionan las interacciones producidas en actividades orales entre grupos de estudiantes. El foco se ha puesto en aspectos específicos y variados relacionados con diferentes aspectos de la gestión de la interacción y la gestión de la agenda temática. Mencionamos en el apartado anterior (véase 1.4.2) los estudios de Markee y Kasper (2004) en el que presentan una introducción al estudio del habla en el aula desde una perspectiva émica y resaltan la importancia de incluir la perspectiva de los

participantes y entender cómo se desarrollan las interacciones que se producen en el aula. Utilizando esta perspectiva émica, Kasper (2004) analiza las interacciones que se producen en una clase de alemán como lengua adicional para entender las acciones y las orientaciones sociales de los aprendientes en conversaciones de alemán para el aprendizaje del idioma.

Los estudios pioneros en la enseñanza de español son los trabajos de Cestero Mancera (2012; 2017), que teoriza sobre la enseñanza de la conversación basándose en el estudio de la conversación esporádica en español, y la tesis de García García (2009) que, aunque habla de competencia conversacional en lugar de CI y de enseñanza de la conversación, también analiza cómo gestionan las interacciones aprendientes de español alemanes. En la línea de Cestero Mancera, Ruiz Fajardo (2023) ha publicado recientemente un manual sobre la enseñanza y el aprendizaje de la interacción oral y la conversación destinado a la reflexión docente sobre cómo incluir los elementos de la interacción oral en las clases de español como lengua adicional. Su trabajo incluye análisis de interacciones entre hispanohablantes, pero no analiza las interacciones producidas en el aula. Esta publicación se sitúa en la línea de Wong y Waring (2010) en la que se revisan los aspectos teóricos del AC y se proponen una serie de actividades destinadas a la reflexión pedagógica sobre cómo llevar al aula de lenguas adicionales las características conversacionales de las interacciones.

Las tres autoras proponen propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la conversación y, en línea con nuestra investigación, García García (2009) lo hace a partir del análisis y la comprensión de cómo son las interacciones entre estudiantes alemanes de español. Su estudio tiene como objetivo determinar los aspectos de la gestión de la interacción y de la agenda temática que presentan más dificultades para los estudiantes y diseñar instrumentos didácticos específicos para mejorar la competencia conversación. Sus resultados demuestran que los estudiantes, sobre todo con menor nivel de competencia, tienden a respetar los turnos de los hablantes y no son comunes las alternancias de turnos que supongan interrupciones o solapamientos. El intercambio de turnos es “limpio” (2009, p. 491) y el paso de un hablante a otro es discontinuo, interrumpido por silencios o pausas. Además, afirma que en estas conversaciones hay una ausencia de cooperación y de recursos específicos que señalen la relación entre los turnos al comienzo y la final de estos, siendo más productos individuales que

procesos colaborativos. Por tanto, expone como objetivo e implicación didáctica la necesidad de incluir los fenómenos conversacionales como parte del currículo de enseñanza.

Dentro de la enseñanza del español como lengua adicional y en la línea de García García (2009), Acosta-Ortega (2019) dedica su tesis al estudio de la CI de estudiantes de español, concretamente se centra en los turnos producidos y la alternancia de estos en interacciones orales entre aprendientes con diferentes niveles —B1, B2 y C1— en tres tipos de actividades —relatos, discusiones abiertas y discusiones para llegar a un acuerdo—. En su estudio también encuentra diferencias en la gestión de la interacción y en los tipos de turnos que surgen en función de la actividad que se realiza. Su investigación explora además la utilización de exponentes pragmático-discursivos en los comienzos y finales de turnos (Acosta-Ortega, 2017, 2019) y las acciones realizadas por los participantes para co-construir la interacción (Acosta-Ortega, 2019). En relación con estos temas concluye que los exponentes utilizados son básicos, principalmente introducidos en los niveles A1, A2 y B1 (Acosta-Ortega, 2019, p. 300), y, a diferencia del estudio anterior, constata que los estudiantes “colaboran con sus compañeros siempre que pueden y lo hacen para lograr una interacción eficaz” (Acosta-Ortega, 2019, p. 301).

La colaboración entre estudiantes para co-construir la interacción ha sido uno de los temas más explorados en las investigaciones que analizan las interacciones del aula. Con el fin de evaluar la CI de los estudiantes (Galaczi, 2014; Seedhouse y Harris, 2011; Lam, 2019; Stephenson y Hall, 2021), este aspecto se ha explorado en interacciones derivadas de los exámenes de inglés como lengua adicional. La capacidad para colaborar con otros hablantes juega un papel importante en la gestión de la agenda temática porque la realización de acciones para la negociación conjunta del significado en la interacción y la co-construcción del tema es una muestra de un mayor desarrollo de la CI.

Galaczi (2014) analiza las interacciones resultantes de un examen oral de inglés en parejas de aprendientes de niveles B1, B2, C1 y C2 con el fin de determinar rasgos distintivos que demuestran un mayor desarrollo de la CI: el grado de desarrollo de los temas, las extensiones de los temas propios y los temas introducidos en contribuciones anteriores, las acciones de los oyentes y el manejo de los turnos. Su estudio no incluye interacciones inferiores al nivel B1 debido a que la prueba de interacción en ellos está muy controlada por el examinador “in line

with the limited interactional abilities of A2 learners” (Galaczi, 2014, p. 557). Sus conclusiones indican que los aprendientes son capaces de utilizar recursos interaccionales más exitosamente y colaborar en la interacción cuando tienen mayor competencia lingüística (Galaczi, 2014) y caracteriza los turnos de las interacciones entre aprendientes con niveles de competencia básicos y hasta el nivel B1 como la sucesión de turnos individuales, poco relacionados entre sí, que responden o comentan el tema general de la interacción o la pregunta de las instrucciones. Sin embargo, reconoce que el tipo de actividad que cada pareja de interactuantes realizó también puede influir en los patrones interaccionales observados y en la extensión de temas y turnos en las interacciones.

Estos turnos que carecen o tienen poca vinculación con las contribuciones previas, son característicos de las interacciones entre estudiantes surgidas en el aula como demuestran los trabajos de Mori (2002), Hauser (2009) y el ya comentado, García García (2009), todos ellos analizan las interacciones que se producen entre aprendientes de lenguas en la realización de actividades orales en el aula y concluyen que la gestión de la interacción por parte de los estudiantes se caracteriza por ser individual, poco colaborativa debido a que se generan turnos largos multiunidades, con escasos o ningún turno de extensión por parte de otros participantes en la interacción.

No obstante, en un estudio posterior, García García (2015a) vuelve a analizar las interacciones entre hablantes no nativos de español y llega a la conclusión de que la generación de este tipo de turnos parece estar más vinculada a la interpretación que hacen los estudiantes del objetivo comunicativo de la interacción que al nivel de competencia. Esta interpretación se relaciona con estudios previos, como el de Seedhouse (1996) en el que demuestra que una misma actividad propuesta en la misma clase da lugar a diferentes tipos de interacciones resultantes de cuatro grupos diferentes. El mismo autor, posteriormente, discute el concepto de “tarea” dentro de lo que se considera pedagógicamente el aprendizaje por tareas. Nos interesa subrayar aquí la diferencia que establece entre lo que considera tarea planificada, “*task-as-workplan*” y tarea en proceso “*task-in-process*” (Seedhouse, 2005, p. 536). Es decir, el tipo de actividad y su objetivo pueden influir en la interacción, pero la interacción que surge a lo largo del desarrollo de la actividad —que es lo que se analiza desde el punto de vista del AC— también se ve influida por

las dinámicas de grupos y por lo que interpretan los estudiantes de la instrucción dada (Seedhouse, 2005; García García, 2015a). Consecuentemente, las interacciones resultantes y el mayor o menor desarrollo de la CI en ellas se ven afectados especialmente por la interpretación que hacen los aprendientes del objetivo de la actividad (García García, 2015a). García García (2015a) afirma que:

[E]l factor clave que influye en el patrón de interacción es la interpretación que los estudiantes hacen del objetivo de la tarea: si los estudiantes interpretan que el objetivo consiste en “hablar sobre el texto” e “intercambiar informaciones”, es decir, de carácter transaccional y pragmático, el resultado son los patrones independiente e interrogativo. Cuando los participantes interpretan que el objetivo es de carácter social e interpersonal adoptan entonces el modo del “habla social”: la interacción se convierte en un fin en sí misma. (García García, 2015a, p. 6).

Ella misma relaciona esta interpretación de los estudiantes con los conceptos de tarea en proceso y tarea planificada. Este mismo estudio de García García (2015a) resulta interesante porque incluye interacciones entre estudiantes con niveles A2, B1, B1+ y B2 y los resultados muestran que, a diferencia de lo afirmado por Galaczi (2014), el nivel de competencia lingüística de los estudiantes es menos influyente en la manifestación de recursos interaccionales que la interpretación del objetivo de la actividad. Esto supone que la manifestación de la CI y su desarrollo en interacciones entre estudiantes con niveles iniciales también es objeto de estudio.

En esta línea, Tecedor (2016) estudia el desarrollo de la CI en estudiantes principiantes de español. A pesar de que su estudio se enmarca en el análisis del discurso, sus datos y resultados contribuyen al entendimiento de cómo los estudiantes generan muestras de acuerdo o desacuerdo, escucha y colaboración activa en sus interacciones. A diferencia de otros estudios como el de Ohta (2001), en el que los estudiantes japoneses no utilizaron en sus interacciones turnos para mostrar (des)acuerdo o escucha, la autora muestra cómo los estudiantes estadounidenses, aunque con pocos recursos lingüísticos y dubitaciones debido a su nivel, realizan acciones de escucha activa como compleción de turnos previos, comentarios de otros turnos y valoraciones (Tecedor, 2016). En línea con su trabajo, Sert (2019) analiza las interacciones entre estudiantes de inglés, utilizando el AC como metodología de estudio, y

expone cómo la escucha activa y las acciones generadas para ello son manifestaciones de la CI de los aprendientes. No obstante, los resultados de ambos estudios revelan, nuevamente, que las acciones de los estudiantes no están orientadas únicamente a las de otros participantes, sino hacia la actividad de aula que realizan. En consecuencia, Tecedor (2016) comenta la relación pedagógica entre la organización de la interacción y la realización de la actividad propuesta: “participants orient their actions not only to what their conversational partner has just said and to the communication of personal meaning, but also to the institutional discourse of the session” (2016, p. 36).

Esta orientación hacia la realización de la actividad es lo que supone que las interacciones generadas tengan elementos o patrones interaccionales específicos del discurso del aula. Hauser (2009) se da cuenta de que en la gestión de las interacciones entre aprendientes japoneses de inglés en discusiones grupales en clase tienen turnos muy largos en los que uno de los estudiantes es el “*primary speaker*” y se producen pocos turnos de extensión e intercambio de turnos por parte de los otros estudiantes mientras este hablante está dando su opinión al tema comentado o respondiendo una pregunta de la discusión. Los otros hablantes intervienen cuando quieren hacer una pregunta relacionada con la opinión que está dando A, pero no comentan, ni valoran los temas específicos que propone A con su respuesta. Los hablantes que tienen la palabra no suelen seleccionar a otros participantes para que tomen la palabra tampoco, por tanto, la toma de turno se produce mediante la autoselección por parte de posibles hablantes B que toman el rol de *primary speaker* (Hauser, 2009, p. 236). Cuando todos terminan de dar su opinión sobre una de las preguntas el último *primary speaker* u otro de los participantes plantea la siguiente pregunta y se repite la secuencia (Hauser, 2009). El autor concluye que las interacciones son más parecidas a monólogos en los que los estudiantes dan su opinión personal, pero no tienen interés en discutir las de los otros participantes. Estos patrones de interacción también se han encontrado en estudios como los de García García (2009; 2015a). Sin embargo, Hauser (2009) demuestra con su análisis que la toma de decisión sobre quién será el siguiente *primary speaker* sí es algo que se negocia en el momento de la interacción de forma colaborativa. Por tanto, de nuevo, la estructura de la interacción surgida es el resultado de la interpretación que hacen los estudiantes de la actividad: si les proponemos una serie de preguntas

y les pedimos que las comenten, la interacción resultante va a estar orientada a contestar, todos, individualmente estas preguntas.

El estudio de Hauser (2009) está orientado a cómo los participantes gestionan su participación en la interacción oral en el aula. En esta línea, García García (2015b) añade otro elemento que influye en la mayor o menor participación por parte de los estudiantes en las interacciones, en su gestión y en la manifestación de su CI en la lengua meta: la habilidad de saber cuándo realizar acciones específicas en la interacción. En un estudio con estudiantes de español de nivel A2, la autora se da cuenta de que la diferencia en el desarrollo de la CI de los estudiantes no reside en la competencia lingüística que tienen los estudiantes sino en la capacidad para utilizar los recursos lingüísticos en un momento adecuado de la interacción (García García, 2015b, p. 269). La generación de acciones interaccionales en la lengua meta y la ausencia de estas es lo que demuestra en los estudios de Tecedor (2016) —las muestras de escucha y (des)acuerdo— y Hauser (2009) —la negociación sobre quién es el siguiente *primary speaker* frente a la falta de extensión de temas y turnos previos— la existencia de la CI de los aprendientes y su mayor o menor desarrollo. Estas acciones permiten comprender mejor cómo los estudiantes gestionan este tipo de interacciones mediante los recursos que tienen y cómo los movilizan.

Así, otros estudios se han centrado en analizar acciones específicas que realizan los aprendientes para gestionar las interacciones. Dentro de estos estudios tienen especial interés las acciones destinadas a la extensión de turnos previos. Aunque nuestra investigación se limita al estudio de la gestión de la interacción y no es posible abarcar la gestión del tema también en este trabajo por razones de espacio y tiempo, es necesario mencionar alguno de estos trabajos. Específicamente, nos resulta interesante para nuestro estudio aquellos que analizan la utilización de preguntas como acciones que sirven tanto para extender temas como para gestionar la interacción porque seleccionan a otro hablante. Çimenli, Sert y Jenks (2022) analizan el empleo de las preguntas que dominan “*Rolling the Ball Back questions*” o RBB para el progreso en la realización de la actividad y para el mantenimiento del tema tratado en el turno previo.

An RBB is an interactional device that invites a co-participant to maintain a current topic of discussion; this is done by asking a question that reciprocates something that has been

asked in a prior turn. *RBBs* are thus helpful in maintaining topic progressivity, which is pedagogically and interactionally significant in that students are often asked to engage in extended conversation despite still learning the target language (Çimenli et al., 2022, p. 2).

Estas preguntas son un recurso interaccional propio, sobre todo, de interacciones entre estudiantes y tienen la finalidad de invitar a otros participantes a mantener el tema de la discusión mediante una pregunta que repite el tema que se ha preguntado o comentado en algún turno anterior y favorece la progresividad de la actividad (Çimenli et al., 2022). En sus conclusiones, los autores consideran este tipo de preguntas como una herramienta para progresar en la realización de la actividad oral y mantener el tema general de la discusión que se relaciona con la actividad oral concreta realizada.

A propósito del tema que extienden estas preguntas RBB, relacionado con el tema general de la actividad, consideramos importante diferenciar en este tipo de interacciones dos temas: por un lado, el tema propuesto en las instrucciones de la actividad y, por otro, el tema local de un turno previo. La diferencia entre los diferentes temas tratados durante estas interacciones se encuentra en el trabajo de Seedhouse y Supakorn (2015), en el que investigan cómo se desarrolla la agenda temática en interacciones institucionales y argumentan que en este tipo de interacciones el desarrollo temático es tanto un vehículo como un foco de la interacción. Es decir, en las interacciones que se producen en el aula de lenguas adicionales existe un tema general marcado por la actividad que se hace y el contexto, y, a su vez, se desarrollan temas locales que surgen de las acciones que realizan los participantes en la interacción para tratar el tema general. En esta línea de investigación sobre el desarrollo de la agenda temática en interacciones producidas en el aula, se sitúan estudios como el trabajo ya mencionado de García García (2015b) y Lam (2018) que, como Seedhouse y Supakorn (2015), consideran el manejo de los temas locales que surgen en el momento de la interacción un logro interaccional, conseguido mediante contribuciones contingentes.

Lam (2018) considera que las contribuciones contingentes en la interacción son aquellos turnos que consiguen ampliar el tema previo, reformularlo o transformarlo, es decir, turnos posteriores en los que los interactuantes realizan acciones destinadas a desarrollar y extender

turnos previos. En nuestra investigación mantenemos esta interpretación para los turnos de hablantes B que se autoseleccionan y consiguen, de alguna manera, desarrollar alguno de los temas propuestos en turnos anteriores. Como nosotros, Lam (2018) estudia la habilidad de estudiantes de inglés como lengua adicional para interactuar con otros aprendientes e identifica tres acciones conversacionales a través de las cuales los estudiantes construyen respuestas contingentes a las intervenciones de otros. En sus conclusiones, el autor señala que la capacidad de referirse y topicalizar algún elemento de otros turnos previos demuestra que los estudiantes entienden lo que otros participantes han dicho y buscan colaborar en el intercambio, evidenciando así un mayor desarrollo de su CI que con *tokens* o muestras de escucha que, como Galazci (2014), considera estas acciones habilidades que demuestran una CI limitada.

Las acciones propuestas por Lam (2018) acerca de las acciones que generan contribuciones contingentes no incluye como acción que puede generarlas estas contribuciones la realización de preguntas. Sin embargo, investigaciones previas en AC como las de Stivers y Enfield (2010) y Maynard (1980) demuestran que las preguntas también son un recurso para extender temas, solicitar más información, aclarar o mostrar desacuerdo sobre algo que ha dicho el hablante previo (Stivers y Enfield, 2010), cambiar el tema (Maynard, 1980) y, por tanto, generar una contribución contingente en la interacción (Lam, 2018). En este sentido, estamos de acuerdo con los autores Çimentli et al. (2022) en que las preguntas RBB sirven para progresar en la actividad y son una forma de mantener el tema de discusión general que coincide con el propuesto en la actividad. Aunque no contribuyen al desarrollo de temas locales propuestos en turnos previos y se orientan al contexto institucional en el que se producen las interacciones, con las preguntas RBB los estudiantes demuestran que son capaces de utilizar recursos lingüísticos específicos para realizarlas y recursos interaccionales dirigidos a organizar los turnos de habla, a seleccionar otros hablantes y elaborar y progresar temas en línea con el objetivo y el contexto en el que se produce la actividad (Çimentli et al., 2022).

Nitta y Nakatsuhara (2014), en un estudio sobre la influencia del tiempo de preparación antes de interactuar en actividades orales de interacción de un examen, afirman que la generación de secuencias de preguntas y respuestas generadas por los aprendientes es una manifestación de colaboración y co-creación de la interacción que producen los aprendientes. A partir del análisis

de las interacciones utilizando los parámetros metodológicos del AC, llegan a la conclusión de que menos tiempo de preparación influye en la producción de una interacción más colaborativa y con más acciones destinadas a la co-construcción, mientras que las interacciones que habían preparado con antelación se caracterizaban por turnos más extensos, similares a monólogos y solo incluían preguntas RBB para cambiar de hablante. Es decir, sus resultados sugieren que el tiempo de preparación puede determinar que las interacciones producidas se asemejen más a los discursos observados en trabajos previos ya mencionados como los de Hauser (2009) y García García (2009).

Con relación a las preguntas empleadas en la gestión de la interacción y unido con el tema comentado anteriormente sobre la orientación de los estudiantes al contexto pedagógico, Balaman y Sert (2017a; 2017b; 2018) y Balaman (2018) focalizan la atención en cómo influyen las ayudas y las instrucciones que aparecen en actividades mediadas con tecnología en la gestión de la interacción en el aula por parte de los estudiantes y cómo se incorporan en la interacción. Los estudios concluyen en que los aprendientes utilizan recursos interaccionales orientados al contexto institucional en el que se producen las interacciones y, en función de la tarea y las instrucciones de esta, la CI parece adaptarse a la situación, en lugar de evolucionar temporalmente. Esto supone que cada tarea presentada en el aula y su configuración da lugar al uso de diferentes recursos interaccionales y, por tanto, para los autores, el análisis de las interacciones y del desarrollo de la CI en estudiantes debe hacerse en función de los marcos de las tareas, además de temporalmente.

Finalmente, cabe mencionar que todos los estudios previos mencionados analizan interacciones de manera situacional y no tienen un objetivo longitudinal de desarrollo de la CI a lo largo del tiempo. En esta línea, se sitúan las investigaciones de Pekarek-Doehler y Pochon-Berger (2015); Skogmyr Marian y Balaman (2018) y Konzett-Firth (2023). Nos distanciamos de las dos primeras en que las interacciones estudiadas en ellas y el desarrollo de la CI se produce en situaciones y contextos no pedagógicos. Sin embargo, la última sí que presenta el desarrollo de la CI en francés como lengua adicional en un contexto educativo. La autora centra la atención en los recursos que una de las estudiantes utiliza en los comienzos de turno y concluye que, al final de quince interacciones grabadas en un periodo de cuatro años, hay una diferencia en la

manera en la que la estudiante comienza sus turnos: se observa más flexibilidad y la movilización de una mayor variedad de recursos tanto interaccionales como lingüísticos para generar turnos de respuesta relevantes.

Por último, cabe mencionar aquí el libro de Skogmyr Marian (2022) en el que realiza un estudio sobre las quejas en interacción de aprendientes de francés como segunda lengua. El contexto del estudio es diferente al nuestro debido a que son grabaciones en vídeo de grupos de conversación entre estudiantes de francés en una universidad de Suiza. Sin embargo, en este trabajo, la autora explica una de las dificultades que se presentan en los estudios longitudinales sobre la CI: la dificultad de mantener la perspectiva émica propia del AC y la necesidad de comparar interacciones con contextos iguales que impliquen que la acción conseguida sea la misma y en la misma circunstancia. A propósito de esta dificultad, explica la necesidad de demostrar un cambio sistemático, es decir, que no ocurre una única vez y de recoger datos adecuados en situaciones contextuales lo más similares posibles para sobreponerse a ella.

En línea con los estudios mencionados y utilizando, como la mayoría de ellos, el AC como metodología de estudio, nuestra investigación busca continuar aportando información sobre los recursos interaccionales que emplean los aprendientes de español con un nivel intermedio-bajo, A2, (véase el apartado 3.3 para más información sobre el contexto y los participantes) en la gestión de interacciones derivadas de actividades de intercambios de información, conversaciones, colaboraciones para alcanzar un objetivo y discusiones formales (Consejo de Europa, 2001). La innovación del estudio reside en que desde las primeras semanas y durante todo el curso se proporcionaron herramientas y retroalimentación específica para ayudar a transferir la CI en estados iniciales como proponen Ohta (2001), Tecedor (2016), Malabarba y Betz (2023) y Lam (2025) en cuyas investigaciones se pone de manifiesto la necesidad de explicitar las acciones interacciones que se espera que los estudiantes movilicen en sus interacciones. De entre todos ellos, Lam (2025) dedica su estudio a la proporción de retroalimentación específica para la práctica y mejora de la competencia interaccional, por ello en el apartado 1.6.2 se comentará su trabajo con más detalle. Para profundizar más en las herramientas didácticas encaminadas a la enseñanza de la interacción oral se dedica el siguiente apartado al estado de la cuestión sobre la didáctica de la interacción oral en el aula de lenguas.

1.5. La didáctica de la interacción oral en el aula de lenguas adicionales

Previamente hemos presentado el estado de la cuestión del AC en el estudio de la interacción oral y, más concretamente, las investigaciones más relevantes que, como nosotros, estudian las características de las interacciones orales producidas en el aula de lenguas adicionales entre aprendientes. Además, hemos explicado las características de este tipo de interacciones frente a otras que se pueden dar en las clases. Centrándonos ahora en el contexto didáctico en el que se producen las interacciones, se dedica este quinto apartado a la revisión del estudio de la didáctica de la interacción oral en el aula de lenguas adicionales, es decir, cómo puede llevar al aula la interacción oral y los factores que influyen en la realización de estas actividades.

Galaczi y Taylor (2018) explican que es a partir de los años 80 y 90 y el trabajo Kramsch (1986), en el que se menciona por primera vez la noción de CI en oposición a competencia comunicativa, cuando “we saw a growing awareness of the interactional nature of spoken language ability” (2018, p. 220). En este momento se cuestiona el concepto de competencia individual de un aprendiente y se contrasta con la competencia o habilidades que se manifiestan en interacciones colaborativas entre individuos. Esta nueva perspectiva influencia los exámenes y su autenticidad, así como las actividades de interacción propuesta en el aula, que deben ser reorientadas para que respondan a esta nueva consideración de la interacción y las competencias de los estudiantes.

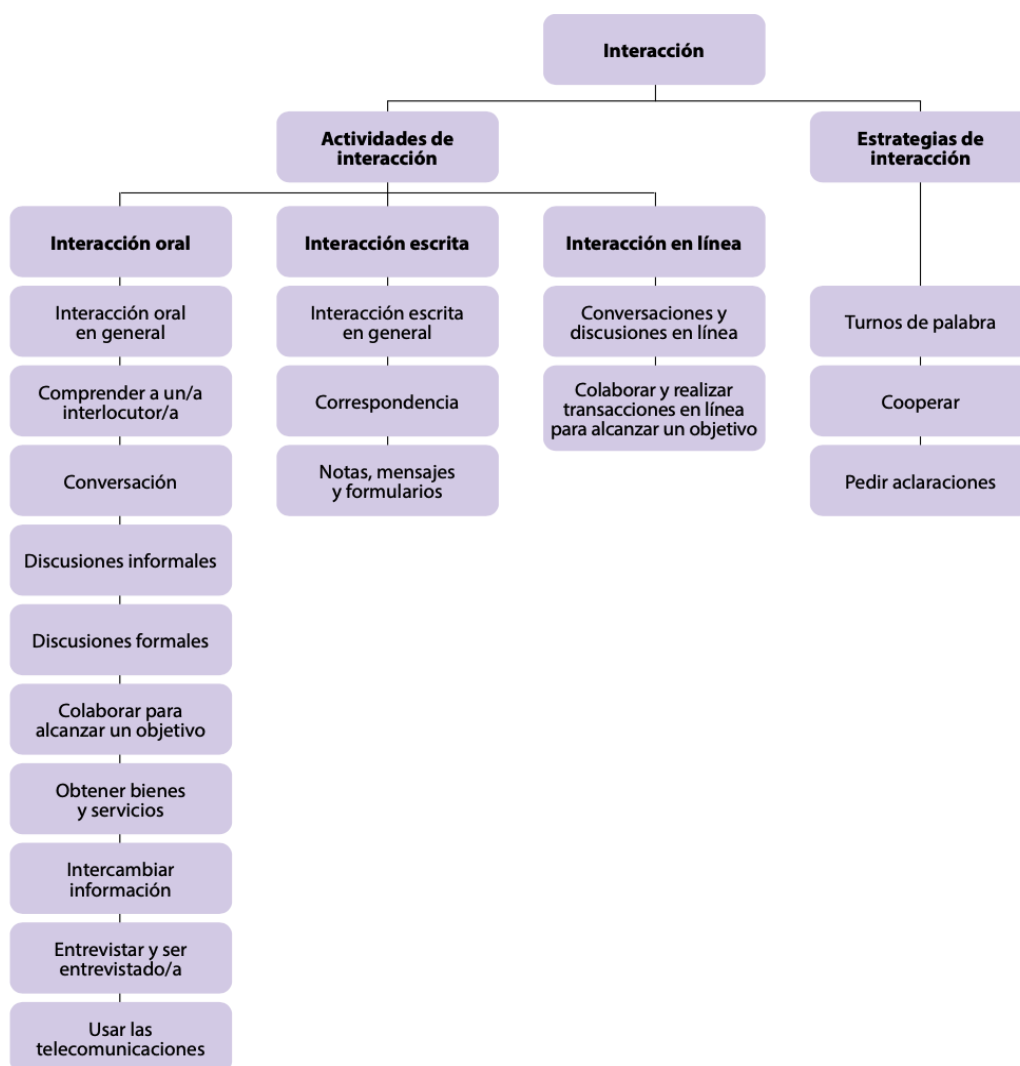
Como dijimos en el primer apartado del capítulo, el VCMCER considera la interacción como un modo de comunicación y, por tanto, la interacción oral es una actividad específica de este modo de comunicación (Consejo de Europa, 2021). Escobar Urmenenta (2002) apunta la importancia que supuso la diferencia que hace el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), ya en 2001, entre las actividades de lengua de expresión y las de interacción. Tanto esta distinción, como la inclusión de la interacción como un modo de comunicación individual “ha[n] hecho visible la especificidad de los fenómenos interactivos” (Escobar Urmenenta, 2002, p. 23). De modo que, para describir qué considera que es dominar una lengua adicional, el MCER (Consejo de Europa, 2001) sustituye el modelo tradicional de las cuatro destrezas —comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita o de lectura y expresión escrita— y propone una

“organización [...] más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la interacción en la que el significado se co-construye” (Consejo de Europa, 2021, p. 42).

Habiendo distinguido la expresión de la interacción como dos medios de comunicación diferentes, se proponen en el MCER las diferentes actividades específicas de interacción oral que un aprendiente debe ser capaz de realizar y los descriptores determinados para poder evaluar la actuación de los usuarios de la lengua —los aprendientes— en función de la actividad llevada a cabo. Las actividades de interacción oral propuestas por el MCER aparecen presentadas en la Figura 13 del VCMCER (Consejo de Europa, 2021):

Figura 2

Actividades y estrategias de interacción (Consejo de Europa, 2021, p. 84)



En la figura 2 se pueden diferenciar todas las actividades que se consideran de interacción, junto con las estrategias de interacción entre las que se incluye la alternancia de turnos de palabra y la cooperación. Cabe mencionar aquí la diferencia entre esta propuesta y la que presentaba en MCER en 2001 en la que no se distinguía entre conversación y discusión informal o formal. Estas dos actividades eran consideradas también conversaciones y la diferencia estaba entre las conversaciones entre amigos y las conversaciones formales o reuniones de trabajo (Consejo de Europa, 2001, pp. 75-81). Las estrategias de interacción sí que aparecen ya especificadas en el documento de 2001 y coinciden con las expuestas en la figura 2. En estas estrategias y en los descriptores de logro de las actividades, desde el nivel considerado “Pre-A1” (Consejo de Europa, 2021, p. 85) en algunas de las actividades y el nivel A1 en otras, se reconoce que para poder llevar a cabo estas actividades de interacción los usuarios de la lengua deben ser capaces, al menos, de plantear y responder preguntas y realizar un intercambio de información colaborando para mantener la interacción. Es decir, se pone de relieve la importancia del carácter interactivo y colaborativo frente a las actividades y descriptores de expresión donde priman los monólogos sostenidos en los que las estrategias utilizadas son la preparación, la compensación, el control y la corrección (Consejo de Europa, 2001, pp. 83-85; Consejo de Europa, 2021, p. 73).

Para que este intercambio colaborativo se produzca los docentes y los aprendientes deben entender que aprender a interactuar en una lengua adicional no es solo saber utilizar la lengua, sino también ser capaz de gestionar su discurso y el de otros (Alcón Soler y Guzmán Pitarch, 1992) y escuchar activamente (Pérez Ruiz, 2014). La materialización en el aula de lenguas adicionales de los procedimientos centrados en lo que se hace con la lengua aprendida —entre ellos, la gestión de las interacciones por parte de los estudiantes— tiene que darse en la generación de oportunidades para que los aprendientes hablen y usen el lenguaje para conseguir diferentes tareas, es decir, en actividades de interacción oral. Esto quiere decir que la práctica de la interacción oral debe ir más allá de la práctica formal de contenidos lingüísticos concretos:

[L]a práctica de la interacción oral se comprende como una acción didáctica fundamental en la generación de aprendizaje (van Lier, 1996; Ellis, 2000), [...], acción en la que dos

alumnos o más llevan a cabo una interacción con un objetivo comunicativo, que va más allá de la práctica formal de determinados elementos del sistema (Widdowson, 1978; Lightbown & Spada, 1993). Esta práctica se suele considerar como más cercana a las acciones comunicativas propias de un contexto extrapedagógico no institucionalizado, dada la apriorística relación de simetría entre los participantes (Batlle, 2013) y por el hecho de no haber un rol institucionalizado en la interacción, como es el del profesor. (Franco Cordón y Batlle, 2023, p. 249).

En este estudio citado, Franco Cordón y Batlle (2023) presentan las concepciones que tienen los docentes en formación de lo que es la interacción oral y destacan la importancia de reflexionar sobre las actividades que pueden serlo frente a aquellas que dan lugar a monólogos sostenidos en los que solo se transmite información. Es decir, en estas concepciones se resalta la necesidad de que haya una colaboración entre dos o más interlocutores para que se dé una interacción oral. Además, concluyen que, en su estudio, coincidiendo sus resultados con estudios previos como Johnson (1992 citado en Franco Cordón y Batlle, 2023) y Turnbull (2018 citado en Franco Cordón y Batlle, 2023), los profesores consideran que para aprender a interactuar en la lengua meta es necesario practicar la interacción oral en las clases, consideración en la que nos situamos también en esta investigación.

Para llevar al aula estas actividades es necesario conocer los factores que influyen en las interacciones que tienen lugar en el aula de lenguas. Por un lado, los tipos de tarea que se piden y las diferentes actividades propuestas en la figura 2 darán lugar a una serie de patrones interactivos diferentes debido a que los objetivos interaccionales de cada una supondrán un sistema de alternancia de turnos determinado: una discusión formal o informal o una conversación no tienen las mismas reglas, restricciones sociales marcadas, ni el mismo objetivo que una entrevista, una búsqueda de obtención de bienes o servicios o una colaboración para llegar a un objetivo común (Seedhouse, 2004; Gadner, 2013; Acosta-Ortega, 2019). Por otro lado, también es importante añadir, como se dijo en el apartado 1.4.3, que el tipo de tarea propuesta no siempre resulta en la interacción esperada y una misma tarea puede ser interpretada de diferente manera por distintos grupos de estudiantes (Seedhouse, 1996). Sato y Ballinger (2016) hacen un examen de la influencia del tipo de tarea en la interacción entre pares y explican

que estudios previos demuestran la importancia de tareas en las que cada participante tenga una información necesaria que compartir, como los rompecabezas o los vacíos de información, lo que supondrá que todos los participantes deban interactuar para realizar la tarea.

Dada la importancia que suponen el objetivo de la tarea propuesta y el objetivo que interpretan los aprendientes sobre lo que tienen que hacer, sería adecuado definir los criterios para alcanzar el objetivo de una actividad y compartirlos con los estudiantes (García-Balsas y López Ferrero, 2023; Acosta-Ortega y García-Balsas, 2023). Con relación a estos criterios, Acosta-Ortega y García-Balsas (2023) critican que la clasificación que hace el MCER de las actividades de interacción oral es demasiado generalista ya que las actividades no contemplan el contexto concreto en el que se interactúa y dificulta la concreción de estos criterios. En su estudio proponen seguir una clasificación por géneros discursivos que utilizan para establecer indicadores de logro para situaciones específicas como son una asamblea de vecinos y una negociación profesional. Estos criterios se comparten y se negocian con los estudiantes para que entiendan el tipo de interacción en el que participan, los objetivos específicos de la actividad oral que realizan, los roles que tienen que tomar y las acciones que se espera que realicen.

Esta distinción de las actividades de interacción a partir de la teoría de géneros se utiliza en Thornbury y Slade (2006) para describir diferentes momentos específicos de la conversación en función del contexto, el objetivo al que se orienten y el proceso social que se lleve a cabo en la interacción. En su trabajo centran la atención en lo que ellos consideran “conversational ‘chat’ – the highly interactive sections of talk – and conversational ‘chunks’ – those sections, where one or more participant holds the floor for an extended period and tells a story, gossips etc.” (2006, p. 182) y argumentan que es necesario distinguir estos momentos que se producen en diferentes secciones de las conversaciones debido a que su estructura varía y los recursos interaccionales y lingüísticos que se movilizan son diferentes. Los autores proponen que a la hora de enseñar la interacción se debe tener en cuenta que el discurso que se produce en el aula no comparte todas las características de la conversación.

Otra forma de incluir y explicitar los objetivos de la tarea y exponer las acciones interaccionales esperadas en las interacciones orales producto de ella puede ser mediante un enfoque directo, metodología mencionada en el recorrido histórico que realizan Thornbury y

Slade (2006) sobre la enseñanza de la conversación en inglés. Basándose en estudios anteriores, García García (2007) explica cómo este enfoque puede ser beneficioso para preparar a los aprendientes a interactuar mediante (1) la muestra de ejemplos de eventos sociales, para tomar conciencia de lo que ocurre en ellos y las acciones que realizan los hablantes; (2) un análisis y discusión de las diferencias entre el sistema interaccional en sus lenguas maternas y la lengua aprendida; (3) una fase de práctica en la que experimentan a través de juegos de rol y simulaciones lo que han aprendido y, (4) finalmente una fase en la que se evalúan las interacciones de los aprendientes. El enfoque directo ayudaría así a los estudiantes a “anticipar, interpretar y producir apropiadamente secuencias en la L2 correspondientes a determinadas prácticas orales relevantes para la cultura de la lengua meta” (García García, 2007, p. 562). Partiendo de estos principios, algunos estudios, como Baraja-Rohan (2011) han propuesto metodologías didácticas en las que se incluyen los conceptos del AC en la enseñanza del inglés para hacer conscientes a los aprendientes del sistema de alternancia de turnos y de las convenciones secuenciales del inglés. Otros más recientes, como Lam (2025) propone adaptar transcripciones basadas en AC y enseñarlas a los aprendientes junto con preguntas específicas para guiar su entendimiento a modo de retroalimentación sobre su actuación y el desarrollo de su CI en las interacciones realizadas en clase.

Se puede decir que la interacción oral, entendiéndose esta como una actividad de interacción diferente al modo de comunicación expresión oral, se puede enseñar desde diferentes enfoques didácticos: el enfoque por tareas o tipos de actividades propuesto por el MCER (Consejo de Europa 2002; 2021), el enfoque pedagógico basado en los géneros (Acosta-Ortega y García-Balsas, 2023) o el enfoque directo (García García, 2007, 2009; Baraja-Rohan, 2011). Los recientes estudios de Acosta-Ortega y García-Balsas (2023) y Lam (2025) muestran la necesidad de seguir explorando la manera de llevar al aula actividades significativas de interacción oral y herramientas didácticas que ayuden al desarrollo de la CI de los aprendientes. Todos los estudios consultados, independientemente del método utilizado, coinciden en la necesidad de hacer conscientes a los estudiantes —ya sea con la presentación y negociación de los objetivos y los criterios de evaluación para las tareas concretas de interacción realizadas; con la muestra y el análisis de situaciones reales previos a la práctica o con una retroalimentación explícita de los

elementos interaccionales— de lo que significa interactuar y participar en una interacción en la lengua adicional aprendida. Esto es, enseñar a interactuar debe ser un objetivo didáctico y no solo un recurso o medio para practicar y aprender el contenido lingüístico trabajado.

Como hemos podido comprobar, una herramienta didáctica para hacer conscientes a los estudiantes de las acciones interaccionales que se espera que realicen en función de la actividad de interacción oral específica en la que participan es la retroalimentación explícita y reflexiva sobre su CI en las interacciones que producen. Por ello, el último punto de este capítulo se dedica a explicar el estado de la cuestión sobre retroalimentación en la enseñanza de lenguas y, concretamente, para el favorecimiento del desarrollo de la CI. Es importante puntualizar que el concepto y el estudio de la retroalimentación al que nos vamos a referir no es el que se produce durante las interacciones entre participantes para regularlas (Sato y Ballinger, 2016), sino al proporcionado por el docente después de la realización de una actividad (Sadler, 1989, 2010; Ellis, 2010).

1.6. La retroalimentación como estrategia didáctica para el desarrollo de la gestión de la interacción oral

El concepto de retroalimentación es, en el ámbito científico, la reintroducción o el retorno de parte de la energía o información extraída de un sistema del que ha salido previamente (Real Academia Española, s.f.). Desde las ciencias humanas, Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson (1991) afirman que el concepto de retroalimentación supuso un cambio en la filosofía y la psicología del siglo XX debido a que permite estudiar las relaciones y el funcionamiento de sistemas complejos interactuantes de un modo circular. Esto quiere decir, simplifícadamente, que la retroalimentación sobre el efecto que tiene una acción permite la adaptación al contexto y el cambio para perfeccionar el sistema (Watzlawick et al., 1991, pp. 12-14). En la actualidad, como afirma Lam (2025), esta reintroducción de información para mejorar un sistema está en muchos aspectos de nuestro día, se puede encontrar en las reseñas sobre las experiencias que tenemos, el trabajo de un empleado, la evaluación de profesionales, cursos y servicios, y su importancia está especialmente reconocida en educación (Sadler, 1989; Hattie y Timperley, 2007; Förster, 2017; Zarrinabadi y Rezazadeh, 2020), concretamente, en el aprendizaje de lenguas adicionales (Ellis, 2010).

Estos últimos contextos, el educativo y, en particular, el aula de lenguas adicionales, son los ámbitos en los que se adscribe esta investigación. Además, la retroalimentación es una herramienta didáctica relevante y estrechamente unida a la estrategia metodológica de la gamificación (véase el apartado 3.2.1). Esto se debe a que, al finalizar una prueba, misión o actividad, para poder ir avanzando en la narrativa propuesta de la secuencia gamificada, es necesario proporcionar algún tipo de retroalimentación, es una mecánica que hace posible la dinámica de progreso. Esta retroalimentación puede manifestarse en una experiencia gamificada en forma de puntos, *rankings*, subida de niveles y comentarios que, como las notas y los comentarios de los trabajos que se realizan en un contexto educativo (Lee y Hammer, 2011), proporcionan a los participantes una guía sobre cómo ha sido su actuación en la prueba anterior. También puede proporcionarse como una recompensa que ayude a que el progreso sea más eficiente y rápido.

Dada la importancia didáctica que tienen la retroalimentación y su empleo en esta investigación —principalmente en el primer semestre del curso semi-gamificado—, presentamos los trabajos más relevantes sobre el concepto de retroalimentación en el aula en un subapartado. Después de la exposición del marco teórico más general, se dedica otro subpunto al estado de la cuestión del estudio de la retroalimentación para mejorar la CI de los aprendientes, revisando los estudios más específicos entre los que esta investigación se adscribe debido a que limitamos el estudio de la retroalimentación al desarrollo de la CI.

1.6.1. La retroalimentación en el aula

Este punto se dedica a la explicación del estado de la cuestión sobre el concepto de retroalimentación y el estudio y empleo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. A continuación, se define el concepto en este contexto, se diferencia de otros términos similares —como el anglicismo *feedback*— y se explica cómo se utilizarán a lo largo del trabajo los diferentes conceptos. Acotado el término, se presentan después las investigaciones más destacadas en el estudio de la retroalimentación y sus tipos. Se comentan también cuáles son los contenidos y competencias objeto de mejora a partir de la retroalimentación estudiada, pero no se incluyen aquellos más específicos sobre CI porque se detallarán en el punto 1.6.2.

Como en otras ciencias, en educación la retroalimentación es la información consecuente que se da a alguien sobre la realización de una acción (Hattie y Timperley, 2007). Más concretamente, se entiende por retroalimentación, la regulación retroactiva —*feedback*— o interactiva —*feedforward*—, también conocida como prospectiva (Hernández López, 2024), dentro de la evaluación formativa y continua (Allal, 1980). Esta diferenciación entre tipos de retroalimentación aparece también en la caracterización de la retroalimentación realizada por Sadler (2010) y Fernández (2017) y se encuentra en estudios previos sobre los tipos de retroalimentación que se ofrecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007, p.89; Hattie, 2015; Zarrinabadi y Rezazadeh, 2020, p. 577). La retroalimentación analizada en esta investigación se basa en comentarios que hacen referencia a cómo los aprendientes han realizado alguna tarea y a aquello que tienen que seguir trabajando para mejorar en su proceso de aprendizaje, por tanto, responde a esta doble regulación retroactiva e interactiva.

En este sentido, la retroalimentación que estudiamos en nuestros datos responde también a las características básicas propuestas por Sadler (2010) y Fernández (2017). Sadler (2010) afirma que la retroalimentación debe cumplir dos funciones: por un lado, informar sobre el desempeño en la actividad, cómo se ha realizado, indicando fortalezas y posibles problemas en la respuesta (Núñez-Valdés et al., 2024), y, por el otro, sugerir ideas y consejos para mejorar en la elaboración de la misma actividad en el futuro. En la misma línea, Hattie y Timperley (2007) y Fernández (2017) explican que los comentarios del profesor deben ofrecer explicaciones de lo que está muy bien, lo que se está mejorando y lo que todavía falta (*feedback*) al tiempo que se ofrecen vías y recursos para conseguirlo (*feedforward*). Es decir, deben responder a las preguntas “¿Dónde estoy?”, “¿Cómo lo estoy haciendo?” en función de “¿A dónde quiero llegar?” y “¿A dónde voy después?” para conseguir llegar al destino que es la respuesta a “¿A dónde quiero llegar?”:

Feedback relating to "How am I going?" has the power to lead to undertaking further tasks or "Where to next?" relative to a goal "Where am I going?" As Sadler (1989) convincingly argued, it is closing the gap between where students are and where they are aiming to be that leads to the power of feedback. (Hattie y Timperley, 2007, p. 90).

En esta investigación nos adscribimos a estas propuestas y definimos la retroalimentación como los comentarios formativos y continuados realizados a lo largo de todo el curso destinados a proporcionar orientaciones sobre lo que se ha hecho y cómo se ha hecho (*feedback*) y a aportar instrucciones y herramientas para futuras realizaciones (*feedforward*). Se recogen en ella los términos “*feedback*” y “*feedforward*” y, por esta razón, no se utilizará la palabra *feedback* como sinónimo de retroalimentación ya que entendemos que este término hace referencia únicamente a las orientaciones sobre cómo se ha hecho algo, pero no al conjunto de las explicaciones dadas en los comentarios del profesor. Esta definición de retroalimentación responde adecuadamente a la necesidad de proporcionar una evaluación formativa que informe a los aprendientes de qué y cómo mejorar mediante propuestas claras, entendibles y proponiendo acciones y recursos apropiados, asequibles y estimulantes.

Definido el concepto, ampliamos la definición añadiendo las características que debe tener la retroalimentación proporcionada para que sea beneficiosa e influya en el proceso de aprendizaje. La bibliografía consultada coincide en que una retroalimentación efectiva debe proporcionar información sobre la actividad o tarea que se realiza y enfocarse en la actuación de los aprendientes durante la realización de la tarea, sin añadir detalles sobre las características personales de los estudiantes (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006; Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008; Jonsson, 2012; Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014; Núñez-Valdés et al., 2024). Dörnyei (1994) diferencia esta retroalimentación informativa de otra controladora, que juzga las actuaciones de los estudiantes comparándolas con estándares externos, y afirma que la primera, en la que no se juzga la actuación de los estudiantes, sino que se comentan las habilidades y conocimientos demostrados —incluyendo retroalimentación positiva hacia ellos y destacando los logros conseguidos— es un elemento motivacional en el estudio de lenguas adicionales.

Otra de las propiedades que viene destacándose en la literatura sobre el tema en educación superior desde las últimas décadas es la importancia de que los estudiantes entiendan los comentarios de retroalimentación proporcionados (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006; Hattie y Timperley, 2007; Sadler, 2010; Carless y Boud, 2018; Núñez-Valdés et al., 2024; Lam, 2025). Es decir, la información que se da tiene que ser clara (Sadler, 2010). Es importante que los comentarios entregados a los estudiantes sean también entendibles porque en estudios sobre las

valoraciones de los estudiantes acerca de la retroalimentación recibida, como el de Larraguibel et al. (2018), se demuestra que los comentarios escritos pueden ser difíciles de entender y esto implica que la retroalimentación pierda efecto.

Junto con la claridad de los comentarios, Sadler (1989) y Hattie y Timperley (2007) resaltan que esta información debe ir destinada a hacer saber al estudiante lo que ha entendido y lo que se esperaba que entendiera en relación con las instrucciones de la tarea o actividad realizada, por lo que se puede deducir que una retroalimentación efectiva está estrechamente ligada a la instrucción, al entendimiento de esta y a los objetivos de la tarea. La claridad de la retroalimentación y la necesidad de que los estudiantes entiendan a partir de ella los objetivos de la tarea son imprescindibles para la trascendencia de los comentarios en el aprendizaje y están relacionadas con otro aspecto que se debe tener en cuenta: los estudiantes deben entender su rol activo en el proceso de recepción (Carless y Boud, 2018). La retroalimentación debe ayudar a los estudiantes a identificar su progreso relacionado con los objetivos de aprendizaje (Henderson et al., 2019; Pla Fernández, 2025) y debe involucrar a los aprendientes para que realicen acciones con los comentarios recibidos y a partir de ellos (Gibbs y Simpson, 2004; Carless y Boud, 2018; Lam, 2025). Esta participación activa de los estudiantes se fomenta mediante la utilización de *feedforward* porque implica una reflexión sobre los comentarios y la utilización de la información para guiar sus futuros trabajos (Hernández López, 2024).

Otra característica que resaltar es el momento en el que se da esta retroalimentación. Núñez-Valdés et al. (2024) y Pla Fernández (2025) destacan la importancia de que la retroalimentación se dé lo más cercano al tiempo de realización de la actividad posible. Hernández López (2024), después de hacer una revisión de la bibliografía sobre *feedforward* puntualiza que la retroalimentación prospectiva o interactiva debe darse antes de tareas próximas y evaluaciones, “cuando los estudiantes todavía pueden tomar medidas significativas basadas en la información que se proporciona” (2024, p. 250). Hattie y Timperley (2007) debaten que la recepción de la retroalimentación depende de la tarea que se esté realizando y del objetivo que se quiera conseguir con los comentarios: si estos van destinados hacia el contenido de la actividad y benefician el cumplimiento correcto de esta, una retroalimentación inmediata es más efectiva; mientras que si el propósito es comentar cómo se ha realizado la actividad y cómo han

conseguido o no cumplir los objetivos de la tarea, una retroalimentación posterior será más beneficiosa. Para ellos, lo más efectivo sería un equilibrio de ambos tipos de retroalimentación. Estos tipos de retroalimentación se denominan “FT”, que corresponde a la retroalimentación sobre la adecuación de las respuestas a la tarea o el contenido de la actividad y “FP” que es la retroalimentación sobre el proceso de realización de la tarea (Hattie y Timperley, 2007).

En conclusión, una retroalimentación útil y efectiva es aquella que es capaz y posee las características necesarias para ampliar el conocimiento, las habilidades o el entendimiento de los aprendientes sobre un contenido específico o una capacidad que se espera que adquieran (Shute, 2008). Asimismo, tras la revisión de la literatura realizada, consideramos que es imprescindible el matiz presentado por Ramaprasad (1983, citado en Espinoza Freire, 2021): para considerar estos comentarios como retroalimentación formativa es necesario que no solo transmitan información, sino que sirvan como herramienta para romper la brecha entre el conocimiento y el desempeño actual de los aprendientes y el objetivo al que se quiere llegar (Sadler, 2010; Espinoza Freire, 2021; Núñez-Valdés et al., 2024). En palabras de Hattie y Timperley (2007):

To be effective, feedback needs to be clear, purposeful, meaningful, and compatible with students' prior knowledge and to provide logical connections. It also needs to prompt active information processing on the part of learners, have low task complexity, relate to specific and clear goals, and provide little threat to the person at the self-level (2007, p. 104)

Explicadas las características de lo que se considera una retroalimentación práctica y efectiva, es necesario aclarar algunos términos relacionados con el tipo de retroalimentación proporcionada. Hemos comentado ya que en función de si va enfocada a lo que ya se ha hecho, es decir, si es retroactiva, o si se proporcionan herramientas para llegar al objetivo deseado, si es interactiva distinguimos entre *feedback* y *feedforward*. Si los comentarios se destinan a aclarar los objetivos de la tarea y determinar los procedimientos que debe seguir el aprendiente para realizarla de manera satisfactoria y adecuada algunos autores utilizan un término específico como *feed up* (Hattie y Timperley, 2007; Zarrinabadi y Rezazadeh, 2020). Sin embargo, estos comentarios pueden estar destinados tanto al futuro como a lo que se ha hecho ya por lo que podrían considerarse dentro de los dos anteriores.

Otra clasificación que ya hemos mencionado también es la diferencia entre la retroalimentación sobre el contenido o la corrección en la realización de la tarea, frente a la retroalimentación sobre el proceso seguido para cumplir la actividad. Al primer tipo de retroalimentación se le conoce también como correctivo (Hattie y Timperley, 2007; Ellis, 2009a, 2009b). Ellis (2009a) explica que este tipo de retroalimentación es un tipo de retroalimentación negativa, en oposición a una retroalimentación positiva y se refiere a una oración o un enunciado en el que hay un error lingüístico. La retroalimentación positiva se relaciona habitualmente con la utilización de valoraciones sobre la respuesta o la realización de la actividad “bien”, “bien hecho” (2009a).

A pesar de que esta es la diferenciación más común en la bibliografía —retroalimentación correctiva frente a retroalimentación positiva en la corrección de errores (Ferreira, 2006; Ellis et al., 2006; Ellis, 2009a; Ellis, 2009b; Máñez, 2019)— en esta investigación entendemos que la retroalimentación correctiva son los comentarios negativos o la información sobre lo que no se ha cumplido y no se ha hecho correctamente, pero no se considera que estos tengan que ser únicamente sobre contenido lingüístico. En referencia al concepto de “positivo”, Ferreira (2006) examina diferentes estrategias de retroalimentación positiva y correctiva y explica que los profesores además de reconocer una respuesta correcta o aceptarla, también utilizan la repetición y la paráfrasis (sobre todo en niveles superiores) como estrategias de retroalimentación positiva. Aunque sus conclusiones se centran sobre todo en la retroalimentación correctiva, ejemplifica y reconoce que la retroalimentación positiva va más allá de las valoraciones sobre lo que se ha hecho.

A propósito de la retroalimentación positiva, Manresa y Ramos (2021) realizan un estudio en el que analizan las percepciones de estudiantes adultos de secundaria en función de qué recuerdan de los comentarios realizados y llegan a la conclusión de que “valoran especialmente la información sobre puntos de mejora concretos, así como el ánimo o refuerzo de autoestima que se les da.” (2021, p. 18). Similar a este estudio es el anterior de Weaver (2006) en el que se investiga las percepciones de los estudiantes acerca de la retroalimentación escrita recibida. Entre las conclusiones obtenidas, resalta la ausencia de comentarios positivos en la retroalimentación escrita y la necesidad de encontrar un balance entre estos y los negativos para

asegurarse de que la retroalimentación no desalienta. Estas conclusiones se sitúan en la línea de Dörnyei (1994), que afirma la necesidad de una retroalimentación positiva para mantener la motivación de los aprendientes, y otorga a la retroalimentación positiva la apreciación por parte de los estudiantes que la reciben.

La retroalimentación también puede separarse en función de si es explícita, es decir, da la respuesta y dice qué es aquello que está bien o está mal o si es implícita y proporciona comentarios sobre cosas que saben y que deben corregir porque no han utilizado adecuadamente (Ellis et al., 2006). A este tipo de retroalimentación también se la conoce como directa o indirecta (Ellis, 2009b; Padilla y López, 2019). Se puede relacionar la retroalimentación indirecta con lo que se conoce también como “autorregulación” o “autocorrección” (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Hattie y Timperley, 2007; Jonsson, 2012). Si se indica dónde está el error o se indica que hay algo que falta el estudiante deberá trabajar y reflexionar sobre qué es lo que debe cambiar para llegar al objetivo deseado y esto permitirá que tenga más herramientas para en futuras actividades ser consciente de su propio progreso, entendimiento y conocimiento (Hattie y Timperley, 2007).

Por último, es necesario mencionar los trabajos que han investigado la retroalimentación escrita. Nuestra investigación examina la retroalimentación escrita proporcionada en diferentes medios electrónicos y, por ello, se asimila a la estudiada en Padilla y López (2019), cuyo estudio analiza los comentarios escritos digitales (CEDs) que los profesores dan a los borradores de ponencias elaboradas por doce estudiantes. Las autoras investigan cómo son los comentarios en función del modo en el que dan la retroalimentación y el foco que persiguen. Debido a que se destinan a trabajos escritos, el estudio del foco de los comentarios es diferente al nuestro. Sin embargo, el estudio del modo sí es interesante para comparar los resultados obtenidos. Padilla y López (2019) comprueban que los CEDs más utilizados son los actos de habla directos, mediante una orden, y las declaraciones afirmativas que proponen una alternativa discursiva.

Como se puede comprobar, la retroalimentación formativa en el aula puede ser de diversos tipos en función de los factores que se resalten sobre ella: su valencia, positiva o correctiva; su manera de informar, directa o indirecta. Para Hattie y Timperley (2007) hay cuatro tipos de regulación en función de a qué se refieren los comentarios: retroalimentación sobre la

tarea, sobre el progreso para realizar la tarea, retroalimentación sobre su capacidad de “autorregulación” y retroalimentación sobre la persona. Mientras que para Ellis (2009b) los comentarios correctivos escritos de los profesores sobre las producciones lingüísticas de los estudiantes pueden dividirse en función de las estrategias que utilizan los profesores para darlos.

Examinado el concepto de retroalimentación en su contexto pedagógico, sus características y las clasificaciones propuestas sobre los tipos de retroalimentación que se pueden proporcionar en el aula es evidente que el estudio de la retroalimentación se ha centrado sobre todo en la resolución de tareas o actividades (Hattie y Timperley, 2007), en su eficacia para el favorecimiento del aprendizaje (Dörnyei, 1994; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006; Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008; Sadler, 2010; Jonsson, 2012; Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014; Núñez-Valdés et al., 2024) y, más específicamente en el aula de lenguas adicionales, en los contenidos lingüísticos utilizados que deben ser corregidos (Ferreira, 2006; Ellis et al. 2007; Ellis, 2009a, 2009b; Máñez, 2019). Otros estudios sobre la retroalimentación en el aula de idiomas también han centrado su atención en la retroalimentación destinada a textos escritos (Padilla y López, 2019; Fernández, 2017; Bailini, 2020), a la dimensión afectiva de esta herramienta didáctica (Carreras Rabasco y Rodríguez-Lifante, 2015; Carreras Rabasco y Rodríguez-Lifante, 2016) o a los efectos y la eficacia de la retroalimentación por pares (Sato y Lyster, 2012; Sato, 2013; Yu y Lee, 2016; Ferrería Durán, 2020). Sin embargo, debido a que en nuestra investigación la retroalimentación que examinamos será destinada a mejorar la interacción oral, se dedica un último apartado a la revisión más detallada de los estudios que tratan específicamente el tema de la retroalimentación para la mejora de la CI en el aprendizaje de una lengua adicional.

1.6.2. La retroalimentación destinada a la gestión de las interacciones orales

Consideramos que la investigación sobre la retroalimentación destinada hacia la gestión de las interacciones orales ha sido estudiada principalmente desde una dimensión evaluativa y examinadora (Galaczi, 2008; Jetté, 2017; Galaczi y Taylor, 2018; Nakatsuhara et al., 2018; Lam, 2019; Malabarba y Betz, 2023):

IC has attracted considerable attention in the field of speaking assessment research over the last few decades (Plough et al., 2018). However, research findings have not been fully

applied to teaching and learning contexts in a comprehensive and learner-friendly way. A review of several major English textbooks and course books indicates that interactive skills receive relatively little coverage in comparison to other speaking sub-skills (Nakatsuhara, May, Lam, & Galaczi, 2018). (May et al., 2020).

Esto es, los estudios y materiales consultados que investigan el desarrollo de la CI y lo relacionan con el cumplimiento de una serie de objetivos y la consecución o no de estos tienen el objetivo de mejorar el sistema de evaluación de esta competencia y se cuestionan cómo calificarla para ser fiel a sus características y particularidades. Por ejemplo, el trabajo de Malabarba y Betz (2023) en el que presentan las consideraciones que se deben de tener en cuenta a la hora de incluir la CI en la enseñanza de lenguas adicionales, se centra en explorar los retos que supone la descripción y la evaluación de la CI, teniendo en cuenta los elementos que influyen en sus peculiaridades.

El estudio de la retroalimentación en nuestra investigación no se plantea como objetivo la mejora del sistema de evaluación y la calificación de la interacción, sino entender cómo se puede favorecer el desarrollo la CI de los estudiantes durante la realización de actividades orales en el aula de lenguas adicionales. Por tanto, en este último apartado del primer capítulo comentamos los estudios que, como nosotros, han indagado en diferentes tipos de retroalimentación que se pueden dar o pueden recibir los aprendientes acerca de sus interacciones (Jetté, 2017; May et al., 2020; Acosta-Ortega y García-Balsas, 2023; Wang y Yeh, 2024; Lam, 2025). Cabe mencionar que los estudios en los que el tema de investigación se dirige hacia la producción de una retroalimentación correctiva por parte de los estudiantes durante la interacción (Sato y Lyster, 2012; Okyar y Eksi, 2019), ante la que se crearía en la interacción una secuencia específica de reparación (Jefferson, 1972; Clift, 2016), han sido descartados para la realización de esta revisión. Esto se debe a la distancia que tienen con el tema de esta investigación que hemos mencionado en el apartado anterior: los comentarios escritos de retroalimentación proporcionados por el docente encaminados al desarrollo de la CI de los aprendientes.

Como comprobamos previamente, el VCMCER (Consejo de Europa, 2021) dedica el tercer capítulo a la presentación de las escalas de descriptores ilustrativos sobre las actividades de la lengua y las estrategias necesarias para realizarlas y dedica el tercer apartado a la

interacción. Dentro de este apartado presenta una explicación de cada actividad propuesta y las estrategias (véase figura 2) y los descriptores específicos para cada una de ellas. Estos descriptores suponen ya criterios concretos sobre las acciones interactivas que se espera que los aprendientes hagan en función del tipo de interacción en el que participen. No obstante, como mencionamos en 1.6.1, Acosta-Ortega y García-Balsas (2023) consideran que estos descriptores pueden no resultar suficientemente específicos para cada tipo de situación interactiva que se propone a los aprendientes.

Por ello, Acosta-Ortega y García-Balsas (2023) proponen diseñar criterios e indicadores de logros específicos que responden a una serie de preguntas sobre los objetivos de la tarea; qué tienen que hacer los estudiantes para conseguirlos; cómo afectan los roles a la alternancia y la distribución de los turnos de habla; los recursos lingüísticos y las estructuras necesarias para que avance la interacción, entre otros. Mediante la propuesta y ejemplificación de este sistema en dos actividades de interacción oral específicas del género textual oral evaluativo, una asamblea de vecinos y una negociación laboral, muestran la reflexión necesaria sobre las características de cada interacción para asentar objetivos y criterios que puedan ser negociados y compartidos con los aprendientes para una adecuada participación en la interacción. Al final de su artículo, las autoras proponen como forma de retroalimentación y evaluación de la interacción oral un portafolio oral. Este trabajo, a diferencia del nuestro, no analiza las interacciones antes y después de proporcionar estos criterios de logros a los estudiantes.

El portafolio como herramienta para el desarrollo de la CI se menciona también como propuesta en Jetté (2017), estudio en el que se investiga el desarrollo de la gestión de la interacción por parte de estudiantes de español y su evaluación. En este trabajo se presenta la evaluación de diferentes pruebas orales “tres actividades capacitadoras (los *quizzes* orales) y dos pruebas de etapa (los exámenes orales secuenciados).” (2017, p. 45) y para ello se propone, por un lado, un informe de observación para el docente que conservará a lo largo del curso y, por el otro, tres formas de retroalimentación: comentarios escritos, en audio y en vídeo. Para que la retroalimentación sea lo más efectiva posible la autora tiene en cuenta que los comentarios de retroalimentación tienen consecuencias en el plano emocional y motivacional, por lo que considera importantes la adaptación al nivel y la formulación de objetivos específicos. Además,

menciona la relación entre nota y comentario, debido a que cuando los aprendientes reciben comentarios escritos tienden a prestar más atención, pero siempre suelen dar más importancia a la nota (Hepplestone et al., 2012; Jetté, 2017). A propósito de los comentarios escritos, en los que se enmarca nuestra investigación, Jetté menciona que si estos son en formato electrónico los estudiantes los suelen consultar más debido a que pueden hacerlo de forma más cercana a evaluaciones futuras, favoreciendo así la intemporalidad de la retroalimentación para que el aprendiente pueda elegir cuándo consultarla (Hepplestone et al., 2012; Jetté, 2017). Su investigación presenta una serie de materiales de retroalimentación concretos para facilitar al docente de español como lengua adicional el proceso de evaluación de la interacción. La autora afirma que a partir de los materiales propuestos y del portafolio como herramienta principal de evaluación se puede observar una evolución constante en las interacciones de los aprendientes (Jetté, 2017).

Otra investigación sobre la retroalimentación en las clases de lenguas adicionales destinada al desarrollo de la CI y, por tanto, en línea con nuestro trabajo, es la que presentan May et al. (2020), cuyo objetivo es crear una serie de puntos entendibles para los aprendientes con los que comentar y ofrecer retroalimentación sobre su CI. Su fin responde a la doble necesidad de desarrollar las habilidades de los estudiantes para participar adecuadamente en la interacción y la necesidad de recibir una retroalimentación que informe y conlleve un aprendizaje, es decir, como explicamos en el punto anterior, que sea clara y efectiva:

The aim of this research was therefore to develop an empirically driven checklist and accompanying descriptions and recommendations that can be used to provide feedback on learners' interactional skills. Such an endeavour is especially important because it taps into two strong learner needs: the need to develop the complex and cognitively demanding skill of participating in interaction; and the need to provide learners with micro-level feedback that can inform further learning (Carless, 2007) (May et al., 2020, p. 166).

En este estudio, los autores generan propuestas de retroalimentación para evaluar interacciones orales entre estudiantes y trabajan con un grupo de cuatro profesores para conocer cómo las utilizan y sus opiniones sobre estos recursos. Estos recursos de retroalimentación deben

permitir identificar los elementos más relevantes que se espera de los aprendientes en función a su nivel. Resaltan así que una lista de verificación creada a partir del análisis temático de los comentarios de retroalimentación permite identificar y dar más información sobre aspectos específicos de la interacción. Asimismo, en esta investigación concluyen que para que los comentarios de retroalimentación se orienten a un aprendizaje significativo es importante que estos elementos relevantes se transmitan a los estudiantes de manera que ellos puedan entenderlos (Hattie y Timperley, 2007). En sus conclusiones afirman que los comentarios fueron principalmente contruidos hacia la futura mejora en una tarea próxima, es decir, como *feedforward*, lo que permite dirigir “learners’ attention to aspects of their current performance and outline ways to improve.” (May et al., 2020, p. 184) para ayudarles a identificar “weaknesses in the current performance and gives recommendations for improvement.” (2020, p. 184). Tanto en este estudio como en el de Lam (2019) se aboga por una lista de verificación o una rúbrica acompañada de comentarios para conseguir una mayor sensibilización sobre los criterios para tener éxito en la interacción.

Los trabajos de Lam (2019, 2025) también proponen retroalimentación específica para el desarrollo de la CI de los estudiantes. El autor, además de trabajar con listas de verificación, plantea como parte de la retroalimentación la muestra de vídeos y transcripciones adaptadas de interacciones, acompañadas de preguntas que sirvan para guiar la reflexión que hacen los aprendientes sobre los elementos de la interacción que se quieran destacar. El objetivo de su trabajo es “to provide examples from actual paired interactions to illustrate the IC features and their appropriateness or functionality in context” (Lam, 2019, p. 16), es decir, la ejemplificación de cómo los criterios para una evaluación de la interacción oral pueden ser cumplidos en la práctica.

Lam (2019) defiende que la observación de ejemplos y el análisis de las transcripciones o los vídeos ayuda a que los aprendientes sean conscientes de las acciones interaccionales y las consecuencias que estas tienen en la interacción, lo que permite que después también puedan darse cuenta de aquello que están haciendo o que no han hecho, tanto ellos mismos como sus compañeros. En las conclusiones de este artículo, Lam (2019) afirma que no es necesario utilizar ninguna terminología del AC ni que los aprendientes tengan conocimientos sobre este tipo de

análisis. Sin embargo, en su reciente publicación, el autor (Lam, 2025) propone una retroalimentación basada en el trabajo con ejemplos transcritos y analizados desde la perspectiva del AC adaptada. Sostiene que estos ejemplos están diseñados para enriquecer los comentarios orales o escritos de retroalimentación sobre las actuaciones de los aprendientes en las interacciones y llega a la conclusión de que un enfoque basado en conceptos del AC, llamado “*CA-informed approach*” (Lam, 2025), complementa la retroalimentación dada y “affords a less cognitive demanding environment for the L2 learners to process and reflect on what is or is not done appropriately in the interaction, and how to do it better next time” (2025, p. 9).

En la línea de Lam (2025) y su propuesta de un “*CA-informed approach*”, Wang y Yeh (2024) plantean la explicitación de los criterios y las acciones interaccionales que se esperan de los aprendientes en la instrucción de la tarea. En su estudio sobre las respuestas de los oyentes en interacciones en chino como lengua adicional, proponen un grupo experimental en el que los aprendientes de chino reciben instrucciones explícitas a lo largo de un semestre sobre la CI y lo comparan con un grupo de control al que no se le dan estas instrucciones. El modelo propuesto para su estudio es similar en enfoque directo (García García, 2009; Baraja-Rohan, 2011): diseñaron cuatro unidades para desarrollar la CI de los aprendientes y se les guio para que utilizaran seis tipos de respuestas de escucha activa. En cada unidad su instrucción sobre la CI consta de cinco fases: una pre-instrucción conversacional en la que se pide a los estudiantes que graben una breve interacción con uno de sus compañeros, una fase de comprensión en la que se les muestran vídeos en la lengua meta para que comprendan cómo se realizan las respuestas de los oyentes en ella. En la tercera fase se les pide que reconozcan los mismos tipos de respuesta en inglés y comparan las interacciones en inglés y con diálogos de libros de texto en la lengua meta. En cuarto lugar, los estudiantes tienen que analizar las transcripciones de las interacciones en inglés identificando las acciones que consiguen los oyentes cuando utilizan alguna de las respuestas trabajadas. Finalmente, en la quinta fase se les da la oportunidad de practicar la misma interacción que han tenido en la primera fase, revisándola e incluyendo este tipo de respuestas por parte de los oyentes. La investigación combina resultados tanto cuantitativos como cualitativos y el análisis conjunto de todos ellos apunta que “a likely effect of classroom IC instruction on L2 Chinese learners’ IC development [...], thus supporting that IC is teachable and

learnable in the classroom even for beginners with limited linguistic proficiency.” (Wang y Yeh, 2024). Es decir, este estudio concluye que la proporción de instrucciones y la explicitación de las acciones que se busca que realicen parece tener efectos positivos en el desarrollo de la CI en la lengua meta desde los niveles de competencia inferiores.

Los diferentes estudios examinados sobre la retroalimentación destinada al desarrollo de la CI en lenguas adicionales manifiestan que en los últimos años se viene demostrando el interés y la necesidad de generar materiales específicos para enseñar y trabajar la CI en el aula de lenguas adicionales. La retroalimentación es un instrumento favorable para conseguirlo y, como hemos podido observar, todos los estudios coinciden en utilizarla, por ello, consideramos que nuestro estudio se enmarca en esta línea de investigación. A través de la retroalimentación se busca proporcionar comentarios entendibles y claros (Hattie y Timperley, 2007; May et al., 2020), que especifiquen y expliciten las acciones interaccionales que necesitan poner en marcha los aprendientes para participar en una interacción y cumplir los objetivos de la actividad interaccional concreta (Acosta-Ortega y García-Balsas, 2023; Lam 2019, 2025). Además, tenemos en cuenta las características propuestas en ellos para conseguir una retroalimentación efectiva dirigida al desarrollo de la CI: que sea escrita para que los estudiantes puedan acceder a ella en el momento que consideren más necesario (Jetté, 2017); que tenga la capacidad de promover un análisis y una reflexión sobre las acciones que realizan (Lam 2019, 2025; Wang y Yeh, 2024) y muestre ejemplos de lo que es una actuación exitosa o de lo que se espera que hagan (Lam, 2025).

Teniendo en consideración el estado de la cuestión sobre la interacción en el aula de lenguas adicionales, la CI de los aprendientes demostrada en interacciones orales entre ellos, su enseñanza en el aula y la retroalimentación como herramienta didáctica para el desarrollo de esta competencia, nuestra investigación busca seguir aportando conocimiento a las características de las interacciones orales entre aprendientes de español como lengua adicional que surgen en el aula y al desarrollo de la CI a partir la implementación de una retroalimentación explícita como herramienta específica para este desarrollo.

2. Objetivos y preguntas de investigación

Expuestas las bases teóricas del estudio, en este capítulo presentamos el objetivo general, los objetivos específicos que se derivan de él y las preguntas de investigación que pretendemos responder.

Este trabajo busca comprender cómo se manifiesta y se desarrolla la CI de estudiantes de español con un nivel inferior a un B1 (Galaczi, 2014; García García 2015a) en las actividades de interacción oral que se realizan en clase. Para ello, se estudia cómo los aprendientes gestionan las interacciones orales que mantienen entre ellos en las actividades de interacción oral planteadas (Mori, 2002; Hauser, 2009; García García, 2009, 2015a, 2015b; Acosta-Ortega, 2019) durante un curso semi-gamificado. En el curso se implementaron dos propuestas didácticas a través de las que se les proporcionaron herramientas, instrucciones y retroalimentación específicas destinadas a favorecer el desarrollo de la CI durante sus interacciones (Malabarba y Betz, 2023).

Por ello, el doble objetivo de la presente investigación es **seguir ampliando conocimiento sobre cómo se gestionan las interacciones orales entre aprendientes** (Hall et al., 2011; Pekarek-Doehler, 2023) en un curso semi-gamificado **de español como lengua adicional** (García García, 2009, 2015a, 2015b; Acosta-Ortega, 2017; Batlle, 2020) y **examinar cómo la retroalimentación proporcionada trasciende en la manifestación y el desarrollo de su CI en español** (Jetté, 2017; Lam, 2019, 2025; May et al., 2020; Acosta-Ortega y García Balsas, 2023; Wang y Yeh, 2024).

Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos y en las preguntas de investigación correspondientes, que exponemos a continuación:

O1. Analizar cómo se caracteriza la gestión de las interacciones orales entre aprendientes de español como lengua adicional a lo largo de un curso semi-gamificado.

PI.1: ¿Cómo se organiza la toma de turno en las interacciones orales entre aprendientes?

PI.2: ¿Qué recursos interaccionales utilizan para gestionar las interacciones orales que mantienen?

El examen de la organización de la toma de turnos y de los recursos interaccionales específicos empleados para gestionar las interacciones se llevará a cabo a partir del estudio de la

selección o no de siguientes hablantes al final de una intervención (Sacks et al., 1974). Es decir, se analizará cómo los aprendientes distribuyen y toman la palabra para generar contribuciones colaborativas y relevantes en la interacción (Sacks et al., 1974; Galaczi, 2014; Lam, 2018; Raymond y Olguín, 2022). Este análisis nos permitirá comprender mejor cómo es la gestión de las interacciones orales entre aprendientes de lenguas adicionales (Pekarek-Doehler, 2023; Malabarba y Betz, 2023) y cómo se manifiesta y se desarrolla su CI (Kecskes et al., 2018; Pekarek-Doehler, 2023; Siegel y Seedhouse, 2024) en español (Acosta-Ortega, 2019).

Estudiamos la gestión de las interacciones entre aprendientes en un curso en el que se implementaron dos secuencias didácticas diferentes —una gamificada y otra no— (véase apartado 3.2). En ambas secuencias se plantean actividades de interacción oral con los objetivos comunicativos de mantener una conversación, una discusión o colaborar para llegar a un acuerdo (Consejo de Europa, 2021). Asimismo, desde la primera actividad de interacción oral se proporcionaron recursos y retroalimentación específica destinados a comentar y enseñar explícitamente a los aprendientes cómo gestionar las diferentes interacciones orales en las que participan (Lam 2019; May et al., 2020; Malabarba y Betz, 2023; Ruiz Fajardo, 2023). Consecuentemente, en esta investigación se estudia también cómo trasciende la retroalimentación específica proporcionada en la gestión que realizan los estudiantes durante las interacciones que mantienen entre ellos. Por consiguiente, el segundo objetivo que nos proponemos es:

O2. Estudiar la trascendencia de la retroalimentación destinada a la gestión de la interacción oral entre estudiantes.

PI.3: ¿Qué características tiene la retroalimentación destinada a la gestión de la interacción oral?

PI.4: ¿Qué aspectos de la retroalimentación trascienden en la gestión de las interacciones orales entre estudiantes producidas a lo largo del curso?

Analizar cómo es la retroalimentación proporcionada —dirigida específicamente hacia las acciones realizadas para gestionar la interacción—, sus características en función del medio en el que se proporcionó y los patrones que sigue permitirá examinar su posible trascendencia (Ferreira, 2006; Jetté, 2017; Padilla y López, 2019). El estudio de la trascendencia proporcionará

una mayor comprensión sobre los recursos didácticos (Lam, 2019, 2025; May et al., 2020; Wang y Yeh, 2024) y contextuales (Seedhouse, 2005; García García 2015a; Tecedor, 2016)) que influyen en la gestión que realizan los estudiantes durante las interacciones orales que mantienen a lo largo del curso.

Este entendimiento nos permitirá reflexionar sobre las consideraciones que debemos tener en cuenta en la inclusión de recursos didácticos específicos destinados a enseñar cómo interactuar en la lengua adicional aprendida (Ruiz Fajardo, 2023) y fomentar una gestión de la interacción oral más colaborativa y similar a las interacciones que los aprendientes mantendrán fuera del aula (García García, 2015a, 2015b).

En resumen, a partir de las respuestas a estas preguntas se busca conocer las características que tiene la gestión de las interacciones orales entre estudiantes de español como lengua adicional generadas en un curso semi-gamificado. El trabajo se enriquece con el análisis de la retroalimentación específica para la gestión de estas interacciones que permitirá explorar la trascendencia de este recurso didáctico en las interacciones orales producidas a lo largo de este curso.

Expuestos los objetivos y formuladas las preguntas de investigación que estructuran la investigación, en el siguiente capítulo explicamos la metodología empleada para la recogida y la creación del corpus de datos y su adecuado tratamiento y análisis.

3. Metodología

Este capítulo está destinado a explicar los enfoques metodológicos utilizados para la selección de los datos que permitirán dar respuesta a las preguntas planteadas y su adecuado tratamiento. Además, se detalla y contextualiza el procedimiento de recogida de datos seguido y se ofrece una descripción del corpus de datos y las categorías de análisis creadas para su estudio.

Se ha dividido en cuatro apartados que serán como sigue. En primer lugar, se explican las bases metodológicas del tipo de investigación que realizamos: el estudio de caso instrumental cualitativo. El segundo punto está destinado a exponer las bases teóricas de la estrategia metodológica didáctica de la gamificación y a presentar el diseño y la implementación de las propuestas didácticas utilizadas para la recogida de datos. Después, en un tercer apartado, se detalla el proceso de recogida de datos: primero, se describen el contexto y los participantes. Una vez conocido el perfil de los estudiantes con los que se trabaja, se mencionan los requisitos éticos derivados del estudio en el aula. Seguidamente, se describen las herramientas e instrumentos utilizados para la recogida de datos y se presenta el corpus de datos seleccionado para llevar a cabo la investigación.

Finalmente, en el cuarto apartado se explica el AC como metodología de investigación seguida para el adecuado tratamiento de las interacciones orales recopiladas y se detallan las categorías y los códigos de análisis elegidos para la adecuada interpretación de estos datos. Después, se presenta el AT como técnica metodológica utilizada para tratar los comentarios de retroalimentación y se exponen las categorías y los códigos destinados al análisis de estos datos. Por último, se explican el procedimiento seguidos para la delimitación y validación de esta codificación. Este capítulo proporciona la información necesaria para aproximarse y entender el análisis de datos siguiente.

3.1. Enfoque metodológico cualitativo: un estudio de caso instrumental

La investigación que se presenta es un estudio cualitativo, descriptivo-interpretativo, basado en la creación, implementación y posterior análisis de los elementos derivados de las propuestas y estrategias didácticas llevadas a cabo en un curso de español como lengua adicional (véase el apartado 3.3.1 para más información sobre el curso). Este tipo de investigación permite

realizar observaciones contextualizadas del objeto de estudio, así como analizar e interpretar los conceptos en los que se basa la investigación a través de los datos recogidos.

Como ciencia social que es la didáctica de lenguas, la elección de una metodología cualitativa es adecuada y responde al interés por entender cómo los participantes del curso actúan y evolucionan. Esto se justifica en la necesidad de describir y explicar el objeto de estudio de manera contextual, tal y como explican Cohen et al., (2018) al exponer las características de este enfoque:

Behaviour and, thereby, data are socially situated, context-related, context-dependent and context-rich. To understand a situation researchers need to understand the context both specifically and holistically – the whole picture – because situations affect behaviour and perspectives and vice versa. One task of the researcher is to understand, describe and explain the multiple and differing interpretations of situations, their distinctiveness, causes and consequences. (2018, p. 288).

Por otro lado, Merriam (2009), en la búsqueda de una definición para metodología cualitativa, propone cuatro puntos a los que nuestro estudio también se ajusta debido a que el producto de la investigación es el entendimiento de la gestión que realizan los aprendientes de las interacciones orales que mantienen entre ellos en español como lengua adicional, en un contexto concreto que va a ser analizado por la investigadora y docente encargada de recoger los datos:

The following four characteristics are identified by most as key to understanding the nature of qualitative research: the focus is on process, understanding, and meaning; the researcher is the primary instrument of data collection and analysis; the process is inductive; and the product is richly descriptive. (Merriam, 2009, p. 15).

En definitiva, se estudia el funcionamiento de las realidades contextuales que se analizan de cara a entender mejor y tener una visión más amplia de cómo se producen las interacciones orales en el aula, del desarrollo de la competencia interaccional en estudiantes con un nivel intermedio bajo de español y del funcionamiento de la gamificación y de la retroalimentación enfocadas específicamente al desarrollo de la interacción oral.

Específicamente, esta investigación se enmarca en los estudios de caso instrumentales (Yin, 1994; Merriam, 1998; Cohen et al., 2018) para la interpretación y comentario de los datos recogidos destinados a responder las preguntas de investigación planteadas. Concretamente, se presenta un estudio de caso instrumental en el que examinamos la gestión de las interacciones orales en español entre estudiantes de una clase de la Universidad de Glasgow (véase el apartado 3.3.1 para la información sobre el contexto) a lo largo de un curso académico. A partir de la implementación didáctica de actividades de interacción oral se recogieron diferentes documentos que permiten analizar y discutir las herramientas y la retroalimentación proporcionadas destinada al desarrollo de la CI de los aprendientes.

Los estudios de caso como método de investigación tienen su origen en la sociología, la psicología y la antropología de mediados del siglo XX. Creswell y Poth (2017) sitúan las raíces de los estudios de caso cualitativos actuales en un estudio antropológico de Malinowski y los estudios sociológicos de LePlay y el departamento de sociología de la universidad de Chicago. Merriam y Tisdell (2016) coinciden también en que esta metodología se utilizaba ya en otras disciplinas a mediados del siglo XX, pero afirman que la consideración de los estudios de caso como enfoque metodológico cualitativo y su estudio como metodología de investigación no se desarrolla hasta los años 80 con las publicaciones de Yin, Stake y Merriam (2016, p. 37). Prueba de ello son la contestación que realiza Yin en 1981 para defenderlos —ante la publicación de Matthew Miles en 1979— y el trabajo de Merriam (1985) sobre el estado de la cuestión de los estudios de caso en investigación educativa. También Van Lier (1988) menciona el estudio de caso como un enfoque metodológico para la investigación educativa.

De manera general, se puede definir un estudio de caso como la descripción y el análisis en profundidad de un sistema o fenómeno contemporáneo, claramente delimitado (Yin, 2014; Merriam y Tisdell, 2016). No obstante, cuando se intenta proponer una definición específica no hay un consenso sobre la precisión de esta definición —debido a la complejidad que supone delimitar qué es un caso (Cohen et al., 2018; Dumez, 2015)—, ni coinciden en su consideración como metodología, estrategia o herramienta de investigación (Merriam y Tisdell, 2016; Creswell y Poth, 2017; Cohen et al., 2018). A pesar de estas dificultades, se pueden observar coincidencias y características comunes: el objeto de estudio está muy bien delimitado, es contemporáneo y se

estudia en un contexto determinado (Gerring, 2004; Yin, 2014; Merriam y Tisdell, 2016; Creswell y Poth, 2017; Cohen et al., 2018); el contexto y el objeto o fenómeno estudiado son inseparables (Yin, 2014; Cohen et al., 2018); la recogida de datos incluye múltiples fuentes de información (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012; Creswell y Poth, 2017); el investigador tiene acceso y negocia con los participantes (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012; Cohen et al., 2018) y la investigación se caracteriza por la unidad de análisis, el caso (Dumez, 2015; Merriam y Tisdell, 2016).

Merriam y Tisdell (2016) afirman que los estudios de caso comparten con otras metodologías cualitativas la búsqueda de significado y entendimiento, la implicación del investigador como un instrumento fundamental de la recogida y el análisis de los datos, un enfoque inductivo y unas conclusiones abundantemente descriptivas. Sin embargo, se diferencian en la dimensión específica que añaden: un estudio de caso cualitativo se focaliza en analizar profundamente un sistema claramente definido y acotado (Merriam y Tisdell, 2016, p. 42). Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012); Creswell y Poth (2017) y Cohen et al. (2018) — citando a Hitchcock y Hughes (1995)— exponen a modo de lista las características concretas de los estudios de caso para diferenciarlos de otras metodologías. Todos los trabajos destacan las limitaciones del contexto y la importancia de las descripciones detalladas del caso elegido. A través de ellas se reflejan las peculiaridades de la realidad elegida y se facilita la comprensión del fenómeno estudiado. Coinciden también en la obtención de conclusiones a partir del trabajo de campo realizado sobre las que el investigador debe informar. Estas conclusiones, Creswell y Poth (2017) las relacionan con lo que ha aprendido el investigador del estudio de caso realizado y este aprendizaje puede suponer la realización de aportaciones relevantes sobre un hecho muy particular que ayuden a confirmar, cambiar o ampliar el conocimiento sobre el objeto estudiado (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012). Consideramos importante mencionar que Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) y Hitchcock y Hughes (1995, citados en Cohen et al., 2018), añaden también la participación del investigador en el devenir del caso, las relaciones entre los participantes y este y la negociación continúan entre ambos.

Atendiendo a todas estas consideraciones, en esta investigación consideramos que los estudios de caso son una metodología de investigación cualitativa que resulta adecuada en

investigaciones en las que se quiere analizar un sistema concreto delimitado actual en un contexto determinado para comprender mejor sus características y cómo funciona a través de una exhaustiva recogida de datos procedentes de diversas fuentes. A partir de la definición y la explicación proporcionada podemos justificar la elección de este enfoque metodológico en nuestro estudio destacando sus aspectos más relevantes: el examen de un caso concreto que está estrechamente unido al contexto en el que ocurre; la descripción documentada y detallada del caso estudiado con parámetros claramente definidos, el proceso de negociación constante entre el investigador y los participantes; la recogida exhaustiva de datos a partir de varias fuentes y la obtención de conclusiones partiendo de la observación y el análisis (Creswell y Poth, 2017; Novillo Navarro, 2022).

Dentro de los estudios de caso se pueden distinguir diferentes tipos dependiendo también de las características de la base de datos recogida —véase Cohen et al. (2018) para una detallada explicación de todos los tipos de estudio de caso que se han considerado—. La diferenciación más repetida en la bibliografía está entre un estudio de caso instrumental, uno intrínseco y uno múltiple (Stake, 1995; Creswell y Poth, 2017; Cohen et al., 2018). Un estudio de caso instrumental es aquel que se utiliza para conseguir una percepción y entendimiento específico de un fenómeno o caso más amplio a partir del caso específico estudiado. Se diferencia de los casos de estudio múltiples y comparativos en que no se recoge información sobre más de un caso para comparar los resultados obtenidos (Merriam y Tisdell, 2016). Por otro lado, los estudios de caso intrínsecos se caracterizan por la búsqueda de un entendimiento profundo del caso en cuestión (Stake, 1995; Creswell y Poth, 2017). Esta investigación se enmarca en los estudios de caso instrumentales debido a que a partir del análisis de la implementación de actividades de interacción oral en una clase de español concreta y de la retroalimentación específica destinada a la interacción oral a lo largo del curso se busca entender cómo los aprendientes gestionan las interacciones orales que tienen entre ellos y se desarrolla su CI. La implementación y las herramientas didácticas no son el estudio en cuestión, sino que se busca entender cómo interfieren o no en el desarrollo de la CI de los aprendientes.

Existen parámetros y procesos específicos que deben seguirse y tenerse en cuenta para llevar a cabo un estudio de caso instrumental. La bibliografía consultada coincide en destacar la

importancia de una recogida de datos variada y exhaustiva, lo que da lugar a una gran cantidad de datos que deben ser organizados de forma clara para facilitar su gestión (Merriam y Tisdell, 2016). Basándose en los trabajos de Yin (2014) y Patton (2015), Merriam y Tisdell (2016) nombran al conjunto de datos ordenados de forma que sean accesibles y recuperables “*case study database*” (2016, p. 233). Esta base de datos se puede organizar cronológica o temáticamente poniendo el foco en asuntos claves para la investigación concreta (Creswell y Poth, 2017). En base a estas premisas hemos organizado nuestra base de datos mediante la codificación y categorización temática de todos los documentos recogidos y la utilización del programa Atlas.ti como se explicará en el apartado 3.4 de este capítulo. Esta codificación permite seleccionar el corpus definitivo de la investigación y la información apropiada dentro de toda la base de datos para reconocer en el análisis recurrencias, los datos más representativos o aquellos fenómenos menos frecuentes que pueden tener —o no— una posible repercusión para el estudio (Cohen et al., 2018).

Organizada la base de datos es importante que la selección de los datos y el sistema de codificación empleado para esta organización sean validados debido a que una de las limitaciones de este enfoque es la subjetividad del investigador debido a su implicación en la recogida de datos (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012). Cohen et al. (2018) proponen diferentes maneras para comprobar la validación de los estudios de caso. Entre otras, se mencionan la validación interna, la validación externa, la fiabilidad o *reliability* o la previsión de posibles sesgos mediante la triangulación de los datos recogidos (Yin, 2014). Siguiendo este parámetro, para comprobar la fiabilidad de nuestro sistema de codificación, se propusieron primero varias propuestas de categorización de manera interna, que fueron revisadas por los directores de la investigación, hasta obtener una versión definitiva. Previamente se realizó una sesión de fiabilidad (véase el apartado 3.4.5) con otros dos investigadores para evitar posibles sesgos de la investigadora y triangular la codificación de los datos seleccionados.

Se considera oportuno hablar también de las características del reporte de un estudio de caso, es decir, de la discusión de los resultados. Es imprescindible hacerlo pensando en los posibles lectores de estos resultados y detallar las descripciones al máximo para que entiendan el propósito del estudio y las conclusiones obtenidas. La organización de la narración del reporte

puede variar en función de la decisión tomada por el investigador (Cohen et al., 2018), pero en todos los casos se debe especificar el caso y su contexto, familiarizar al lector con el proceso metodológico seguido y, finalmente, describir los resultados del análisis integrándolos con las interpretaciones del investigador (Creswell y Poth, 2017).

Una de las limitaciones del estudio de caso instrumental es que las descripciones, afirmaciones y conclusiones obtenidas pueden no ser generalizaciones ni extrapolarse a otros contextos e individuos (Novillo Navarro, 2022). Sin embargo, la generalización estadística no es un objetivo de este tipo de investigaciones y, aunque la generalización no siempre sea posible, un estudio de caso puede contribuir y ser parte de una recogida más amplia de datos:

[J]ust as the generalizability of single experiments can be extended by replication and multiple experiments, so, too, case studies can be part of a growing pool of data, with multiple case studies contributing to greater generalizability. However, more pertinent is the claim by Robson (2002, p. 183) and Yin (2009, p. 15) that case studies opt for ‘analytic’ rather than ‘statistical’ generalization. (Cohen et al., 2018, p. 380).

Además, esta ausencia de generalización se puede contemplar positivamente porque la concreción del estudio permite hacerlo más accesible e inteligible para un público no únicamente académico e investigador, lo que supone que tenga una repercusión más amplia y pueda llegar a una mayor audiencia (Cohen et al., 2018). A este respecto, Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) añaden que los estudios de caso permiten “describir hechos o procesos que si se utilizasen otros métodos probablemente pasarían por alto” (2012, p. 5) y permiten “informar de realidades educativas complejas [...] para entender procesos internos [...], ayudando a reflexionar sobre las prácticas.” (2012, p. 5). Esto quiere decir que el estudio de un caso tan concreto, aunque no dé lugar a generalizaciones, puede dar luz a fenómenos que de otra forma no se examinarían.

Por último, hay que mencionar la tercera limitación por la que los estudios de caso han sido objetos de crítica:

La posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados al permanecer en el campo durante un tiempo. El acceso negociado, el contacto directo y la permanencia duradera en el campo de estudio por parte del investigador son requisitos de esta metodología. (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012, p. 6)

En nuestra investigación la docente-investigadora alteró la experiencia universitaria del primer curso de los aprendientes de la clase seleccionada para llevar a cabo el estudio con el fin de poder recoger los datos necesarios e implementar unas actividades y herramientas didácticas concretas en el curso. No obstante, esta alteración es el resultado de uno de los requisitos de esta metodología y, como se expondrá en el apartado 3.3.3, los participantes fueron informados desde el primer momento de las consecuencias que tendría su participación en la investigación. Es más, la posibilidad de llevar a cabo esta alteración responde al criterio de facilidad para acceder a los sujetos —véase el apartado 3.3.2 para más información sobre ellos— (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012; Novillo Navarro, 2022) y permitió llevar a cabo la investigación.

Expuestos los parámetros y las consideraciones metodológicas que debemos seguir para llevar a cabo nuestro estudio de caso instrumental, en el siguiente punto explicamos el diseño y la implementación de las secuencias didácticas que se realizaron durante el curso semi-gamificado en el que obtuvimos los datos de nuestra investigación.

3.2. El curso semi-gamificado: diseño e implementación de la propuesta didáctica

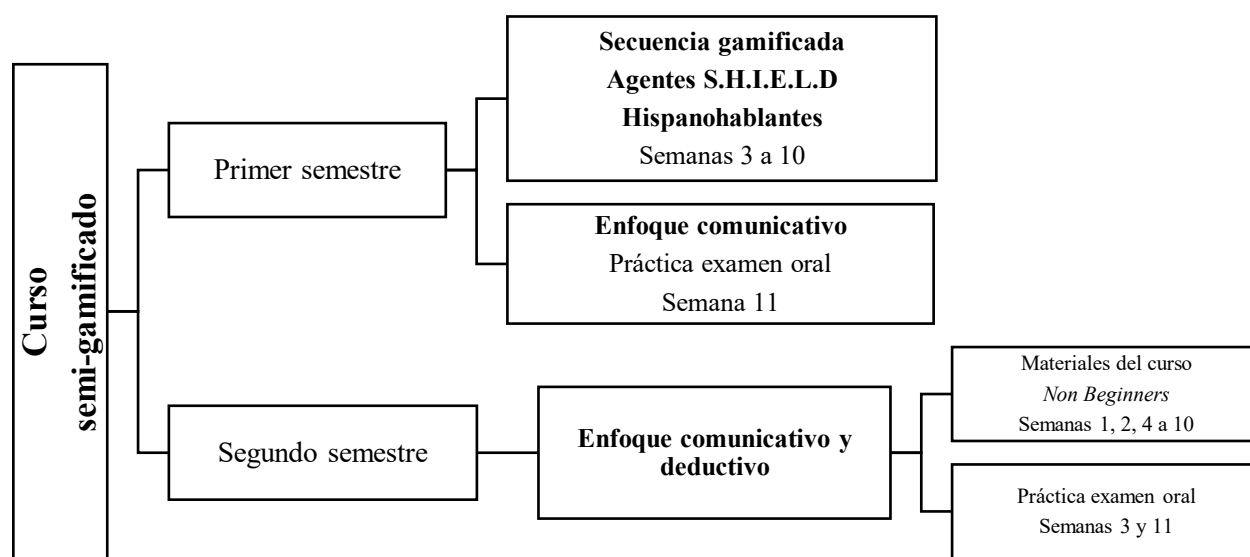
La metodología didáctica utilizada en el planteamiento y la implementación del curso académico es un elemento clave de la investigación debido a que sirvió para integrar en el desarrollo del curso los instrumentos de recogida de los que derivan los datos recogidos.

La oportunidad de recoger los datos para esta tesis en un curso de veintidós semanas, dividido en dos semestres, resultó oportuna para diseñar e implementar una secuencia didáctica gamificada con una metodología inductiva que durase un semestre y otro semestre en el que se siguiera una secuencia didáctica con un método comunicativo y deductivo, siguiendo las guías y materiales didácticos propuestos por el departamento de español para el curso.

La utilización de la gamificación como estrategia metodológica didáctica permite al estudiante ser el agente de las producciones que se generan durante el progreso del curso (Foncubierta y Rodríguez, 2023). El docente tiene un papel de guía, es el que proporciona las herramientas necesarias para avanzar en el curso, pero no interviene en la realización de las actividades. Su actuación es previa o posterior. De esta manera, se aplica una pedagogía activa y narrativa en la que el aprendizaje deja de ser una actividad contemplativa (Foncubierta y Rodríguez, 2023). Con el fin de fomentar estos hábitos y dinámicas con la menor actuación

docente posible en las actividades de interacción oral en el aula y aumentar la participación autónoma en las interacciones que los aprendientes mantienen entre ellos, se consideró la gamificación como la estrategia metodológica adecuada para desarrollar un rol activo y autónomo en los estudiantes. Por otra parte, la aplicación de elementos lúdicos se consideró apropiada para intentar incrementar la participación de los estudiantes en las actividades orales del aula. Además, esta estrategia también ayuda a potenciar el uso de la lengua meta, el español, en las discusiones orales en clase debido a que el uso del inglés perjudicaba el cumplimiento de las actividades y, por tanto, el progreso en el curso.

La decisión de gamificar solo el primer semestre se debió a que la docente-investigadora tenía dos grupos en el curso elegido para recoger los datos. En el curso en el que no se gamificó en un primer momento no se pudieron recoger los datos necesarios y suficientes para hacer una comparación entre la gestión de la interacción de ambos grupos ya que la grabación de las tareas del curso no estaba integrada en la programación, mientras que en la gamificación grabar la interacción era un requisito para obtener retroalimentación y poder progresar en la narrativa y el curso. Se puede decir que gamificar el primer semestre en el grupo en el que finalmente se recogieron todos los datos implicó, por tanto, crear unos hábitos de grabación, de utilización de la lengua meta y de autonomía en la resolución de actividades. En el segundo semestre se optó por no continuar gamificando y seguir la programación y la metodología comunicativa y deductiva propuesta en el programa del curso porque era como se había planificado el curso en un principio. Se consideró también que un alargamiento de la secuencia gamificada y la narrativa podría tener consecuencias opuestas en la motivación de los estudiantes. Surge así nuestro curso semi-gamificado en el que llevamos a cabo la recogida de datos —que se explicará en el apartado 3.3— para realizar la investigación.

Figura 3*Curso semi-gamificado*

Es importante aclarar que en este trabajo se realiza un estudio de caso instrumental en el que investigamos cómo los participantes en el curso gestionan la interacción oral en las interacciones que mantienen entre ellos. Los objetivos y las preguntas de investigación planteadas no implicaron una recogida de datos destinada a efectuar una comparación entre las diferentes metodologías didácticas implementadas en un mismo grupo. Por ello, no vamos a comparar las implicaciones que tiene la gamificación del primer semestre y el enfoque comunicativo y deductivo del segundo en la motivación de los estudiantes, en la producción de interacciones, en la gestión de la interacción oral ni en los comentarios de retroalimentación.

Asimismo, es necesario explicar que las actividades que se mencionan y se explican en función de su desarrollo en el aula y sus objetivos comunicativos (Anexos IV y V) no son entendidas como los productos finales ni estables, sino que se entienden como procesos que se configuran en función del entendimiento y la interpretación que los aprendientes hacen de ellas (Mondada y Pekarek-Doehler, 2004). Por ello, lo que se plantea como objetivo de una actividad

y el objetivo comunicativo específico son consideraciones de planificación didáctica y se tiene en cuenta y acepta que la interacción oral resultante es un proceso derivado de la propia interpretación que han hecho los estudiantes de la actividad (Seedhouse, 1996, 2005; García García, 2015a), lo que puede dar lugar a interacciones con objetivos comunicativos diferentes. Consideramos que esta diferenciación también dificultaría la comparación entre las producciones de las dos secuencias didácticas.

Justificada la elección de las estrategias didácticas utilizadas, se dedica esta sección del trabajo a la descripción de las secuencias didácticas y sus implementaciones en el aula. Primeramente, en un primer subapartado exponemos las consideraciones metodológicas que se han seguido para diseñar la propuesta didáctica gamificada. En segundo lugar, se explica la propuesta didáctica gamificada del primer semestre y se exponen las actividades que la conformaron. Se detallan también los cambios que se fueron realizando durante el proceso de implementación y se comenta la actividad de interacción oral que se llevó a cabo durante el final del primer semestre fuera de la gamificación. Finalmente, se explica en un tercer subapartado la secuencia didáctica del segundo semestre.

3.2.1. La gamificación como estrategia metodológica didáctica

Jugar es una característica común a todas las culturas. Parece factible generalizar y decir que todos hemos jugado (de una u otra manera) alguna vez. Esta afirmación se apoya en las palabras de Díaz Antillanca (2016), que explica que todos hemos jugado alguna vez debido a que en la infancia la manera que tenemos de conocer el mundo, su caos y las relaciones sociales que debemos entablar es jugando. Se ha considerado que esta relación entre el juego y el aprendizaje de la socialización resulta oportuna para trabajar la interacción oral en el aula de lenguas adicionales.

La utilización de elementos lúdicos en contextos educativos no siempre es tan motivadora como se puede esperar ni tiene como resultado la implicación deseada por parte de los estudiantes, sobre todo si estos son aprendientes adultos en contextos educativos formales como puede ser la universidad. Las actividades lúdicas pueden ser caóticas, conllevan movimiento, desorden y ruido, mientras que la concepción de la educación es estática y planificada. Esto supone la marginación del juego a contextos y espacios reducidos a medida que vamos creciendo

y puede dificultar la recepción de actividades lúdicas por parte de algunos estudiantes en contextos educativos formales (Díaz Antillanca, 2016). Huizinga (1980) menciona también otro posible contratiempo que se puede presentar con cualquier tipo de aprendientes: el juego debe ser libre, es una característica propia de cualquier actividad lúdica, de manera que al llevarla al aula el profesor ordena jugar y el juego pierde una de sus principales propiedades. A pesar de estas dificultades, se considera que jugar es una práctica natural y social que todas las civilizaciones desarrollan y que todos los niños realizan durante su primer aprendizaje autónomo (Huizinga, 1980; Díaz Antillanca, 2016).

Muchos adultos disfrutan también jugando, por lo que llevar actividades lúdicas o gamificadas al aula no debería de suponer un problema. Sin embargo, el profesor debe conocer bien, por un lado, las características del juego o de la secuencia gamificada que propone y, por otro, a sus estudiantes para hacer que la actividad que se proponga responda a estas dos variables. Para motivar e implicar a los participantes y evitar, en la medida de lo posible, respuestas negativas o resistencias al juego en algunos contextos, hay que tener en cuenta la concepción del juego de los estudiantes —para lo que se utilizaron los cuestionarios para conocer a la clase al comienzo del curso (Anexo III)— y se tiene que diseñar una actividad lúdica conociendo lo que jugar implica: es importante conocer la pedagogía que hay dentro del diseño de juegos y los parámetros y requisitos metodológicos implicados en este diseño. Por ello, a continuación, comentamos las consideraciones metodológicas que se deben tener y se tuvieron en cuenta para el diseño de una experiencia gamificada destinada al aprendizaje de un contenido determinado, en nuestro caso, la interacción oral en el aula de lenguas adicionales. Se explica la definición del término *gamificación* y se desarrollan los elementos que debe tener una adecuada secuencia gamificada.

El término *gamificar* es acuñado por Pelling en el año 2002 como “la aplicación de elementos de los videojuegos a otros ámbitos del mundo digital” (Batlle et al., 2018, p. 123). Entre las acepciones más aceptadas se pueden seleccionar el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011) y la aplicación de los principios del diseño de juegos a cualquier sistema para crear en el usuario emociones positivas (Kim, 2011). Más amplia es la explicación proporcionada por Lee y Hammer (2011) donde matizan que, en

cierta medida, el sistema educativo ya tiene un sistema similar al de los juegos debido a que los estudiantes consiguen puntos por el trabajo bien hecho, las insignias podrían ser lo que comúnmente se conoce como notas y la superación del curso cada año sería una manera de subir de nivel. Esto supone que si entendemos gamificar como la existencia de elementos similares a los que se pueden encontrar en un juego, la experiencia gamificada puede no siempre traducirse en motivación y compromiso. Gamificar es entender bajo qué circunstancias los elementos del juego pueden conducir el comportamiento hacia el aprendizaje (Lee y Hammer, 2011). En relación con esta definición y aplicable a otros contextos, se puede, por último, añadir también la que propone Kapp (2012), más general y que incluye dos elementos esenciales *game thinking* y *solve problems*: “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.” (2012, p. 10). Cabe mencionar, además, que es Kapp el autor que extiende la definición más general de la palabra al ámbito del aprendizaje.

Dentro de este contexto educativo, la gamificación suele tener como objetivo la mejora del proceso de aprendizaje (Prieto, 2014) o el enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje (Foncubierta y Rodríguez, 2015) y es una herramienta pedagógica que permite poner en práctica técnicas educativas innovadoras (Pujolà y Herrera, 2018). Como dicen Pujolà y Herrera (2018), “todos los juegos inciden de manera positiva en diversos aspectos del proceso de aprendizaje de una L2 que influyen en la motivación e implicación a la hora de aprenderla” (2018, p. 584). Dentro del aula se busca conseguir un aprendizaje inductivo y dinámico, en el que los aprendientes sean capaces de participar, equivocarse, dar a conocer al profesor su interlengua y hacer uso del idioma que está aprendiendo, y se puede considerar que la introducción del elemento lúdico en la metodología y el diseño de las clases puede muy apropiada para conseguir este funcionamiento en el aula.

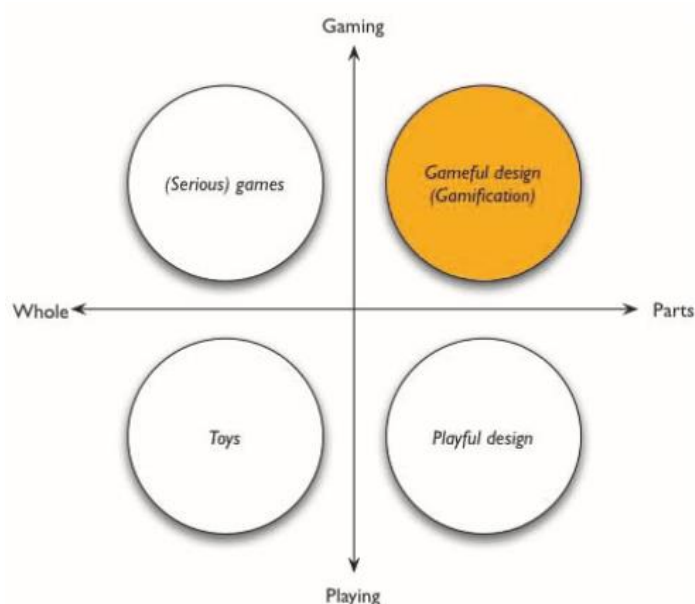
Como parte de la definición del término hay que aclarar también qué es y qué no es gamificación. Se pueden encontrar algunas discrepancias en la bibliografía consultada sobre los límites entre unas técnicas y otras. La técnica educativa de incluir elementos lúdicos o juegos no es algo nuevo y parece, en varios contextos y aspectos, muy útil en la enseñanza, por esta razón se debe diferenciar qué procedimientos no son gamificación, aunque puedan parecerlo o tengan

elementos en común. En el trabajo de Deterding et al. (2011) se puede encontrar una primera explicación sobre la situación del concepto de gamificación en relación con otros términos dentro del campo del juego, los videojuegos y lo lúdico y su uso. La gamificación estaría dentro del uso de los juegos y, frente a otras técnicas como son los juegos serios (la más mencionada a la hora de oponer términos), el diseño inspirado en juegos, la interacción lúdica o juegos completos, incluye la utilización de elementos del juego, de tecnología y prácticas lúdicas y, principal y distintivamente, se basa en el diseño de juegos para la creación de actividades o secuencias que no lo son.

Siguiendo a Deterding et al. (2011), entendemos que la gamificación es una técnica que emplea el diseño de juegos (*gaming* es entendido aquí como la voz *juego* referida a un sistema de reglas estructurado para conseguir un objetivo) y lo hace en cierta medida, debido a que emplea algunos elementos en contextos no lúdicos, por lo que gamificar no es crear un *juego* completo. Queda así enmarcada dentro de lo que la Figura 4 llama *gaming* y *parts* y se opone a las técnicas que, a pesar de compartir alguna de estas cualidades también, se sitúan a su vez o bien en *gaming* y *whole* —(*serious*) *games*— o bien en *parts* y *playing* (*playing* se entiende aquí como *jugar* o como la acción de jugar, pero no como el juego en sí) —*playful design*—:

Figura 4

Gamificación situada entre juego y jugar y partes y todo (Deterding et al., 2011, p. 13)



Se puede afirmar que la técnica que más se suele confundir con gamificación es aquella que emplea “juegos serios” en contextos no lúdicos y, la diferencia principal, de manera general, reside en que los juegos serios son actividades ya cerradas o acabadas y que, en el contexto educativo, se adaptan para un momento concreto de la clase, mientras que una actividad gamificada es una herramienta que parte de un contenido concreto de aprendizaje.

Según Alejandre Biel y García Jiménez (2015) la diferencia principal está en que “el *juego serio* es aprender jugando”, mientras que “la *gamificación* es aprender usando elementos y técnicas del juego” (2015, p. 74). Sin embargo, este matiz puede ser insuficiente si entendemos que al gamificar una actividad también hacemos que nuestros alumnos jueguen y, por tanto, aprendan jugando. El objetivo principal de cualquier juego es entretener, en cambio, con la gamificación se busca aumentar la motivación y el compromiso de los participantes, al tiempo que adquieren, amplían y aplican conocimientos teóricos.

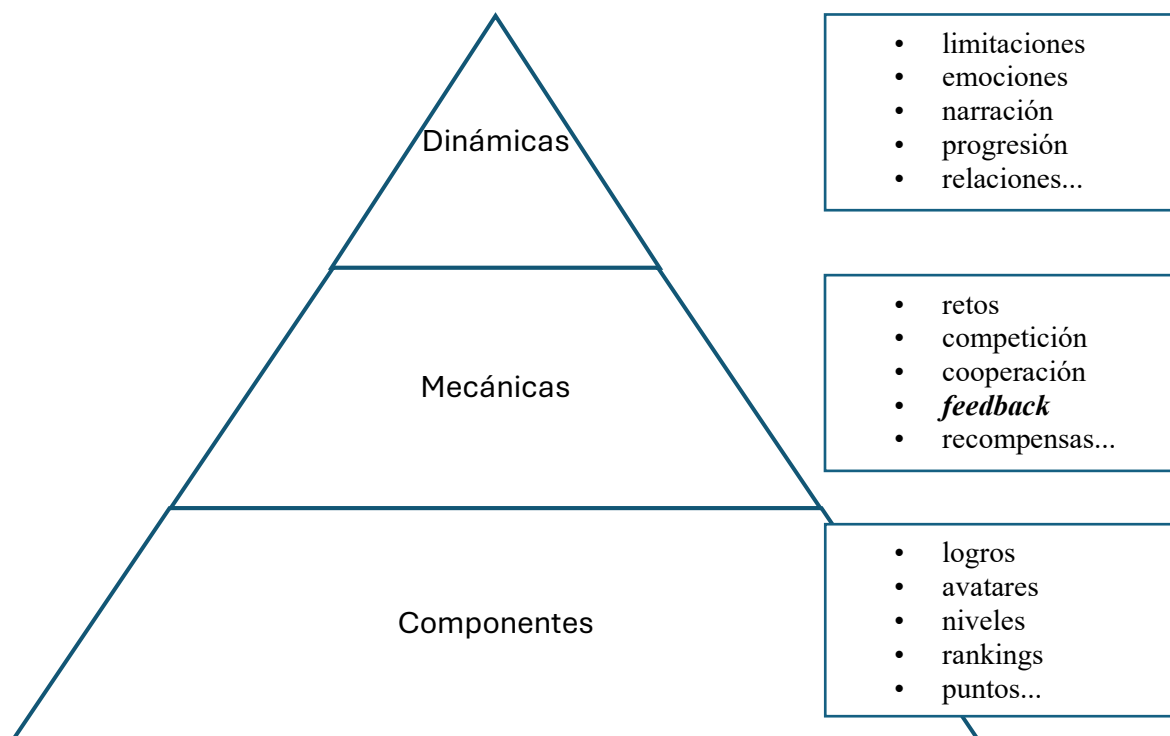
Una explicación más detallada, centrada en los elementos lúdicos que incluyen las diferentes técnicas se puede encontrar en la Tabla 38.1. de Pujolà y Herrera (2018, p. 585) en la que hacen una comparación entre aprendizaje basado en juegos, juego serio y gamificación atendiendo a su naturaleza y su construcción. Los autores señalan que la principal diferencia es que la gamificación no es un juego y, además, no construye, sino que se basa en deconstrucción del juego. Frente a esto, el aprendizaje basado en juegos son una serie de juegos contruidos y el juego serio es un juego reconstruido. Marczewski (2015a) proporciona otra diferenciación en relación con los elementos lúdicos y explica la oposición entre gamificación, diseño inspirado en juegos —centrado en la forma de presentar la información—, el juego serio —que relaciona en el campo de la educación con “juego educativo”— y, por último, el juego.

Realizadas esta serie de aclaraciones, damos paso a la exposición de cuáles son los elementos del juego que pueden ser aplicados y se deben tener presentes a la hora de diseñar una actividad gamificada y cuáles son aquellos que deben destacarse y, por tanto, ser incluidos en toda experiencia gamificada. La gran parte de las fuentes bibliográficas consultadas basa la explicación de los elementos que constituyen y caracterizan los juegos en la pirámide jerárquica propuesta por Werbach y Hunter (2015) en su clasificación de tales elementos. A pesar de que Kapp (2012) también realiza una clasificación basándose en las definiciones del término, la

recurrencia de los estudios a seguir la pirámide mencionada, y la claridad y sencillez del gráfico hacen que sea esta la explicación que se tomamos como base. Como se ha mencionado, esta pirámide se puede encontrar en varios de los artículos de la bibliografía consultados. Concretamente, seguimos la proporcionada por Alejaldre Biel y García Jiménez (2015) y Foncubierta y Rodríguez (2015).

Figura 5

Pirámide jerárquica de elementos de la gamificación en español (adaptada de Alejaldre Biel y García Jiménez, 2015, p. 76)



Es importante destacar que la forma piramidal establece una jerarquía entre los elementos: componentes, mecánicas y dinámicas. Esto se debe a que la utilización de unos elementos tendrá implicaciones y consecuencias en otros elementos de las otras dos agrupaciones, es decir, responde a una interrelación dependiente entre los diferentes elementos. Esto implica que las mecánicas y las dinámicas se ponen en funcionamiento a través de los componentes de la gamificación (Werbach y Hunter, 2015).

Los componentes son las herramientas que se utilizan para diseñar las actividades, es decir, son las piezas más concretas de toda la experiencia, la manifestación específica de los

otros dos elementos. Es interesante observar que no siempre se hace uso de todos ellos y que, sin embargo, el uso de los puntos, las insignias y las tablas de clasificación ha destacado por encima de la utilización de otros componentes como pueden ser los niveles, las misiones, el desbloqueo de contenidos, los logros o los equipos. En el siguiente escalón se encuentran las mecánicas que son los constituyentes básicos, la base del juego, las reglas, el motor y el funcionamiento de la experiencia gamificada. Son los elementos que influyen para que los jugadores realicen unas determinadas acciones, es decir, para que participen y avancen. Esto quiere decir que son las mecánicas las que van a promover la acción de los participantes, su progreso, su motivación y su involucración en el juego. Por último, las dinámicas son los elementos más abstractos y globales, el contexto que rodea al juego, son los elementos que construyen la realidad del juego y hacen que la experiencia gamificada se entienda como tal. Además, la motivación que mueve a los jugadores a participar se consigue a través de ellas. Cuanto mejor interrelacionados estén todos los elementos dentro del contexto, mayor motivación tendrá el participante. Las dinámicas destacadas por Werbach y Hunter (2015) son las emociones, las restricciones, la narrativa, el progreso y las relaciones entre los participantes.

A pesar de que la bibliografía consultada suele separarlo, consideramos que los jugadores o participantes también son un elemento de la gamificación. Se podría decir que es un componente prioritario debido a que sin jugador el objetivo del juego o de la secuencia no se cumple. Los jugadores de esta experiencia fueron aprendientes de español y es ampliamente conocido en didáctica que toda actividad educativa debe responder, en primer lugar y en la medida de lo posible, a las necesidades del estudiante. Esto es paralelo a lo que en gamificación se conoce como la taxonomía de los tipos de jugadores que se puede consultar en los trabajos de Bartle (1996) y Marczewski (2015b). Cabe añadir que, en general, no respondemos únicamente a un tipo de jugador, cada aprendiente va a buscar diferentes cosas y lo va a hacer de formas distintas respondiendo más a un tipo de jugador que a otro. Las clasificaciones no son taxativas.

Conocer estas bases teóricas resulta útil a la hora de crear la propuesta gamificada debido a que, igual que se necesita conocer qué necesidades curriculares tiene cada aprendiente, así como las metodologías educativas que más le benefician, conocer qué buscan en un juego, cómo se comportan como jugadores o qué interés tienen en él va a ayudar también a que la creación de

la experiencia sea más completa y responda más acertadamente a las necesidades de los aprendientes. Todos estos elementos desarrollados hacen posible la creación de la experiencia didáctica efectiva que se busca mediante el uso de la gamificación en el aula. No obstante, se ha venido adelantando que el uso de todos ellos no es siempre posible, ni necesario, y que su incorporación no tiene por qué tener siempre el resultado esperado.

Los elementos seleccionados para la creación de nuestra propuesta gamificada responden al interés por estudiar la gestión de la interacción oral y su desarrollo en el aula de español. En primer lugar, se ha elegido una narración basada en los intereses observados en los aprendientes durante los cursos previos. Esta narración responde a la búsqueda de incorporar elementos que desarrollen más la experiencia y hagan de ella un sistema más complejo y unificado para dar lugar a experiencias gamificadas profundas. El elemento principal de una experiencia gamificada más profunda es la narración en la que se basa y la capacidad de esta para atraer e implicar al receptor, en este caso, los estudiantes. Por otra parte, se incluyen también los componentes más básicos de una experiencia gamificada: puntos, insignias y tablas de clasificación, aunque se consideran especialmente interesantes las mecánicas de retroalimentación y recompensas para el progreso en la narrativa, en el curso y el desarrollo de la gestión de las interacciones y la CI. Se van a utilizar también, para la materialización de la narrativa, las misiones y los niveles.

Es esencial también considerar que en el diseño que los primeros momentos del juego son de aprendizaje sobre el juego, a través del juego. El primer estadio de la secuencia que se cree debe ser conocer el juego: como dice Tulloch (2014) “The player learns these rules, so that they can successfully participate in the game [...] Games have to train the player into the ‘correct’ practices of play” (2014, p. 322). Esto seguramente permita implicar más al aprendiente y que entienda el sentido de la actividad, obteniendo como resultado posible una menor resistencia a esta metodología. Por ello, las primeras misiones de nuestra narrativa se destinan a proporcionar ejemplos y herramientas para que los aprendientes conozcan la plataforma utilizada, las reglas del juego. Esta característica nos permite también introducir en las primeras misiones actividades en las que se promueva un análisis y una reflexión sobre la gestión de interacciones orales en español para que entienda lo que se espera de ellos en las misiones y, por tanto, en sus interacciones.

Finalmente cabe mencionar la inclusión de equipos como elemento específico y componente de la gamificación. Durante la duración de la secuencia gamificada, ocho semanas, los integrantes forman, se conocen y trabajan como equipo (Cassany, 2004). A pesar de que en algunas clases no siempre asisten todos los miembros y en algunos momentos hubo que integrar miembros de unos equipos en otros, sí que se consiguió una participación dividida en equipos diferenciados. Frente a ello, en el segundo semestre y en las prácticas orales del examen oral los aprendientes se dividen en parejas o grupos debido a que no se mantienen en el tiempo y cambian en cada tarea o clase de manera aleatoria.

Todas estas consideraciones son la base que se toma para diseñar el primer semestre gamificado que va a servir como una de las herramientas principales para la recogida de datos y que, como ya se ha dicho, se centrará en la práctica de la interacción oral.

3.2.2. Primer semestre: agentes S.H.I.E.L.D. hispanohablantes

Se creó una secuencia de gamificación profunda, con una narrativa destinada a la práctica y el aprendizaje de la interacción oral en español en parejas o grupos de tres basándonos en las observaciones y el conocimiento del curso previo que tenía la docente-investigadora. Los cuestionarios (Anexo III) para conocer a la clase en la que se llevó a cabo la recogida de datos sirvieron principalmente para conocer las características del grupo y profundizar individualmente en cómo les gustaba aprender y participar en clase (véase 3.3.2), pero la preparación de la secuencia tuvo que ser previa debido a la organización con antelación necesaria del curso. A continuación, se presentan las actividades de la secuencia y se explica cómo fue su implementación en el aula y los cambios que se tuvieron que aplicar en el proceso.

En un primer estadio del curso, se decide dedicar una parte de la hora de clase, entre veinte y treinta minutos, a la práctica de la interacción oral aplicando la secuencia gamificada únicamente a esos momentos. La docente-investigadora presenta el curso gamificado en la segunda clase de la segunda semana del primer semestre: sus estudiantes han sido seleccionados para convertirse en agentes de S.H.I.E.L.D. hispanohablantes.

Como parte de esta presentación, los estudiantes reciben y leen una carta con los objetivos y las normas del curso: su profesora es una agente infiltrada de la agencia S.H.I.E.L.D., y los estudiantes han sido seleccionados debido a que tienen un examen muy similar a las

negociaciones que realizan los agentes con superhéroes y villanos sobre temas sociales, políticos y ordinarios que atañen a diferentes lugares del planeta y de las galaxias. Para llegar a ser agentes deben superar un entrenamiento intergaláctico que realizan a través de *Padlet* con la guía de la Agente *Round* y su asistente (la profesora del curso) que los preparará también para mejorar su actuación en su examen oral final:

Figura 6

Diapositiva de Power Point creada para presentar el curso en clase



<https://padlet.com/dashboard>

¿Quieres mejorar tu español oral?
¿Quieres conversar con fluidez?
¿Quieres pasar un buen rato mientras practicas tu español?

OH YEAH! SIGN UP IS FREE

una nueva manera de practicar español
¿TE ATREVES A INTENTARLO?

S.H.I.E.L.D. NEEDS YOU!

Hola, futuros agentes. Soy la Agente Round 🙌

Queridos estudiantes de la universidad de Glasgow:

S.H.I.E.L.D. os necesita.

¡Habéis sido elegidos por la organización secreta S.H.I.E.L.D.!
Tenéis un examen oral muy similar a las negociaciones que los Agentes S.H.I.E.L.D. hacen y vuestra profesora es, en realidad, una agente infiltrada en la universidad..
Cada vez hay más superhéroes y villanos intergalácticos que hablan español y S.H.I.E.L.D. necesita agentes que puedan negociar con ellos.
¡Será una gran oportunidad para practicar vuestras habilidades conversando y hablando en español!

Para ser Agente S.H.I.E.L.D. debéis superar un entrenamiento intergaláctico que os ayudará a mejorar vuestra manera de negociar en español. La Agente *Round* será la encargada de vuestro entrenamiento y vuestra guía será la Asistente Paula.

¡Contamos con vosotros para seguir manteniendo la paz intergaláctica!
¿Estáis preparados?

¡Bienvenidos y buena suerte!

Agente Round.

Después, se presentan en la misma clase las normas del entrenamiento. Como primera actividad para aprender a subir y utilizar *Padlet*, la explicación de las normas se creó en forma de puzle y los estudiantes lo ordenaron en grupos y subieron una foto a la plataforma con la solución de cada grupo. Las normas y la descripción del entrenamiento se presentan a continuación tal y como se llevaron al aula:

Figura 7

Normas del entrenamiento

NORMAS DEL ENTRENAMIENTO

El objetivo es: graduarse como Agente S.H.I.E.L.D.

Para graduarse hay que conseguir todas las Medallas de NIVEL SUPERADO + 2 insignias individuales. Los Agentes pueden **Graduarse con Honores**:

- Si son el primer equipo en graduarse
- Si conservan 4 insignias individuales + todas las Medallas de NIVEL

Los niveles que hay que pasar son: Nivel 1. Tierra; Nivel 2. Asgard; Nivel 3. Galatea I; Nivel 4. Galatea II; Nivel 5, Sede Presidencial.

Para empezar el entrenamiento tienen que conseguir completar **El pase al entrenamiento**.

Por cada misión se consiguen entre 1 a 4 puntos. El nivel se supera con 10 puntos + entrega de reporte de misión.

Los **Puntos (+1)** se obtienen:

- Primeras actividades: + 1 participación, + 1 originalidad, + 1 rapidez
- Misiones (entre 1 y 4) / Repetición y mejora de las misiones (entre 1 y 2)
- +1 equipo más rápido en superar un nivel y llegar al siguiente el primero
- +1 punto por buenas acciones: apropiadas intervenciones, buen cierre de negociación, buen cambio de tema en una negociación, mostrar desacuerdo, dar opinión, pedir aclaraciones, comprobar si te han entendido, mostrar atención: pequeñas interrupciones, mostrar acuerdo.
- +2 Reportes de misión en audio voluntariamente
- +1 misiones voluntarias

Pero también hay **Pérdida de puntos (-1)**:

- Uso del inglés en las misiones y en clase
- No asistir a clase (sin justificar no asistencia)
- No preguntar ni mostrar escucha en las negociaciones

Los Agentes tienen que conseguir **insignias**:

- Habilidades individuales: rapidez, originalidad, preguntón, buen giro! (=cambio de tema), colaboración, buen apunte (=buen *feedback* dado), convincente (you wil have to defend opinions and if yours is the winner you will get this badge), buen oyente
- Habilidades grupales: voluntariedad (hacer actividades extras), asistencia récord = constancia, colaboración
- Pueden servir como comodines: +1 punto / + recompensa para mejorar

Recibirán **recompensas**:

- Ayudas para mejorar:
 - Empezar la conversación
 - Cambiar de tema
 - Mostrar acuerdo / desacuerdo

Se obtienen: en niveles / Paula las reparte como premio por una buena acción / misión

Una vez comprobado que todos los equipos habían podido subir sus respuestas a la plataforma, se leyeron y comentaron en clase abierta —junto con la profesora— y se respondió conjuntamente a la publicación en *Padlet* “¿Qué sabes de S.H.I.E.L.D.?”. Durante las primeras semanas, semanas tres y cuatro del curso, se realizaron las primeras misiones para conocer mejor cómo interactuaban los estudiantes, los niveles de dominio y participación que había, crear avatares y, después, los equipos en función de los perfiles observados. Para ello, realizaron dos misiones previas al entrenamiento que sirvieron para presentar la dinámica que iba a tener el curso gamificado, aprender sobre cómo serían las misiones, subir audios a la plataforma, conocer mejor a los participantes y que se conocieran mejor entre ellos. La entrega y resolución de estas dos actividades les permitía empezar consiguiendo algunas insignias individuales y las dos partes del PASE AL ENTRENAMIENTO intergaláctico, entrenamiento que era un *Padlet* con una contraseña restringida.

En primer lugar, se propuso una actividad en grupos de tres y parejas —adaptada de una de las primeras actividades orales del curso que tenían— para negociar qué consejos darían a futuros agentes que quieren aprender a negociar en español (véase Anexo IV). En un audio grabaron las interacciones en las que comentaron qué recomendarían cada uno en función de una opinión ya dada. El objetivo de la actividad era llegar a un acuerdo como grupo sobre cuál sería la mejor recomendación.

En segundo lugar, para seguir conociéndose e introduciéndose más en la gamificación y practicar las descripciones, el uso de *ser*, *estar* y *tener*, y el vocabulario destinado al aspecto físico y la ropa, se les presentó una encuesta sobre cómo se vestirían y qué elementos tendrían si ellos fueran superhéroes o agentes. Esta encuesta les servía para ayudar a crear su avatar, porque como agentes deben proteger su identidad. Una vez creado su avatar, debían crear también otro para uno de sus compañeros. En un principio, en el planteamiento de la actividad, se propuso crear las parejas para que hicieran la encuesta a otro participante de la clase en función de cuándo terminaban sus propios avatares, pero finalmente hicieron la misión con la persona que estaba sentada a su lado. Para conseguir la segunda ficha del PASE AL ENTRENAMIENTO debían grabar un audio con la interacción oral sobre la comparación entre el avatar que habían

creado ellos mismos y el que había creado su compañero y tenían que elegir cuál preferían y comentar por qué con su pareja.

Después, subieron a la plataforma *Padlet* el avatar que les representaría durante el entrenamiento y cuando se reunieron los avatares de todos los participantes, se crearon los equipos y se iban añadiendo las insignias individuales conseguidas a sus avatares. Antes de explicar la narrativa y el desarrollo de la secuencia gamificada, se exponen los equipos y sus integrantes en la tabla 1 según fueron formados y presentados en *Padlet*:

Tabla 1

Equipos y sus integrantes

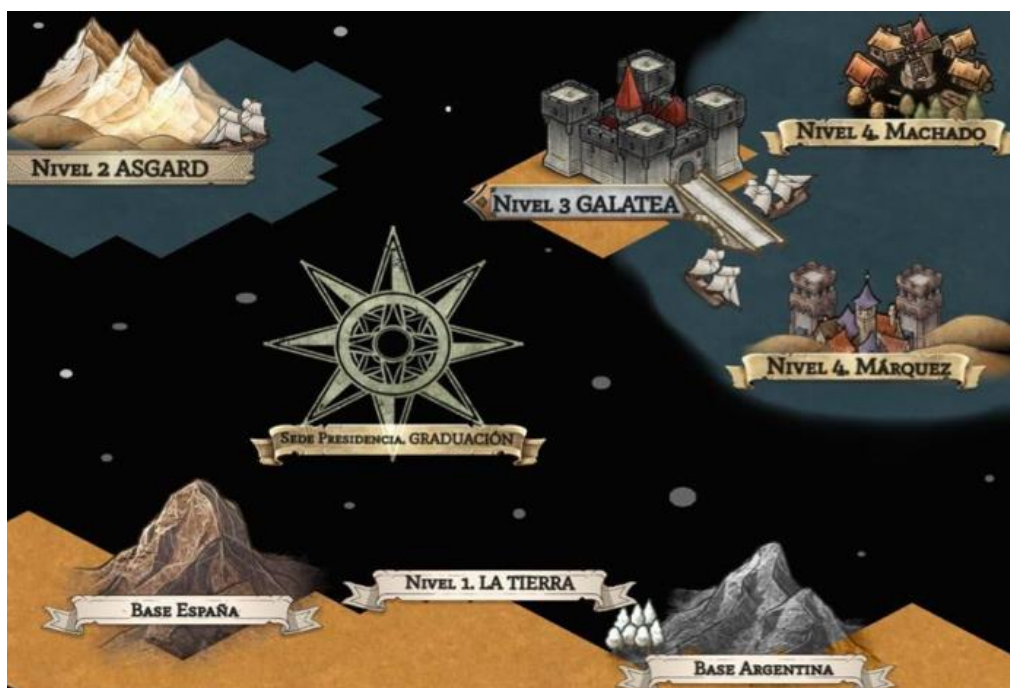
Equipo	Integrantes
Las jefas mujeres	P1, P8 y P14
Los desconocidos	P5, P9 y P13
Los Daviditos	P4, P10 y P16
Panda Rojo	P3, P7, P12, P15
Lindas y pequeñas mentirosas	P2 y P11
El matador y las ratas salvajes	P6 y P17

La parte gamificada de la clase se implementó en las primeras semanas al final o al comienzo de la clase, de manera individual y aparte del resto de la programación del curso. Se trabajaba con los materiales de la plataforma *Moodle* y del programa de la asignatura de forma independiente. No obstante, esta separación implicó que el avance en el curso gamificado no fuese progresivo y dificultó la creación de equipos. Por ello, a partir de la semana 5 del curso se integraron las actividades del programa del curso en la gamificación.

Una vez creados todos los avatares y subidos a *Padlet*, se crearon dos muros en la plataforma que servían uno como tabla de clasificación con los equipos donde se mostraba el avance y los puntos obtenidos como equipo y otro como base del entrenamiento. Se les presentó el mapa que iban a seguir, a través del que tenían que avanzar, para superar el entrenamiento y fue este el fondo elegido para los *Padlets* del entrenamiento.

Figura 8

Mapa del entrenamiento. Creado por la profesora-investigadora para la gamificación



Para incorporar los materiales de la programación del curso a la gamificación de las actividades orales, se decidió presentarlas como actividades previas que los preparaban y les permitían conseguir la contraseña de acceso a cada nivel. Los niveles y las actividades orales gamificadas —las misiones— se habían diseñado a partir del programa de la asignatura, por lo que las actividades del curso les proporcionaban contenido léxico y gramatical apropiado y necesario para poder superarlas.

Por tanto, a partir del primer nivel del entrenamiento, los estudiantes debían realizar una ficha con una serie de actividades que la docente (la asistente de la Agente *Round* en la narrativa de la gamificación) revisaba, valoraba y les daba la contraseña cuando las habían solucionado todas correctamente. Este cambio introdujo un aprendizaje más autónomo por parte de los estudiantes que debían leer y trabajar en las actividades del curso en equipo, con una intervención docente menor y diferente debido a que las dinámicas en clase abierta desaparecieron y los estudiantes debían organizarse su propio tiempo de trabajo para ir avanzando en el entrenamiento. Esto implicaba que el progreso de cada equipo dependiera de su velocidad de trabajo y eran ellos mismos los que tenían que organizar su tiempo para llegar en la

semana 10 a terminar el entrenamiento y graduarse. Se les proporcionó un calendario orientativo con el progreso ideal esperado: en la semana 5 tendrían que entrar y superar el Nivel 1: La Tierra. En la semana 7 estarían ya listos para entrar en Asgard, destino del Nivel 2, porque la semana 6 no tenían clase por lo que podían dedicarla a realizar las actividades para conseguir la contraseña de ese nivel. La semana 8 sería el Nivel 3: Galatea y la semana 9 seguirían en Galatea y terminarían el entrenamiento con una preparación para un debate final entre equipos.

En el NIVEL 1 los participantes están en la base de S.H.I.E.L.D. en la Tierra. En la Tierra viajan a dos de los lugares donde se analizan los trabajos realizados por otros agentes. Tienen dos tareas en este nivel: caracterizar y diferenciar interacciones orales y aprender cómo se evalúan. Primero, hacen una parada en España debido a que la base terrestre en la se recogen y almacenan las negociaciones que hacen los agentes está escondida en los alrededores del Teide. Aquí se les presentan tres audios con tres interacciones en español para que las analicen y las valoren. Cada interacción tiene diferentes características —en una de ellas las tres participantes mantienen una conversación ordinaria e intervienen las tres de forma similar; en la segunda se presentan dos estudiantes hablando sobre sus vacaciones de Navidad, pero una de las participantes no aporta mucho a la interacción resultando más en una entrevista y, en la tercera dos antiguos estudiantes realizan una de las misiones del entrenamiento S.H.I.E.L.D.—. El objetivo de esta primera misión es integrar explícitamente en la secuencia didáctica los elementos específicos de las interacciones (Malabarba y Berzt, 2023) para que los estudiantes los identifiquen, reflexionen sobre ellos y ayudarles a traspasar los conocimientos y las habilidades sociolingüísticas que ya tienen a su aprendizaje de español (Kecskes et al., 2018). Una vez completado su primer análisis en forma de interacción, se les proporcionaba el enlace para entrar en la segunda parada de este nivel: Argentina, donde la base S.H.I.E.L.D. escondida bajo el Glaciar Perito Moreno evalúa las negociaciones realizadas a partir de rúbricas de observación de agentes. Los estudiantes tenían que decidir cuál era la rúbrica que correspondía a cada audio que habían escuchado con anterioridad. De esta manera, se introducía también uno de los elementos de retroalimentación que se iba a proporcionar en el curso y los criterios con los que se iban a valorar las interacciones que tendrían.

Superadas las actividades propuestas en el *Padlet* de Entrenamiento y progreso que correspondían a las actividades del curso integradas en la narrativa, se les da la contraseña de acceso al NIVEL 2. Los futuros agentes viajan fuera del planeta Tierra por primera vez y visitan Asgard, que había sido destruida recientemente. Se les plantea la difícil situación de los habitantes de este planeta mediante un breve texto que tiene que completar: los asgardianos tuvieron que migrar por diferentes planetas y galaxias, pero esta migración es difícil y peligrosa y no siempre son bienvenidos, ni pueden quedarse en esos lugares. Por ello, contactaron a la agencia para que les recomiende cómo poder realizar las migraciones de manera más segura y piden consejo sobre su regreso a Asgard y la reconstrucción de su hogar, pero Thor no quiere volver a su planeta. Se presentan a los agentes algunas de las recomendaciones que les han dado otros agentes. Su primera misión en Asgard fue enviar a los asgardianos con un audio de unos 3-4 minutos comentando con qué recomendación les parecía más adecuada, cuál menos y qué aconsejaría el equipo a los habitantes de esta Galaxia. Al completar esta misión, tenían que pedir a la Asistente de S.H.I.E.L.D. la contraseña para la siguiente misión que tienen que cumplir en Asgard. En esta cuarta tarea los asgardianos envían un audio a los equipos y les piden un favor: necesitan saber cómo negociar con Thor para que les ayude. Por ello, S.H.I.E.L.D. pide a los participantes que graben una simulación de cómo sería la negociación entre Thor y los asgardianos y uno de ellos actuaría como agente S.H.I.E.L.D. de mediador.

Los asgardianos agradecen a los agentes su ayuda y les comunican que Thor está en Galatea, Galaxia a la que tienen que ir para superar el NIVEL 3 de su entrenamiento. Galatea es el planeta ejemplo. Gobernado por su presidenta Celestina desde hace siglos, mantiene la paz y la igualdad entre sus habitantes, residentes y visitantes. Todos los gobernantes de otras Galaxias vienen a aprender de ella. Es aquí donde Thor se esconde, para aprender a gobernar por si tiene que volver a Asgard. En Galatea se les propone un nuevo reto, tienen que superar las siguientes misiones en diez minutos cada una. En primer lugar, deben reflexionar y comentar la publicación de *Padlet* llamada “Un buen gobierno I” respondiendo con su opinión sobre cuáles son las bases de un buen gobierno y, si tienen tiempo, enviar un audio a Celestina, Thor y otros superhéroes y gobernantes con una discusión incluyendo su opinión sobre cuáles son las bases de un buen gobierno y en qué debe invertir —defensa y tecnología del planeta o buena educación— y en qué

invertirían ellos como equipo. Después, la siguiente misión les da el paso al siguiente nivel: Celestina está ayudando a Thor y a Loki en su búsqueda de un buen gobierno para Asgard. Thor y Capitana Marvel piensan que se debe invertir en tecnología. Loki y Celestina creen que la base de todo buen gobierno está en la educación. Se les presentaron diferentes argumentos a favor de los dos grupos y debían decidir como equipo a cuál defendían. Su elección los llevaba al siguiente nivel que estaba dividido en dos satélites donde terminaba el entrenamiento: Isla Machado e Isla Márquez.

Debido a que había cuatro equipos que participaron activamente en el desarrollo del curso y llegaron al Nivel 3, se decidió que los dos primeros en acabar la Misión 5 serían los que elegirían con qué grupo iban y, por tanto, a qué satélite se desplazarían y a los otros dos se les asignó su destino final. Las Isla Machado y Márquez eran el NIVEL 4 y les preparaba para una negociación final que era un debate entre todos los equipos. Antes de preparar sus argumentos para el debate, se les pidió que a modo de preparación realizaran una última discusión sobre una serie de preguntas propuestas sobre el tema “¿qué se necesita para vivir bien?”. Solo se les concedieron cinco minutos para realizar esta tarea por lo que las discusiones derivadas no tuvieron ninguna preparación previa. La negociación final fue un debate que trató sobre las medidas y necesidades en las que se debe centrar Asgard para volver a ser un planeta fuerte y avanzado con el fin de crear un planeta próspero para los asgardianos.

Una vez terminado el “Entrenamiento S.H.I.E.L.D.”, los estudiantes que lo habían completado recibieron un certificado de superación con el número de horas específicas dedicadas. La clase siguiente se dedicó a la primera práctica del examen oral y el comentario de la primera película de las tres que tenían que ver para el examen. Como se había hecho hasta ahora en el entrenamiento, los estudiantes grabaron sus interacciones de práctica y recibieron retroalimentación específica. Debido a que era la primera práctica de lo que sería el examen oral, se tomó la decisión de finalizar la secuencia gamificada previamente.

Se ha explicado cuál fue la secuencia didáctica del primer semestre, para más información sobre las actividades de las actividades de interacción que tuvieron lugar en esta primera parte del curso de las que se recogieron datos para esta investigación, se incluye una tabla (Anexo IV) a modo de síntesis en los Anexos especificando en qué parte del entrenamiento

o del curso ocurre cada actividad, los objetivos comunicativos que tenían, las interacciones obtenidas derivadas de cada actividad y los participantes o equipos que las realizaron.

3.2.3. Segundo semestre

El segundo semestre del curso siguió el enfoque didáctico y la estructura propuestos en el curso de la Universidad de Glasgow. Los materiales estaban disponibles en la plataforma *Moodle* y los contenidos para las clases de *Language Skills* se recogen en *PowerPoints* que los estudiantes pueden consultar con antelación, tener en clase en sus dispositivos o en papel y en las clases se realizan las actividades que aparecen en ellos. El profesor tiene un papel más activo en este enfoque, es el organizador de las actividades, las explica individualmente, destina un tiempo específico a su realización y después dirige su corrección. Las clases se organizan por los temas gramaticales que se repasan semanalmente, como “Las preposiciones” o “Ser y estar”, y se presentan en un *Handbook* o programa de la asignatura. Sin embargo, en este documento no se incluyen ni se especifican las actividades que se realizan en cada clase.

El enfoque didáctico metodológico seguido es el comunicativo (Canale y Swain, 1980; Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999), basado principalmente en la composición y producción de textos que faciliten la comunicación profesional (Labrador Piquer, 2003). En este enfoque se intenta conseguir que el aula sea un escenario en el que suceden procesos comunicativos reales en la lengua meta mediante la realización de tareas significativas que tienen como resultado un producto (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999). El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de este enfoque es que los aprendientes lleguen a alcanzar un cierto nivel de competencia comunicativa en la lengua adicional estudiada (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999).

En este semestre no se intervino metodológicamente, por lo que las interacciones derivadas de esta parte del curso proceden de lo que se consideran “actividades de conversación” en las que se propone un tema o una serie de preguntas y los estudiantes deben interactuar y comentar las preguntas o el tema propuestos en parejas o grupos. Sí se adaptaron gran parte de las actividades para que las interacciones que se llevaban a cabo fueran significativas (García García, 2015a) y tuvieran un objetivo específico más allá del intercambio de información (Consejo de Europa, 2021, p. 92). Además, se consideró importante para dar coherencia y

cohesión al curso, continuar utilizando *Padlet* como plataforma de subida, distribución y almacenamiento de las grabaciones.

A diferencia del primer semestre, la subida a *Padlet* de las interacciones no implicaba progreso ni retroalimentación inmediatos en el curso, debido a que eran elementos integrados de la gamificación que les permitían avanzar a los niveles posteriores. En el caso del segundo semestre, se les animó a seguir grabándose y subir las interacciones para seguir practicando, pero las interacciones se puntuaban en *Padlet* a modo de orientación y recibían retroalimentación grupal si la interacción era similar a la que tendrían en su examen oral o si únicamente se subían una o dos interacciones por actividad. Por otro lado, el muro creado en *Padlet* para subir las actividades y grabaciones de este semestre fue único, es decir, esta vez todas las actividades se recogieron en el mismo lugar debido a que en un formulario realizado después del primer semestre mencionaron la dificultad que suponía tener múltiples muros de *Padlet* y siguen un orden semanal. Otra diferencia es que, debido a que las actividades de interacción oral estaban enmarcadas en el conjunto de actividades del curso, algunas de ellas tenían también objetivos gramaticales y léxicos específicos que se debían utilizar en la interacción.

Por último, cabe recordar que los participantes de las interacciones de este segundo semestre se dividen en grupos y no en equipos debido a que la división en equipos también era otro elemento de la gamificación. Esto implica que los estudiantes se dividían en función de dónde estaban sentados o de con quién querían realizar la actividad en la mayoría de las actividades y, por tanto, los participantes en ocasiones son dos, tres y hasta cuatro. En dos ocasiones (en la actividad de la semana 3 de preparación del examen oral y en la semana 8 en la que tenían que cambiar de pareja o grupo en cada interacción que tenían) se dividió a los estudiantes al azar.

A pesar de estas diferencias, se intentó planificar y recoger interacciones paralelas a las actividades propuestas durante la gamificación, de manera que también se realizaron discusiones informales en las que los estudiantes tenían que aconsejar; opinar sobre temas de política actual como, por ejemplo, la Cop 26, celebrada en Glasgow en 2022, o temas generales como los estereotipos de género y el uso de las redes sociales. Se incluyó también un *role-play* o simulación en las semanas 4 y 9 del curso derivados de actividades de los materiales propuestos

para las clases. En la semana 8, en la actividad *Speed dates*, como se había hecho en el nivel 3 de la gamificación, se dio un tiempo específico para la duración de las interacciones.

Las actividades de interacción oral llevadas a cabo en el segundo semestre del curso, junto con sus objetivos comunicativos y los participantes en ellas, se exponen en una tabla resumen en el Anexo V que sigue el mismo formato que la tabla destinada a recoger las actividades de interacción del primer semestre en el Anexo IV. La única diferencia entre las tablas destinadas a cada semestre está en la división en equipos en la primera tabla, que en la tabla del segundo semestre no aparece debido a que no hubo.

Explicados los dos enfoques didácticos que se implementaron en las clases en las que se recogieron los datos, en el apartado siguiente se detalla cómo fue la recogida de datos: el contexto, los participantes, los requisitos éticos y deontológicos considerados, los instrumentos específicos dentro de las secuencias con los que se llevó a cabo y la descripción del corpus definitivo de datos.

3.3. Recogida de datos

En este tercer punto se explica cuál fue el proceso de recogida de los datos y se divide en cinco subapartados. En primer lugar, se introduce y especifica el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, la Universidad de Glasgow. En el segundo subapartado se presenta el grupo concreto con el que se recogieron los datos y los participantes. Seguidamente se exponen los requisitos deontológicos y éticos que se han tenido en cuenta y los documentos que confirman el seguimiento de los procedimientos adecuados. Se incluyen en este tercer punto debido a que los permisos se pidieron (a la Universidad y a los participantes) antes de empezar el proceso de recogida, por lo que resulta lógico su aparición previa. A continuación, se explican los instrumentos empleados para recoger los datos durante el desarrollo del curso. Finalmente, el punto cinco se dedica a la exposición del conjunto de datos que forman el corpus del estudio.

3.3.1. Contexto

La recogida de datos se llevó a cabo en un contexto de no inmersión, en la educación superior universitaria en Escocia durante el año académico 2022-2023. Concretamente, se ha trabajado con una clase de español de la facultad de Lenguas y Culturas Modernas de la Universidad de Glasgow.

En el informe anual publicado por el Instituto Cervantes en 2021 sobre la situación del español en el mundo, se afirma que el español es la lengua moderna más popular en el Reino Unido y se ofrece en más de sesenta universidades británicas (Instituto Cervantes, 2021). A pesar de la existencia de un cambio de tendencias en el sistema educativo universitario, en el que los matriculados en grados de lenguas están disminuyendo y los grados centrados en estudiar una sola lengua son cada vez menos comunes, el español es el idioma preferido, más solicitado y ofertado. Concretamente, en el informe del Ministerio de Educación y Formación profesional de 2018 sobre la enseñanza del español en Reino Unido, se muestra que el español es la lengua adicional más popular para cursar como módulo paralelo a las disciplinas principales de estudios (Ministerio de Educación y Formación profesional, 2018).

En línea con la información específica sobre las asignaturas de los cursos de español que aparece en estos informes mencionados, la Universidad de Glasgow ofrece la posibilidad de cursar asignaturas de los grados de español como módulo adicional (Ministerio de Educación y Formación profesional, 2018). A pesar de que muchos de los matriculados estudian español como parte de su carrera porque realizan un doble grado en español con, normalmente, otras lenguas, negocios, psicología, derecho y, en menor medida, historia y matemáticas, aquellos que optan por estudiar español como un módulo adicional pueden cursar las asignaturas de lengua ofrecidas a los estudiantes de *Non Honours*, que pertenecen a los cursos de primero (*Spanish Language 1. Beginners* y *Spanish Language 1. Non-Beginners*) y segundo (*Spanish Language 2*) del grado de español.

El curso académico en la facultad de Lenguas y Culturas Modernas de esta universidad tiene una duración de veintidós semanas, divididas en dos semestres de once semanas cada uno. La asistencia a clase no es obligatoria, pero los profesores sí que deben registrarla en el *Moodle* de la asignatura. La Universidad de Glasgow utiliza la plataforma *Moodle* para compartir los materiales y los trabajos de formación continua que deben ser evaluados, así como noticias de interés para sus participantes. Las asignaturas de lengua de los dos primeros años (*Non Honours*) se dividen en tres clases presenciales semanales de cincuenta minutos cada una: una clase teórica los lunes, centrada en el repaso y aprendizaje de contenido mayoritariamente gramatical, y dos

clases más, conocidas como *Language Skills*, destinadas a la práctica de las destrezas lingüísticas.

Los matriculados están divididos en dos grupos con un número similar de estudiantes para las clases de gramática, que imparte el coordinador y encargado de la asignatura, y en grupos más pequeños, de un máximo de 22 estudiantes matriculados, para las clases de *Language Skills*, que son impartidas por diferentes profesores o tutores. Este trabajo se realizó con uno de los grupos de las clases de *Language Skills* del curso de español *Spanish Language 1 (Non-Beginners)*, cuya profesora era la investigadora del estudio. Concretamente, los datos se recogieron en las clases que se impartieron los martes y los jueves de 10:00 a 11:00 de la mañana al grupo seleccionado.

La denominación *non-beginners*¹ vs. *beginners* se utiliza para distinguir a aquellos estudiantes que no han estudiado la lengua con anterioridad o poseen conocimientos y una competencia muy limitada (*beginners*) de aquellos que han aprendido el idioma previamente (*non-beginners*), ya sea en su educación primaria o secundaria, en contexto de inmersión o por otras razones como, por ejemplo, pertenecer a una familia con miembros cuya lengua materna es el español.

Esta distinción está presente en otras universidades de Escocia y Reino Unido y se relaciona con la posibilidad que tienen los estudiantes en su educación secundaria de cursar y examinarse en Lenguas Modernas. De esta manera, se ofrece la distinción entre cursos destinados a las personas que han hecho sus *A Levels* (últimos dos años de la educación secundaria en Inglaterra) o *Highers* (último año de la educación secundaria en Escocia) en las lenguas en las que se matriculan y cursos para aquellos que empiezan de cero.

Los estudiantes que no han estudiado en Reino Unido y aquellos que han estudiado el idioma mediante otro tipo de educación deben demostrar su nivel con un certificado o mediante

¹ Información más detallada sobre el curso *Non Beginners* se puede consultar en la página web informativa de la Universidad de Glasgow <https://www.gla.ac.uk/undergraduate/degrees/spanish/?card=course&code=HISP1009> (University of Glasgow, s.f.). Para más información sobre los cursos y la estructura de los grados en los que se cursan módulos del grado de español (actualmente, en 2025), se puede consultar la página web de la Universidad de Glasgow <https://www.gla.ac.uk/undergraduate/degrees/spanish/#tab=structure> (University of Glasgow, s.f.).

una prueba presencial y oral a modo de entrevista que realiza el coordinador del curso de *Non-Beginners*.

Explicado el contexto universitario específico en el que se han recogido los datos para la investigación, se procede en el siguiente punto a detallar la información relevante para el objeto de estudio sobre los participantes.

3.3.2. Participantes

Los participantes que han formado parte del estudio son diecisiete estudiantes de la Universidad de Glasgow matriculados en uno de los grupos de las clases de *Language Skills* de la asignatura *Spanish Language 1 (Non-Beginners)*, que enseñó durante el curso 2022-2023 la investigadora del estudio, y ella misma como docente del curso. En primer lugar, se presenta el perfil de la profesora-investigadora y se justifica la elección del grupo. Una vez explicada esta elección, se caracteriza el grupo de estudiantes y se exponen sus características específicas como aprendientes de español y su relación con el elemento lúdico en el aula.

La profesora encargada del curso elegido había impartido estas mismas clases durante los tres años anteriores al inicio del curso en que se recogieron los datos debido a su trabajo como *Spanish Native Language Teacher* en la Universidad de Glasgow. Es filóloga hispánica y tiene formación específica como docente de español mediante la realización de un máster universitario en la Universidad Complutense de Madrid y cursos formativos relacionados con la gamificación del aula de lenguas y la dinamización de actividades. Como profesora e investigadora ha sido la encargada de, por un lado, diseñar y elegir las herramientas más adecuadas para la recogida de los datos necesarios y, por otro lado, ha recogido estos datos durante la impartición de las clases y, después, ha determinado el corpus definitivo para la investigación.

Su experiencia y conocimiento de la asignatura le permitieron analizar las dificultades más destacadas a las que se enfrentan la mayoría de los estudiantes del curso. Entre ellas, el desarrollo colaborativo y conversacional en las actividades orales de interacción entre aprendientes fue una de las más relevantes debido a que afectaba a la actuación de los estudiantes en los exámenes orales finales y a la asistencia a las clases. Todos los estudiantes matriculados deben examinarse oralmente, manteniendo una interacción en parejas y sin participación por parte del examinador durante los primeros cinco o siete minutos de la prueba. La interacción

debe tratar sobre tres películas que los estudiantes tienen que ver y, después, se analizan y comentan en clase. Partiendo de estas observaciones y conocimientos previos, se consideró necesario profundizar y conocer cómo son las interacciones orales producidas por los estudiantes en estas clases e implementar acciones didácticas específicas para ofrecer recursos interaccionales, discursivos y estrategias de aprendizaje que permitan fomentar el desarrollo la competencia interaccional en español de los estudiantes (Malabarba y Betz, 2023) y mejorar su actuación en el examen oral final.

Por otra parte, este grupo se seleccionó específicamente debido a que durante la duración del curso académico los estudiantes matriculados son los mismos y hay una continuidad en el desarrollo de la asignatura. A pesar de que la asistencia no es obligatoria ni siempre es continúa, se suele conseguir una regularidad porque las clases están enfocadas a la práctica de las destrezas comunicativas y a la preparación de los exámenes finales. Además, queda registrada en la página del *Moodle* de la asignatura como se ha explicado en el punto anterior.

El Departamento de Español de la Facultad *School of Modern Languages and Cultures* de la Universidad de Glasgow establece que los objetivos del curso *Non Beginners* están destinados a preparar a los matriculados para alcanzar un nivel “*pre-intermediate*”, es decir, fijar y asentar todos los contenidos previos al nivel intermedio o B1 según el MCER. No obstante, en ningún momento se especifica el nivel correspondiente a los proporcionados por el MCER que tiene el curso. Se puede afirmar que todos los participantes han estudiado con anterioridad español porque es el requisito para matricularse en el curso *Non Beginners* (véase 3.3.1). No obstante, el grupo es heterogéneo en cuanto al nivel de competencia lingüística de los estudiantes, que varía dependiendo del tiempo que llevan estudiando español, dónde y cómo lo han aprendido y cuánto tiempo hace que no lo practican o utilizan.

Para obtener información más detallada sobre el perfil de los participantes y saber la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, en el documento (“*Agreement to the use of data*”, véase Anexo II) que se pidió que firmaran al comienzo de curso para aceptar su participación en la investigación, se les preguntó por la edad que tenían, su nacionalidad y las lenguas que conocían. A pesar de que dos estudiantes eran mayores de 30 años y otro tenía 20 años, la

mayoría de los estudiantes de este grupo tenía entre 18 y 19 años. No se incluyó el género con el que se identifican debido a que es un dato etnográfico que no se iba a analizar en el estudio.

En lo referente a sus nacionalidades y los idiomas que hablan los participantes, la lengua materna predominante es el inglés. Once personas proceden de Escocia y tres de Inglaterra y todos los participantes comparten el inglés como lengua vehicular. No obstante, hay una persona finlandesa, una rusa (que realizó sus estudios secundarios en Inglaterra), una alemana y una persona que ha vivido y estudiado durante algún momento de su infancia en Murcia. Es interesante destacar que, de los diecisiete estudiantes, diez hablan o estudian más de dos lenguas y siete marcaron que hablan inglés y conocen algo de español.

Complementariamente, durante la primera semana del curso se les pidió que respondieran a un cuestionario (véase Anexo III) para conocer mejor sus perfiles, preferencias y necesidades. Este cuestionario fue respondido por 11 personas y en él se indagó, entre otras cosas, en su formación previa y el tiempo que llevaban estudiando o en contacto con el español. La mayoría —nueve de los once que respondieron— había aprendido español en el instituto y llevaba estudiándolo en ese contexto entre 2 años, el que menos, y hasta 6 los que más. De estos nueve, uno de ellos había estudiado español en contexto de inmersión, en un curso de español de 3 semanas en Medellín durante una estancia en Colombia. Otro de los aprendientes aprendió español por su cuenta durante 10 años y, por último, uno de ellos vivió en Murcia durante su infancia y estudió español por 2 años.

A continuación, se presenta una tabla con los diecisiete estudiantes que participaron en el estudio y se incluye en ella la información etnográfica más significativa sobre ellos a modo de resumen:

Tabla 2*Información etnográfica de los participantes*

Participante	Procedencia	Idiomas	Tiempo estudiando español	Dónde han estudiado español
P1	Escocia	inglés, español y francés	5 años	en el instituto
P2	Escocia	inglés, español y francés	2 años	en el colegio
P3	Escocia	inglés, español y francés	2 años	vivió en España (Murcia)
P4	Inglaterra	inglés y español	6 años	en el colegio y en Colombia, donde estuvo un mes y estudió en un colegio de idiomas en Medellín durante 3 semanas
P5	Escocia	inglés y español	5 años	en el instituto
P6	Escocia	inglés, español y francés	4 años	en la escuela
P7	Escocia	inglés y español	4 años	en la escuela
P8	Inglaterra	inglés, español y francés	n/s	n/s
P9	Escocia	inglés y español	3 años	colegio
P10	Escocia	inglés y español	n/s	n/s
P11	Escocia	inglés y español	n/s	n/s
P12	Rusia	inglés, español, ruso, francés y alemán	n/s	n/s

P13	Reino Unido	inglés, español, portugués e italiano	10 años	individualmente
P14	Escocia	inglés y español	6 años	en el colegio
P15	Alemania	inglés, español y alemán	n/s	n/s
P16	Finlandia	inglés, español, finlandés, sueco y alemán	n/s	n/s
P17	Escocia	inglés, español, francés y alemán	5 años	en el instituto (también contestó que lo había estudiado en España)

Nota: Se ha decidido respetar y mantener la información dada por los participantes: cuando se les preguntó por su nacionalidad todos los participantes escoceses (sin excepción) contestaron “*Scottish*”, dos de los estudiantes ingleses respondieron “*English*” y solo una persona dijo “*British*”. Por ello, se ha decidido mantener como procedencia los lugares respectivos a las nacionalidades mencionadas.

Introducido el perfil de los estudiantes que participaron en la recogida de los datos que forman el corpus de la investigación, se completa la información sobre el grupo con las características de los informantes como aprendientes de lenguas, sus necesidades y maneras de aprendizaje y su relación con el elemento lúdico en el aula a partir de las respuestas dadas al cuestionario mencionado previamente.

El mismo cuestionario mencionado anteriormente (Anexo III) se utilizó también para conocer cuáles eran las preferencias y estilos de aprendizaje que tenían los participantes del curso, qué contenidos y habilidades eran las que más dificultades les generaban, cómo practicaban (si lo hacían) el español fuera del aula y, por último, saber más sobre cuál era su relación con los juegos y los videojuegos en general y qué tipos de actividades lúdicas habían hecho previamente en clases de idiomas.

En primer lugar, para conocer qué era lo que consideraban más difícil en su aprendizaje de español se les preguntó “¿Qué es lo que más me cuesta en español?”. Podían elegir más de una respuesta entre: “Hablar, expresarme”; “Leer y comprender”; “Escribir”; “Entender vídeos, audios y conversaciones” y “Tener una conversación. Entender y participar”. Seis estudiantes, de los once que enviaron el cuestionario, afirmaron que lo más difícil para ellos era escribir en español. Cinco marcaron también “Hablar, expresarme”. “Entender y mantener una conversación” recibieron cuatro votos respectivamente. Por lo tanto, los estudiantes consideraban que lo más difícil para ellos en español era expresarse de forma escrita y oral. En lo referente a la manera en la que practican su español fuera del aula, la mayoría comenta que ver películas y series en español es la forma más habitual que tienen de hacerlo. Dos personas afirmaron que lo hacen hablando con amigos hispanohablantes que tienen, otra leyendo redes sociales y artículos en español y dos personas del grupo añadieron que también escuchan podcasts.

En cuanto a la manera de aprender que prefieren, el grupo demuestra una clara relación con sus oportunidades de práctica y trabajo fuera del aula ya que nueve personas de las once que respondieron (un 81,8%) dijeron que la forma en la que más les gusta aprender es viendo vídeos, series y películas. Otras de las formas más destacadas fueron “escuchando canciones y audios”; “en clase, haciendo los ejercicios con mis compañeros y el profesor” y “en casa, trabajando con los materiales de clase, pero solo, a mi ritmo”, afirmaciones que fueron todas seleccionadas por ocho estudiantes.

Se consideraron aprendientes responsables, individuales y más observadores que participativos y con motivación por aprender la lengua. La mayoría afirmó que solo participaban “a veces” y que eran poco competitivos y habladores. Dos de ellos se definieron como “tímidos” y hay una tendencia en sus respuestas al trabajo individual. De hecho, se destaca el aprendizaje en parejas, hay ocho personas que también perciben que aprenden mucho o bastante trabajando en grupo y en cuanto al trabajo solo o individual, seis encuestados consideran que ellos aprenden mejor solos.

Cuando se les preguntó sobre las actividades que les interesaban y les parecían eficientes para aprender, la mayoría contestó que prefieren leer textos, ver y escuchar audios, aprender vocabulario y practicar la pronunciación. A pesar de que seis marcaron que les gusta hacer juegos

como actividades didácticas y tres dijeron que les gustaban mucho este tipo de actividades, dos seleccionaron que no les gusta hacerlos. Por otro lado, los juegos de rol y los debates tuvieron más variedad de votos: cuatro dijeron que les gustan mucho los debates, pero tres votaron que no les gustan nada y los juegos de rol recibieron dos no me gusta, tres me gustan a veces, tres me gustan bastante y tres me gustan mucho. Añadieron también que les gustaría hacer traducción de textos en clase.

Por último, en el cuestionario se preguntó también qué tipos de juegos o actividades lúdicas les gusta hacer o con cuáles están familiarizados. Parece haber una mayoría de participantes que prefiere jugar a juegos de mesa tradicionales (la *Oca*, el *Cluedo*, el *Monopoly*) y pasatiempos como sopa de letras o sudokus que sean cortos y presenciales. Uno de los estudiantes afirma que no le gusta jugar a ningún tipo de juego y solo tres de ellos dicen jugar a algún videojuego. Dos respondieron que no les importa jugar o participar en actividades lúdicas que duren más de media hora o cuarenta y cinco minutos. En general, se aprecia una tendencia a la preferencia por juegos tradicionales, de mesa, físicos y que no duren más de media hora.

De manera general se puede afirmar que ninguno de los aprendientes había experimentado algún tipo de gamificación antes. Las actividades lúdicas previas que mencionaron haber realizado en otras clases fueron juegos serios y adaptados como el bingo, puzzles, “pruebas” (pero no especificaron de qué tipo) y, sobre todo, comentaron que habían hecho previamente en clase *kahoots* y *quizzes* en línea. Cabe destacar aquí la mención de la interactividad de algunas actividades orales, como hablar en parejas o escribir letras de canciones, como tipos de juegos o actividades lúdicas realizadas en clase previamente. Es deducible, por tanto, que consideran este tipo de actividades también como introducción del elemento lúdico en el aula.

En lo referente a la pregunta sobre qué tipo de actividades lúdicas les gusta hacer en clase, ocho de los once participantes afirmaron que les gusta jugar a juegos de mesa adaptados, ocho también seleccionaron hacer juegos para practicar un contenido concreto y participar en *escape rooms* (de una clase). La gran mayoría (9 de 11 encuestados) concuerda en que lo que más les gusta es el uso de *kahoots* y *quizzes* y participar en juegos y actividades en los que hay que cooperar.

Entre los participantes hay una variedad mayor de opiniones sobre la inclusión de elementos lúdicos en las actividades del aula. Algunos de los participantes se muestran poco atraídos por la implementación de estas actividades en clase como se puede apreciar en la señalización de “hacer juegos de rol” como la única actividad que siete personas de once calificaron como interesante y que les gusta hacer en clase.

Finalmente, para conocer el posible tipo de jugadores que podrían ser, se les preguntó qué era lo que más les interesaba y gustaba cuando jugaban. Concretamente, se les pedía que seleccionasen con qué frecuencia jugaban para competir, ser el mejor, interactuar, explorar, conseguir objetos, recompensas o solo puntos, realizar una aportación personal o simplemente participar.

Se observa una preferencia por la cooperación, la exploración y elección de diferentes opciones y la obtención de puntos. “Participar” y “Explorar y elegir opciones” obtuvieron el mayor número de respuestas en “a menudo” o “siempre o casi siempre”, mientras que en “Competir” y “Ser el mejor” hay una tendencia a las respuestas “casi nunca” o “a veces”. Además, a muchos de ellos parece gustarles conseguir puntos (siete de los once encuestados en el grupo afirma que a menudo o casi siempre juegan con esta motivación). Finalmente, se aprecia un interés en los aprendientes por poder realizar una aportación personal, pero no parece haberlo tanto en la interacción con otros jugadores o participantes en la actividad.

En conclusión, atendiendo a los datos obtenidos en las respuestas del cuestionario de comienzo de curso, los participantes están poco familiarizados con la implementación de actividades lúdicas en el aula y no han participado previamente en secuencias gamificadas. Es importante mencionar también que a partir de las respuestas dadas se puede deducir que gran parte de los estudiantes del grupo no son aficionados a los juegos o videojuegos —en general y en el aula— Además, se puede afirmar que los aprendientes tienen mayor interés en actividades y juegos cooperativos e interactivos que en competiciones. Hay una preferencia hacia el aprendizaje individual y a la realización de *kahoots*, *quizzes* o actividades lúdicas que sean interactivas, cortas y les permitan repasar un contenido lingüístico ya estudiado.

De la participación en la investigación de este conjunto de personas que acabamos de detallar, se derivan los requisitos deontológicos y éticos que se deben tener en cuenta para

asegurar la protección de los datos y la seguridad de los participantes. El siguiente subapartado está destinado a explicar el procedimiento seguido para su adecuado cumplimiento.

3.3.3. Requisitos Deontológicos y Éticos

Debido a la participación de personas específicas en la investigación, es necesario detallar los requisitos éticos que han sido tenidos en cuenta para la adecuada utilización de los datos recogidos. La protección de sus datos, así como su confidencialidad y anonimato deben ser garantizadas. La docente encargada del curso donde se han recogido los datos es la investigadora del estudio, por lo que solo se requieren los permisos y consentimientos de los estudiantes.

Se informó a los participantes el primer día de curso de los beneficios y las obligaciones que implicaba su colaboración en el estudio. Para ello, se utilizaron los documentos generados en la petición de permiso —referencia 100210146. *Committee: College of Arts. University of Glasgow*— que debe realizarse en la Universidad de Glasgow en un comité ético —previamente a la recogida de datos— para poder utilizar a los estudiantes con fines investigativos (Anexo II). Estos documentos están en inglés y consisten en una explicación de la investigación, una justificación de por qué el grupo es elegido para el estudio, los pasos a seguir si están de acuerdo con la participación y los derechos sobre sus datos, la confidencialidad de estos y cómo se utilizarán. Los diecisiete estudiantes los firmaron para confirmar el acuerdo y su participación en el estudio antes de comenzar el proceso de recogida de datos.

Dado el carácter de la investigación y la importancia de las grabaciones, se han utilizado seudónimos para aludir a los participantes. En todo momento, también se les dio la oportunidad de negarse a ser grabados si no se sentían cómodos haciéndolo. Debido a que esta recogida de audios, respuestas a encuestas respondidas en formularios de *Google (Google Form)* y retroalimentación proporcionada a partir de correos electrónicos, se presta principal atención a asegurar el anonimato de los participantes y se garantiza el respeto a su privacidad y a la confidencialidad de los datos obtenidos. Se sigue así el Código ético de integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona (2018, pp. 14-15) y las guías y procedimientos éticos del Comité Ético de la Universidad de Glasgow, ambos recursos disponibles en las páginas web de las universidades correspondientes.

3.3.4. Instrumentos de recogida de datos

En este apartado se detallan los diferentes instrumentos que se han generado y empleado para recoger el conjunto de datos de la investigación. Todos ellos están integrados en el curso en el que se han implementado las propuestas didácticas explicadas en el apartado anterior. Se comentan primero las grabaciones como instrumento principal derivado del AC como metodología específica para el análisis de las interacciones (véase 3.4.1) y los instrumentos físicos que se usaron para grabarlas. Después, se explican los cuestionarios como herramientas de recogida de datos para conocer a los participantes. Finalmente, se cierra el apartado con la justificación de las tres plataformas seleccionadas para la creación, distribución y el almacenamiento tanto de las grabaciones, como de los cuestionarios y de los diferentes tipos de retroalimentación proporcionada.

En primer lugar, siguiendo consecuentemente los parámetros metodológicos del AC (explicados en el apartado 3.4.1), para caracterizar y analizar cómo gestionan los aprendientes de español las interacciones orales en las que participan en clase, ha sido necesario grabarlas. Esto permite escuchar los productos de las interacciones orales generadas en clase repetidas veces para su análisis y transcripción en lugar de estudiarlas a partir de notas de observación tomadas (Sacks, 1984; Hoey y Raymond, 2022). Las grabaciones se realizaron presencialmente, en el desarrollo de las actividades orales de las clases y con los propios dispositivos electrónicos que los estudiantes tenían: sus móviles y ordenadores portátiles, instrumentos físicos utilizados para todo el proceso de recogida.

La elección de estos instrumentos para recoger los datos se debe a la facilidad y comodidad de acceso y utilización que suponían para los estudiantes. Se consideró adecuado que los participantes se grabaran con sus dispositivos electrónicos para conseguir grabaciones lo más nítidas posibles y agilizar el proceso de recogida durante las clases. Los estudiantes estaban más cerca del instrumento de grabación y, en la mayoría de los casos, esto da lugar a una buena calidad de audio porque permite una escucha clara. Por otro lado, las aulas en las que tenían lugar las clases contaban con una aceptable conexión a internet, todos los participantes venían a clase con sus móviles y la gran mayoría con sus portátiles. Estos factores, unidos a la posibilidad

de grabar audios en *Padlet* directamente y hacerlo de manera anónima, se consideraron adecuados para la utilización de estos dispositivos específicos.

Se tienen en cuenta las limitaciones que supone el empleo de estos instrumentos porque los estudiantes pueden pausar el audio y continuarlo más tarde y pueden eliminarlo y volver a crearlo. Sin embargo, se considera que el uso de grabadoras colocadas en la clase hubiera recogido las mismas interacciones —que son los productos finales de las actividades— y otras con mayor uso del inglés como lengua vehicular que, aunque podrían proporcionar información adicional e interesante, no eran el objetivo de la investigación. Por último, se considera que las grabaciones obtenidas con las grabadoras hubieran sido menos nítidas y, por la situación física del aula, probablemente hubieran recogido varias conversaciones simultáneas y su transcripción y análisis hubiera resultado más complicado que con el uso de los móviles y ordenadores de los estudiantes.

Otra de las limitaciones del uso de estos dispositivos es la grabación en audio, lo que implica la pérdida de los elementos extralingüísticos en las interacciones. No obstante, la grabación en vídeo no fue autorizada en el lugar en el que se llevó a cabo la recogida de datos. Aun así, las características de las interacciones entre estudiantes de español en un nivel intermedio-bajo y los recursos utilizados para manejar la interacción pueden ser estudiados detalladamente a partir de las grabaciones en audios y sus transcripciones. A pesar de que los participantes sabían que participaban en un estudio y en qué consistía este en general, este conocimiento no influyó en la generación de interacciones naturales en el contexto educativo en el que se producen, más allá de la incidencia que tiene en la actuación y el habla espontánea la consciencia de estar siendo grabado y observado (Labov, 1972). Para conseguir que *La paradoja del observador* (Labov, 1972) fuera lo menos influyente posible, se incidió en el empleo de las grabaciones como herramienta para proporcionarles retroalimentación más específica y personalizada de sus producciones orales.

En segundo lugar, para conocer a los estudiantes, obtener un perfil más específico sobre ellos, sus preferencias de aprendizaje como estudiantes de lenguas adicionales y su relación con el elemento lúdico en el aula (véase el punto 3.3.2), se generó un formulario en *Google Form* (Anexo III). Se optó por el formato electrónico debido a que posibilita un mejor almacenamiento

de los datos. Además, tanto la encuesta como las respuestas se pueden compartir de manera más sencilla y tener guardados los datos en una plataforma de almacenamiento personal en línea se consideró una forma segura de mantenerlos para descargarlos y analizarlos posteriormente.

Junto con *Google Forms*, se eligieron otras dos plataformas para la generación, distribución y almacenamiento de los diferentes datos en el desarrollo de las clases: *Padlet*, donde los estudiantes subían sus grabaciones o podían crearlas directamente desde ella y en el que la docente comentaba los audios individualmente con un comentario breve de retroalimentación específica e incluía las actividades y sus instrucciones. Y, finalmente, el programa informático *Outlook* fue empleado para proporcionar dos tipos de retroalimentación, las rúbricas de observación y correos con comentarios más detallados que en *Padlet*. A continuación, se justifica y se explica la utilización de cada una de ellas.

Se crearon las secuencias didácticas en *Padlet* por dos razones principales: por una parte, permite el anonimato en las publicaciones subidas. Esto quiere decir que los estudiantes no necesitan registrarse, ni inscribirse, ni utilizar una dirección de correo que los identifique y facilita la disociación entre las tareas y las personas. Además, los muros (o diferentes *Padlets*) creados por la profesora-investigadora eran privados y solo se puede acceder a ellos mediante un enlace compartido. También se puede poner una contraseña para restringir el acceso, lo cual resultó útil para controlar el progreso de los equipos en la secuencia gamificada. Por otra parte, otro argumento importante para su elección fue la facilidad para subir y almacenar los datos que se iban a recoger en ella. *Padlet* permite que los usuarios suban documentos multimedia creados directamente en la publicación. Se consideró que así los estudiantes no tenían la necesidad de guardar las grabaciones en sus dispositivos y después compartirlas, lo cual ahorra tiempo y aseguraba que las tareas se presentaran sin necesidad de tener que recordarles que tenían que enviar o subir los audios creados. La facilidad para publicar todo tipo de documentos posibilitó también el desarrollo de las dos secuencias didácticas. La profesora podía compartir de forma sencilla enlaces, audios y documentos en diferentes formatos para presentar las actividades y dar las explicaciones necesarias. Para la secuencia gamificada del primer semestre, la presentación y explicación de las actividades también permitió introducir un aprendizaje más autónomo por parte de los estudiantes.

Otros dos argumentos a favor de esta plataforma son, por un lado, la posibilidad de comentar en las publicaciones, lo que sirvió para proporcionar retroalimentación personalizada a través de comentarios. Por otro lado, la configuración de los diferentes muros creados permite confirmar la recepción, calificar y valorar las publicaciones otorgando “me gusta”, estrellas (de 1 a 5) o una nota a las publicaciones. Por último, el acceso a *Padlet* es sencillo y factible en el aula. La universidad de Glasgow y la clase tenían una buena conexión a internet, todos los estudiantes tenían dispositivos móviles u ordenadores portátiles y accedían a la plataforma mediante enlaces compartidos con ellos por correo electrónico y mediante códigos QR que se proyectaban en clase.

Finalmente, se eligió el programa informático *Outlook* porque es la forma de comunicación entre los estudiantes y el profesorado de la Universidad de Glasgow más común. Para personalizar la retroalimentación, se optó por enviar correos electrónicos en grupo o individuales sobre algunas de las actividades realizadas. Los aprendientes recibían este tipo de retroalimentación si acababan una actividad los primeros, si conseguían la máxima puntuación en una de ella o si era una práctica similar a alguna prueba que tenían que superar después en el curso.

En conclusión, en este apartado se han expuesto los instrumentos empleados para llevar a cabo la recogida de los datos necesarios destinados a crear un corpus adecuado que permita responder las preguntas y objetivos de investigación. Se han mencionado y justificado también los instrumentos físicos, las plataformas y el programa informático utilizados para la producción, distribución y el almacenamiento de los datos. Una vez terminada la recogida, todos los datos se descargaron y se almacenaron en la plataforma personal de *Icloud* de la investigadora. A continuación, se esquematizan todos los instrumentos y los datos generados a partir de ellos que forman el corpus de datos definitivo de esta investigación y que se detalla en el siguiente apartado.

Tabla 3

Resumen de los instrumentos de recogida utilizados para conformar el corpus de datos

Instrumentos de recogida de datos	Datos del corpus que generan	Formato	Recursos e instrumentos para generar, distribuir y almacenar los datos	Objetivo(s) de investigación que responden
Grabaciones	Interacciones	Audios	Móviles y ordenadores de los estudiantes <i>Padlet</i>	Objetivo 1: cómo se gestionan las interacciones
Plataforma <i>Padlet</i>	Retroalimentación	Documento de texto	<i>Padlet</i>	Objetivo 2: trascendencia de la retroalimentación en las interacciones Objetivo 2: cómo es la retroalimentación proporcionada
Correos electrónicos	Retroalimentación Rúbricas de observación	Documento de texto <i>PDF</i> y <i>Word</i>	<i>Outlook</i>	Objetivo 2: trascendencia de la retroalimentación en las interacciones Objetivo 2: cómo es la retroalimentación proporcionada

3.3.5. Descripción del corpus

El corpus de datos definitivo que ha sido seleccionado está constituido por los documentos específicos expuestos en el esquema anterior, derivados de los instrumentos explicados. Concretamente, lo forman las interacciones entre estudiantes procedentes de las grabaciones y los diferentes tipos de retroalimentación proporcionada recogidos a lo largo del

curso académico 2022-2023 con la clase de español detallada en el punto 3.3.1. A partir del análisis y discusión de estos datos se responderán las preguntas de investigación planteadas en el segundo capítulo. A continuación, se presenta esquemáticamente el total de todos los datos que conforman el corpus y que se desarrollarán a lo largo de este apartado siguiendo el orden de aparición en la siguiente tabla:

Tabla 4

Esquematización de los datos que conforman el corpus

Datos		Semestre 1	Semestre 2	Total
Interacciones	Actividades	9	11	20
	Tiempo	1h 22' 30"	1h 28' 12"	2h 50' 42"
	Número total de grabaciones	38	31	69
Retroalimentación	<i>Padlet</i>	22	2	24
	Correos electrónicos	4	8	12
	Rúbricas	6	0	6
	Otros (ejercicio)	1	0	1
	Retroalimentación total	33	10	43

En suma, el corpus de datos lo constituyen sesenta y nueve grabaciones de audio con un total de dos horas, cincuenta minutos y cuarenta y dos segundos de interacción entre estudiantes y cuarenta y tres comentarios de retroalimentación escritos en diferentes formatos destinados a la mejora de la CI oral. A continuación, se dedican dos subapartados a la explicación de los tipos de datos seleccionados.

3.3.5.1. Las interacciones

Las interacciones que se estudian en esta investigación son significativas (García García, 2015a), basadas en la colaboración entre los hablantes (Hall et al., 2011) y la creación conjunta de significado de forma fluida (Seedhouse, 2004; Garner, 2013). Específicamente, se determinó que el objeto de estudio fueran las interacciones entre estudiantes —sin participación del docente— que suponían interacciones orales en forma de discusiones más o menos planeadas (Harmer, 2007) y no tuvieran como objetivo principal o único practicar un contenido lingüístico específico estudiado y se centrasen en la producción formal de la lengua (Seedhouse, 2004). Esta decisión se vio reforzada por la concordancia con el nivel de los participantes y las necesidades observadas en el contexto en el que se realizó la investigación (véase apartado 3.3.1).

Como se explicó en el primer capítulo (véase 1.4.3), estudios previos (Mori, 2002; Kasper, 2004; Hauser, 2009; Seedhouse, 2004; Gardner, 2013; Galaczi, 2014; Acosta-Ortega, 2019) sugieren que existe una estrecha relación entre (1) las tareas que los aprendientes realizan y (2) la organización secuencial y las características conversacionales de sus interacciones. Aunque también hemos podido comprobar que esta relación se ve influida por la interpretación que hacen los aprendientes de los objetivos de la tarea (García García 2015a; Tecedor, 2016). Se decidió grabar todas las interacciones del curso que tuvieran objetivos comunicativos específicos y se ajustaran a cuatro de los tipos de interacciones propuestos en el Volumen Complementario del MCER (Consejo de Europa, 2021): “conversaciones”, “discusiones informales”, “discusiones formales” y “llegar a un acuerdo”. No obstante, la actividad cinco del segundo semestre, en la que los estudiantes tenían que compartir leyendas e historias que conocen de sus ciudades, culturas o países y comparar si son iguales (véase Anexo V) podría ser considerada un “intercambio de información” debido a que los estudiantes tienen que compartir información fáctica y de carácter personal e informativo (Consejo de Europa, 2021, p. 92). Debido a la diferencia existente entre el planteamiento de la tarea, la instrucción que se da para explicar un determinado evento interaccional y la actividad que luego llevan a cabo los aprendientes mediante sus acciones (Mori, 2002; Kasper, 2004; Seedhouse, 2005; García García, 2015a), se debe tener en cuenta que las características de las interacciones que se plantearon no siempre derivan en los objetivos comunicativos esperados en un primer momento.

A pesar de esta última consideración, teniendo en cuenta las características comunicativas específicas de las interacciones objeto de estudio, se decidió descartar del corpus definitivo las grabaciones con las interacciones en las que había participación de la docente y el debate final realizado como cierre de la gamificación debido a que tienen rasgos concretos diferentes a las interacciones estudiadas y se decidió que la información que aportaría su análisis no responde a la pregunta y el objetivo de investigación planteados.

Para llevar a cabo el análisis de este conjunto de datos ha sido necesario dar un código a cada audio que será el encabezado de las transcripciones y la manera de mencionar cada grabación concreta durante el análisis. A pesar del formato de transcripción claramente establecido en la metodología del AC (Jefferson 2004a; Hepburn y Bolden, 2017), “no existe una práctica estandarizada para el registro de metadatos en los encabezados de extracto de transcripción” (Raymond y Olguín, 2022, p. 39), siendo los “metadatos” la información sobre la colección, el corpus o la base de datos del que se han obtenido las transcripciones (Raymond y Olguín, 2022, p. 39)

Debido a que en esta investigación las interacciones son parte del corpus generado específicamente para el estudio y se contextualizan en un curso de español concreto, se ha decidido nombrar en función del semestre en el que fueron grabadas y se diferencian los semestre por el número (S1 se refiere al primer semestre y S2, al segundo) y por la estrategia metodológica didáctica, por lo que S1 GAM, quiere decir que el primero fue el semestre gamificado y S2 No GAM, hace referencia a que el segundo no se gamificó. Por último, la enumeración dada (S1 GAM 1; S1 GAM 2; S1 GAM 3; etc.) sigue el orden lineal y cronológico en el que se produjeron las interacciones. Esto quiere decir que la interacción 1 del primer semestre corresponde a la primera actividad en la que se obtuvieron grabaciones, por eso los audios obtenidos van de S1 GAM 1 al S1 GAM 7 y los de la interacción 9 son los últimos números. De esta manera, queda el material codificado con códigos numéricos seriados (Raymond y Olguín, 2022, p. 39).

Hay que mencionar las grabaciones “S1 GAM 2” y “S1 GAM 21” porque estos audios son en realidad continuaciones de la misma actividad realizada en la grabación inmediatamente anterior a ellas: los participantes finalizan el audio y continúan en otro la resolución de la

actividad. A efectos de interacciones se ha considerado que constituyen dos diferentes porque responden a puntos de la tarea diferentes y la interacción previa no ha sido continuada.

A continuación, se presenta el conjunto de interacciones recogidas durante todo el curso, divididas en función del orden de actividad en el que fueron producidas. Se añade el tipo de interacción que son en función del objetivo comunicativo que tiene y se introducen con el código que se ha dado a cada audio para su transcripción y análisis explicado en el párrafo anterior y de acuerdo con los parámetros metodológicos del AC. La explicación de cada una de las actividades correspondientes a las interacciones que aparecen en esta tabla 5 se encuentra en las tablas de los Anexos IV y V.

Tabla 5

Interacciones que forman el corpus de datos

Datos semestre 1				Cantidad	Duración total
Actividades	Tipo de interacción	Interacciones	Duración		
Actividad 1	Intercambio de información y colaboración para alcanzar un objetivo	S1 GAM 1	1' 24"	7	15'40"
		S1 GAM 2	2' 28"		
		S1 GAM 3	3' 32"		
		S1 GAM 4	1' 20"		
		S1 GAM 5	4' 40"		
		S1 GAM 6	1' 18"		
		S1 GAM 7	0' 54"		
Actividad 2	Discusión informal	S1 GAM 8	1' 05"	3	4' 44"
		S1 GAM 9	1' 53"		
		S1 GAM 10	1' 46"		
Actividad 3	Conversación y colaboración para alcanzar un objetivo	S1 GAM 11	1' 27"	6	12'39"
		S1 GAM 12	0' 36"		
		S1 GAM 13	4' 02"		
		S1 GAM 14	4' 28"		
		S1 GAM 15	0' 28"		
		S1 GAM 16	1' 34"		
Actividad 4	Discusión informal	S1 GAM 17	4' 27"	8	23'13"
		S1 GAM 18	5' 27"		
		S1 GAM 19	4' 22"		

		S1 GAM 20	1' 59"		
		S1 GAM 21	1' 22"		
		S1 GAM 22	1' 35"		
		S1 GAM 23	2' 24"		
		S1 GAM 24	1' 34"		
Actividad 5	Conversación	S1 GAM 25	0' 48"	2	3' 56"
		S1 GAM 26	3' 07"		
Actividad 6	Discusión informal	S1 GAM 27	4' 22"	3	9' 13"
		S1 GAM 28	0' 56"		
		S1 GAM 29	3' 55"		
Actividad 7	Discusión informal	S1 GAM 30	0' 47"	2	1' 19"
		S1 GAM 31	0' 32"		
Actividad 8	Discusión informal	S1 GAM 32	3' 45"	4	14' 23"
		S1 GAM 33	4' 26"		
		S1 GAM 34	2' 53"		
		S1 GAM 35	3' 18"		
Actividad 9	Conversación	S1 GAM 36	1' 58"	3	10' 56"
		S1 GAM 37	5' 01"		
		S1 GAM 38	3' 54"		
Interacciones semestre 1				38	1h 22' 30"

Datos semestre 2				Cantidad	Duración total
Actividades	Tipo de interacción	Interacciones	Duración		
Actividad 1	Discusión informal	S2 No GAM 1	3' 14"	5	13' 28"
		S2 No GAM 2	3' 33"		
		S2 No GAM 3	3' 20"		
		S2 No GAM 4	1' 49"		
		S2 No GAM 5	1' 31"		
Actividad 2	Discusión informal	S2 No GAM 6	1' 31"	2	2' 43"
		S2 No GAM 7	1' 12"		
Actividad 3	Conversación	S2 No GAM 8	4' 09"	3	13' 55"
		S2 No GAM 9	4' 13"		
		S2 No GAM 10	5' 30"		

Actividad 4	Conversación	S2 No GAM 11 S2 No GAM 12	1' 07" 2' 13"	2	3' 20"
Actividad 5	Intercambio de información	S2 No GAM 13	3' 44"	1	3' 44"
Actividad 6	Discusión informal	S2 No GAM 14	6' 00"	1	6' 00"
Actividad 7	Discusión informal	S2 No GAM 15 S2 No GAM 16	2' 22" 5' 12"	2	7' 34"
Actividad 8	Discusión informal	S2 No GAM 17 S2 No GAM 18 S2 No GAM 19 S2 No GAM 20 S2 No GAM 21 S2 No GAM 22 S2 No GAM 23 S2 No GAM 24 S2 No GAM 25 S2 No GAM 26	1' 30" 2' 39" 0' 49" 1' 16" 1' 01' 1' 23" 1' 34" 1' 08" 2' 05" 1' 13"	10	14' 39"
Actividad 9	Conversación	S2 No GAM 27	3' 07"	1	3' 07"
Actividad 10	Discusión informal	S2 No GAM 28	2' 29"	1	2' 29"
Actividad 11	Conversación	S2 No GAM 29 S2 No GAM 30 S2 No GAM 31	5' 52" 4' 20" 7' 04"	3	17' 16"
Interacciones semestre 2				31	1h 28' 12"
Datos totales				Cantidad	Duración total
Interacciones totales				69	2h 50' 42"

Por último, cabe mencionar en este apartado que, siguiendo el formato de transcripción sistematizado en AC, las transcripciones de las interacciones deben incluir la identificación de los participantes en cada interacción (para ver los participantes de cada interacción de este

corpus, se pueden consultar las tablas resúmenes de las actividades de los semestres 1 y 2, en los anexos IV y V). Para identificar a los aprendientes en cada interacción se utilizan los pseudónimos propuestos en la Tabla 2 (véase punto 3.3.2) de este trabajo, mediante los cuales los estudiantes son nombrados por las abreviaturas de “P1”, “P2” y hasta “P17”. El orden de la numeración (del número 1 al número 17) responde al orden alfabético por nombre de los estudiantes.

En resumen, para contestar a las preguntas del primer objetivo planteado y caracterizar las interacciones orales entre aprendientes y su evolución a lo largo de las clases presenciales del curso, se han recogido y analizado un total de 69 interacciones grabadas en formato audio que tienen una duración total de 2 horas, 50 minutos y 42 segundos. Estos audios son producto de las 20 actividades de interacción oral realizadas a lo largo del curso académico que se han explicado y presentado en el desarrollo de este apartado.

3.3.5.2. Los comentarios de retroalimentación

Los últimos datos que conforman el corpus de la investigación son un total de 43 comentarios de retroalimentación escritos proporcionados a través de diferentes medios a lo largo del curso. Por ello, se dividen en función del medio en el que fueron dados: doce fueron correos electrónicos enviados a equipos, parejas y, al final del curso, de forma individual; seis rúbricas de observación y evaluación de negociaciones —las rúbricas eran recompensas que recibían durante la propuesta didáctica gamificada del primer semestre (Anexo VI)— y veinticuatro comentarios en *Padlet*, pertenecientes la mayoría (22) al primer semestre, también como resultado de la estrategia metodológica utilizada.

Esta división en función del medio en el que se han proporcionado influye en la manera en la que se nombran los comentarios de retroalimentación para su análisis y discusión. Seguidamente, se añade el nombre de la grabación a la que hace referencia la retroalimentación lo que permite distinguir cuándo fue dado cada comentario y hacia qué interacción va dirigida y, por tanto, a que participantes. Así, “Padlet S1 GAM 1” hace referencia al comentario de retroalimentación dado a través de *Padlet* en el semestre 1 al audio S1 GAM 1, “Correo S2 No GAM 27” es la retroalimentación enviada mediante *email* a los participantes en la interacción de “S2 No GAM 27” y “Rúbrica de observación S1 GAM 18” es la rúbrica de observación que se

envió a uno de los equipos como recompensa por una resolución excelente de una misión. Debido a que la retroalimentación se utilizó como una recompensa durante el primer semestre fue menos seguida en el segundo y no todas las interacciones tuvieron comentarios de retroalimentación en todo momento. Por ello, los comentarios en *Padlet*, los correos y las rúbricas no siguen una numeración exacta. Por otro lado, en *Padlet*, se utilizó una publicación para hacer un comentario general de un conjunto de audios enviados después de las primeras interacciones del curso, por lo que a este comentario se le ha llamado “Padlet S1 Comentario general”.

Se considera necesario mencionar que tanto el objetivo como la pregunta de investigación, de acuerdo con el propósito final del estudio, están destinados a conocer qué elementos de la retroalimentación proporcionada trascienden —si lo hace alguno— en las interacciones recogidas a lo largo del curso. Por ello, se ha tomado la decisión de delimitar el corpus de datos a los comentarios destinados a la mejora y el desarrollo de la CI de los estudiantes. Es importante aclarar que estos comentarios fueron proporcionados por escrito al final de las actividades y no durante su realización. Por tanto, se codifican para su análisis aquellos destinados a evaluar y ofrecer recursos para la gestión de la interacción. Esto quiere decir que no se incluyen en el corpus los comentarios relacionados con la mejora del contenido lingüístico de las intervenciones y, por tanto, no se va a analizar ni codificar aquellos destinados a la competencia lingüística. Es decir, se descartan aquellos que hacen referencia a cuestiones y contenidos fonéticos, léxicos y gramaticales. En clase se realizaron ejercicios basados en la escucha y el análisis de los audios y, en algunos momentos, también hubo retroalimentación instantánea, en la pizarra y con el cuaderno de notas de la profesora-investigadora, que tenía como fin, sobre todo, resolver dudas y proporcionar ayudas momentáneas. Se tiene en cuenta uno de los ejercicios porque su contenido fue interaccional, pero la mayoría de este tipo de retroalimentación estaba destinada a la gramática y al vocabulario y no al desarrollo de la CI, por lo que no forma parte del corpus de datos analizado.

Detallados los documentos que forman el corpus de datos y permiten responder a los objetivos y preguntas de la investigación, se procede en la siguiente sección a explicar cómo se

van a tratar y cuál ha sido el procedimiento seguido para determinar las categorías y los códigos de análisis definitivos.

3.4. Análisis de los datos

En esta última sección se exponen los parámetros de las metodologías de análisis específicas en las que se enmarca el análisis de nuestros datos: el AC y el AT. Además, se presentan y justifican las categorías propuestas para analizar los fenómenos de interacción y su desarrollo a partir de los comentarios de retroalimentación.

La generación del sistema de códigos y categorías definitivo se llevó a cabo a partir del análisis piloto de las interacciones y de los comentarios de retroalimentación codificados con el programa de codificación de datos cualitativos conocido como Atlas.ti. Este pilotaje, denominado en la guía de uso del propio *software* como un análisis exploratorio de los datos, fue acompañado de la revisión de diferentes propuestas hasta la obtención de un sistema de codificación aplicable y que permitiera una clara visualización de la confluencia de códigos con el fin de observar cómo son y cómo se desarrolla la gestión de las interacciones durante el curso y la trascendencia de los comentarios retroalimentativos en ellas.

Para la codificación y categorización de las interacciones y los comentarios de retroalimentación también se consideró adecuado el programa Atlas.ti porque el programa permite la codificación a través de diferentes tipos de documentos de texto y multimedia, lo que facilita la gestión y la codificación de fragmentos de audios, transcripciones y comentarios de retroalimentación (Mastrobattista et al., 2024). Además, Atlas.ti ofrece la posibilidad de recuperar fragmentos codificados mediante citas y explorar los códigos que coinciden en ellos para triangular, generar relaciones y redes entre los distintos tipos de documentos (se puede consultar Mastrobattista et al. (2024, p. 624) para conocer más sobre el origen y las posibilidades del *software*). Por ello, su utilización ha resultado especialmente útil para evaluar el desarrollo de las interacciones durante el curso y los diferentes tipos de actividades propuestas; cómo han trascendido los comentarios de retroalimentación y, más específicamente, ha posibilitado el estudio del desarrollo individual de la competencia interaccional en los estudiantes de los que se puede hacer un seguimiento debido a su continua participación en las actividades del curso.

La organización de este cuarto apartado se realiza en función del ámbito de investigación que se estudia: primero detallaremos los parámetros y procedimientos de análisis específicos del AC como metodología de investigación. Después exponemos y ejemplificamos las categorías y códigos destinados al estudio de las interacciones orales y su gestión. Seguidamente, explicamos el AT como técnica de investigación y, en un cuarto subapartado, presentamos la categorización y codificación de los comentarios de retroalimentación. Finalmente, se incluye un último y quinto punto detallando la sesión de fiabilidad realizada para demostrar la validación de las categorías y se comentan las implicaciones que la codificación de los datos realizada por otros dos investigadores supuso para el análisis final.

3.4.1. El Análisis de la Conversación como metodología de investigación

En paralelo con el primer objetivo de la investigación, hay que hablar del AC debido a que esta línea de investigación tiene una metodología característica con unos parámetros y procedimientos de análisis específicos y claramente definidos (Batlle, 2015). Este punto se dedica a exponer estos parámetros metodológicos que serán utilizados para el adecuado análisis de las interacciones orales entre estudiantes.

Como explicamos en el apartado 1.2, el AC tiene su origen en la sociología norteamericana y más concretamente se fundamenta en la etnometodología de Garfinkel y la teoría de la interacción de Goffman (Ten Have, 2007; Sidnell y Stivers, 2013; Clift, 2016). En los años 60, estas dos perspectivas son combinadas en una serie de publicaciones en las que Harvey Sacks, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson desarrollan las primeras bases del AC como campo de estudio y metodología independiente (Raymond y Olguín, 2022, p. 27). Entre las innovaciones introducidas destaca el estudio de las interacciones desde la perspectiva de los participantes (Sacks, 1984). Para ello es necesario la grabación audiovisual de interacciones espontáneas en situaciones naturales como metodología propia para recoger los datos de análisis (Goodwin, 1981), y la transcripción minuciosa de lo que ocurre en las interacciones grabadas (Jefferson, 2004a), parámetros específicos del AC.

En primer lugar, el interés por observar y estudiar en los datos recogidos lo que ocurre en ellos —las acciones realizadas a través de las declaraciones verbales proyectadas— para entender cómo los interactuantes se organizan, colaboran y resuelven posibles problemas

ocurridos en la interacción (Kasper y Wagner, 2014), pone el foco de análisis en los participantes, lo que implica la utilización de una perspectiva émica. Esta perspectiva permite conocer cómo se construye la interacción a partir del estudio del habla generada en ella (Brouwer y Wagner, 2004), notando qué ocurre en la interacción sin analizarla a partir de un objetivo ya fijado (Acosta-Ortega, 2017).

Como explican Markee y Kasper (2004), la utilización de esta perspectiva (frente a una perspectiva ética) favorece el descubrimiento de la estructura interna de las interacciones como acciones sociales. Esto quiere decir que mediante una perspectiva émica, el AC estudia las interacciones desde la perspectiva y la realidad social de los participantes, construidas en el aquí y ahora de la interacción (Raymond y Olgún, 2022):

Desde un sonido o una inhalación pasando por palabras y turnos, hasta secuencias y actividades en el habla, la pregunta *¿Por qué esto ahora?* dirige la mirada analítica hacia la preocupación por los propios interactuantes respecto de la posible relevancia para la acción social de distintas configuraciones de habla en interacción acaecidas en distintos momentos de la progresión secuencial del habla (2022, p. 32).

De hecho, la pregunta “¿Por qué esto ahora?”, *why this now?*, es relevante y analizada, no solo por el investigador, sino también por los propios participantes en la interacción, para generar y entender las acciones proyectadas (Sacks y Schegloff, 1973) y se realiza para cada declaración hecha en la interacción (Bhatia et al., 2008). El investigador que aplica la metodología del AC analiza minuciosamente —igual que lo hacen los participantes al interactuar (Schegloff, 2012)— cada declaración con el fin de determinar las acciones generadas en un momento concreto de la interacción y encontrar un orden específico en cada momento y situación (Sacks, 1992). Una misma declaración, dependiendo de la situación, puede ser proyectada como diferentes acciones e implicar distintas formas de entenderla y responder a ella (Clift et al., 2013). Esto es, el significado de una acción deriva de su relación con otras acciones en el sistema analizado y este significado es de un orden ontológico diferente a los constructos sociales de intención y propósito (Markee y Kasper, 2004). Así, el AC posibilita el estudio de las orientaciones de los participantes, su coordinación, la intersubjetividad y las relevancias como logros secuenciales

ocurridos en una interacción concreta y fundamentados en la conducta interaccional observable (Markee y Kasper, 2004).

En segundo lugar, con el fin de acercarse a los datos desde esta perspectiva émica y evitar cualquier tipo de interpretación previa de la situación, es imprescindible recoger los datos mediante la grabación de interacciones generadas en contextos naturales, no pensadas para ser estudiadas posteriormente (Sacks y Schegloff, 1973), en lugar de analizarlos desde perspectivas posteriores al objeto de estudio procedentes de entrevistas, narrativas de los participantes o experiencias vividas (Bathia et al., 2008). Hoey y Raymond (2022) explican que la utilización de las grabaciones responde al objetivo de retener la máxima perspectiva émica posible en actividades que son naturalmente organizadas por los participantes y evitar datos que impliquen una intervención del investigador. Además, grabar los datos propios ofrece al investigador un mayor entendimiento del contexto etnográfico de las actividades que estudia (Hoey y Raymond, 2022).

Es importante matizar que, en este trabajo, la investigadora ha recogido las interacciones orales producidas en una de sus clases. A pesar de que como docente-investigadora ha intervenido en el diseño y planificación del curso y en su implementación, su participación en los datos recogidos y en las interacciones grabadas ha sido mínima y responde a su papel de docente del grupo. Además, como el objetivo es investigar las características de las interacciones orales entre estudiantes, las grabaciones en las que ha participado la docente han sido descartadas del corpus de datos definitivo. Por otro lado, las grabaciones serían utilizadas para proporcionar retroalimentación y poder llevar a cabo esta investigación, lo que implica que la grabación fuera premeditada. No obstante, esto responde al contexto específico institucional y de enseñanza en el que se enmarca esta investigación (Seedhouse, 2004). Las interacciones han sido recogidas en una clase de español como actividades dentro del programa, por lo que son actividades organizadas por los participantes y no implican una reflexión posterior sobre el objeto de estudio.

Por último, en tercer lugar, para poder analizar cada declaración y conseguir un estudio detallado de lo que ocurre en cada momento de la interacción la grabación audiovisual de las interacciones (Goodwin, 1981) debe ir acompañada de una transcripción minuciosa de estas. Las

convenciones de transcripción fueron desarrolladas por Jefferson y tienen el objetivo de ser lo suficientemente detalladas para registrar todos los detalles y acciones ocurridos en la interacción (Hepburn y Bolden, 2013). Clift (2016) afirma que es la transcripción es lo que hace posible las observaciones, el análisis, por tanto, es un complemento de la grabación y debe proporcionar precisiones y detalles tanto visuales, como tonales, como contextuales, para que el investigador se aproxime a su lectura y análisis desde una perspectiva émica y contextual (Jefferson, 2004a).

La importancia de la transcripción en el AC reside en la anotación de todos los detalles relevantes ocurridos en la proyección de un turno y en el recibimiento de este (Kasper y Wagner, 2014). Para Hoey y Raymond (2022) transcribir ya es una actividad analítica porque ayuda al investigador a reconocer las acciones que están ocurriendo en la interacción. Esto se debe a que la transcripción realizada por el analista no solo incluye palabra por palabra lo que se ha dicho, sino que introduce elementos prosódicos, fonéticos y extralingüísticos como son los silencios y su duración, cambios de turnos o los solapamientos, lo que ayuda a descubrir la estructura y las acciones producidas en los datos analizados.

El nivel de detalle incluido en las transcripciones depende del objetivo de estudio que tenga el investigador y el contexto en el que se vayan a compartir los datos (Hoey y Raymond, 2022). Es importante que la transcripción represente la interacción de forma que los datos puedan ser tratados sistemáticamente y entendidos y leídos por todo aquel que lo desee y esté familiarizado con la transcripción (Batlle, 2015; Hoey y Raymond, 2022). No obstante, al ser una representación de la interacción, la transcripción se verá influida por las decisiones tomadas por el investigador para plasmar en ella los aspectos de la interacción que considere más relevantes (Batlle, 2015) y dependerá de si es realizada para una sesión de datos —más detallada— o para su presentación o publicación (Hoey y Raymond, 2022).

El sistema de transcripción inicial fue desarrollado a partir de las convicciones ortográficas del inglés (Jefferson, 2004a) y, como explica Clift (2016), este sistema se ha ido desarrollando y estudios previos han ofrecido propuestas para su adaptación a las grabaciones en vídeo y la inclusión de elementos extralingüísticos como los gestos y la mirada (Schegloff, 1984; Mondada, 2007), a otros idiomas (Hepburn y Bolden, 2013) y, concretamente, al sistema de interacciones en español (Tusón Valls, 2002; Raymond y Olguín, 2022). Es importante que

cualquiera de los formatos de transcripción propuestos sean lo más cercanos posibles a las convenciones iniciales propuestas por Jefferson (Clift, 2016; Hoey y Raymond, 2022). Por ello, a pesar de las diferencias en los sistemas de transcripción, Clift (2016) propone una serie de principios que todo analista debe tener en cuenta para guiar su transcripción y conseguir que sus transcripciones estén disponibles para la comunidad científica y puedan ser inspeccionadas por otros. Estos principios guía, propuestos por Clift (2016), han sido tenidos en cuenta y se siguen en el análisis que se ha llevado a cabo en este trabajo:

- La transcripción es una aproximación a los datos, no un sustituto de ellos (Batlle, 2015)
- La transcripción intenta representar lo mejor posible lo que se oye o se ve
- La transcripción y el análisis tienen una relación reflexiva
- La transcripción es siempre provisional porque va mutando y evolucionando
- La transcripción es un esfuerzo colectivo, una serie de representaciones a lo largo del tiempo

Estos principios implican una constante revisión de la transcripción de los datos (Cestero Mancera, 2000; Acosta-Ortega, 2019) que parte de múltiples escuchas de la grabación, dato tan importante como su representación escrita, por parte de uno o más analistas y la comprobación y el repaso de la transcripción a partir del análisis hecho de versiones anteriores de la transcripción. De esta manera, el AC consigue como metodología de análisis científica el rigor y la transparencia a los que aspiran los métodos experimentales (Clift, 2016, p. 53).

Para esta investigación, y debido a la pronunciación y sintaxis no nativa de las interacciones estudiadas, se ha decidido seguir las pautas de transcripción convencionales (Schegloff, 1996; Jefferson, 2004a). Con el fin de que la transcripción sea lo más fiel posible a la grabación original, en las transcripciones de este trabajo se representa el contenido de las interacciones de los participantes con los errores lingüísticos que puedan producirse y el uso del inglés cuando lo haya. Para este fin, el sistema de símbolos de transcripción elegido ha sido concretamente el propuesto por Schegloff en el módulo que ofrecía en línea en la página web de la Universidad de California debido a su accesibilidad, claridad en la presentación de los símbolos utilizados para cada fenómeno y su reconocimiento académico en el ámbito de la investigación en AC.

Se sigue también el formato convencional (Hepburn y Bolden, 2017; Raymond y Olguín, 2022) a partir del cual se presentan los extractos transcritos con títulos en los que se incluye el código de los datos en el corpus, seguido de una coma para después indicar el momento en el que se sitúan dentro de la duración del audio al que pertenecen (Hepburn y Bolden, 2017). Tras el título, las transcripciones representan la interacción en líneas numeradas, incluyendo la identificación de los participantes al comienzo de cada turno y se utilizan “caracteres de una fuente monoespaciada [...] que tienen el mismo ancho” (Raymond y Olguín, 2022, p. 39), por ello se utiliza la fuente *Courier New* con un tamaño 10. Esto permite representar el habla tal y como es producida y en el momento exacto en el que se produce, incluyendo precisión en los posibles solapamientos (Hepburn y Bolden, 2013).

Para representar los tipos de silencios y los solapamientos producidos en las interacciones estudiadas, la medida que se propone para representar los silencios es la frase de conteo propuesta en inglés (*no one thousand, one one thousand, two one thousand*, etc.) y las aproximaciones derivadas de ella: “cada sílaba corresponde aproximadamente a un cuarto de segundo y la frase completa a un segundo” (Raymond y Olguín, 2022, p. 42). En términos de transcripción esta cita implica que 1.0 segundo es lo que se tarda en decir mentalmente la oración *no one thousand* completamente, medio segundo (0.5) es la ruptura del silencio en la interacción cuando llegamos a “*th*” y 0.2 sería al final de “*no*”.

En este estudio no se va a profundizar en el estudio de los tipos de silencios producidos en las interacciones de los estudiantes debido a que no es el objetivo de la investigación. No obstante, para el cálculo y la transcripción de estos ha resultado adecuado y una herramienta muy precisa la utilización del programa Atlas.ti debido a que se puede citar y marcar exactamente el momento en el que se produce una pausa o un intervalo y en la cita aparece la duración exacta del fragmento.

En el contexto de los datos de esta investigación es relevante incluir un Anexo (I) en el que se explican los símbolos utilizados para, por ejemplo, hacer referencia al volumen y la velocidad del habla; a los cortes en palabras (en los datos de este estudio normalmente estos cortes son producidos en mitad de turnos de habla por los propios hablantes de ese turno concreto); a los alargamientos de un sonido (muy comunes también en el tipo de datos recogidos)

o la representación de la risa y las aspiraciones, para lo que se sigue la propuesta de Hepburn y Bolden (2017). Por último, es importante destacar que se utilizan paréntesis para representar que el habla producida no se llega a entender completamente y la transcripción es una aproximación a lo que se está diciendo y paréntesis vacíos “()” cuando alguna parte de la interacción no es comprensible.

Esta falta de precisión y comprensión total lleva a mencionar y reconocer las limitaciones que tiene la transcripción de las grabaciones que nunca llegará a ser exacta (Seedhouse, 2005) debido, no solo a los impedimentos físicos y auditivos, y a la constante revisión expuesta previamente, sino también a la representación de los aspectos relevantes desde el punto de vista del transcriptor que se verá afectada por la toma de una serie de decisiones para facilitar el análisis (Batlle, 2015). Por ello, se vuelve a recordar la importancia de las transcripciones como complemento de las grabaciones para el análisis de las interacciones, pero no sustituto.

Expuestos los parámetros del enfoque metodológico en el que se enmarca el análisis de las interacciones orales que forman parte de nuestro corpus, se procede en el siguiente apartado a exponer las categorías y códigos establecidos para llevar a cabo este análisis.

3.4.2. Gestión de la interacción por parte de los estudiantes

Debido a que el primer objetivo de esta investigación es analizar y conocer mejor cuáles son las características de las interacciones que ocurren entre aprendientes de español con un nivel intermedio bajo, se ha decidido utilizar como marco de categorización las tres reglas propuestas por Sacks, Schegloff y Jefferson en 1974 en el modelo clásico de la secuencialidad de la conversación (Sacks et al., 1974, p.704).

Estas categorías permitirán estudiar las secuencias que se generan y ayudarán a entender cómo se relacionan los turnos de palabra en este tipo de interacciones. Mediante este análisis se podrá examinar la evolución que experimenta a lo largo del curso la gestión de las interacciones y establecer las diferencias entre estas interacciones institucionales y las características de la conversación ordinaria (Sacks et al., 1974; Schegloff, 1990; Sidnell y Stivers, 2013; Raymond y Olguín, 2022) para un fin didáctico (Malabarba y Betz, 2023).

Este modelo se basa en el sistema de la toma de turnos (Sacks et al., 1974) explicado con anterioridad (véase el apartado 1.2 del trabajo) que define la conversación ordinaria a partir de

dos componentes: el componente de construcción (UCTs) y el de distribución; técnicas de obligación y derechos en torno a la toma de la palabra y proyección de LRT en los que se posibilita el cambio de hablante en la interacción y el conjunto de dos normas relacionadas con el cambio de hablante que gobiernan la construcción de turnos (Sacks et al., 1974, p. 704; García García, 2009, p. 137; Raymond y Olguín, 2022, pp. 56-58).

Con el objetivo de analizar cómo se relacionan los turnos generados y organizados por los estudiantes cuando se produce un cambio de hablante en la interacción, se han creado, a partir de las tres posibilidades de actuación que se dan cuando hay un LRT, los códigos de análisis que permitirán observar qué ocurre en los turnos de palabra de los estudiantes para que una de estas reglas opere y qué pasa en el siguiente turno cuando lo hace. De esta manera, se pretende determinar la relación que hay entre los turnos y cómo se proyecta verbalmente en la interacción esa relación (si esto ocurre) para crear secuencias contingentes e interacciones coherentes.

Se pone por ello el foco en la selección de los datos que muestran un cambio de interlocutor en la interacción y en si en el cambio existe alguna relación verbalizada o no o si no se llega a producir el cambio. No obstante, no se analizan todos los LRT posibles que existen en las intervenciones de los estudiantes porque la mayoría de los turnos están compuestos por más de una UCT.

A continuación, se presenta una tabla resumen de las categorías y los códigos específicos de este ámbito de investigación creados para el análisis de los datos correspondientes. Después, se explican y ejemplifican individualmente cada categoría y sus códigos.

Tabla 6

Categorías y códigos de análisis para el estudio de la gestión de la interacción

Ámbito de investigación	Categorías	Códigos
Gestión de la interacción	Habla te actual selecciona a otro habla te	Mención
		Pregunta y mención
		Pregunta

Habla de actual no selecciona a otro hablante, pero el siguiente hablante se autoselecciona	Turno con exponente pragmático-discursivo
	Turno sin exponente pragmático-discursivo
	Turno de apoyo
Habla de actual no selecciona a otro hablante y continúa.	Preguntas de confirmación
	Preguntas de las instrucciones respondidas por hablante actual
	Silencio y continuación del hablante actual

3.4.2.1. Habla de actual selecciona a otro hablante

Esta categoría hace referencia al final de los turnos de habla de los participantes. El interlocutor que tiene el turno de palabra finaliza su turno mediante la selección de otro hablante. Debido al corpus con el que trabajamos, esta categoría hace referencia tanto a los audios en los que participan dos estudiantes como en los que participan más y se entiende que seleccionan a otro hablante cuando realizan una acción en su turno con la que proyectan verbalmente un cambio de turno. Es decir, las preguntas que no seleccionan concretamente a alguien en particular en interacciones de más de dos participantes también son parte de esta categoría.

- **Mención**

Este código hace referencia a los ejemplos de turnos de palabra en los que el participante que tiene el turno selecciona al final de este al siguiente hablante diciendo su nombre, mencionándolo explícitamente. Por ejemplo:

(a). S2 No GAM 26, 00:00

01 P3: P4
02 (0.5)
(tos)
03 P4: e: (0.8) eleg:i e:m (0.8) elegi la imagen del hombre
04 em. (0.7) em en su ca:sa >su computadora< a: (0.2)

- **Pregunta y mención**

En este caso, al final de un turno de palabra la mención explícita del siguiente participante va acompañada o precedida (sobre todo) de una pregunta. Es decir, la pregunta va dirigida a otro hablante específico y el turno que lo sigue debe ser (o se espera que sea) el de participante mencionado. Por ejemplo:

(b). S2 No GAM 26, 00:25

01 P4: y ustedes? (.) [qué]
 02 P3: [bue]no
 03 P4: piensan?
 04 P3: si. yo estoy de acuerdo. e dicho que: (.) es posible
 05 que: ss los redes sociales nos: aislen. [e:]
 06 P4: [s]i.
 07 (0.2)
 08 P15: si es verdad (0.3) °em° (0.2)
 09 P3: **y P15? qué opinas?**
 10 (1.1)
 11 P15: e::m (0.4) no se (.) opino lo mismo

- **Pregunta**

Las preguntas en las interacciones se utilizan para dirigir la agenda temática, el hablante realiza una acción específica cuando hace una pregunta y la acción que se realiza se interpreta a partir de la respuesta recibida (Sidnell y Stivers, 2013). Debido al contexto de las interacciones que se analizan en este estudio, se estudian las preguntas cuya acción es la selección de otro hablante con el fin de obtener una respuesta con una información específica para favorecer el desarrollo de la interacción.

Por tanto, con este código se recogen los ejemplos de final de turno con los que un hablante termina mediante la realización de una pregunta que puede y debe ser contestada por otro hablante. Es decir, hay selección del siguiente hablante porque el participante que tiene la palabra (A) hace una pregunta para que otro hablante (B) la conteste. Pueden ser preguntas directas o indirectas. Se incluyen aquí todos los ejemplos de preguntas que no están

acompañadas de la mención específica del siguiente hablante. Esto quiere decir que en las conversaciones en las que solo hay dos hablantes, A selecciona a B como en:

(c). S2 No GAM 22, 00:00

01 P14: **que fotos. (.) ha:s (.) elegido?**
 02 (0.7)
 03 P1: e: (0.3) la primera e (.) con la °mujer° (1.2)
 04 mujer (.) y: los hombres y: °los° flores y: (0.6)
 05 el de: (0.6) el de los ma- (.) móviles.
 06 (0.3)
 07 P14: a (pies) .h (.) e: **cuál es tu opinión sobre** (0.5)
 08 **la uno de (.) los hombres y las mujeres?**
 09 (0.8)
 10 P1: e:: (0.3) es probable que: (0.3) el futuro

Sin embargo, en las interacciones en las que hay más de dos participantes, estas preguntas están dirigidas a los interlocutores y B sería el hablante que responda primero:

(d). S2 No GAM 25, 00:00

01 P13: **que opinais sobre la primera foto?**
 02 P12: e: creo que los hombres no tienen que comprar flores
 03 por mujeres: si no quieren (0.2) em: sin embargo
 04 si tiene deseo es una última que cuenten el dinero
 05 (0.2)
 06 P4: [sh]
 07 P13: [sh]yo no m

Por último, es necesario especificar en este código que no se incluyen los ejemplos de preguntas contestadas por el hablante que las genera en el mismo turno de habla. Estas —que pueden ser lecturas de preguntas, preguntas similares a las propuestas en las tareas o preguntas de confirmación— normalmente no implican una selección de otro hablante y, por tanto, pertenecen a la categoría “Habla actual no selecciona a otro hablante y continúa” y se codificarán en el apartado 3.4.2.3.

3.4.2.2. Hablante actual no selecciona a otro hablante, otro hablante se autoselecciona

Esta categoría se utiliza para recoger y analizar qué tipo de turnos se dan cuando el hablante que tiene la palabra (A) no selecciona a otro hablante y, por tanto, al finalizar el turno anterior sin selección de hablante por parte de A, los hablantes B tienen que autoseleccionarse. Es decir, se codifican las diferentes posibilidades de turnos que surgen en los datos cuando los participantes tienen que autoseleccionarse para tomar el turno de palabra.

- **Turno con exponente pragmático-discursivo**

Dentro de este código se recogen los ejemplos de turnos multiunidades — mayoritariamente formados por más de una y dos UCT— en los que un hablante se autoselecciona y continúa la interacción, relacionando su turno con el anterior verbalmente mediante el uso de un exponente pragmático-discursivo que puede ser un marcador discursivo (“sí”, “bueno”), pero que normalmente es un conjunto de palabras a modo de pre-expansión para mostrar acuerdo o desacuerdo, escucha, confirmación de entendimiento o reconocimiento del turno previo (*acknowledgment*): “estoy de acuerdo, pero”; “estoy de acuerdo contigo en”, “veo tu punto de vista”. Por ejemplo:

(e). S1 GAM 5, 00:11

```
01  P2:      en mi opinión habla tu primero (0.5) aci no
02           te intimidan y te dan la ración
03           (0.7)
04  P16:     si am pero también (0.5) am (0.8) lo mejor es escuchar
05           para contradecir yo creo que dar aid-ideas aportar
06           y escuchar da >una buena imagen de ti<
07  P2:      si estoy de acuerdo pero en mi opinión es más importante
```

- **Turno sin exponente pragmático-discursivo**

Los turnos agrupados en este código se caracterizan por, como los anteriores, estar mayoritariamente formados por más de una UCT, pero a diferencia de los turnos codificados previamente, no expresan ninguna relación verbal con la contribución anterior. Desarrollan el tema de la tarea, introducen una opinión similar o diferente, pero no comienzan con ninguna mención o exponente que relacione su turno con el anterior. Un ejemplo de este tipo de turno

sería el siguiente en el que los turnos de I y K podrían alternarse y aparecer en otro orden debido a la falta de correlación entre ellos (García García, 2015a):

(f). S1 GAM 3, 00:00

01 P7: hola represento a wanda team
 02 P12: represento a niky fury team
 03 (1.0)
 04 P7: °e:° reco-recomiendo que lo mejor apinar preguntando
 05 en lugar de afirmando cuando (.) tienes una discusion
 06 con otras personas
 07 (0.2)
 08 P12: a:m creo que escuchar es: a mucho mejor a porque a:
 09 aprendes escuchando tambien e: no creo que

- **Turno de apoyo**

Son los turnos que, aunque no responden a preguntas o menciones directas, se utilizan principalmente para mostrar escucha y acuerdo al hablante que tiene la palabra. Normalmente son breves y están formados por una sola UCT. Pueden aparecer entre un turno multiunidad no acabado o en un LRT, pero sin el objetivo de tomar la palabra.

(g). S1 GAM 9, 00:00

01 P13: entonces. (0.4) <cuál de los avatares (0.5) prefieres?>
 02 P3: (0.7) creo que yo prefiero el tuyo (.) (que) tu has creado
 03 porque sh. no sé (.) parece como: más como u:n espia
 04 P13: **va[1e]**
 05 P3: [em:] parece que tiene un pasado muy oscuro no sé que lha
 06 pasao en su vida pero parece como:: (.) un hombre con
 07 muchos secre[tos]
 08 P13: **[aha]**
 09 P3: [pero] el mío . no sé es como un libro abierto

3.4.2.3. Hablante actual no selecciona a otro hablante y continúa

Con esta categoría se codifican los casos en los que el hablante que tiene la palabra no selecciona a nadie y es este el que continúa teniendo el turno de palabra. Es importante mencionar aquí que no se codifican todos los LRT porque en este corpus la mayoría de los turnos

de habla están formados por muchas UCT debido al carácter institucional y educativo de las interacciones analizadas.

Hay muchos LRT en los que se aplica esta regla en los turnos de los aprendientes, pero se recogen aquellos finales de turno en los que normalmente se produce intervalo o incluso un lapso y al no haber participación de otro hablante, el estudiante que estaba hablando continúa hablando y se mantiene la conversación. Es decir, hay una finalización de la opinión y del desarrollo del tema por parte del estudiante que está hablando y después de un silencio (intervalo o lapso) decide volver a participar cambiando de tema, haciendo una pregunta o continuando el tema.

Por otro lado, en esta categoría se recogen también los ejemplos de preguntas que son respondidas por el hablante que las genera, que suelen ser lecturas de las preguntas que se dan en las instrucciones de la tarea. A veces van seguidas de una pausa o un intervalo (que se convierte en pausa al estar dentro del turno de habla) y el hablante que ha formulado la pregunta la responde por falta de respuesta. Sin embargo, la pausa no siempre aparece y en ocasiones la lectura de la pregunta es notable por la velocidad del discurso y la continuación inmediata del mismo hablante contestando la pregunta con un discurso más lento y entrecortado.

- **Silencio y continuación del hablante actual**

En este código se recogen los casos comentados al comienzo de la descripción de la categoría. Son los ejemplos en los que al finalizar un turno de palabra y haber un lugar adecuado para el cambio de hablante se produce un silencio prolongado y no se cumplen las reglas 1a y 1b del sistema básico de organización de la conversación. Si A después del silencio prolongado utiliza el turno para hacer una pregunta se codifica con este código, pero también sería una pregunta que selecciona a otro hablante. Los silencios de este código no están asociados a ningún participante en la transcripción.

(h). S2 No GAM 6, 00:34

```
01  P3:      cristina? que puede hacer ella? (.) para: mantener la forma?
02          (suspiro)
03          (1.6)
04  P3:      puede:: [est]ar de pie
05  P13:      [ES]estar de pie mientras trabaja
```

- **Pregunta de tarea respondida por hablante actual**

En este, se agrupan los ejemplos de preguntas que se utilizan dentro de un turno y que son contestadas por el hablante que las genera porque realmente son lectura de las preguntas dadas en las instrucciones de la tarea o una manera de proponer el tema y empezar a dar una opinión sobre él. Por ejemplo:

(i). S1 GAM 35, 00:00

01 P10: °vamos° s: (0.6) y >qué se necesita para vivir bien?<
 02 (0.5) eh:n:e creo que necesit- se necesita:n (0.3)
 03 un hogar comida: (0.4) a: (0.8) y algo para beber.
 04 e: los tres (0.5) >más importantes para vivir<

- **Pregunta de confirmación**

Este código recoge los ejemplos de preguntas que ocurren dentro de un turno del hablante que tiene la palabra (A), pero con la que no seleccionan a otro hablante, sino que es A el que continúa hablando. La mayoría son preguntas retóricas o muletillas. Se utilizan para llamar la atención del oyente o comentar en alto dudas de vocabulario o gramática y suele ser el mismo hablante el que las contesta (si lo hace):

(j).S1 GAM:10, 00:00

01 P8: mi:: gusta mi avatar porque me gusta:
 02 el pelo (0.4) <ro:jo>? (0.2) si . (0.5)
 03 es un poco diferente (.) también me
 04 gusta: las gafas de sol (0.7) y:
 [...]

Presentadas y explicadas las categorías y los códigos de análisis destinados al estudio de la gestión de las interacciones orales recogidas, en el siguiente apartado exponemos los parámetros del AT como técnica de investigación para analizar los datos correspondientes a la retroalimentación proporcionada.

3.4.3. El Análisis Temático

Si en paralelo al primer objetivo de la investigación hablamos del AC como metodología de investigación, con relación al segundo objetivo y los comentarios de retroalimentación

debemos explicar también el AT como técnica metodológica para identificar y analizar temas y patrones en datos recogidos.

El AT es una forma de organizar, analizar y presentar los datos de una investigación cualitativa (Cohen et al., 2018). Es interesante destacar que el AT se puede destinar a una parte o un conjunto de datos dentro de un corpus (Braun y Clarke, 2006; Miele Barrera et al., 2012), tal y como hacemos nosotros en esta investigación.

Boyatzis (1998) y Ryan y Bernard (2000), citados en Braun y Clarke (2006), lo caracterizan como una herramienta de análisis que puede ser empleada por diferentes metodologías y enfoques cualitativos para codificar dentro de un proceso de análisis mayor. Cohen et al. (2018) también lo tratan como una técnica o un instrumento empleada por los investigadores dentro de la metodología de investigación que enmarca su estudio para el tratamiento de los datos. Sin embargo, Braun y Clarke (2006) consideran que es un método en sí mismo y, por ello, intentan asentar una serie de parámetros que definan en qué consiste hacer un AT.

Miele Barrera et al. (2012) resumen y explican en español las fases que proponen las autoras Braun y Clarke (2006) para llevar a cabo el proceso de AT con rigor científico (2012, p. 218):

- Fase 1: Familiarización con los datos –información–.
- Fase 2: Generación de categorías o códigos iniciales.
- Fase 3: Búsqueda de temas.
- Fase 4: Revisión de temas.
- Fase 5: Definición y denominación de temas.
- Fase 6: Producción del informe final.

Coincidimos con Miele Barrera et al. (2012) en su afirmación sobre el orden secuencial de estas fases:

Si bien estas fases se presentan en un orden secuencial en el reporte escrito, en la práctica los pasos no se siguen estrictamente en un orden lineal. Las distintas fases del tratamiento de la información se pueden superponer con otras etapas del estudio, y existe un movimiento de ida y vuelta entre distintas fases a medida que el análisis va avanzando. A

raíz de esta flexibilidad que ofrece el método y que permite aprovechar la riqueza de la información, se hace necesario reportar clara, explícitamente y con argumentos las decisiones que llevan a elegir una determinada secuencia de etapas y fases para el análisis de la información, a fin de asegurar su rigurosidad metodológica (2012, p. 219).

Estas consideraciones coinciden con las características explicadas acerca de los estudios de caso instrumentales y la necesidad de detallar en el reporte el proceso seguido y las decisiones tomadas para el adecuado tratamiento de los datos (Creswell y Poth, 2017; Cohen et al., 2018). Además, coincidimos con la premisa de este tipo de análisis en que un mismo extracto de datos puede codificarse más de una vez (Braun y Clarke, 2006; Mieles Barrera et al., 2012; Kalpokas y Hecker, 2023).

Sin embargo, debido a que nuestra investigación es un estudio de caso instrumental, el AT lo empleamos como la herramienta metodológica destinada al análisis, la presentación y el reporte del conjunto de datos que forman los comentarios de retroalimentación. Es decir, el AT sirve en esta investigación para nombrar (Merriam y Tisdell, 2016) y organizar temáticamente (Creswell y Poth, 2017) nuestros datos y resultados.

Por ello, las dos primeras fases de familiarización y de codificación de los datos no se realizan mediante un enfoque inductivo (Mieles Barrera et al., 2012; Kalpokas y Hecker, 2023) en el que el AT se emplea para examinar qué dicen los datos y determinar los temas. Debido a la relación de la retroalimentación con el ámbito de investigación estudiado en nuestro primer objetivo, los temas que se buscan en los datos se exploran de manera deductiva y los códigos se determinan en función del tipo de retroalimentación que proporcionan y los elementos de la interacción que valoran los comentarios. A partir de la generación de estos códigos, las fases siguientes sí que se cumplen debido a que se realiza una búsqueda y una revisión de los temas más frecuentes. Esto permitirá determinar los patrones de retroalimentación que se producen en nuestros datos y los recursos interaccionales que más se mencionan en los comentarios, lo que posibilitará el estudio de la trascendencia de la retroalimentación en la gestión de la interacción.

Finalmente, como evaluación y comprobación de la validez del AT, Mieles Barrera et al. (2012) proponen una serie de criterios para “establecer la consistencia del análisis temático” (2012, p. 220). Entre ellos, resaltamos la posibilidad de que distintos investigadores detecten los

mismos temas y utilicen los mismos códigos para un mismo fragmento y que puedan trabajar con la misma información codificándola individualmente y pudiendo luego comprar sus códigos. Estos criterios se cumplen y se demuestran en la sesión de intercodificación (véase 3.4.5) que realizamos para validar nuestro sistema de categorización y codificación como parte de la necesidad de triangular el análisis de los datos (Yin, 2014) y superar la limitación que suponen en los estudios de caso que la investigadora sea también la encargada de llevar a cabo el proceso de recogida de datos (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012).

Explicado el empleo del AT como la herramienta metodológica empleada para el tratamiento de los comentarios de retroalimentación y expuestos los parámetros que seguimos para realizar un adecuado análisis de estos datos a través de ella, presentamos y definimos en el siguiente apartado las categorías y códigos establecidos para llevar a cabo este análisis.

3.4.4. Retroalimentación

En esta investigación se van a analizar los comentarios escritos del docente destinados a la mejora de la interacción oral en español con el objetivo de mapear un seguimiento del desarrollo de la CI en la evolución de las interacciones de los estudiantes y relacionar su progresión con los tipos de retroalimentación proporcionada y el canal por el que se transmitió. Para llevar a cabo este análisis, como se ha explicado en punto 1.6.1, se ha decidido diferenciar el término “retroalimentación” y la palabra “*feedback*” debido a que en esta investigación este segundo concepto se utiliza como una categoría dentro del primero que se considera el ámbito de investigación estudiado. Es decir, entendemos y empleamos *feedback* como un tipo de retroalimentación que oponemos a *feedforward*, distinguiendo así en los comentarios de retroalimentación estudiados los destinados a proporcionar observaciones sobre cómo se ha hecho algo (*feedback*) y aquellos que sirven para proporcionar herramientas e instrumentos necesario para seguir mejorando y cumplir futuras actividades satisfactoriamente (*feedforward*).

Se ha intentado seguir también la bibliografía consultada sobre la retroalimentación en el aula de lenguas para la codificación. No obstante, como expusimos en el marco teórico (véase el apartado 1.6 del trabajo) mayoritariamente se diferencia el *feedback* negativo o correctivo del positivo cuando se habla de errores, sobre todo, lingüísticos. A pesar de esta asociación del *feedback* correctivo o negativo con la producción lingüística, se ha decidido llamar a los

comentarios orientados a informar de que la gestión de la interacción no ha sido correcta “*feedback* correctivo” debido a que ofrecen una corrección también, aunque no esté destinada específicamente a su producción lingüística. Estos comentarios se oponen al *feedback* positivo que están destinados a destacar y describir los objetivos cumplidos.

El *feedback* positivo estudiado en estudios previos (Ferreira, 2006; Manresa y Ramos, 2021), que se produce en clase oralmente para corregir las producciones orales de los estudiantes o aquel destinado a las producciones escritas (Fernández, 2017), también pone el foco en los recursos lingüísticos utilizados. Nosotros hemos optado por seguir el término “positivo” porque los comentarios describen lo que se ha hecho bien en la tarea y pueden tener una valencia positiva (“bien”, “bueno/a/os/as”).

Por último, se ha reflexionado sobre la retroalimentación destinada a aclarar los objetivos de la tarea y determinar los procedimientos que debe seguir el estudiante para realizarla de manera satisfactoria y adecuada, conocido como *feed up* (Hattie y Timperley, 2007; Zarrinabadi y Rezazadeh, 2020). No obstante, se ha considerado que estos comentarios siguen formando parte de una de las dos categorías que se recogen en la explicación de retroalimentación —es decir, son parte del *feedback* positivo o correctivo o del *feedforward* positivo o de mejora— porque pueden estar destinados al futuro, a orientar cómo actuar para mejorar o pueden puntualizar cuáles eran los objetivos de la tarea y justificar la resolución o no de una actividad con relación a ellos.

En los códigos pertenecientes a la categoría *feedforward* los comentarios “negativos” o “correctivos” no responden a la señalización de lo no logrado o de lo realizado inadecuadamente, sino que son explicaciones para definir cómo interactuar y proporcionar herramientas a los estudiantes para hacerlo en español. Por ello, se ha tomado la decisión de dividir la segunda categoría solo en *feedforward* positivo y *feedforward* de mejora. Esto se debe, por un lado, a la similitud con el término *feed up* (estos comentarios también incluyen orientaciones sobre cómo lograr los objetivos de la tarea) y, por otro lado, a esa falta de corrección en los comentarios de *feedforward*.

Tabla 7*Categorías y códigos de análisis para el estudio de la retroalimentación*

Ámbito de investigación	Categorías	Códigos	Códigos específicos para elementos de la interacción
Retroalimentación	<i>Feedback</i> (F)	<i>Feedback</i> Positivo (FP)	FPGI
			FPGIP
			FPGIE
			FPGIT
			FPGTD
			FPGTC
		<i>Feedback</i> Correctivo (FC)	FCGI
			FCGIP
			FCGIE
			FCGIT
		Refuerzo positivo (RP)	FCGTD
			FCGTC
			RPGI
			RPGIP
			RPGIE
			RPGIT
			RPGTD
			RPGTC
		<i>Feedforward</i> Positivo (FFP)	FFPGI
			FFPGIP
			FFPGIE
			FFPGIT

	FFPGTD
	FFPGTC
<i>Feedforward</i> de mejora (FFM)	FFMGI
	FFMGIP
	FFMGIE
	FFMGIT
	FFMGTD
	FFMGTC

3.4.4.1. Feedback (F)

Pertenecen a esta categoría los comentarios destinados a evaluar cómo se ha realizado una tarea. Estas orientaciones tienen la finalidad de dar información sobre el proceso que se ha seguido (*“How am I going”* Hattie y Timperley, 2007, p. 89; Zarrinabadi y Rezazadeh, 2020) y el momento de aprendizaje en el que están los aprendientes.

Se incluyen los comentarios que describen y valoran lo que se ha realizado de manera correcta y destacan los objetivos cumplidos, normalmente con valencia positiva “buen trabajo”, “buenas preguntas” (*feedback* positivo); aquellos con un valor más correctivo que indican aquello que no se ha hecho bien o no se ha cumplido (*feedback* correctivo) y, por último, se recogen también los comentarios evaluativos que se presentan como exclamaciones y felicitaciones y valoran el esfuerzo realizado para el cumplimiento de la tarea (refuerzo positivo).

- **Feedback Positivo (FP)**

Se entiende por *feedback* positivo las orientaciones que describen los elementos de la interacción o de las intervenciones que muestran lo que son capaces y han sido capaces de hacer adecuadamente los estudiantes en el momento en que han realizado la actividad. Son los comentarios evaluativos y valorativos que destacan y resaltan los elementos que se han realizado correctamente. Por ejemplo:

(a) Correo S2 No GAM 27

“Mostráis fluidez y un uso correcto de estructuras avanzadas (por ejemplo: "sé que es algo importante", "no creo que debas sentir", "no creo que haya", "es importante que pueda entender el acento escocés") y **hacéis buenas preguntas** y autocorrecciones (el/la misma situación, los/las estudiantes) y **correcciones entre vosotros (sola - solo)**”.

(b) Rubrica de observación. S1 GAM 18

“Meet the agreement”

- **Feedback Correctivo (FC)**

El *feedback* correctivo es aquel que informa de los aspectos de la tarea que no se han cumplido o no se han resuelto de manera adecuada y, por tanto, deben mejorarse. Es decir, son los comentarios destinados a describir los elementos de la gestión de la interacción y del tema que los estudiantes deben mejorar para el correcto cumplimiento de la tarea.

(c) Padlet S1 GAM 20

Es una buena reflexión, **pero uno de vosotros habla más que el resto.**

- **Refuerzo positivo (RP)**

Este código de *feedback* corresponde a los comentarios que se utilizan para destacar el esfuerzo realizado. Consisten en exclamaciones y felicitaciones destinadas a alabar el trabajo que han hecho los aprendientes para la consecución de la actividad. Se diferencia por ello del “*feedback* positivo” que solo describe lo que se ha hecho de manera adecuada. Este tipo de retroalimentación se relaciona con la dimensión afectiva del aprendizaje (Arnold, 2006).

(d) Correo S2 No GAM 31.pdf

“**Felicidades** por la fluidez demostrada”

3.4.4.2. Feedforward (FF)

En esta categoría, siguiendo la definición proporcionada de retroalimentación, se recogen los ejemplos de comentarios que ofrecen orientaciones sobre las mejoras que el aprendiente debe cumplir para llegar al objetivo de aprendizaje. Es decir, están orientados a proporcionar criterios, herramientas, recursos, acciones necesarias para guiar las actuaciones futuras e incluyen objetivos futuros individuales o grupales. Informan a los estudiantes sobre cómo llegar a su objetivo en futuras tareas, (“*where to next?*” Hattie y Timperley, 2007, p. 90, Zarrinabadi y Rezazadeh, 2020, p. 577). Como la categoría anterior, estos comentarios pueden estar destinados

a la mejora (“para mejorar”, “para futuras tareas”), a destacar lo que se ha hecho y recordar que sigan utilizándolo o a puntualizar cómo se debe gestionar algún elemento de la interacción o del desarrollo temático.

- ***Feedforward Positivo (FFP)***

Dentro de este código se incluyen los comentarios que animan a seguir efectuando futuras actividades como lo han hecho en la tarea comentada. Concretamente, se destacan elementos que son positivos o correctos en la gestión de la interacción o del tema en la interacción y se recuerda que deben seguir usándolos.

(e) Correo S1 GAM 37

Sois capaces de realizar buenas autocorrecciones, **no dudéis en hacerlo durante el examen**, es algo positivo.

- ***Feedforward de mejora (FFM)***

Con este código se recogen las orientaciones destinadas a informar de lo que deberán incluir en futuras interacciones y que no se han incluido en la tarea comentada. Son comentarios que proporcionan recursos que no han aparecido en la resolución de la actividad y que deberían aparecer en sus futuras producciones para seguir mejorando en el cumplimiento de los objetivos de la interacción.

Por las características que presentan los comentarios, se ha considerado que el tipo de *feedforward* “de mejora” es menos de señalización de lo que no se ha logrado o no se ha realizado hacer correctamente (como lo es el de la categoría *feedback*) y está destinado a describir cómo y con qué herramientas podrían lograr algunos de los elementos de las interacciones que no han gestionado bien. Por ello, tienen características también de “*feed up*” y se considera que los comentarios que ofrecen explicaciones sobre los propósitos de las tareas y cómo lograrlos de una manera diferente a como lo han hecho hasta el momento entrarían también dentro de este código.

(f) Padlet S1 GAM 3

Para seguir mejorando: en la interacción, para defender las ideas además de dar nuestras opiniones, hay que mostrar que escuchamos: "aunque hay que escuchar, yo creo que..."; "entiendo lo que dices, pero no creo que...", "no estoy de acuerdo con..."

Cabe mencionar que, como Padilla y López (2019) —que categorizan los comentarios de retroalimentación que estudian por el modo que utilizan los docentes para ofrecer las orientaciones (si son alternativas u órdenes que tienen que cumplir los estudiantes) y el foco (a qué hacen referencia los comentarios)— en este estudio también hemos caracterizado y analizado los comentarios en función de su valencia (positiva o correctiva) y del foco que tienen las orientaciones destinadas a valorar los elementos de la interacción. De esta manera, se unen los diferentes ámbitos de la investigación con el fin de determinar si la retroalimentación se refleja y hay una trascendencia en las producciones de los estudiantes.

Para ello, se han creado seis subcódigos dentro de cada tipo de *feedback* (F) y *feedforward* (FF) presentado. Estos sirven para especificar a qué elemento de la gestión de la interacción y del tema corresponde cada comentario analizado. Se va a mantener un subcódigo dedicado a la “Gestión de la Interacción” —GI— debido a que en algunos comentarios no se menciona ningún elemento específico de la interacción estudiado como son las preguntas, los turnos con o sin exponente o los turnos de apoyo para evitar pausas, sino que están relacionados con la longitud de los turnos, la distribución del habla o la llegada o no a un acuerdo en la interacción. A pesar de no mencionar un elemento específico, estas valoraciones sirven también para estudiar la evolución de la gestión de la interacción de forma colaborativa en las interacciones.

El foco de los comentarios con relación a los ámbitos de la interacción estudiado está en la realización de preguntas (P) para evitar silencios prolongados (lapsos e intervalos), la muestra de escucha y entendimiento (E) tanto con turnos de apoyo, como recogiendo información de lo dicho previamente para demostrar que siguen la interacción y son capaces de colaborar en ella de manera coherente. En lo que se refiere a los turnos (T), se valora en este caso la coherencia y la correlación de estos en las intervenciones de los aprendientes mediante el comentario de la utilización o no de exponentes lingüísticos que muestran una relación entre los turnos. Por último, los comentarios destinados al desarrollo temático se han dividido en “Desarrollo del tema (GTD)” y “Cambio de tema (GTC)” porque están enfocados a, por un lado, proporcionar herramientas para que el cambio de los temas sea menos abrupto en la interacción y, por otra parte, comentar si han sido o no capaces de aportar ideas relevantes, contribuciones contingentes

y desarrollar los temas propuestos en la interacción colaborativamente o no. Por tanto, si en los comentarios se trata un ámbito específico dentro de la interacción se utilizan los códigos concretos creados para este análisis. El significado de cada código se puede encontrar en el segundo punto del índice de abreviaturas al comienzo del trabajo.

Establecidos los códigos destinados al análisis de los datos pertenecientes a cada ámbito de la investigación, es necesario especificar que para el estudio conjunto de los datos recogidos se utilizó la herramienta de consulta “Análisis código-documento” de Atlas.ti, que permitió ver los elementos interaccionales de gestión realizados en cada interacción y la retroalimentación recibida. A su vez, para agrupar los resultados de los dos análisis, se crearon en un Excel tablas individuales para cada estudiante en las que se incluyeron las interacciones de cada semestre en las que participaron, las acciones que realizaron para gestionar la interacción y la retroalimentación recibida por cada interacción (si la hubo). En estas tablas se utilizaron diferentes colores para marcar las acciones que realizan los estudiantes y la retroalimentación recibida: el verde se emplea para aquellas acciones con las que relacionan sus turnos y seleccionan a otros hablantes y para marcar los tipos de retroalimentación positiva; con azul se indican las acciones que se consideran más individuales en las interacciones y el *feedback correctivo* y, finalmente, el *feedforward* de mejor se marca en marrón.

Debido a que no se ha incluido el análisis de la gestión de la agenda temática en este estudio por cuestiones de amplitud del trabajo, se descarta también de este análisis la investigación sobre cómo evoluciona el desarrollo de los temas a lo largo del curso.

Explicadas todas las categorías y los códigos destinados al tratamiento de las interacciones y los comentarios de retroalimentación, se dedica una última sección en este capítulo a explicar el proceso seguido para evaluar la viabilidad de los códigos, las categorías y las definiciones dadas para el análisis definitivo de los datos.

3.4.5. Sesión de fiabilidad

Con el fin de validar el sistema de análisis definitivo y examinar la claridad de las definiciones dadas (Miles y Huberman, 1994) se realizó una sesión de codificación (*inter-rater reliability session*) con tres codificadores, dos de ellos ajenos a los datos obtenidos. Se busca así evaluar si el sistema de codificación presentado es comprensible y útil para obtener resultados

rigurosos y fiables en un contexto investigativo similar al propuesto y aplicable en diferentes momentos de la investigación.

Esta sesión tuvo lugar el día 9 de noviembre de 2023, entre las 12:00 y las 14:00 (CET), con una duración exacta de una hora y cuarenta y ocho minutos mediante videollamada de *Zoom*. Los participantes fueron la investigadora en cuestión (C1), el filólogo y, entonces, doctorando de la Universidad Complutense de Madrid Marcos Payo Humet (C2) y la Doctora en Pragmática Patricia Díaz Muñoz (C3). Previamente, los materiales que se utilizaron en la sesión fueron pilotados con dos profesoras de la Universidad de Sheffield (Judith García Obrador e Irene Hoyo Sánchez) que aportaron comentarios constructivos y significativos para la apropiada contextualización de los fragmentos seleccionados para la sesión, la detallada explicación de los conceptos tratados y los tiempos necesarios para la realización del análisis. Se descartó la utilización de Atlas.ti para la codificación de los datos seleccionados en el pilotaje y en la sesión debido a que no todos los participantes tenían acceso al software y a la dificultad de compartir el proyecto guardado en el programa con documentos de texto y multimedia.

La sesión definitiva consistió en tres partes: primero, se realizó una discusión de aproximadamente veinte minutos sobre los materiales que habían recibido los participantes con anterioridad (véase Anexo VII). Estos eran: un documento *Word* con las categorías y los códigos propuestos, sus definiciones y ejemplos; y un vídeo explicativo de ese documento. Se propuso también un documento *Word* con fragmentos ejemplificados de interacciones y retroalimentación y se seleccionaron un fragmento de audio y un comentario de retroalimentación para ejemplificar antes de la sesión. Esta primera parte sirvió para aclarar dudas y terminar de explicar la propuesta. Cabe mencionar que todos los fragmentos de audio seleccionados, tanto de ejemplo como para la codificación en la sesión, fueron transcritos y los codificadores tuvieron acceso tanto a las transcripciones como a las grabaciones. Igualmente, se proporcionó el contexto en el que se produjeron todos los fragmentos de audio y de retroalimentación.

Explicado y entendido el sistema de codificación propuesto, se realizó el análisis individual de seis fragmentos pertenecientes al corpus de datos: tres interacciones y tres comentarios de retroalimentación. Esta parte duró cuarenta y cinco minutos y durante este tiempo no hubo comunicación entre los participantes. Por último, se pusieron en común las

dificultades encontradas para etiquetar los datos seleccionados con los códigos propuestos y se justificaron las decisiones tomadas.

Se codificaron un total de 42 fragmentos: 25 pertenecientes a las tres grabaciones seleccionadas para la sesión y 17 extraídos de los tres comentarios de retroalimentación elegidos. Cada codificador podía asignar más de un código a cada fragmento y desconocía los códigos asignados por el resto de los participantes. Como resultado se obtuvieron tres análisis que permitieron calcular el nivel de acuerdo alcanzado entre los tres codificadores.

En primer lugar, se calculó el porcentaje de acuerdo (PA) entre codificadores (Miles y Huberman, 1994, p. 64) utilizando la fórmula propuesta por los autores: $PA = \text{número de acuerdos} / \text{total de acuerdos y desacuerdos}$. Entre el análisis de los tres codificadores se obtuvo un porcentaje de 59,19% de acuerdo. No obstante, el PA entre C1 y C3 fue de un 72,41% y ambas investigadoras (C1 y C3) coinciden en un 69,38% con C2 respectivamente.

Para tener en cuenta en la estadística el porcentaje de azar que puede haber en las respuestas de los codificadores, se calculó también el resultado de la fórmula Kappa de Fleiss (1981) debido a la existencia de tres codificadores. Los resultados obtenidos de esta fórmula son interpretables siguiendo a Fleiss (1981) que ofrece una clasificación simplificada de los valores de Kappa y los interpreta de la siguiente manera: un acuerdo entre 0,4 y 0,6 tiene una concordancia regular, si el valor está entre 0,61 y 0,75 el nivel de acuerdo es bueno y si el resultado de Kappa es superior a 0,75 es excelente.

Altman (1991) amplía la clasificación para la interpretación de los valores y propone valores de 0 a 1, siendo 0 el resultado que indica menor acuerdo y 1 el que más. Esta clasificación divide los valores en cinco resultados: de 0 a 0,2 el acuerdo es pobre, los valores entre 0,21 y 0,4 muestran una coincidencia débil, a partir de 0,41 y hasta 0,6 es un acuerdo moderado; entre 0,61 y 0,8 la coincidencia es buena y los valores entre 0,81 y 1 demuestran un grado de acuerdo excelente (Torres Gordillo y Perera Rodríguez, 2009, pp. 100-101).

El cálculo de esta fórmula en función de las primeras respuestas obtenidas durante la sesión da como resultado un valor de 0,68 teniendo en cuenta las variables “temas o códigos utilizados” = 48, “codificadores” = 3 y z (coeficiente crítico) = 31. Esto quiere decir que, en ambas interpretaciones de Kappa explicadas, el acuerdo fue bueno y, por tanto, aceptable.

Estos cálculos permitieron ver que el mayor nivel de acuerdo estaba en los códigos utilizados para los ámbitos de investigación de la interacción. Entre los tres codificadores la Kappa obtenida de la codificación de los fragmentos de audio tiene un valor de 0,727. No obstante, el valor de los códigos utilizados para los fragmentos de retroalimentación era de 0,589.

Por ello, en el comentario posterior se revisaron los códigos que presentaban más dificultades y se dirigió la atención a los fragmentos en los que la coincidencia era menor. Especialmente, se centró la conversación en la codificación de los fragmentos de la retroalimentación y se aclararon dudas sobre la diferencia entre los códigos *feedback* positivo (FP) y refuerzo positivo (RP) y se incidió en la posibilidad de utilizar todos los códigos propuestos (por ejemplo, “FP” y “FC”) y no solo los subcódigos (como “FPGI” o “FPGIP”).

Después, se comentaron las definiciones de algunos códigos que causaban dificultades a la hora de seleccionarlos y se debatieron las razones para utilizar unos códigos u otros. Este debate dio lugar a la revisión de cuatro definiciones. Por un lado, la aparición de exponentes como “gracias”, “vale” y “además” utilizados en los fragmentos de audio y en las transcripciones para confirmar el recibimiento del turno y relacionar su contribución con la anterior implicó que en la definición del código “Turno con exponente pragmático-discursivo” se ampliasen los ejemplos de exponentes que aparecen en los datos.

Por último, en lo referente a los comentarios de retroalimentación, la sesión sirvió para diferenciar los fragmentos de los comentarios en los que el *Feedback* correctivo (FC) hace referencia a la correlación y la coherencia entre turnos (FCGIT) y en cuáles se comenta también la necesidad de mostrar entendimiento y escucha (FCGIE). En algunos ejemplos se pueden utilizar los dos códigos para un fragmento debido a que hacen referencia a la falta de conexión con los turnos anteriores y a la falta de muestra de escucha y entendimiento:

1. LW02 Rúbrica observación Misión 4

The negotiation is fluent, but it is not connected. You are talking about the same topic, but each of you is talking about their point of views and the perspective you have to defend without taking into account and addressing the other speaker.

No obstante, en otros casos, el comentario solo hace referencia a la definición de uno de estos códigos como ocurre en (2), la retroalimentación “*you understand what it has been said*” hace referencia a una capacidad para mostrar entendimiento y escucha (FPGIE), pero después se añade la falta de unión de ideas en sus contribuciones y la necesidad de hacerlo (FCGIT y FFMGIT) como se puede ver en la parte subrayada del ejemplo:

2. Rúbrica observación S1 GAM 18

You show agreement and add information about the same topic. **You understand what it has been said.** However, your negotiation could have some more questions to the others, and you could join your ideas by saying things the others have said before to agree with them or asking some more questions. “¿Qué pensáis de la segunda?” / “¿Estáis de acuerdo?”

Los tres codificadores realizaron cambios en sus documentos después de esta revisión conjunta y se volvió a calcular el valor de Kappa, por un lado, en los códigos utilizados para los fragmentos de retroalimentación obteniendo en esta revisión un valor de 0,719. Se alcanza así un grado de acuerdo bueno también en la codificación de este tipo de datos. En cuanto a la Kappa conjunta de todos los códigos se obtuvo un valor de 0,747 y es en los códigos de interacción donde se alcanza un acuerdo mayor con una Kappa de 0,767 que sigue siendo buena en la clasificación más detallada, pero que alcanza la excelencia en la propuesta por Fleiss (1981).

Evaluated the system of codification with two investigators alien to the study, they realized the necessary changes in the definitions and the codes to present a definitive proposal and to be able to carry out the analysis of the data obtained. In the following chapter they expose and comment the results of the analysis of the data realized from the categories proposed for the oral interactions collected.

4. Caracterización de la gestión de las interacciones por parte de los estudiantes

En este capítulo se analizan los turnos de los aprendientes en función de cómo los gestionan para mantener y dirigir la interacción. Este análisis permitirá determinar cuál es la organización secuencial de las interacciones (Sacks et al., 1974) entre los aprendientes de nuestro corpus y cómo estos consiguen organizar y secuenciar sus turnos de palabra (Schegloff, 2012). Para examinar los tipos de recursos y turnos que utilizan se siguen las categorías propuestas en el capítulo anterior (véase 3.4.2). En la siguiente tabla se presenta el número de los tipos de gestión que realizan, divididos en semestres y el total del curso:

Tabla 8

Número de tipos de gestión de la interacción, total y por semestre, en función de si seleccionan o no a otro hablante

Categorías	Códigos	Semestre 1	Semestre 2	Total
Habla nte actual selecciona a otro habla nte	Mención	0	1	1
	Pregunta y mención	13	3	16
	Preguntas	108	115	223
	Total	121	119	240
Habla nte actual no selecciona a otro habla nte. Habla nte B se autoselecciona.	Autoselección con exponente	112	56	168
	Autoselección sin exponente	137	94	231
	Autoselección. Turnos de muestra de escucha activa	193	121	314
	Total	442	271	713

Habla nte actual no selecciona a otro habla nte y continúa.	Pregunta de confirmación	23	8	31
	Pregunta de las instrucciones contestada por el mismo habla nte	15	3	18
	Silencio y continuación del mismo habla nte	75	55	130
Total		113	66	179
Total de casos		676	456	1132

El desarrollo del capítulo será como sigue: en el primer apartado se analizan y ejemplifican los casos en los que un habla nte A selecciona a un habla nte B. Este se subdivide en tres apartados en función de si la selección se hace mediante la mención del nombre de B, la realización de una pregunta y la mención de su nombre o con preguntas para seleccionar a un posible habla nte B, desarrollando en este último punto los tipos de preguntas utilizadas. El apartado 4.2 está destinado a comentar los tipos de turnos en los que los hablantes B se autoseleccionan. Primeramente, se analizan los casos en los que B se autoselecciona porque A no ha seleccionado a otro habla nte al finalizar su turno, pero B marca la contingencia y la relación entre los turnos mediante la utilización de un exponente pragmático-discursivo; seguidamente, se exponen los casos en los que B también tiene que autoseleccionarse, pero comienza su turno sin ningún exponente pragmático-discursivo que marque alguna relación con el turno anterior. Finalmente, se expondrán los casos en los que B se autoselectione para mostrar ayuda o escucha durante la interacción. Por último, la tercera sección se dedica al análisis de los turnos en los que el habla nte A no selecciona a nadie y él mismo continúa. Se analizan los ejemplos en los que A continúa porque la acción que realiza en su turno que es una pregunta de confirmación que no selecciona a otro habla nte o una pregunta que ha leído de las instrucciones dadas y que él mismo

contesta y, en última instancia, en otros ejemplos lo que ocurre es que A no selecciona a nadie al final de su turno, se produce un intervalo y A decide continuar.

4.1. Hablante actual selecciona a otro hablante

En primer lugar, se analizan los turnos en los que el hablante que tiene la palabra selecciona a otro hablante para que continúe. En el momento en que otro hablante es seleccionado este tiene la obligación y el derecho de tomar el turno de palabra y continuar la interacción (Sacks et al., 1974). En el caso de que haya más de dos participantes, si no se selecciona específicamente a uno de ellos, el primer interactuante en tomar el turno será el que reciba el derecho y la obligación de continuar (Raymond y Olguín, 2022).

En nuestro corpus, la formulación de preguntas es el recurso más utilizado por los estudiantes cuando seleccionan a otro hablante, ocurre 223 veces en total como se puede ver en la tabla 8, presentada en la introducción a este capítulo. De hecho, solo se registran como otros ejemplos de selección de hablantes una mención del nombre de uno de los participantes para pedir su participación, primer caso que analizamos en el subapartado 4.1.1, y dieciséis ejemplos en los que el hablante que tiene la palabra cede el turno y selecciona a otro participante en concreto mediante la realización de una pregunta y la mención de su nombre o la utilización de un pronombre “tú” referencial como veremos en 4.1.2. Cabe recordar que los datos son grabaciones en audio por lo que no tenemos la información multimodal de las miradas de los estudiantes en las interacciones y, por ello, no se incluye en las transcripciones. Esto implica que las menciones y las selecciones de hablantes que analizamos son aquellas que se realizan de forma explícita. A diferencia de estos casos, los ejemplos mayoritarios y analizados en 4.1.3, en los que una pregunta selecciona a un posible hablante B, este hablante B no es un interlocutor en concreto, sino que puede ser cualquiera de las otras dos o tres personas que están interactuando con A.

4.1.1. Menciones

A pesar de los escasos ejemplos recogidos en nuestras interacciones de la mención específica de un hablante B para seleccionarlo, se ha considerado adecuado analizar los casos en los que ocurre porque resulta significativo para profundizar en el conocimiento de cómo organizan los estudiantes del curso las interacciones orales que tienen sin mediación docente.

Particularmente, este recurso de selección resulta especialmente interesante en las interacciones con más de dos aprendientes.

Primeramente, se va a comentar el único caso de mención de un participante que se ha recogido sin ir acompañado de pregunta, petición o comentario para seleccionarlo. En (1), los aprendientes P3, P4 y P15, tienen que comentar y dar su opinión sobre dos imágenes —de un conjunto de cinco— que han elegido y preparado individualmente con antelación en una actividad de citas rápidas o *Speed dates*. P3 es el encargado de iniciar la interacción:

(1) S2 No GAM 26, 00:00

01 P3: P4
 02 (0.5)
 (tos)
 03 P4: e: (0.8) eleg:i e:m (0.8) elegi la imagen del hombre
 04 em. (0.7) em en su ca:sa >en su computadora< a: (0.2)
 05 P15: °huhu°
 06 P4: e: que esta pensando sobre sus nuevos: (.) seguidores
 07 pero no tiene: (.) em (0.3) una °gen-° (0.3) em
 08 una otra persona a: contar (0.2) de esta::

Como se observa en el ejemplo, P3 toma la palabra para iniciar la interacción (línea 01) y, en un turno formado por una sola palabra, se limita a distribuir el turno de palabra mencionando explícitamente el nombre de P4. Después de una breve pausa (línea 02), P4 toma el turno de palabra (línea 3) y expone cuál es la imagen que ha elegido en las líneas siguientes (líneas 03, 04, 06, 07 y 08). Entre el turno de P4, P15 aprovecha una pausa para mostrar escucha (línea 05). La utilización de la mención en (1) sirve para organizar el turno de palabra de los participantes. P3 se autodesigna el rol de organizador de la interacción con su primer turno en la interacción y hace relevante su identificación como distribuidor del habla o mediador de la interacción.

A pesar de que la mención del nombre de un participante específico no es un recurso común en las interacciones estudiadas, este análisis muestra que se produce en interacciones con más de dos estudiantes y el participante A no selecciona a un posible hablante B que debe tomar la palabra antes que otro, sino que A toma un rol específico en la interacción y organiza la distribución de los turnos de habla. Esto se refleja en (1): P3 inicia la interacción tomando el turno de palabra y seleccionando a P4 para que continúe y proponga el tema de la interacción.

4.1.2. Pregunta y mención

En este segundo apartado se ejemplifican y explican los casos en los que la mención del nombre o la utilización del pronombre “tú” referencial se acompañan de preguntas para seleccionar a un hablante siguiente específico en interacciones en las que hay más de dos participantes. Es decir, el hablante A realiza una pregunta como acción para seleccionar a otro hablante, pero utiliza el nombre específico de la persona a la que se dirige o el pronombre deíctico “tú” para, como en el caso anterior, distribuir el turno de palabra y gestionar la interacción. Como se ejemplifica más adelante, se considera mención al siguiente hablante con el pronombre deíctico “tú” en las interacciones en las que hay más de dos hablantes y el pronombre hace referencia a uno de ellos específicamente. Es decir, el hablante B seleccionado es un participante concreto y no cualquiera de los otros participantes que no tienen la palabra. Por ello, estos “tú” deícticos funcionan como la mención de un nombre.

En la misma interacción que en (1), el mismo participante, P3, más adelante vuelve a tomar el rol de organizador y, después de dar su opinión sobre la imagen que ha elegido y comentado P4 en su turno, menciona a P15 específicamente, preguntándole directamente:

(2) S2 No GAM 26 00:51

01 P4: y ustedes? (.) [qué]
 02 P3: [bue]no
 03 P4: piensan?
 04 P3: si. yo estoy de acuerdo. e dicho que: (.) es posible
 05 que: ss los redes sociales nos: aislen. [e:]
 06 P4: [s]i.
 07 (0.2)
 08 P15: si es verdad (0.3) °em° (0.2)
 09 P3: y **P15**? qué opinas?
 10 (1.1)
 11 P15: e::m (0.4) no se (.) opino lo mismo

P3 responde a la pregunta que ha hecho P4 (líneas 04 y 05), realizada en el turno inmediatamente anterior (líneas 01 y 03), muestra acuerdo con el comentario anterior que ha hecho P4 y añade información adicional que ha pensado previamente sobre la misma imagen. Al final del turno de P3, P4 interviene con una muestra de escucha y acuerdo (línea 06) y, después

de un breve intervalo, P15 toma el turno de palabra y comienza mostrando acuerdo con el turno de P3 (línea 08). Sin embargo, su turno tiene una pausa y una dubitación (“em”) susurrada y otra pausa que P3 entiende como posible LRT por lo que toma la palabra (línea 09) y, de nuevo, organiza la toma de turnos en la interacción y selecciona a P15 mediante la mención de su nombre y preguntándole para que desarrolle más su opinión. Como en el apartado anterior, P3 sigue identificándose como distribuidor y organizador de la interacción a lo largo de lo que dura esta.

Es interesante puntualizar que seis de los once casos de preguntas acompañadas de mención los realiza P3 y, en cinco de estas ocasiones, P3 participa en una interacción en la que hay más de dos hablantes (tres y hasta cuatro), por lo que la mención designa a un hablante B específico frente a otros. Por ejemplo, en (3) P3, P4 y P13 están comentando la primera película de las tres que tienen que ver y trabajar en clase porque en su examen oral tendrán que conversar sobre ellas. P3 es el encargado de manejar la interacción ya que se encarga de hacer las preguntas que tienen como sugerencias en las instrucciones y de cambiar de tema. Al final de la interacción, están respondiendo a si recomendarían la película o no y P3 selecciona a P4 para que intervenga:

(3) S1 GAM 38, 03:07

01 P3: pero. (0.4) por fi:n (0.3) ea:m (0.9)
 02 queríamos que: recomen- (0.4) e:m dierais
 03 >la película?< a:: a otra- a otras personas?
 04 .hh (0.9)
 05 P13: yo creo que si (.) no:?
 06 P3: si
 07 P13: -la: recom (0.8) la recomendaria (0.9) e:m
 08 (2.2)
 09 P3: **y tú? °P4°**
 10 P4: -si: estoy el mismo
 11 (0.5)
 12 P4: [estoy] de acuerdo
 13 P3: [bueno]

En (3), P3 toma el turno de palabra (línea 01) y mediante el marcador “pero” y “por fin” —indicador de que es la última pregunta de la tarea— introduce el tema de si recomendarían la

película o no (líneas 02 y 03) intentando no leer directamente la pregunta y reformularla. Seguidamente, se aprecia una inhalación y una pausa de 0.9 segundos (línea 04) que finalmente es interrumpida por P13 (líneas 05 y 07) para dar su opinión. P3 contesta a la pregunta “¿no?” (línea 06) formulada por P13 (línea 05), pero P13 continúa su turno (línea 07), como si esa pregunta “¿no?” fuera una pregunta de confirmación y no una acción para seleccionar a otro hablante. Al final de su turno parece que P13 va a decir algo más (línea 07), pero después de un largo intervalo (2.2 segundos de silencio), P3 toma de nuevo la palabra y pregunta específicamente a P4 para que intervenga y responda a la pregunta seleccionándolo mediante una pregunta con el pronombre deíctico “tú” seguida de la mención de su nombre (línea 09).

Como en (2), en este ejemplo P3 toma un rol de organizador de la interacción, realiza las preguntas y distribuye el turno de palabra entre sus compañeros. Utiliza la mención específica de sus nombres para seleccionarlos e invitarlos a participar y opinar sobre las preguntas o los temas que él mismo presenta. En estos ejemplos el acompañamiento de la pregunta con la mención específica del nombre de uno de los participantes parece funcionar como la manera de seleccionar a un hablante B específico en grupos de tres o más personas. El participante que selecciona utiliza este recurso en su turno para ceder la palabra a quien no ha participado antes invitándolo a dar su opinión o responder al tema o pregunta propuestos anteriormente.

En otros ejemplos del corpus, los aprendientes P8, P10 y P16 también toman el rol de distribuidores del turno de habla y seleccionan a un tercer participante en la interacción que no ha intervenido hasta ese momento o no ha respondido al tema que se comenta. En estos casos, no se dice explícitamente el nombre del participante al que seleccionan, pero el pronombre deíctico “tú” que utilizan hace referencia explícita a un participante en concreto —de los tres o cuatro que participan en la interacción— que es el que debe y tiene el derecho de responder a la pregunta que le hacen.

En la interacción (4), los participantes están buscando un nombre para su equipo y, para ello, tienen que buscar aficiones, gustos, características que tengan en común y utilizarlo para crear un nombre que las represente. Para ayudarles, se les ha presentado una encuesta con posibles temas y preguntas que pueden tratar en su interacción. P8 se encarga, como P3 en los ejemplos anteriores, de presentar las preguntas y los temas y de gestionar la interacción, aunque

P14 responde, muestra escucha activamente y en algún momento también realiza una pregunta. P1 no toma la iniciativa de participar a no ser que se le pregunte directamente y es P8 la que en repetidas ocasiones lo hace:

(4) S1 GAM 13, 00:00

01 P8: qué hacéis en el vuestro tiempo libre?
 02 (1.7)
 03 P14: en mi tiempo libre me gusta:↓ (0.7)
 04 ayudar con otras °(personas)°
 05 P8: a:: si
 06 P14: y: (0.9)
 07 P8: s:
 08 P14: mejorar la vida de o.tra[s]
 09 P8: [si]::↑
 10 (0.5)
 11 P8: me gusta leer [me gust]a:
 12 P14: [o: ye:!]
 13 P8: (0.6) ver la television me gusta:
 14 (1.3) cocina:r. si: (.) es muy ↓relajarte
 15 (0.7)
 16 P8: **y tú?** qué haces: (.) en vuestro tiempo libre?
 17 P1: -e: tengo un tiempo parcial trabajo

En (4) P8 toma el turno de palabra (línea 01) y propone una pregunta de las instrucciones de la tarea para empezar la interacción. Con esta pregunta selecciona a otro hablante, que puede ser tanto P14 como P1 que son los otros participantes en la interacción, por lo que el pronombre “vuestros” no distribuye el turno a un hablante específico, de hecho, aparece ya en la pregunta dada en las instrucciones. Después de un intervalo, P14 desarrolla su respuesta a la pregunta (líneas 02 a 08) mientras P8 demuestra escucha activa constante mediante sus comentarios (líneas 05 y 09), e incluso, después de una pausa en el turno de P14 (línea 06), P8 intenta intervenir para romper el silencio (línea 07), pero finalmente P14 continúa su turno (línea 08). El turno de P14 termina sin seleccionar ningún hablante, por lo que P8 contesta con un turno de apoyo en el que muestra escucha (línea 09) y, después de un intervalo, toma la palabra de nuevo (línea 11) y responde a la pregunta (líneas 11 a 14) que ella misma planteó en su primer turno. Su

turno se ve solapado por una muestra de escucha de P14 (línea 12) y acaba sin seleccionar a ningún hablante (línea 14). Después de un intervalo (línea 15), P8 vuelve a tomar la palabra (línea 16) y selecciona a P1 para que intervenga en la interacción mediante la utilización del pronombre “tú” y la repetición de la pregunta que ha hecho en su primer turno (línea 01).

En este ejemplo, P8 se autodesigna el rol de organizador de la interacción desde el primer turno mediante la realización de las preguntas de la tarea, como P3 en (3). Cuando dos de los tres participantes ya han respondido a la pregunta propuesta para empezar la interacción, P8 utiliza un intervalo precedido de un turno sin selección de hablante —ocurre lo mismo en (3)— y formula la misma pregunta al participante que todavía no ha intervenido y, por tanto, no ha respondido a esa pregunta específica. Tanto en (2) y (3) como en (4), P3 y P8 toman el rol de organizadores de la interacción y se encargan de seleccionar a otros hablantes, distribuir el turno de palabra e involucrar a todos los participantes en la realización de la actividad. En los ejemplos analizados se distinguen pares adyacentes de preguntas y respuestas que tienen poco desarrollo a partir de terceros turnos —estos se limitan a muestras de escucha o de acuerdo— derivados de la primera pregunta. Cuando P3 y P13 en (3) y P8 y P14 en (4) han respondido la pregunta propuesta con sus respuestas no se producen otros turnos derivados de ellas y aparece la mención del tercer participante para que también responda a la pregunta o comente el tema que aparece en la instrucción.

En otras interacciones, P10 y P16 también van a utilizar el pronombre “tú” como ha hecho P8 en los casos anteriores, para seleccionar e invitar a participar en la interacción al tercer estudiante (P4) que no interviene hasta que uno de sus compañeros se dirige expresamente hacia él y le cede el turno. Por ejemplo, en (5) P4, P10 y P16 están preparándose para el debate final que tuvo lugar como negociación final de la secuencia gamificada entre todos los equipos. Se propusieron seis preguntas, tomadas de los materiales del curso, para guiar la interacción, proponer los temas y adaptar una tarea de clase a la narrativa de la gamificación. En este caso, la estructura de la interacción es diferente: P16 no es la primera en empezar la interacción, P10 comienza la interacción y propone la primera pregunta de las que aparecen en la tarea como tema para comentar. Sin embargo, después de casi un minuto de interacción, P4 no ha intervenido y P16 toma el rol de organizador en su turno y pregunta y selecciona a P4:

(5) S1 GAM 35, 00:00

01 P10: °vamos° s: (0.6) y >qué se necesita para vivir bien?<
 02 (0.5) eh:n:e creo que necesit- se necesita:n (0.3)
 03 un hogar comida: (0.4)a: (0.8) y algo para beber.
 04 e: los tres (0.5) >más importantes para vivir<
 05 P16: lo siento algo para:?
 06 (0.8)
 07 P10: e:: beber
 08 P16: beber. sí (0.6) e: (1.2) tienes razón °e° (0.4)
 09 son los cosas °las cosas° más importantes† .hh
 10 pero: también (0.7) es (0.3) tienes que e: (1.0)
 11 saber el idioma (0.7) del. lugar (0.8) y (0.9)
 12 e tener educación (0.5) para (1.2)°o° (1.8) HHhihi
 13 P10: °sí sí°
 14 P16: a:m (1.5) y >no sé< . >¿qué piensas **tú**?
 15 ¿cuáles son las cosas más importantes?<
 16 P4: si (0.4) a:m (0.4) vale (1.7) si
 17 la educación es esencial para: la vida (.) em
 18 tienes que leer en un. am. (0.9) como un a:dulto
 19 (0.5) para sobrevivir am y am si: (0.5) y:::
 20 los que no tiene acceso de e:m (0.8) al (0.3)
 21 a la educación am: son am: (0.7) en un
 22 °desventaje [y:° am]
 23 P16: [hum hum]

En (5) P10 comienza la interacción y su turno mediante la lectura de la primera pregunta que se les ha dado en las instrucciones. Sin embargo, su pregunta no selecciona a otros hablantes, sino que es planteada como la introducción al tema a comentar y es P10 el que la responde en su turno (línea 02). Al finalizarlo, P16 pide aclaración (línea 05) sobre algo que ha dicho P10 anteriormente en su turno (línea 03) y, después de un intervalo, P10 aclara lo que ha dicho (línea 07). P16, toma el turno de palabra y muestra escucha y acuerdo recogiendo lo que acaba de decir P10 (líneas 08 y 09) y aprovecha para añadir más información a la respuesta dada por P10, menciona otras posibles cosas que se necesitan para vivir bien (líneas 10 a 12). P16 no llega a terminar la oración “tener educación para” porque se ríe (línea 12) y su turno se ve interrumpido

por P10 que muestra una ayuda y anima a que continúe (línea 13). P16 termina su turno de palabra afirmando que no sabe cómo continuar y selecciona en ese mismo instante a P4 (líneas 14 y 15), que no ha participado hasta ahora, mediante la pregunta “¿qué piensas tú?” (línea 14) y la repetición de la pregunta que ha leído P10 al comienzo de la interacción (línea 01).

En (5) P16 también toma el rol de organizador en las últimas líneas de su intervención y distribuye el turno de palabra hacia el tercer participante, P4, de la interacción que, como P1 en los ejemplos anteriores, no ha intervenido hasta que se dirigen expresamente hacia él. Sin embargo, se diferencia de los casos anteriores en que P16 no se identifica como distribuidor del turno de palabra hasta que se encuentra con la dificultad de continuar su turno y decide cambiar su rol, en lugar de continuar comentando la pregunta y el turno de P10, le cede la palabra a P4. A diferencia de (2), (3) y (4), en (5), P16 no es quien formula las preguntas a otros participantes ni organiza los temas de la interacción, por lo que la identificación como distribuidor de la palabra ocurre solo en un momento concreto y no secuencia toda la interacción. De hecho, es P10 el que sigue proponiendo las preguntas de tarea después. Además, en este ejemplo, sí que se generan otros turnos derivados del primer turno de P10, como la petición de aclaración en la línea 05. No obstante, esta petición de aclaración se utiliza para que P16 tome el turno de palabra y, de nuevo, dé su opinión (o respuesta, aunque no se le ha preguntado directamente) a la pregunta de tarea introducida en el turno de P10. Por lo que la estructura de la interacción acaba siendo similar a los ejemplos anteriormente comentados.

Los extractos propuestos son todos ejemplos de interacciones en las que participan más de dos participantes. Su análisis muestra que la formulación de una pregunta por parte del hablante A acompañada de la mención de un hablante B concreto —mediante su nombre o el pronombre deíctico “tú”— es, en primer lugar, la repetición de otra hecha y previamente contestada por el resto de interactuantes, por lo que el hablante A que la realiza toma el rol de distribuidor de los turnos de habla para incluir e integrar a los participantes que no han hablado hasta ahora. En segundo lugar, en la mayoría de los ejemplos —excepto en (5)— hay una organización específica en las interacciones: el hablante encargado de mencionar e integrar a otros es también la persona que realiza las preguntas y organiza la agenda temática. En (5), es P16 quien se encarga de distribuir el turno de palabra al no saber cómo continuar el suyo y

parece que la cesión del turno de palabra es la manera de terminar el suyo propio. No obstante, la estructura de la interacción también es similar porque uno de los participantes propone los temas mediante la lectura y respuesta de las preguntas de la actividad en sus turnos. Todos los extractos coinciden en la una ausencia de terceros turnos derivados de las preguntas o los primeros turnos propuestos y una falta de co-construcción de la respuesta a la pregunta o el tema propuesto mediante la realización de contribuciones contingentes a turnos previos.

Es importante comentar que la utilización del pronombre “tú” en lugar del nombre específico de la persona, se diferencia de los casos en los que se realizan preguntas con el pronombre vosotros —como por ejemplo “¿qué pensáis vosotros?” o “¿qué hacéis en vuestro tiempo libre?” (ejemplo (4), línea 01)— porque la selección del siguiente hablante en los ejemplos analizados (4) y (5) no se hace únicamente con la pregunta, sino que es el pronombre deíctico “tú” con una función referencial específica, el que selecciona a un participante específico y no otro. Frente a esto, en los casos de preguntas como “¿qué pensáis vosotros?”, el pronombre no selecciona a un participante concreto, ni organiza el turno de palabra, por lo que es la realización de la pregunta lo que selecciona a otros posibles hablantes B y no el pronombre.

Por último, cabe mencionar que la realización de preguntas como “¿y tú?” o “¿qué piensas tú?” o la mención de un hablante en las interacciones en las que hay dos participantes no se consideran casos de mención específica y selección de un hablante específico porque solo hay un posible hablante B, por lo que no distribuyen el turno de palabra como lo hacen los ejemplos comentados. Es la formulación de la pregunta lo que selecciona al único hablante B posible. Por ejemplo, cuando P3 acompaña la formulación de una pregunta con la mención del nombre de P13 en la interacción S1 GAM 9 como vemos en (6), la aparición del nombre propio de P13 no es la encargada de seleccionarlo, porque no hay otro hablante que pueda tener el derecho y la obligación de contestar también a la pregunta formulada por P3. En (6) se puede observar la segunda parte de la comparación de avatares que están haciendo P3 y P13. P3 ha creado un avatar para él mismo y otro para P13 y P13 ha creado uno para sí mismo y otro para P3. Empieza P13 preguntando a P3 y en la primera parte de la interacción comparan los avatares creados para P3. Después, P3 cambia el tema hacia los avatares de P13:

(6) S1 GAM 9, 00:51

01 P3: bueno (0.9) e:: (0.5) cual de los avatares
 02 prefieres **P13**?
 03 P13: .h prefiero (0.5) el mío (0.6) el que he creado yo
 04 (0.4) porque: (0.5) sh. (1.8) me parece un chico más
 05 (1.5) más guay
 06 P3: shshshs
 07 P13: e: y: me gusta mucho °[su bigote]
 08 P3: ↑[más guay?]

En (6) P3 cambia el tema de la interacción mediante el marcador “bueno” (línea 01) y la pregunta que realiza a P13 (líneas 01 y 02). Es aquí donde aparece la mención del nombre de P13, pero la estructura de la interacción no es similar a los ejemplos comentados anteriormente. En primer lugar, en este caso no tienen preguntas ya dadas y son solo dos interactuantes. P13 responde a la pregunta sobre el avatar que prefiere (líneas 03 a 05) que provoca las risas de P3 (línea 06) y continúa su turno añadiendo más argumentos a favor del avatar elegido (línea 07). P13 afirma que el avatar que él mismo ha creado es más guay que el que hecho por P3 lo que provoca indignación y petición de aclaración por parte de P3 (línea 08). Como se puede ver, al ser solo dos hablantes, la pregunta de P3 es lo que selecciona al siguiente hablante, P13 es el único otro interactuante por lo que es él el que debe y tiene derecho a contestar y, el desarrollo de la interacción no implica distribución de turnos específica mediante la mención de los nombres de los participantes. Por tanto, esta mención no es relevante para distribuir el turno de palabra ni genera un tipo de estructura en la interacción como ocurre en los casos (2), (3) y (4).

Las interacciones analizadas en los ejemplos previos son productos de actividades con dos objetivos comunicativos diferentes, por un lado, mantener una conversación, en (3) S1 GAM 38 y (4) S1 GAM 13, y tener una discusión informal en (1) y (2) S2 No GAM 26 y (5) S1 GAM 35, que se diferencian en la interacción interpersonal frente al comentario de opiniones sobre un tema específico respectivamente. Sin embargo, la actividad se concreta en función de las acciones que realizan los aprendientes para resolverla y, en los casos planteados, todas las actividades, independientemente del objetivo comunicativo con el que se plantearon, tienen en común que en las instrucciones se incluyen una serie de preguntas. Los participantes utilizan estas preguntas para organizar la interacción y la agenda temática de la esta: a partir de la lectura o formulación de estas preguntas proporcionadas en las instrucciones se generan los turnos de

todos los participantes que responden a cada una de ellas a modo de par adyacente, pregunta-respuesta, con algunos terceros turnos que evalúan y comentan la respuesta brevemente. En este intercambio de preguntas-respuestas, al ser más de dos interactuantes, es la ausencia de terceros turnos derivados de turnos previos lo que genera que, si uno de ellos no toma el turno de palabra para responder, se utiliza la mención específica y la repetición de la pregunta para que el miembro del grupo que no ha respondido a la pregunta lo haga. En nuestros ejemplos, los participantes P3, P8 y P16 toman el rol de mediadores y organizan la interacción para conseguir que todos los miembros del grupo participen en la actividad, desarrollen su opinión y, sobre todo, respondan a preguntas dadas en las instrucciones y comentadas previamente en la interacción.

En conclusión, a diferencia de la formulación de preguntas —tanto de tarea como generadas autónomamente por los estudiantes— y la realización de peticiones de aclaración o repetición (en la que se selecciona otro hablante, pero B puede ser cualquier otro participante que tome la palabra), la mención tiene una función más específica en interacciones con más de dos aprendientes: distribuir los turnos de palabra, seleccionar a un hablante B concreto e integrar a todos los participantes en la realización de la actividad planteada mediante la respuesta individual a las preguntas de tarea que se comentan durante la interacción y se utilizan para organizarla. Por otra parte, aparece en interacciones con estructuras similares en las que predominan pares adyacentes de preguntas y respuestas con escaso desarrollo más allá de terceros turnos que evalúan o comentan la respuesta.

4.1.3. Preguntas

El recurso más utilizado para seleccionar a otro hablante y gestionar la interacción es la formulación de preguntas. Por ello, se comentan en este apartado los casos concretos en los que la formulación de una pregunta es utilizada por un hablante A para seleccionar y ceder el turno de palabra a un hablante B. El hablante B es la pareja en las interacciones de dos estudiantes o, en las que participan más de dos aprendientes, B es el primer participante que toma la palabra. La formulación de una pregunta en estos casos implica la creación de un par adyacente y, por tanto, lo esperable es que el turno que procede responda a la pregunta planteada.

En el corpus estudiado se han recogido un total de 223 casos de este tipo de preguntas, 108 pertenecen a las interacciones del primer semestre y 115 a las del segundo (véase tabla 8).

Dentro de estas preguntas, se pueden distinguir 161 preguntas generadas por los estudiantes durante la interacción utilizadas para estructurarla, incluir a todos los participantes en ella, gestionar la agenda temática y, en algunos casos, pedir aclaración o mostrar desacuerdo —estas últimas más similares a las que ocurren en interacciones mundanas no institucionales (Mori 2002)—. Frente a estas, 48 preguntas son lecturas —o reformulaciones— de las preguntas que aparecen en las instrucciones de la actividad (Balaman, 2018) que sirven también para seleccionar a un hablante B y, sobre todo, organizar la interacción. Por último, las preguntas para pedir explícitamente un apoyo lingüístico, generalmente léxico o gramatical se utilizan tan solo en ocho ocasiones. Estas preguntas generan secuencias laterales de reparación que, por razones de espacio, no se incluyen como objeto de estudio en este trabajo. Por ello, el análisis de estos ocho casos no se expone aquí y se estudiarán en futuras investigaciones.

4.1.3.1. Preguntas generadas por los estudiantes

En primer lugar, comenzamos analizando los casos en los que los aprendientes, para seleccionar a un posible hablante B, realizan una pregunta que no es leída o reformulada de las instrucciones dadas, es decir, es una pregunta que ellos mismos generan para gestionar la interacción. Esta pregunta implica la producción de un segundo turno por parte de un hablante B que responde en mayor o menor medida a la cuestión planteada.

Como es propio de las interacciones entre estudiantes, en nuestros datos es común que la pregunta generada por los estudiantes para seleccionar a su compañero sea similar a “¿y tú/vosotros?” o “¿qué piensas/pensáis?”. Se puede decir que es el recurso más básico de nuestras interacciones para seleccionar a otros hablantes y pedirles su respuesta o su opinión sobre el tema de la actividad tratado y respondido en el turno del hablante A y mantener la interacción. Este tipo de preguntas es el primero que los estudiantes generan y se repite hasta 31 veces a lo largo del corpus en interacciones con el objetivo comunicativo de mantener una discusión informal sobre un tema o una conversación. No aparecen en interacciones en las que los estudiantes realizan un *role-play* —tanto en la actividad 6 del semestre 1, como en las actividades 4 y 9 del semestre 2—, ni en las que comparan sus avatares —actividad 2 del semestre 1—, ni en la que intercambian información —actividad 5 del segundo semestre—.

En la primera actividad del curso, en la semana tres, de siete audios solo en dos se realiza alguna pregunta para gestionar la interacción. En esta tarea los estudiantes tenían que defender una recomendación que se les daba previamente y llegar a un acuerdo después sobre cuál es la mejor forma de aprender a interactuar y negociar oralmente en un idioma que están aprendiendo. Así, en (7), P3 y P13 expresan su opinión mediante comentarios generales no relacionados y, después de cuatro turnos individuales, sin ninguna contingencia entre ellos, P3 en el segundo 0:40 de la interacción intenta unir los turnos, mostrar acuerdo y, finaliza su turno preguntando a P13 por su opinión:

(7) S1 GAM 4, 00:41

01 P3: bueno (0.4) entiendo (0.3) de donde vienes (0.2)
 02 y por eso creo que estoy de acuerdo contigo (.)
 03 es mucho mejor hablar .
 04 (0.8)
 05 P3: >que piensa tu?< (0.8) que: piensa- (0.4)
 06 que piensas tu?
 07 (1.5)
 08 .h.h.
 09 (2.0)
 10 P13: va muy bien (0.8) >decir siempre lo que sabes decir<

P3 comienza su turno con el marcador “bueno” (línea 01) y afirma mostrar entendimiento y acuerdo con lo dicho anteriormente por P13 (líneas 01 y 02), sin embargo, el argumento “es mucho mejor hablar” —debaten cuál es la mejor manera de aprender a negociar en un idioma que aprenden: si es mejor hablar y practicar o escuchar y dejar hablar a otros— es el argumento que él, P3, defiende. Después de un intervalo (línea 04), P3 rompe el silencio y decide preguntar y seleccionar a P13 para que dé su opinión (línea 05) y repite la pregunta más despacio y con más claridad, llegando a pronunciar la “s” en “piensas” finalmente (línea 06). P13 tarda en contestar y, cuando lo hace, su respuesta es la lectura de una de las opiniones que se le han dado para defender su punto de vista (línea 10). Parece que P3 quiere orientar la interacción a una más colaborativa con el fin de llegar a un acuerdo, que era el objetivo de la actividad, con el primer turno que vemos en el extracto (líneas 01 a 03) y, después de la pausa, con la selección del hablante B (línea 05).

En (8), son P4 y P6 quienes debaten cuál es la mejor manera de aprender a negociar en un idioma que se aprende y realizan la misma actividad que P3 y P13 en (7). En este caso, P4 es el encargado de empezar la interacción y la utilización de la pregunta para seleccionar al hablante B se produce antes de que P6 haya participado en la interacción previamente y después del turno de P4 en el que da su opinión:

(8) S1 GAM 6, 00:00

01 P4: hola (.) em:
 02 (3.0)
 03 P4: en mi opinión es mejor hablar .
 04 cuando aprendes: (.) sespañol porque:: (0.6)
 05 e:m: (1.0) es importante: em (2.7) intentar .
 06 a: (0.6) am nuevas palabras y estructuras
 07 (1.5)
 08 P4: **qué piensas?**
 09 (1.4)
 10 P6: hum (0.3) yo creo que escuchar (0.4)
 11 es mucho mejor [...]

En (8) estamos frente a una interacción en la que P4 y P9 trabajan juntos por primera vez. P4 comienza la interacción saludando a P6 (línea 01) y parece que va a continuar su turno, pero no lo hace, quizá esperando la respuesta al saludo, lo cual resulta entendible ya que un saludo proyecta y espera otro saludo como respuesta debido a que es parte de un par adyacente. Sin embargo, a este primer turno le sucede un extenso intervalo (línea 02), que es interrumpido por P4 de nuevo que toma el turno de palabra y utiliza su turno para exponer la opinión que defiende (líneas 03 a 06). Después de otro intervalo (línea 07) sin intervención por parte de ninguno de los participantes, P4 vuelve a hablar y utiliza su turno esta vez para seleccionar al hablante B, en este caso P9, que no ha intervenido previamente, cederle el turno de palabra mediante la pregunta “¿qué piensas?” (línea 08) y dar pie a que P9 exponga también su opinión a continuación (líneas 10 y 11).

A diferencia de (7), en el que el turno de P3 intenta aunar las intervenciones de los dos participantes y dirigir la interacción hacia una colaboración para llegar al acuerdo, en (8), P4 comienza saludando a su pareja, hay una primera falta de respuesta, por lo que P4 expone su

opinión en un segundo turno y, después de lo que parece ser la finalización de su turno se produce otro intervalo, por lo que utiliza la pregunta en un tercer turno (línea 08) como el recurso para seleccionar e invitar a P9 a participar, intervenir en la interacción y dar su opinión sobre cuál es la mejor manera de aprender a negociar, tema de la actividad que no ha sido explicado o introducido previamente en la interacción, mediante la respuesta a la pregunta planteada.

En esta primera interacción los aprendientes no tenían ninguna instrucción sobre cómo manejar la interacción ni se incluían preguntas en las pautas de la actividad. Posteriormente en el curso, se incluyen en las instrucciones de determinadas actividades preguntas para guiar la interacción, para ejemplificar o para proponer los temas. Cuando esto ocurre, se genera en las interacciones una estructura similar a la comentada en los extractos (3) y (4) (véase apartado 4.1.2) y a (8): comentario o su opinión sobre el tema o la pregunta de la actividad, selección del siguiente hablante mediante una pregunta que invita a responder el tema o la pregunta de la actividad y respuesta a esta pregunta como par adyacente, con escaso o ningún tercer turno derivado de los comentarios o respuestas dadas por los participantes.

Como veremos en el siguiente apartado, la inclusión de guías y preguntas en las instrucciones implica que las interacciones suelen comenzar con la lectura o reformulación de una pregunta incluida en las instrucciones o directamente uno de los participantes responde a la pregunta de la actividad mediante un turno multiunidad. Al finalizar el turno de respuesta o comentario aparece la pregunta “¿y tú/vosotros?”, “¿qué piensas/pensáis?” —a veces acompañada de un intervalo en el que nadie toma la palabra— para seleccionar al siguiente hablante y continuar con el tema de la actividad. A diferencia de los extractos mencionados de 4.1.2., los pronombres “tú” y “vosotros” de estas preguntas no seleccionan a un hablante B concreto, sino que B es la única otra persona que participa en la interacción si la actividad la realizan en parejas o el primer hablante que tome la palabra en caso de que sean un grupo —tanto si utilizan tú como si utilizan vosotros—.

Estas preguntas como “¿qué piensas?” y las preguntas “¿y tú/ vosotros?”, coinciden con las que Çimenli et al. (2022) denominan “*Rolling the Ball Back questions*” o “*RBB*” (véase apartado 1.4 para más información). En nuestros ejemplos (7) y (8) no aparece la primera pregunta, P3 y P4 realizan un comentario en un turno multiunidad sobre el tema propuesto en las

instrucciones y después preguntan “¿qué piensas?” con el mismo objetivo: que el hablante B, su compañero de clase en la interacción, responda también a la actividad.

En el resto de los ejemplos del corpus sí que aparece primero una pregunta que luego se repite mediante una pregunta RBB para que otro participante de la interacción responda también al tema propuesto en las instrucciones o preguntas de la actividad. Es decir, sirven para gestionar la interacción en actividades orales en las que en las instrucciones se les pide que comenten diferentes preguntas guía o dos temas, lo que implica una estructuración específica de la interacción para que todos los participantes realicen la actividad. Concretamente, sucede en muchas de las interacciones producto de la tercera actividad del curso en la que los estudiantes buscan un nombre para su equipo —con el que trabajaron en la experiencia gamificada del primer semestre— y en una de las últimas actividades del curso, en el segundo semestre, en las *Speed dates*, en la que los estudiantes comentan su opinión sobre dos de las imágenes presentadas. Por ejemplo, en (9), P6 y P17 realizan la tercera actividad del curso y buscan un nombre para su equipo. Para llegar a encontrar un nombre que les represente se les propusieron actividades y preguntas para que se conocieran mejor y descubrieran qué tienen en común. Se les pidió que grabaran la interacción, el proceso de búsqueda del nombre. Como resultado, en estas interacciones los participantes van leyendo y respondiendo algunas de las preguntas presentadas en las actividades propuestas con pocos o ningún turno derivado de las respuestas dadas:

(9) S1 GAM 16, 00:00

01 P6: si fueras un animal . que animal (.)
 02 serias y por que,
 03 (0.5)
 04 P17: a:m: (0.6) si: fuero. un. animal. um: e: (0.5)
 05 P17: si (0.2) serio: (0.3) un raton ↑pedales:
 06 porque: soy: com↑pletam°- (0.2)
 07 completamente (0.3) caotico y: .h divertido.
 08 (0.8)
 09 P17: **y tú?**
 10 P6: um (0.6) am: si fueras un . animal (0.4)
 11 sere: (0.8) un (1.1) toro?
 12 (0.4)
 13 P17: a si?

14 P6: porque: son ()
 15 °hihihi°
 16 (3.3)

En (9) encontramos la estructura comentada previamente, similar a (4) y (5): P6 comienza leyendo la pregunta de tarea (líneas 01 y 02) y aunque hay una falta de entonación clara de pregunta, su turno sirve para que P17 responda a la pregunta de la actividad que ha leído P6 anteriormente y se seleccione como siguiente hablante (líneas 05 a 07). Después de un intervalo sin participación (línea 08), P17 vuelve a tomar la palabra y utiliza su turno para preguntar a P6 cuál sería su respuesta a la misma pregunta utilizando el recurso *RBB question* “¿y tú?” (línea 09). De esta manera, selecciona a P6 y genera un par adyacente que requiere la respuesta a la pregunta por parte de P6 (líneas 10 y 11). P6 parece dudar de su respuesta y termina su turno con una entonación propia de una pregunta (línea 11). P17 responde con otra pregunta “¿ah sí?” (línea 12) que sirve para que P6 aclare por qué sería un toro (línea 13), pero no se llega a entender su explicación. La respuesta genera risas, pero después da lugar a un intervalo muy extenso.

Esta misma estructura está presente hasta en las últimas actividades del curso. Por ejemplo, en las grabaciones derivadas de las *Speed dates* o citas rápidas que se realizaron en el segundo semestre. A pesar de que en este caso no se les proporcionaron preguntas para guiar la interacción, las citas en parejas dieron lugar a interacciones organizadas con una pregunta de opinión para comentar una de las imágenes, seguida de una respuesta por parte del otro participante que, al final de su turno, devuelve la pregunta con una RBB al que hizo la pregunta primero. En (10) las estudiantes P1 y P11 comentan sus opiniones sobre las imágenes que han preparado para las *Speed dates* y se puede ver esta organización:

(10) S2 No GAM 19, 00:00

01 (1.2)
 02 P1: e: cual es tu opinión sobre: la primera (.)
 03 e imagen?
 04 (1.0)
 05 P11: a: (0.8) creo que es importante que demuestre
 06 la sociedad sexista. (0.3) am de una manera
 07 (0.5) (sataritica)

08 (1.1)
 09 P11: a::m (1.4) y? **y tu?**
 10 P1: .h si e: (.) pero es posible que el hombre
 11 hable la verdad

En este caso, P1 comienza tomando el turno de palabra y selecciona a P11 mediante la pregunta sobre su opinión sobre la primera imagen de las opciones que tenían (líneas 02 y 03). Tras un largo intervalo (línea 04), P11 contesta a la pregunta (líneas 05 a 07) y finaliza su turno sin seleccionar otro hablante. Se produce otro largo intervalo (línea 08) que es interrumpido por P11 de nuevo que toma el turno de palabra y, finalmente, selecciona mediante la pregunta “¿y tú?” a su pareja (línea 09) para que conteste también qué opina sobre la imagen comentada, como hace P1 a continuación (líneas 10 y 11).

A pesar de ser la misma actividad que se realiza en (1) y en (2), en este caso la interacción es en parejas y, por tanto, es la pregunta “¿y tú?” la que selecciona al siguiente hablante para que también dé su opinión sobre la primera imagen y no el pronombre, ya que solo hay un posible hablante B. Igualmente, en (9) las únicas participantes son P6 y P17, por lo que el pronombre “tú” no selecciona a un hablante B específico en una interacción de más de dos participantes, sino que solo hay un posible hablante B.

Es importante destacar que junto con el empleo de esta estructura —pregunta-respuesta y pregunta RBB para que el resto de los participantes también realicen la tarea— que enmarca todas las interacciones comentadas hasta el momento, se puede apreciar que los estudiantes son capaces de generar otras preguntas en sus turnos derivadas de las contribuciones de sus compañeros y que suponen un tercer turno que implica un mayor desarrollo de la respuesta dada por el hablante B. Es el caso de la pregunta de apoyo “¿ah sí?” (línea 12) del ejemplo (9) realizada por P17 como muestra de escucha y entendimiento que se genera como respuesta al turno anterior y da pie a la explicación de P6. Este turno (línea 12) sería un tercer turno derivado de la respuesta del par adyacente pregunta-respuesta que permite mantener y desarrollar con más detalle el tema de la respuesta de P6, por qué le gusta ese animal en concreto.

En el extracto (9) solo existe ese tercer turno, pero en otras interacciones del curso se puede apreciar la generación de otros turnos y preguntas derivados de respuestas que focalizan en el tema introducido en el turno de respuesta y permiten desarrollar un poco más las respuestas

de los estudiantes a alguna pregunta o tema previo. Por ejemplo, en (11), P5, P9 y P13 buscan un nombre para su equipo y, a pesar de que la estructura de gran parte de la interacción es similar a (4), P9 y P13 generan turnos derivados de los de sus compañeros como muestras de escucha y preguntas para obtener más información y continuar brevemente alguno de los temas propuestos por los otros participantes:

(11) S1 GAM 14, 01:21

01 P13: y:: (0.8) haceis deportes?
 02 °hum°
 03 P9: a:m a menudo a:: (.) no en la universidad (0.3)
 04 a: (0.3) (*chasquido*) (.) ahora pero: quie:ro↓
 05 (.) empeza:r (.) ↑Nadar con (.) la (.) universidad
 06 (.) a:m (.) si (0.7) y tu?
 07 P5: um?
 08 (0.4)
 09 P5: a menudo (0.2) m:e gusta(0.4) jugar. (0.4) y nadar
 10 (0.5)
 11 P5: y tu?
 12 (0.6)
 13 P13: e:: voy al gimnasio (0.4) e:m (0.7) con frecuencia
 14 (1.4)
 15 y: (0.9) si ya esta he.he (0.4) no me gusta hacer deporte
 16 (0.9)
 17 P9: **ir a la:** (0.3) **gimnasio de: universidad?**
 18 (0.2)
 19 P13: no (0.4) e: (0.9) uno cerca de mi casa en Greenock

En (11) podemos ver que P13 comienza esta parte de la interacción proponiendo el tema “*hacéis deporte*” (línea 01) y selecciona a un posible hablante B que pueden ser cualquiera de los otros dos participantes. P9 responde (líneas 03 a 06) y selecciona a otro de los hablantes con la pregunta “¿y tú?”. El turno de P5 inmediatamente después en el que responde con un “¿um?” (línea 07) acompañado de un breve intervalo (línea 08) parece mostrar que la pregunta “¿y tú?” no está seleccionado a un hablante concreto, sino que tanto P13 como P5 pueden intervenir. P5 aporta su respuesta a la pregunta (línea 09) y tras otro intervalo vuelve a utilizar el recurso “¿y tú?” (línea 11), con el que sí que selecciona a P13 ya que es el único participante que no ha

respondido todavía a la pregunta, para que dé su respuesta. P13 responde brevemente (línea 13) y tras otro largo intervalo (línea 14) es él mismo el que vuelve a tomar la palabra, parece que va a añadir más información, pero indica que no tiene más que añadir y que no le gusta hacer deporte (línea 15). Sin embargo, el tema no se cierra porque P9, en respuesta al primer turno de 13 (línea 13), genera otra pregunta sobre el gimnasio al que P13 va (línea 17), seleccionando así a P13 para que informe sobre el centro deportivo en el que hace deporte. Esta pregunta genera una secuencia lateral, aporta una contribución derivada de otro turno previo y permite desarrollarlo más, de manera que el manejo de la interacción va más allá de la estructura pregunta-respuesta y pregunta de repetición para que los otros participantes respondan también a las preguntas o el tema de la tarea.

En la misma interacción, más adelante, cuando P5, P9 y P13 tratan otro tema para seguir conociéndose, la aparición de preguntas para pedir más información sobre algo mencionado en el turno de respuesta a la pregunta de la tarea va a volver a suceder, esta vez, a diferencia de (11), ocurre antes de que el tema se haya agota e inmediatamente después de la primera respuesta, lo que genera colaboración en la interacción y una nueva estructura:

(12) S1 GAM 14, 02:10

01 P9: °que es tu:° (0.4) VAcaciones ideal?
 02 (0.3)
 03 P13: e:: (0.3) bueno me encanta ir a españa
 04 (0.2) e: [mis]
 05 P9: [don]de en españa°?
 06 (0.5)
 07 P13: e: mis padres tienen una casa cerca de ↑murcia
 [... 3 líneas omitidas del turno de P13]
 11 (1.9)
 12 P13: y vosotros?
 13 (0.4)
 14 P9: a: (0.3) fui a colombia (0.5) para: dos meses (.)
 15 P13: [que guay]
 16 P9: [en mi año]o sabatico (0.3) y es (0.2) per↓°fecto°
 17 P13: donde en colombia?
 18 (0.7)

19 P9: (v)a: el norte (.) a: cartagena (.) y:
 20 P13: ah!
 21 P9: santa marta (0.5) y gerona entonces (me di)
 [...]

Como en el ejemplo anterior, en (12) los estudiantes siguen comentando uno de los temas propuestos en la actividad para conocerse. P9 es la persona encargada de introducir el tema y realiza la pregunta “¿qué es tus vacaciones ideales?” (línea 01). Selecciona así a otro posible hablante, en este caso P13 va a ser el encargado de responder (línea 02). A pesar de que parece que P13 no ha terminado su turno (línea 03), P9 realiza un solapamiento y le pregunta por el lugar específico en España en el que le gusta veranear (línea 04) y P13 continúa y desarrolla más su respuesta (líneas 07 a10). Tras la intervención de P13 se produce un largo intervalo (línea 11) que él mismo se encarga de interrumpir y selecciona a uno de los otros dos participantes preguntándoles “¿y vosotros?” (línea 12), utilizando de nuevo el recurso de pregunta que repite la pregunta inicial (*RBB question*) propuesta por P9 en su primer turno (línea 01) y que sirve aquí también para romper el silencio generado y volver a dar progresividad a la tarea. P9 va a ser la siguiente estudiante en responder (línea 14 y 16) y P13 va a mostrar escucha activamente (línea 15). Cuando parece que el turno de P9 va a acabar (línea 16), P13 va a preguntarle por el lugar en los que estuvo en Colombia (línea 17) y P9 va a desarrollar su respuesta a la pregunta a continuación.

Se puede apreciar que la estructura mayoritaria de la interacción es ahora pregunta-respuesta y pregunta derivada del turno de respuesta para conocer más información sobre el lugar que comentan. Estas preguntas generan una secuencia lateral formada por una breve sucesión de turnos que desarrollan un tema específico dado en la respuesta de uno de los participantes y desarrollan la interacción en una búsqueda de información que va más allá de la progresión de la actividad.

El análisis de los ejemplos anteriores muestra que los estudiantes manejan la interacción con preguntas para, por un lado, favorecer la progresividad de la interacción y romper silencios al finalizar turnos de respuesta o comentario que no seleccionan a otro hablante mediante el recurso *RBB question* y, por otro lado, generar un turno contingente a turnos anteriores y dar lugar al desarrollo de algún subtema —aunque breve— que se desvían del tema propuesto en la

17 P3: ↑[(salvo) calv(azo)] pero crecí bien no?

P3 comienza el extracto con el marcador “bueno” como introductor del tema — previamente han hablado de los avatares que prefiere P3 para él mismo y en este momento la interacción trata de los que prefiere P13— e introduce la pregunta sobre cuál de los avatares prefiere P13 (líneas 01 y 02). P13 responde a la pregunta (líneas 03 a 05) y su turno parece finalizar y provocar risa por parte de P3 (línea 06), pero P13 continúa y extiende su respuesta (línea 07). No obstante, P3 solapa su turno al anterior de P13 y repite con entonación de pregunta la comparación que ha hecho P13 sobre los dos avatares que califica de “más guay” al que ha creado él frente al que ha creado P3 (línea 08). P13 responde susurrando con una afirmación sobre esa valoración (línea 09) y P3 vuelve a preguntar recogiendo de nuevo las palabras “más guay”, pide aclaración sobre la comparación e introduce al avatar que ha creado “¿has visto el mío?” (línea 10). En el momento en el que P3 genera la segunda pregunta, P13 ya está respondiendo a la primera pregunta en un solapamiento (línea 11) y continúa respondiéndola en su turno siguiente (línea 13). Entre los dos turnos de respuesta de P13, P3 aporta información sobre su avatar (línea 12), pero no continúa su turno, sino que en respuesta al turno de P13 “tiene buen estilo” (línea 13), va a volver a preguntar y pedir aclaración sobre la valoración hecha por P13 (línea 14) y recoge “el bigote” mencionado previamente en turnos anteriores de P13. P13 va a seguir defendiendo su punto de vista y responde con lo que no le gusta del avatar creado por P3 (líneas 15 y 16). P3 va a solapar su turno al de P13 para defender al avatar que él ha creado del comentario realizado por P13 (línea 17) e incluye el apéndice confirmativo “¿no?” para concluir la afirmación realizada y presentarla como lógica.

En este fragmento se puede apreciar que la primera pregunta también sirve como estructuradora de la interacción, P3 presenta el tema del que van a hablar —los avatares creados para P13— y selecciona al otro participante de la interacción para que responda a la pregunta planteada. No obstante, las siguientes preguntas, realizadas siempre por P3, son consecuencia de las valoraciones realizadas por P13 en sus turnos y P3 las utiliza para pedir aclaración sobre ellas. De hecho, las cuestiones hacia las afirmaciones que P13 hace sobre su avatar parecen ser muestras de desacuerdo por parte de P3 con la finalidad de defender el avatar que él ha creado para P13 e intentar influir en la opinión de P13 sobre los avatares comparados. Estas preguntas

no solo seleccionan al siguiente hablante que debe dar una explicación sobre lo dicho previamente, sino que permite crear una comparación colaborativa sobre los avatares creados para P13 en la que ambos hablantes participan y debaten sobre la decisión final que debe tomar P13.

Un ejemplo similar a (13), en el que los estudiantes generan preguntas derivadas de otros turnos y estas no están destinadas únicamente a la organización de la interacción y a la progresión de la actividad mediante la participación de todos los miembros del grupo, lo encontramos en (14). Como preparación para la Primera Misión del entrenamiento S.H.I.E.L.D., los estudiantes trabajaron una serie de ejercicios para practicar los comparativos. En (14), el equipo Panda Rojo debate alguna de las afirmaciones que se trabajaron en esos ejercicios. Concretamente, P7, P12 y P15 comentan en el siguiente fragmento cuál es la mejor película de 2019:

(14) S1 GAM 24, 00:00

01 P15: cual es la mejor pelicula (0.4)
 02 de (0.5) dos mil diecinueve?
 03 °hihi°.h
 04 P12: am creo que es after (0.2)
 [...]
 21 P15: a: (0.2) en mi opinion la mejor pelicula
 22 de: (1.0) dos: mi:l shsh diecinueve .h
 23 es e (0.2) parasite (0.5) a porque: s.
 24 (0.8) porque: es una pelicula
 25 muy [interesa]nte
 26 P7: [no fue:?]-
 27 P15: q hihi
 28 P7: -dos mil veinte?
 29 P15: (yo se) [no:]
 30 P7: [SI:]
 31 P15: [↑no] nono es de (0.3)
 32 dos mil (0.3) diecinueve porque:
 33 (0.3) mi abuela [...]

En (14) P15 comienza la interacción con la pregunta sobre cuál es la mejor película de 2019 (líneas 01 y 02) y selecciona a los participantes P7 y P12 para que den sus respuestas. P12 es la persona encargada de dar su respuesta y propone la película *After* en un turno multiunidad en el que explica por qué le gusta y la trama de la película (líneas 04). El turno de P12 va a generar un debate entre los tres participantes que deriva en otras propuestas de película. Así, P15 toma la palabra y propone la película *Parasite* (líneas 21 a 23) y continúa con un turno multiunidad diciendo le parece una película muy interesante (líneas 24 a 25), pero su turno es interrumpido por P7 que con un solapamiento (línea 26) hace una pregunta y cuestiona el año de estreno de la película (líneas 26 y 28). La pregunta genera un pequeño debate entre P15 y P7 (líneas 29 y 31) y, finalmente P15 gana el turno de palabra y explica por qué está segura de que la película es de 2019. De nuevo, la pregunta de P7 (líneas 26 y 28) no se utiliza para romper un silencio, para dar progresividad a la actividad e invitar a todos los participantes a que la completen. La pregunta es generada en respuesta a algo que P15 ha dicho previamente y pone en entredicho esa información.

Como se puede observar en estos dos casos, los estudiantes emplean preguntas derivadas de turnos inmediatamente anteriores para pedir aclaración, mostrar desacuerdo o corregir algo dicho previamente y gestionan la interacción con ellas. En los últimos ejemplos comentados, las preguntas generadas muestran la capacidad de los estudiantes para producir turnos derivados de otros previos —lo que implica entendimiento de lo que está ocurriendo en el habla en la interacción— y sirven para extender algo dicho previamente al tiempo que seleccionan al hablante del turno anterior para que responda y aclare su pregunta.

Hasta ahora el análisis se ha centrado en las preguntas que sirven para desarrollar la interacción; si derivamos la atención a las preguntas de los ejemplos analizados con los que se comienza la interacción se puede apreciar que estas sirven para comenzar la interacción, introducir el tema y seleccionar a otros hablantes. En ocasiones estas preguntas son lecturas o reformulaciones de las preguntas propuestas en las instrucciones de las tareas. No obstante, en algunas actividades no se les proporcionó ninguna pregunta en la interacción, lo que implica que la pregunta que sirve para iniciar la interacción, seleccionar a otro hablante que debe responder y desarrollar el tema propuesto en la pregunta es generada por los estudiantes. De hecho, en la

actividad del segundo semestre de *Speed dates* —misma actividad de algunos fragmentos ya comentados como (1) (véase 4.1.1.), (2) (véase 4.1.2) y (10), en este apartado—, en la que no tenían ninguna pregunta guía instrucción para organizar sus interacciones o citas rápidas —se les pidió comentar las fotos que habían elegido y preparado en español en una breve interacción— se observa que, como en (10), los estudiantes generan preguntas para empezar a desarrollar la interacción y seleccionar a otros hablantes:

(15) S2 No GAM 18, 00:00

01 P10: si vamos
 02 (0.3)
 03 P10: e[::]
 04 P4: [va]le
 05 P10: (0.5) **cuál es tu opinión sobre:** (0.4)
 06 a: (0.2) **alguna de los imágenes?**

En este fragmento P10 inicia la interacción con una afirmación (línea 01), en lo que parece ser más un turno de calentamiento o preparación que es seguido por un intervalo (línea 02) que él mismo interrumpe (línea 03), pero que es solapado por la confirmación o muestra de acuerdo de P4 a su turno previo (línea 04). Este solapamiento conlleva una pausa en el turno de P10 (línea 05) antes de que continúe su turno en el que genera la pregunta “¿cuál es tu opinión sobre alguna de los imágenes?” (líneas 05 y 06) con la que selecciona a P4 y, además, le cede la decisión de que sea él el que proponga la imagen que van a comentar y exponga su opinión sobre ella.

Esta pregunta implica una gestión de la interacción diferente a lo que ocurre en (10) ya que P1 pregunta “¿cuál es tu opinión sobre el primer imagen?”, por lo que está introduciendo también el tema del que van a tratar, pero es ella la que elige la imagen de la que van a hablar primero. Las diferentes interacciones resultantes de la realización de la actividad de citas rápidas muestran distintas formas de comenzar la interacción. Por ejemplo, en (16) encontramos otro fragmento de otra de las citas y la pregunta con la que P14 inicia la interacción también tiene diferentes implicaciones:

(16) S2 No GAM 22, 00:01

01 P14: **que fotos. (.) ha:s (.) elegido?**
 02 (0.7)

03 P1: e: (0.3) la primera e (.) con la °mujer° (1.2)
 04 mujer (.) y: los hombres y: °los° flores y: (0.6)
 05 el de: (0.6) el de los ma- (.) móviles.
 06 (0.3)
 07 P14: a (pies) .h (.) e: **cuál es tu opinión sobre** (0.5)
 08 **la uno de (.) los hombres y las mujeres?**
 09 (0.8)
 10 P1: e:: (0.3) es probable que: (0.3) el futuro
 [...]

En este caso, es P14 quien comienza directamente la interacción con una pregunta y selecciona a P1 para que le diga cuáles son las imágenes que ha elegido (línea 01). P1 responde a la pregunta informando de las dos fotos que ha preparado (líneas 03 a 05) y P14 vuelve a tomar el turno de palabra autoseleccionándose (línea 07) y realiza ahora otra pregunta seleccionando de nuevo a P1 y proponiendo comentar la primera imagen.

Los ejemplos (15) y (16) muestran que cuando los estudiantes no emplean las preguntas de las instrucciones —o bien porque no las haya o porque no las utilicen— para iniciar la interacción, también producen preguntas para gestionar la interacción y seleccionar a otros hablantes con diferentes intenciones: en (10), P1 propone directamente el tema del que van a hablar, por lo que la pregunta tendría una función más similar a la utilización de una pregunta de tarea: que los interactuantes respondan a la actividad; mientras que en (15) y en (16) las preguntas de P10 y P14 muestran que no conocen cierta información sobre las elecciones previas de sus compañeros y, por ello, la propuesta del tema o, en este caso la imagen, de la que tratará la interacción es diferente en cada ejemplo.

Las preguntas que sirven para manejar la agenda temática de la interacción —además de seleccionar a otros hablantes— aparecen también cuando se produce un intervalo —normalmente extenso, de más de 1 segundo— después de que se haya agotado un tema o todos han contestado a una parte de la actividad, como la manera de empezar otro. A pesar de que el participante que rompe el silencio lo suele hacer mediante la lectura o la respuesta a otra pregunta de tarea, cuando no hay preguntas concretas en las instrucciones que pueden servir para estructurar la interacción, los estudiantes generan sus propias preguntas para manejar la interacción, seleccionar a otros hablantes y mantenerla. Por ejemplo, en (17), los estudiantes del

equipo Panda Rojo analizan tres interacciones en español que han escuchado previamente. Se les proporcionó una guía con comentarios y preguntas para orientar el análisis y en su interacción debían decidir cuál les parecía una negociación o conversación más exitosa y natural en español y por qué. En el siguiente ejemplo, los integrantes del equipo Panda Rojo están terminando de comentar una de las interacciones que han escuchado y pasan a hablar de otra mediante la realización de una pregunta:

(17) S1 GAM 20, 01:27

01 P12: era: (0.2) em (.) un poco caotico
 02 (0.3)
 03 P3: si
 04 (0.2)
 05 P15: si:
 06 (0.6)
 07 P15: a:m (.) y:: (0.5) **la primera negociación?**
 08 (0.5)
 09 P3: sin duda:: (.) fue la mejor

En el extracto (17) se puede apreciar que el turno de P11 (línea 01) es el comentario final de una de las interacciones de las que están hablando. En los siguientes turnos P3 y P15 muestran acuerdo (líneas 03 y 05 respectivamente) y el último turno, de P15, va seguido de un intervalo un poco más largo que los anteriores. Es P15 quien vuelve a tomar la palabra y desvía el tema de la interacción al análisis de la primera negociación con la pregunta “¿y la primera negociación?” (línea 07). Así selecciona a un posible hablante B que puede ser cualquiera de sus compañeros para que continúe la interacción, ahora comentando otra de las conversaciones que han escuchado. Finalmente, P3 es el primero en tomar la palabra y responde la pregunta planteada por P15 (línea 09).

En el segundo semestre este tipo de preguntas son más comunes, pero suelen ir precedidas de intervalos más largos, lo que implica que la pregunta generada selecciona a otro hablante para que responda a un nuevo tema propuesto, propone un nuevo tema en la interacción, rompe el silencio generado y favorece el progreso de la interacción y la actividad. Por ejemplo, en S2 No GAM 27, P7 y P10 realizan un *role-play* en el que P10 se hace pasar por un estudiante internacional que asiste a una universidad británica y acude a un *advisor* o tutor para que le

aconseje sobre cómo adaptarse al sistema universitario británico. Después de un intercambio de tres turnos, P7 termina un turno multiunidad en el que responde a la pregunta planteada por P10, sobre qué le aconsejaría para adaptarse, sin seleccionar a P10 ni ningún turno de apoyo por su parte. Después de un silencio de casi 3 segundos, P7 vuelve a tomar la palabra y mediante una pregunta cambia de tema y selecciona a P10:

(18) S2 No GAM 27, 00:16

- 01 P7: si (.) puede ser difícil pero
[... 5 líneas omitidas]
07 necesitas tratar de (0.6) e::
08 (1.8) disfrutar tu tiempo aquí.
09 (2.9)
10 P7: **has (.) e:: (1.7) e (.)empezado a ir a:**
11 **unas sociedades (.) ¿ya? (0.8) de la universidad?**
12 (0.4)
13 P10: mm no he empezado (0.3) a ir muchas muchos (1.1)
14 muchas (0.2) asociaciones-
15 (1.0)
16 P10: pero (0.8) se que (0.2) es algo importante (1.0)
17 en (0.2) para (0.5) hacer amigos

Con su turno, P7 rompe el silencio que se había producido e introduce un nuevo tema, si P10 ha empezado a ir a algún club o alguna asociación de estudiantes de la universidad, al tiempo que selecciona a P10 para que responda (líneas 01 y 02). A pesar de que la pregunta planteada por P10 es cerrada, P10 toma el turno de palabra y contesta a la pregunta planteada repitiendo parte de la pregunta “no he empezado a ir” e intenta buscar otra palabra para referirse a lo que P7 ha llamado “sociedades”² (líneas 04 y 05) y en su intento acaba diciendo y preguntando por “¿asociaciones?”. No obstante, su pregunta no recibe ninguna respuesta por parte de P7 y P10 decide continuar su turno (líneas 07 y 08).

Se puede apreciar que en (17) y (18) los estudiantes utilizan preguntas generadas después del agotamiento de un tema en la interacción para mantenerla, proponer un tema nuevo y

² En inglés se conocen como *societies* a las asociaciones o grupos de estudiantes que comparten una afición y realizan actividades fuera del horario lectivo pero dentro de la universidad.

seleccionar a otro hablante para que lo comente o desarrolle, así como evitar la prolongación de silencios que impiden el progreso de la interacción y de la actividad oral.

Dentro de la utilización de preguntas para manejar la agenda temática de la interacción, se encuentran también en repetidas ocasiones preguntas que seleccionan a otros hablantes con el fin de desarrollar más el tema del turno de la persona que la realiza y cerrar temas o bloques temáticos. Por un lado, utilizan las preguntas “¿qué más?”, “¿algo más?” para invitar a otros hablantes a desarrollar más un tema de la tarea que se comenta y, por otro lado, las preguntas cerradas sirven para asegurarse de que nadie tiene nada más que añadir antes de cerrar un tema. Por ejemplo, en (19), P14 y P5 realizan una actividad en la que tienen que hablar de las redes sociales que utilizan. P14 comienza la interacción autoseleccionándose con un turno multiunidad individual de más de 1 minuto de duración en el que responde a la actividad comentando todas redes sociales que utiliza y para qué sirven cada una de ellas, a su turno le siguen varios intervalos que P14 interrumpe en dos ocasiones:

(19) S2 No GAM 4, 01:07

01	(0.9)
02	P14: y: si.
03	(1.2)
04	P14: tienes (.) algo mas?
05	(0.7)
06	P5: °e°
07	(1.0)
08	P5: solo tengo: (.) snapchat↑. (0.6) y: (0.3)
09	creo que (0.2) es (0.3) mas util
10	(0.6)
11	P14: si

En (19), tras el extenso turno previo de P14 no se produce ninguna acción por parte de los participantes, por lo que P14 rompe el silencio y marca el final de su turno “y si” (línea 02), pero este final no deriva en ningún otro turno y vuelve a producirse un silencio en la interacción (línea 03) interrumpido por P14 de nuevo que pregunta y selecciona al hablante B, P5 en este caso, preguntándole si tiene algo más que añadir (línea 04). P5 responde a la pregunta (líneas 06, 08 y 09), pero su contestación responde brevemente a la red social que tiene y su opinión sobre ella.

P5 no va a continuar su turno y P14 va a romper el silencio mostrando atención (línea 11) y, después van a pasar a hablar de los peligros de Internet, por lo que P5 no va a desarrollar más su respuesta.

Otro ejemplo similar se puede observar en (20), en el que aparece también la pregunta “¿qué más?” en la misma situación. P3, P10 y P13 están comentando qué consejos darían a tres personas que han presentado sus preocupaciones en un consultorio. Están hablando de la primera persona, P10 ha iniciado la interacción y P3 da su opinión sobre qué debe hacer Pedro para tener más confianza al hablar en público:

(20) S2 No GAM 6, 00:03

```

01  P10:      e:m (.) bueno e: (0.3) primero. (0.4) Pedro
02              (2.2)
03  P3:      Pedro: (0.6) la primera cosa que tiene que
04              hacer. >↓para tener mas confianza ↑es<
05              quitar sus e: pat[ill]as
06  P10:      [.zh]
07              (0.6)
08  P3:      son horribles (.)
09  P10:      zh
10  P3:      que mas?
11              (1.2)
12  P10:      si la audiencia no va a escucharle

```

En este caso, P10 inicia la interacción proponiendo el tema del que tienen que hablar, pero no selecciona a ningún otro hablante (línea 01) y se produce un silencio de 2 segundos (línea 02) que es interrumpido por P3 para dar su opinión sobre lo que debe hacer Pedro (líneas 03 a 05). Su respuesta provoca risas (línea 06), pero no P10 y P13 no continúan la interacción por lo que P8 vuelve a tomar el turno de palabra y da una valoración sobre cómo son las patillas de Pedro (línea 08) que también provoca risas, pero no genera ningún turno de respuesta, por lo que P3 interviene y decide seleccionar a sus compañeros mediante la pregunta “¿qué más?” (línea 10) como invitación a que sus compañeros participen y comenten qué más pueden añadir. Se produce un largo intervalo, pero finalmente P10 contesta a la pregunta con una confirmación de acuerdo con lo que P3 había dicho (línea 12).

Estas preguntas son similares en el manejo de la interacción al recurso preguntas RBB—como “¿y tú?”, “¿qué piensas?”—, porque sirven para progresar en la interacción. Sin embargo, en estos casos, las preguntas “¿tienes algo más?” o “¿qué más?” dirigen la respuesta de los hablantes B hacia una información específica, que no se ha dicho ya previamente, sobre el tema tratado en el turno anterior del hablante que las realiza y no promueve la contestación individual de la actividad. Por otro lado, en estos casos no aparece una pregunta previa en la que se ha seleccionado a un hablante para responder, sino que derivan de turnos en los que el hablante se ha autoseleccionado.

Por otra parte, se registra también en el corpus la utilización de preguntas cerradas como “¿es todo?” y apéndices confirmativos como “¿no?” con el fin de dirigir la interacción hacia la llegada a un acuerdo, el cierre de temas y finalizar la actividad. En (21), P5, P8 y P14 preparan el debate final que se realizará como última misión de la gamificación planteada. En la interacción tienen una negociación sobre una serie de preguntas planteadas sobre cuál es la mejor forma de gobierno para un planeta y en qué debe centrarse e invertir ese gobierno para reconstruir el planeta que gobernará. Al final de la interacción, después de haber hablado de diferentes formas de gobierno, discuten en qué se debe invertir y P8 y P14 concluyen que tener un buen sistema de defensa no es lo más importante si tienen alianzas con otras galaxias y planetas que les puedan proteger. P14 va a contestar a un turno de P8 aportando breve información para mostrar acuerdo “no es la cosa más importante” y P8 vuelve a mostrar acuerdo “estoy de acuerdo” y, tras ese intercambio, P8 va a terminar la interacción, pero P14 va a añadir algo más:

(21) S1 GAM 31, 03:20

01 P8: e:m (0.3) si pienso es: (0.4) to°[do]?°
 02 P14: [un]a
 03 buena idea para tener buenas aleanzas
 04 con otras galaxias y plane.°t[as]°
 05 P8: [si]
 06 (0.3)
 07 P14: porque puede (.) tambien (.) ensurar mas
 08 proteger mas de la planatea
 [...]
 12 (0.2)

13 P8: °si:°
 14 (0.7)
 15 P14: **es todo?**
 16 P8: todo (.) pienso que es todo

Como se observa en el extracto, P8 parece que va a introducir algo más con la formulación de “pienso es” (línea 01) y así es entendido por P14 que toma la palabra para continuar la oración que ha empezado P8 (línea 02) y solapando su turno con el final del turno de P8 que iba encaminado a preguntar si era todo lo que tenían que decir. P14 va a producir un turno individual multiunidad definiendo que es mejor tener alianzas con otros planetas para que defiendan el tuyo en caso de que sea necesario (líneas 02 a línea 11) con escasos turnos de P8 mostrando escucha y acuerdo (líneas 05 y 13) y finalmente será P14 la persona que realice la pregunta “¿es todo?” (línea 15) para asegurarse de que nadie tiene algo más que decir antes de cerrar el tema y la interacción y P8 responde a la pregunta repitiendo “todo” en lugar de afirmar o confirmar que sí que es todo y volviendo a confirmar lo que ya había intentado decir en el primer turno del extracto “pienso que es todo” (línea 16). La pregunta “¿es todo?”, tanto en el turno de P8 como en el de P14, parece ser utilizada para confirmar que nadie tiene algo más que decir y selecciona a otros hablantes con el fin de confirmar esta afirmación en lugar de desarrollar más el tema tratado y encaminar la interacción hacia el final.

En el siguiente ejemplo, podemos ver que la interacción entre P10, P4 y P16 está llegando a su fin también, pero deben llegar a proponer un nombre para su equipo antes de terminarla y P10 va a realizar una serie de preguntas encaminadas a proponer un nombre y, también, cerrar la interacción:

(22) S1 GAM 11, 00:46

01 P10: **te gusta viajar no?**
 02 (0.5)
 03 P4: si:
 04 P16: si.
 05 (0.3)
 06 P10: yo tambien (0.2) y[:]
 07 P16: [y]
 08 P10: **te gusta >la naturaleza<?**
 09 P16: si.

10 (0.4)
 11 P10: asi que (0.4) e:: (1.5) **habeis:: (.) mira:do**
 12 **el documentario? (1.0) >planeta azul<?**
 13 P16: si
 14 (0.6)
 15 P4: °si°
 16 (1.6)
 17 P10: creo que el nombre: (.) e: (0.3) podria: ser >asi<
 18 (1.7)
 19 P4: vaale
 20 P16: de acuerdo si

Como se observa en (22), P10 es el encargado de dirigir la interacción y comienza realizando una afirmación que finaliza con un apéndice confirmativo (línea 01) que provoca las afirmaciones del resto de participantes (líneas 03 y 04) como respuestas a la pregunta de confirmación “¿no?” planteada. En su siguiente turno, P10 también afirma y contesta a esa pregunta de confirmación (línea 06) y, aunque P16 (línea 07) intenta tomar la palabra, P10 consigue el turno y continúa planteando otra pregunta cerrada (línea 08) que es respondida por P16 con otra afirmación (línea 09). Después de un intervalo (línea 10), P10 vuelve a tomar la palabra y empieza su turno con el conector consecutivo “así que”, pero después de alguna dubitación y una larga pausa decide seguir realizando preguntas para que sus compañeros confirmen o desmientan la información que cuestiona (líneas 11 y 12). P16 y P4 contestan en sus turnos con una afirmación (líneas 13 y 15). Sus respuestas provocan un largo intervalo (línea 16) que es interrumpido por P10 para dar su opinión sobre el nombre que puede tener el equipo (línea 17) y se genera otro largo intervalo (línea 18), interrumpido por P4 para mostrar acuerdo (línea 19) y es inmediatamente seguido por P16 que también acepta la proposición de P10 (línea 20).

En este caso, las preguntas no están destinadas a que los hablantes seleccionados compartan información o desarrollen su opinión durante sus turnos, sino que P10 se autodesigna como organizador de la interacción y se autoselecciona en sus turnos para dirigir la interacción hacia un final en el que parecen estar todos de acuerdos. En (22), como ocurría en (21) con “¿es todo?”, las preguntas se utilizan como modo de confirmación y resumen de información previa y

llevan a P10 a proponer un nombre de equipo, pero, aunque seleccionan a otros hablantes, no propician el desarrollo de otros temas. En ambos ejemplos, lo que encontramos son preguntas cerradas de “sí/no” que derivan en respuestas mínimas dadas que muestran acuerdo y entendimiento y, en este caso, derivan en el cierre de la interacción y no en una progresión de la actividad o en el desarrollo de un tema.

Se puede observar que la generación de preguntas de forma autónoma es un recurso conocido y utilizado por los estudiantes para gestionar sus interacciones. Principalmente se emplean para progresar en la actividad y seleccionar a otros participantes en la interacción para que respondan al tema o pregunta de la actividad que realizan. No obstante, mediante las preguntas generadas por ellos mismos los estudiantes demuestran también ser capaces de realizar diferentes acciones: con ellas producen turnos contingentes derivados de otros (Maynard, 1980) que muestran que siguen la interacción y con las que buscan información más detallada sobre una respuesta, piden aclaración o cuestionan algo dicho previamente y hacen relevante un subtema del turno previo para tratarlo en la interacción (Button y Casey, 1985). Las emplean para empezar las interacciones con diferentes implicaciones en función de lo que pregunten, como hemos visto en los comentarios de los fragmentos de la actividad *Speed dates*, y proponer un nuevo tema para mantener la interacción y evitar o romper silencios prolongados. Finalmente, las preguntas cerradas y los apéndices confirmativos con respuestas de confirmación esperables en turnos siguientes sirven para el cierre de temas e interacciones.

4.1.3.2. Preguntas de las instrucciones

Se han recogido 48 casos de preguntas que son lecturas o reformulaciones de las preguntas presentadas en las instrucciones de las actividades. De estos 48 casos, 28 ocurren durante el primer semestre y 20 en las interacciones del segundo. En nuestro corpus aparecen como dos recursos interaccionales diferentes: las preguntas de tarea que se analizan y comentan en este apartado sirven para seleccionar a un hablante B que tiene el derecho y el deber de responder a la pregunta realizada y presentan la actividad que van a comentar y a la que van a responder los participantes en la interacción. Frente a estas, en otras ocasiones, los hablantes A hacen o leen las preguntas de las instrucciones, pero las contestan ellos mismos, es decir, la

pregunta es parte de su turno y no selecciona a nadie, por lo que A continúa. Este segundo tipo se tratará en el apartado 4.3 del trabajo.

En las actividades en las que se incluyen una serie de preguntas en las instrucciones, los estudiantes emplean estas preguntas como guías y puntos que organizan la estructura y la agenda temática de la interacción. El hablante A que las realiza selecciona a un posible hablante B —en las interacciones de tres personas, este es el primero en tomar la palabra— para que la responda y todos los participantes deben responder antes de pasar a la siguiente.

Por ejemplo, en la tercera actividad del curso se les propusieron una serie de preguntas para conocerse y que pudieran ayudarles a encontrar algo que tuvieran en común para decidir el nombre del equipo como se puede ver en la siguiente imagen con las instrucciones que recibieron:

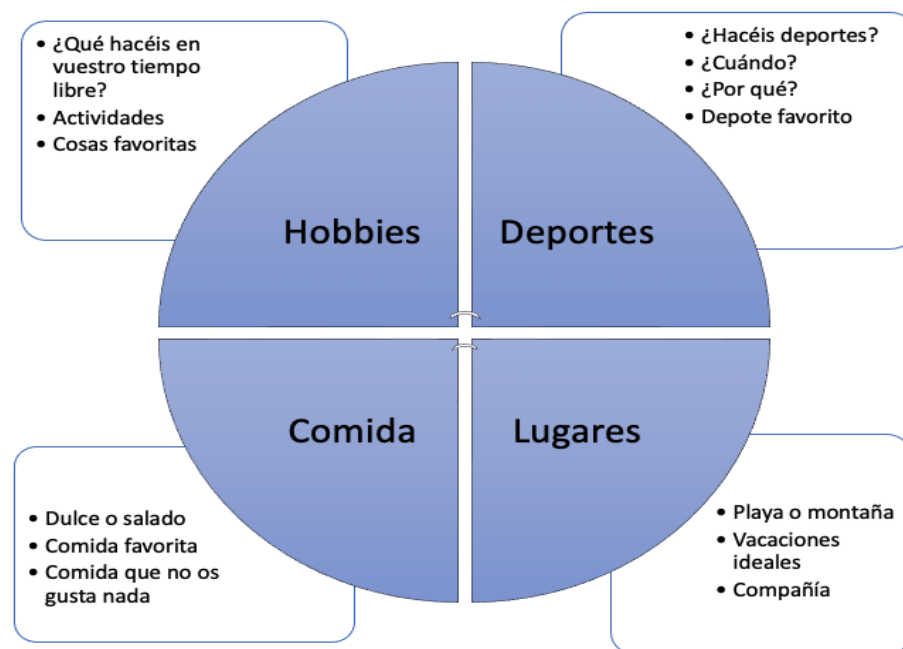
Figura 9

Instrucciones de la actividad 3. Convirtiéndonos en equipo

Vais a ser un equipo durante este entrenamiento. Vais a viajar por La Tierra y La Galaxia juntos. Por ello, tenéis que conoceros mejor.

TAREAS: aquí tenéis una serie de preguntas y temas para conoceros mejor. Tenéis que buscar cosas en común entre los 3 miembros del equipo.

Empezando con lo básico:



Los equipos van a utilizar las preguntas que aparecen en esta guía: “¿qué hacéis en vuestro tiempo?”, “¿hacéis deporte?”, “¿dulce o salado?” para interactuar. Por ejemplo, cuando P8, P14 y P1 buscan el nombre de su equipo, como hemos visto en (4) (véase apartado 4.1.2.), su interacción va a estar estructurada a partir de estas preguntas:

(23) S1 GAM 13, 00:00

01 P8: **que hacéis en el vuestro tiempo libre?**
 02 (1.7)
 03 P14: en mi tiempo libre me gusta:↓ (0.7)
 04 ayudar con otras °(personas)°
 05 P8: a:: si
 06 P14: y: (0.9)
 07 P8: s:
 08 P14: mejorar la vida de o.tra[s]
 09 P8: [si]::↑
 10 (0.5)
 11 P8: me gusta leer [me gus]ta:
 12 P14: [o: ye:]
 13 P8: (0.6) ver la television me gusta:
 14 (1.3) cocina:r. si: (.) es muy ↓relajarte
 15 (0.7)
 16 P8: y tu? **que haces: (.) en vuestro tiempo libre?**
 17 P1: -e: tengo un tiempo parcial trabajo

En (23), P8 comienza la interacción con la pregunta de las introducciones (línea 01) y selecciona a P14 o P1 para que la respondan. Tras un largo intervalo de casi 2 segundos, finalmente P14 que responde a la pregunta (líneas 03 y 04, 06 y 08). P8 muestra escucha en repetidas ocasiones aprovechando los LRT (líneas 05, 07 y 09) y cuando se produce un intervalo después de uno de sus turnos de apoyo sin continuación de P14, ella misma va a responder a la pregunta (línea 11, 13 y 14) en un turno multiunidad. P14 solapa un turno de muestra de escucha al turno de P8 (línea 12), pero no se va a producir ningún tercer turno derivado de la respuesta de P8, por lo que al finalizar su turno hay otro intervalo (línea 15) que ella misma rompe para preguntar de nuevo la misma pregunta a P1 utilizando el recurso *RBB question* y manteniendo

incluso el pronombre “vuestro” en la pregunta “que haces en vuestro tiempo libre” a pesar de que sí que ha cambiado la concordancia del verbo a segunda persona de singular (línea 16).

La pregunta de tarea sirve para establecer el comienzo de la interacción, selecciona a un hablante que debe contestar, pero cualquiera puede ser ese hablante B que debe responderla, incluso P8 que la ha propuesto, porque todos deben y van a contestarla en sus turnos. De hecho, al finalizar el turno de P14, P8 se autoselecciona y responde también a la pregunta. Toda la interacción S1 GAM 13 va a seguir esta estructura: P8 propone una de las preguntas que aparecen en las instrucciones de la actividad, P14 la responde primero, P8 contesta después y, finalmente, preguntan a P1 con una pregunta de repetición, RBB, para que también dé su respuesta a la pregunta. En el siguiente fragmento se puede ver esta continuación, después de tratar los deportes que realizan —P8 termina su turno hablando de que le gustaría nadar, aunque lo llama “nacer”— y ella misma cambia de tema mediante el uso de otra pregunta de la actividad:

(24) S1 GAM 13, 01:05

01 P8: nacer (.) me gustaria pero: si.
 02 (0.4)
 03 P8: **y comida? (.) a prefie:res dulce o salado?**
 04 P14: dulce
 05 (1.5)
 06 P14: todo el tiempo
 07 P8: si:
 08 (0.5)
 09 P8: me gusta dulce (.) mi: favorita dulce (0.4)
 10 sera (0.4) chocolate
 11 P14: si
 [...]

Como ocurría en (23), en (24) P8 es la encargada de dirigir la interacción e introduce un nuevo tema con la formulación de la pregunta de las instrucciones (líneas 03). La pregunta es contestada por P14 en ambos casos también (líneas 02). En (24), después de que a su turno le siga un prolongado silencio (línea 03), P14 va a añadir información (línea 04) y P8 responde al turno previo con una muestra de escucha y después va a continuar su turno explicando los dulces

que le gustan y no le gustan (línea 07 y 08). En la realización de esta misma actividad, el empleo de las preguntas que aparecen como guía en las instrucciones ocurre también en las interacciones generadas por otros dos equipos: S1 GAM 14, entre P5, P9 y P13 y S1 GAM 16, entre P6 y P17. No obstante, a diferencia de S1 GAM 13, en estas interacciones no será siempre la misma persona quien haga la pregunta:

(25) S1 GAM 14, 00:03

```

01  P9:      que es tu comida favorita? °no° favorito
02              (0.7)
03  P13:      mi comida favorita es (1.7) la
04              tortilla de patatas (0.8) y tu?
05              (0.5)
06  P9:      en general (.) normalmente: (.) italiano
07              (0.4) (ma:) (1.0) si creo que es lo mas
08              (1.3) um (0.3) sabroso
09              (0.6)
10  P13:      y tu?
11  P5:      um mi comida favorita es (.) pasta.
[...]
```

```

15  P13:      y:: (1.7) que te gusta: (.) <hacer
16              en tu tiempo libre?>
17              (0.9)
18  P9:      a: (0.6) para mi (.) me gusta: (0.6)
19              ir de compras (0.7) a: (1.2) tocar la flauta

```

En el ejemplo (25), P9 inicia la interacción utilizando las palabras de la guía “comida” y “comida favorita”, pero no solo las lee, sino que realiza con ellas una pregunta para seleccionar e invitar a sus compañeros a responderla (línea 01). P14 va a romper el silencio generado y responde a la pregunta (líneas 03 y 04) y termina su turno seleccionando a otro hablante B con la pregunta RBB “¿y tú?” para que otro la responda. Después de un intervalo, P9 da su respuesta (líneas 06 a 08). El turno de P9 termina sin selección de otro hablante y vuelve a ser P14 el que seleccione a P5 de nuevo con la pregunta “¿y tú?” para que también de su respuesta (línea 10). P5 responde a la pregunta de P14 (línea 11) y tras dos turnos que suceden a la respuesta de P5, P14 va a ser esta vez el que lee otra pregunta de las instrucciones de la actividad (líneas 15 y 16)

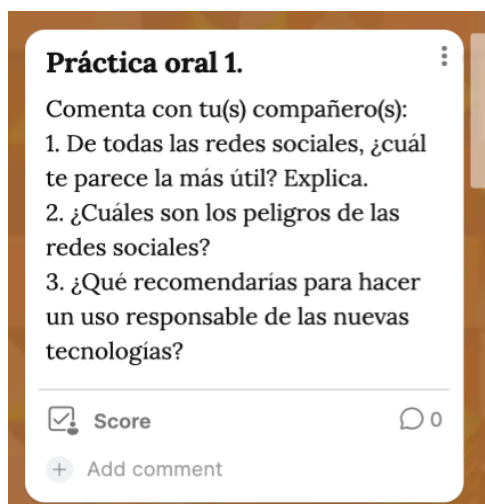
y la propone como nuevo tema para comentar y selecciona a sus compañeras para que la respondan. La primera en hacerlo es P9 después de un intervalo con un turno multiunidad (líneas 18 y 19 en adelante).

La estructura de las interacciones que se observa en los extractos (24) y (25) —lectura o reformulación de la pregunta de las instrucciones, respuesta a esa pregunta por parte de todos los participantes en la interacción, pregunta de repetición RBB para asegurar que todos la contestan y cambio de tema mediante otra pregunta tomada de las instrucciones de la tarea— es la que aparece siempre que los participantes utilizan las preguntas de las instrucciones en la interacción.

Es interesante apreciar que, como ocurre en las interacciones derivadas de la tercera actividad del curso —más de un equipo utiliza las preguntas proporcionadas en las instrucciones para estructurar su interacción —, en otras actividades de ambos semestres, 4, 8 y 9 concretamente del primer semestre (véase Anexo V) y en las actividades 1, 6 y 7 del segundo (véase Anexo VI), el empleo de las preguntas en las interacciones también aparece en más de una interacción y, en el caso contrario, si no aparecen las interacciones comienzan con turnos multimodales individuales que responde a la pregunta de las instrucciones ausente. Por ejemplo, en la primera actividad del segundo semestre, los estudiantes tienen que comentar una serie de preguntas sobre las redes sociales. Las instrucciones que aparecen en el Power Point son las que se copiaron en el *Padlet* del segundo semestre en el que se subían las interacciones derivadas de las prácticas orales del curso:

Figura 10

Instrucciones de la actividad 1 del segundo semestre. Las redes sociales



La primera pregunta proporcionada, “1. De todas las redes sociales, ¿cuál te parece la más útil?”, aparece en cuatro de las cinco interacciones recogidas. En tres de ellas, el hablante A la utiliza para seleccionar a un hablante B para que la conteste:

(26) S2 No GAM 1, 00:05

01 P15: pues (0.7) **de todas las redes sociales** (0.2)
 02 **cual te parece la más útil?**
 03 (0.2)
 04 P7: creo que (0.2) la °se-° (0.7) s la red
 05 social más útil es (0.4) .h instagram
 06 (0.3) porque puedes compartir fotos y
 07 (0.3) y a:: (0.4) comunicarse con (.)
 08 sus amigos (0.5) [...]

(27) S2 No GAM 2, 00:02

01 P9: **de todas las redes sociales** (.)
 02 **cual te parece la mas útil?**
 03 (1.1)
 04 P4: am vale si. am (0.9) desde mi punto
 05 de vista (0.4) snapchat es (0.2) e:m (0.7)
 06 la: (0.3) red (0.2) social que yo uso l em
 07 (0.7) la mayoría del tiempo (0.2) a:m cuando
 08 estoy usando mi celular porque (0.6) [...]

Tanto en (26) como en (27), la interacción se estructura a partir de la formulación de la pregunta presentada en las instrucciones de la tarea (líneas 01 y 02 en ambos extractos) y deriva en un desarrollo de la respuesta a la pregunta de P7 y P4 mediante un turno multiunidad largo en el que explican sus preferencias y para qué las utilizan. En la realización de la misma tarea por parte de P3, P10 y P13, la lectura y repetición de la instrucción también aparece, sin embargo, viene motivada por la primera pregunta que realiza P3 para comenzar la interacción:

(28) S2 No GAM 3, 00:01

01 P3: cual es la primera pregunta?
 02 (0.3)
 03 P10: e:: (.) **de todas las redes sociales**
 04 **cual te parece la más útil (0.3) y: explica**
 05 (0.3) e (0.3) personalmente diría que: [...]

En este fragmento P3 comienza la interacción pidiendo a sus compañeros, P10 y P13, que digan cuál es la primera pregunta que tienen que comentar (línea 01) y es P10 el encargado de leer las instrucciones, tanto la pregunta como el imperativo posterior “explica” (líneas 03 y 04). No obstante, su pregunta no selecciona a otro hablante, sino que él mismo va a responder, de nuevo, como han hecho P4 y P7 en los ejemplos anteriores, en un turno multiunidad.

En (29), extracto de otra de las grabaciones producto de la misma actividad, P2 también va a iniciar la interacción con la misma pregunta, pero la consecución de los turnos después va a ser diferente a los ejemplos analizados anteriores porque P1 toma el turno de palabra, pero se produce un silencio muy prolongado después que el propio P2 interrumpe con su propia respuesta a la pregunta:

(29) S2 No GAM 5, 00:00

01 P2: e: (0.3) **de todas las redes sociales** (1.1)
 02 **cual te parece las más útil? (0.3) explica**
 03 (0.7)
 04 P1: u:m
 05 (3.5)
 06 P2: e: (0.5) en mi opinión las redes sociales (0.4)
 07 mas útil (.) es (0.2) snapchat (0.3) porque [...]

En (29) la interacción comienza de nuevo con la pregunta de las instrucciones leída por P2 (líneas 01 y 02), se incluye esta vez también el imperativo “explica” que también había leído P10 en el ejemplo anterior. P1 parece tomar el turno de palabra para contestar (línea 04), pero se produce un silencio de 3.5 segundos que es interrumpido por P2 que toma la palabra y comienza a responder a la pregunta en un turno multiunidad (líneas 06 y 07).

Tanto (26), (27), (28) y (29) demuestran que los enunciados en las instrucciones con preguntas e indicaciones como “comenta con tus compañeros [las siguientes preguntas]” generan interacciones en las que aparecen esas mismas preguntas y, además, los estudiantes las utilizan para organizar y estructurar sus interacciones. Las actividades analizadas, la tercera del primer semestre y la primera del segundo semestre, tenían objetivos diferentes (véanse los Anexos IV y V para más información sobre las actividades): conversar y alcanzar un acuerdo —el nombre del equipo— y una discusión informal respectivamente. Sin embargo, la aparición de listas de preguntas en las instrucciones da lugar a interacciones con estructuras y gestión similares.

Por tanto, el análisis muestra que la propuesta de preguntas específicas en las interacciones, normalmente a modo de puntos o lista, influye en la estructura específica de las interacciones de los estudiantes. Las preguntas que se proporcionan en las instrucciones o en los materiales son el recurso empleado para seleccionar a otros hablantes, proponer el tema y desarrollar la interacción, independientemente del objetivo comunicativo de la actividad. Cuando el hablante B que puede y debe contestar la pregunta no llega a formular su respuesta, es el hablante A que lee y propone la pregunta el que responde para progresar en la consecución de la tarea y mantener la interacción. En ambos semestres, el empleo de la pregunta de las instrucciones genera turnos de respuesta multiunidades, más o menos largos en los que los participantes en la interacción responden de manera individual a la pregunta de la instrucción.

4.2. Hablante actual no selecciona a otro hablante, otro hablante se autoselecciona

Para continuar estudiando la forma en la que los estudiantes gestionan la interacción, se analizan en este segundo apartado los turnos en los que un posible hablante B no es seleccionado al final de otro turno de habla en la interacción mediante alguna acción por el hablante A y, por tanto, los participantes deben autoseleccionarse para continuar y mantener la interacción. En esta categoría se analizan los turnos en los que la persona que toma el turno de palabra para continuar

la interacción es diferente al hablante previo. La autoselección por parte de un hablante B cuando el hablante que tenía la palabra no selecciona a otra persona para que continúe es la opción de turno más común en nuestros datos y son los tipos de turno más utilizados, como podíamos ver en la tabla 8.

Para realizar el análisis de estos casos se divide este apartado en tres puntos, correspondientes cada uno a los códigos que pertenecen a esta categoría. En primer lugar, se analizan los turnos en los que un hablante B se autoselecciona y utiliza un exponente pragmático-discursivo para conectar su contribución con el turno previo. Seguidamente, se examinan los casos en los que los hablantes B se autoseleccionan y comienzan sus turnos sin ningún exponente que vincule su contribución con la anterior. Finalmente, el tercer punto está dedicado a los turnos en los que los hablantes B se autoseleccionan para mostrar escuchar o dar algún apoyo no solicitado.

4.2.1. Turno con exponente pragmático-discursivo

Con la finalidad de que la interacción producida sea coherente y no una sucesión de intervenciones individuales en la que el orden de los turnos pueda alterarse sin implicación en la interacción (García García, 2015b), los interactuantes emplean recursos interaccionales. Entre ellos, se incluyen exponentes pragmáticos-discursivos, para reconocer y aceptar turnos previos (Acosta-Ortega y López-Ferrero, 2022) y relacionar sus contribuciones con las anteriores (Acosta-Ortega, 2019). En nuestros datos, los estudiantes también son capaces de utilizar conectores, marcadores y exponentes en sus turnos para producir contribuciones vinculadas al discurso previo y generar interacciones cohesionadas.

El uso de exponentes pragmático-discursivos aparece desde las primeras interacciones recogidas como intento de relacionar sus argumentos con el turno anterior. En la primera actividad del curso en la que los estudiantes negocian cuál es la mejor manera de aprender a negociar e interactuar en un nuevo idioma y en la que deben defender una opinión dada, los estudiantes van a responder a otros turnos mediante la muestra de acuerdo y desacuerdo con contribuciones anteriores:

(30) S1 GAM 1, 00:01

01 P8: a: hola (.) pienso que: (.) a lo mejor
02 es escuchar (0.3) a: (0.6) se aprende

03 escuchando tambien. no es necesario hablar
 04 mucho (0.5) a: (0.3) si decir siempre lo
 05 que sabes decir [...]
 10 P10: .zzhzh. hola. en mi opinion lo mejor es
 11 hablar mucho (0.3) >porque es bueno
 12 practicas mas y parece que sabes mas<
 ... [9 líneas omitidas]
 21 P9: a:m (0.4) **estoy de acuerdo con P8 pero**
 22 para un diferente razon (.) am (0.4)
 23 **para mi escuchar es importante para contrade-**
 24 (0.5) **contradecir** (0.4) yo creo que dar ideas
 25 aportar y escuchar da un (0.4) buena (0.2)
 26 imagen de ti [...]

En (30), P8 comienza la interacción mediante un saludo (línea 01), pero no espera respuesta por parte del resto de interlocutores y continúa con un turno multiunidad en el que presenta la opinión que defiende sobre cuál es la mejor manera de aprender a interactuar cuando aprendes una nueva lengua (líneas 01 a 08). El turno de P8 termina sin seleccionar a ningún posible hablante B y P10 toma la palabra autoseleccionándose mediante una sonora aspiración (línea 10). Su turno comienza con el saludo “hola”, puede que esta sea la respuesta al saludo de P8 para cerrar ese par adyacente abierto que no se había cerrado. Como en el turno anterior, P10 tampoco espera respuesta del resto de sus compañeros y desarrolla su punto de vista sobre el tema de la actividad en otro turno multiunidad (línea 10 a 12 y continuación omitida) sin pausa entre el saludo y su argumento. Los turnos de P8 y P10 podrían aparecer en el orden contrario —primero el turno de P10 y luego el turno de P8— y no alteraría el desarrollo ni la coherencia de la interacción debido a que no hay una relación discursiva entre ellos, cada uno da una opinión individual sobre el tema de la actividad.

Sin embargo, al turno de P10 le sigue un silencio de casi 2 segundos que P9 interrumpe autoseleccionándose para dar su opinión (línea 21). En su turno aparece la oración “estoy de acuerdo (...), pero” (línea 21), que funciona a modo de exponente, utilizado para relacionar su contribución con lo dicho anteriormente, en este caso en el primer turno de la interacción. P9 genera también un turno multiunidad para proporcionar su propia aportación al tema de la

actividad, pero es capaz de vincular su argumento con lo que ha dicho P8 previamente, para P9 escuchar es importante, pero para poder contradecir al resto, no para evitar hablar.

El exponente o estructura sintáctica utilizada por P9, “estoy de acuerdo con P8, pero...” sirve para introducir la primera secuencia de su turno en la que va a mostrar cierto desacuerdo con lo que acaba de formular P8, por lo que su respuesta es no preferida y tiene una función reactiva en la interacción, pero con el exponente, P9 genera una respuesta colaborativa con la contribución anterior a la suya, antecede la nueva información que va a aportar y mantiene las posturas y los estados epistémicos de los participantes previos.

Como P9 en (30), en 61 casos los aprendientes emplean exponentes pragmático-discursivos de forma exitosa en sus turnos para producir contribuciones coherentes y vincular la información aportada con alguna parte del discurso previo. Estos exponentes pueden tener una función reactiva en la interacción y generar respuestas colaborativas, reactivas o de petición de aclaración o una función de conexión argumentativa, en la mayoría de los casos, con el fin de añadir más información a lo ya dicho. Ejemplos de este tipo de exponentes se analizan en el primer punto de este apartado. Un segundo punto se dedica a los casos en los que el uso de exponentes sirve como reconocimiento del turno anterior y comienzo del suyo, pero sus contribuciones no extienden ni están vinculadas a intervenciones anteriores, sino que responden a la actividad en general o a alguna pregunta de las instrucciones, aunque afirmen muestras de acuerdo o utilicen conectores. En este segundo subapartado los exponentes tienen una función de control conversacional, sirven para tomar el turno y reconocer el anterior. Finalmente, el tercer punto está destinado a analizar los casos en los que los exponentes tienen funciones discursivas de organización y sirven para abrir, cerrar o cambiar un tema o finalizar la interacción.

4.2.1.1. Extensión de otros turnos

En este punto se presentan los ejemplos del corpus en los que los estudiantes se autoseleccionan para continuar la interacción y relacionar sus contribuciones a través de exponentes pragmático-discursivos que emplean para generar respuestas colaborativas y argumentativas con respecto al discurso previo. Por ejemplo, en la segunda grabación del curso, los mismos estudiantes que participan en (30), P8, P9 y P10, continúan el debate sobre cómo aprender a interactuar y negociar en un idioma adicional. P8 vuelve a comenzar la interacción

—como en (30)—, defendiendo que es mejor escuchar y aprender de los otros y hablar cuando sabes qué decir y cómo decirlo y menciona que es inútil hablar cuando no tienes una opinión formada sobre algo. En este caso es P9 la que continúa y tanto P9 como P10 conexionan sus turnos con los anteriores mediante estructuras de muestra de acuerdo o desacuerdo como exponentes:

(31) S1 GAM 2, 00:50

01 P9: **entiendo tu punto de vista** (0.2) **si**
 02 (0.3) a: (0.7) **pe:ro** (.) **para mi** (0.2)
 03 en un clase °o un° (0.3) em (2.1)
 04 si clase hehe .h am (1.1) lo mas manera
 05 en que aprender es (.) discusion (0.4)
 06 y: debatir (0.2) y **con escuchar** ↑**y hablar**
 07 (1.7) ambas temas de (↑pocer) (0.4) es
 08 lo mejor (1.0) entonces creo necesitar
 09 (0.8) escuchar ↑y hablar
 10 (0.9)
 11 P10: zhzhzh (0.5) **estoy de acuerdo** que tu-
 12 °con° (0.4) **con tu** (0.3) **en que** si:: (0.3)
 13 nunca hablas (0.5) nunca vas (.) a: (0.4)
 14 hacerlo como quieras (0.5)
 [4 líneas omitidas]
 19 P10: si nunca es- (.) es- (0.3) **si solo escuchas**
 20 pue:s (0.3) **no puedes** (0.4) **mejorar** (0.7)
 21 tus habilidades de comunicación

En este fragmento, P9 se autoselecciona y continúa la interacción refiriéndose al turno anterior de P8. Mediante la utilización de la oración “entiendo tu punto de vista, pero” (líneas 01 y 02) genera un turno que reacciona al anterior y lo contradice introduciendo la primera secuencia de su turno con el enunciado “yes, but” como hacía en (30). En un turno extenso multiunidad, da su punto de vista (líneas 04 a 09) afirmando primero que en su opinión se necesita discutir y debatir, después incluye el punto de vista de P8, “con escuchar”, y después resalta, subiendo la entonación, “y hablar” (línea 06), opinión que ella defiende: se necesita hacer ambas acciones.

P9 termina su turno con un resumen de lo que ha dicho que introduce con “entonces” (líneas 08 y 09). Ningún hablante es seleccionado, por lo que se produce un intervalo (línea 10) que P10 rompe y se autoselecciona para tomar el turno de palabra con una aspiración —igual que lo ha hecho en (30)—. Esta vez su turno también va a vincularse al previo lingüísticamente al afirmar “estoy de acuerdo” (línea 01) y en su turno va a desarrollar con que parte de la información que ha dado P9 en su turno está de acuerdo exactamente (línea 02). En este caso, el exponente pragmático-discursivo “estoy de acuerdo (...) en que” sirve para focalizar en una parte de la información y a diferencia del turno de P9 en este extracto y en el anterior no introduce una muestra de desacuerdo. El turno de P10 se ve interrumpido por algunas dificultades que P10 encuentra para expresarse, pero finalmente expone su punto de vista (líneas 19 a 21) y su argumento hace relevante en la interacción y refuerza parte de la información introducida por P9 en el turno anterior sobre la necesidad de hablar para mejorar habilidades de comunicación.

Cabe comentar que la utilización de oraciones adversativas como “sí, pero” o “entiendo lo que dices, pero” no son los únicos exponentes encontrados en el corpus para introducir un turno en el que se va a mostrar desacuerdo o rebatir alguna información dicha previamente. Aunque es menos habitual, encontramos en los datos que dos de los estudiantes, P4 y P7, utilizan la negación “no estoy de acuerdo” para introducir sus contradicciones y mostrar desacuerdo en interacciones en las que debaten y defienden una opinión. P7 lo utiliza en la primera interacción del curso para defender su opinión y mostrar desacuerdo con P12 y en el comentario de la mejor película de 2019 como vemos en (38):

(32) S1 GAM 24, 00:00

01 P15: cual es la mejor película (0.4)
 02 de (0.5) dos mil diecinueve?
 03 °hihi°.h
 04 P12: am creo que es after (0.2)
 05 am porque am (0.2) me (0.2)
 06 gusta la química entre las personaje
 07 (.) y am (0.7) la: (0.3) película
 08 e: sobre-es sobre (0.4) am
 09 (0.5) sus e: (1.6) am (.)
 10 P15: [su s]

- 11 P12: ↑[enam]o[rado]
 12 P15: [su s]u (0.4) y sus deseos
 13 P12: [(seos)]
 14 P7: -**NO [no est]oy de acuerdo-**
 15 P15: [o:]
 16 P7: -**[por]que hay (1.0) películas más mejor**

En (32), P15 comienza la interacción generando la pregunta “¿cuál es la mejor película de 2019?” (líneas 01 y 02) que, después de una risa por parte de P15, es contestada por P12 proponiendo “*After*” (línea 04) y continúa su intervención con un turno multiunidad en el que comenta por qué le gusta y de qué va la película (líneas 05 a 09). Al final de su turno, P12 encuentra algunas dificultades para explicar el tema de la película y P15 interviene para ayudarlo y completar su turno (líneas 10 y 12). Al final del turno de P12 (líneas 13), en el que parece repetir lo que ha dicho P15 anteriormente, P7 se autoselecciona para mostrar que está en desacuerdo con lo que han dicho (línea 14) y la explicación de por qué no está de acuerdo (línea 16) se solapa con un turno sorpresa de P15 (línea 15). En este ejemplo, el exponente pragmático discursivo “no, no estoy de acuerdo” del turno de P7 tiene una función argumentativa y se emplea para rebatir el comentario anterior, por lo que sería la pre-expansión que antecede a su argumento de manera similar a como lo hacen en los ejemplos anteriores los enunciados con “sí, pero”.

Como en (31) y en (32), en el corpus encontramos ejemplos en los que los estudiantes se autoseleccionan para extender, reforzar, reformular y contradecir turnos previos o hacer relevante un tema específico mencionado en ellos e introducen sus turnos a partir de oraciones y marcadores como exponentes para mostrar la vinculación entre las contribuciones, que funcionan como pre-expansiones de los argumentos que van a dar en sus contribuciones. Es decir, los exponentes pragmático-lingüísticos que confirman estar de acuerdo o no con la información dada sirven de introducción o como pre-expansión de la información que van a proporcionar y la extensión y el desarrollo de nueva información se realiza después de la muestra de (des)acuerdo con la que vinculan su turno con el anterior.

En la mayoría de los casos el adverbio afirmativo “sí” funciona como el exponente pragmático-discursivo más básico para mostrar escucha o acuerdo y es el único que aparece

antes de añadir información, como se puede apreciar en (32) en la que P14 y P8 comentan interacciones que han escuchado previamente y P8 realiza un turno de extensión a una contribución de P14 que introduce con “sí”:

(33) S1 GAM 17, 03:13

01 P14: y la (0.2) mas:. exitos[a]era
 02 P8: [si]
 03 P14: >la interacción uno< (.) [por]que
 04 P8: [si:]
 05 P14: (ta-co-l) (.) todas personas hablan
 06 .he y: (.) tienen emocio↑nantes para hablar
 07 P8: s[i]
 08 P14: [y]: (0.2) tambien (0.7) a:rm (0.9)
 09 dar como consejos para (0.3)
 10 aprender idioma[:s] y: otras cosas
 11 P8: [si]
 12 (.)
 13 P8: **sí era la conversacion mas igual**
 14 P14: si [↑si]
 15 P8: [y m]as natural y fluida °si°

En este extracto, P14 dirige el tema de la interacción hacia la primera interacción (línea 02) que considera la más exitosa (línea 01) y expone sus razones para afirmarlo en un turno multiunidad compuesto de varios UCT (líneas 03 a 10) que se solapan con turnos de apoyo de P8 como muestras de acuerdo y escucha (líneas 02, 04, 07, 11). Finalmente, después del último solapamiento producido, P8 consigue tomar el turno de palabra (línea 13) y comienza su turno con el adverbio “sí”, que ha empleado en sus turnos de apoyo previos para mostrar acuerdo, y añade más información sobre la interacción uno que comentan (línea 13). P14 aprovecha un UCT para también generar un turno de apoyo y, a pesar de que parece querer tomar el turno de palabra de nuevo con el segundo “sí” (línea 14), P8 continúa su turno y lo solapa al de P14 para aportar más información (línea 15).

En (33), la continua aparición de adverbios “sí” solapados al turno multiunidad de P14 y generados por P8 como turnos de apoyo y escucha, parecen indicar que el “sí” con el que empieza el turno de P8 (línea 13) en el que añade información parece ser también otra muestra

de acuerdo y escucha. No obstante, la utilización de “sí” al comienzo de un turno en el que el hablante B se autoselecciona y extiende turnos previos con sinónimos o añadiendo información para mostrar acuerdo es común en el corpus en ejemplos en los que un turno multiunidad no es solapado por turnos de apoyo. Específicamente, su utilización es recurrente en las interacciones de ambos semestres en las que los estudiantes tienen que comentar las películas que han visto. Por ejemplo, en (34), P12 y P14 realizan una práctica del examen oral en el segundo semestre y mantienen una interacción en la que hablan y comentan dos de las tres películas que tenían que ver en el curso: *María llena eres de gracia* y *Mujeres al borde de un ataque de nervios*:

(34) S2 No GAM 10, 02:32

01 P12: como acabo de: (.) dices (0.2)
 02 a:m (1.0) e: (0.2) en .hoy dia-
 03 -en hoy dia em (.) las mujeres pueden
 04 trabajar (0.4) y: a:m crear un carrera(s)
 05 P14: [si]
 06 P12: [y:] (0.5) a::m (1.4) a:m (0.8)
 07 (2.0) y vivir a:m (2.3) sus
 08 vidas (0.3) a: (0.3) de la manera
 09 a: (.) que quieren.
 10 (1.4)
 11 P14: **si. creo que** (la) **este es un importante**
 12 **parte** †**de la película.** es que las mujeres
 13 tienen (1.0) e: (.) trabajos (1.3) y: [...]

En esta interacción P12 comienza su turno haciendo referencia a algo que se ha dicho previamente (línea 01), se supone que en el turno previo de P14 que ha durado más de un minuto. P12 trata el tema de la independencia de las mujeres en la actualidad (líneas 02 a 09) en un turno formado por varios UCT entre los que solo encontramos una muestra de escucha por parte de P14 (línea 05), tras la que P12 continúa extendiendo su turno (línea 06) aunque con pausas largas que muestran alguna dificultad, pero sin intervención o ayuda de P14. Al finalizar el turno de P12 (línea 09) no se produce una selección del siguiente hablante y deriva en un silencio de más de un segundo (línea 10) que es interrumpido por P14. P14 se autoselecciona y comienza su turno con el adverbio “sí” (línea 11) para relacionar el tema que ha tratado P12 en su turno con la película que comentan (líneas 11 a 13) y dar su opinión. La utilización de “sí”

parecer servir de nuevo como vínculo entre los dos turnos: P14 muestra acuerdo como introducción de su turno y reformula el turno de P12 haciendo relevante el tema para seguir comentando la película.

En el análisis de los ejemplos (33) y (34) observamos que los turnos de los hablantes B, en lo que estos tienen que autoseleccionarse para tomar la palabra, se vinculan por medio del adverbio “sí”. Este exponente se utiliza al comienzo del turno para mostrar acuerdo e introducir la extensión o reformulación del turno previo que va a realizar aportando información relacionada y relevante para el tema tratado. A pesar del nivel intermedio bajo que tienen los estudiantes y del predominio en los datos del uso de “sí” para vincular turnos que extienden otros, encontramos otros turnos en los que los estudiantes intentan utilizar otros exponentes o conectores más complejos como P12 en (34) que comienza su turno con “como acabo de dices” (línea 01).

El empleo de otros exponentes se aprecia en otra de las interacciones en las que comentan una de las películas del curso. En este caso la interacción es entre P3, P4 y P13 y ocurre cuando P3 toma la palabra. P4 da su opinión sobre la película *María llena eres de gracia*, P13 confirma que él también considera que la película da una imagen estereotipada y negativa de la inmigración latinoamericana como había dicho P4 en su turno y es seguido por un largo intervalo interrumpido por P3 que va a reforzar los turnos de sus compañeros y añadir más información. Aunque en principio P3 no utiliza ningún exponente o conector para vincular su turno con los anteriores, se va a interrumpir para afirmar que está de acuerdo con lo que han dicho P4 y P13 antes y, además, añadiría que la película parece dar una visión propagandística de la vida de los migrante en Estados Unidos:

(35) S1 GAM 38, 00:57

03 P4: >pero no me gusta el hecho que< am:
 04 (1.9) a:m (0.7) la (0.2) am representa
 05 (0.3) am la (0.6) s. la inmigración am
 06 de: (0.2) em (0.5) los colombianos y am
 07 (0.6) reinfuerza una idea que (0.3)
 08 ellos son (0.8) am (0.5) traficantes y:
 09 (.) no son (0.9) a: (0.8) positivas
 10 a:l (.) país

11 (0.3)
 12 P13: si creo que: (0.4) da una imagen (0.6)
 13 bastante: estereotipada?
 14 P4: hum
 15 P13: -sobre: (0.3) la inmigracion (1.0) e:
 16 de (1.0) >Latinoamérica: en los estadosunidos<
 17 (0.4) es bastante: (0.2) es bastante negativo
 20 (1.8)
 21 P3: **yo set-** (0.5) **creo que también** (0.3)
 22 **estoy de acuerdo con vosotros pero** (0.3)
 23 **además** (0.3) la imagen como: (0.3)
 24 los estados unidos como (0.6) un refugio
 25 para (0.4) i:nmigrantes no se me parece
 26 un poquito como: propaganda porque: [...]

En (35) P4 comienza esta parte de la interacción con un turno multiunidad exponiendo su opinión sobre la película (líneas 01 a 10) y finaliza sin seleccionar a un posible hablante B que continúe la interacción. P13 se autoselecciona y, como P8 en el ejemplo anterior, (33), comienza su turno con el adverbio afirmativo “sí” (línea 12) que antecede su punto de vista “creo que da una imagen bastante estereotipada”. El final de la primera UCT de P13 acaba con una entonación interrogativa de la palabra “estereotipada” (línea 13) que P4 contesta con una confirmación “hum” (línea 14) que invita a P13 a continuar su turno y añadir más información (líneas 16 y 17). Su turno finaliza seguido de un silencio de casi dos segundos que es interrumpido por P3 que se autoselecciona y toma la palabra para, en principio, dar su opinión “yo set” (línea 21). Sin embargo, se interrumpe y reformula su turno para confirmar que él también está de acuerdo con sus compañeros (líneas 21 y 22) y añade una nueva opinión con “pero además” (líneas 22 y 23) que la imagen de los Estados Unidos en la película le parece propagandística (líneas 23 a 26). Encontramos de nuevo una oración de pre-expansión que introduce la información que viene a continuación, “creo que también estoy de acuerdo con vosotros, pero además”. No obstante, la estructura “sí, pero” no se utiliza para mostrar desacuerdo con la información proporcionada por sus compañeros anteriormente, sino para transformar el turno y añadir información mediante la inclusión del conector “además” después de esta introducción.

La interrupción de P3 al comienzo de su turno en este ejemplo muestra que los estudiantes son conscientes de la necesidad de vincular sus turnos con los previos. Aunque la utilización de “sí” o las muestras explícitas de acuerdo y desacuerdo son la manera común de llevar a cabo esa vinculación, de reconocer o mostrar entendimiento de un turno y continuar con el propio, algunos estudiantes demuestran que conocen y tienen la habilidad de emplear otros exponentes y recursos lingüísticos para relacionar sus turnos. Exponentes como “también” y “además” —que veíamos en el turno de P3 en (34)—, y “no estoy de acuerdo” aparecen en el corpus en turnos de hablantes B que se autoseleccionan para añadir información al turno anterior, cambiar de tema o poner de relieve información nueva.

En (36), P3, P10 y P13 responden a la actividad 2 del segundo semestre (véase Anexo V) en la que tenían que comentar qué consejos darían a tres personas que presentan diversos problemas. Cuando están comentando qué podría hacer el personaje de “Cristina” para mejorar la forma, P3 utiliza “también” para añadir en su turno una idea más a las dadas por sus compañeros:

(36) S2 No GAM 6, 00:32

- 01 P3: Cristina (.) que puede hacer ella?
 02 (0.2) para (0.4) mantener (0.2) la forma?
 [... 6 líneas omitidas]
 09 P10: e:: (0.9) po-podrias comprar (0.2) una:
 10 (.) mesilla (0.3) mas alta? (0.3)
 11 P13: huhum-
 12 P10: -para que (0.4)e (0.2) puedas estar de pie
 13 (0.2)
 14 P3: **tambien tener una rutina: (.) diaria**
 15 **(0.4) para: (.) ir al gimnasio**

P3 comienza proponiendo un nuevo tema y lo hace mediante una pregunta que selecciona a sus compañeros para que le propongan consejos e ideas sobre qué puede hacer Cristina para mantener la forma porque trabaja muchas horas sentada (líneas 01 y 02). Los tres van a proporcionar algunas ideas sobre trabajar de pie, P10 comenta que podría comprar un escritorio para estar de pie mientras trabaja (línea 08 a 11). Parece que su turno acaba con la realización de una pregunta (línea 09), pero tras una muestra de apoyo por parte de P13 a modo de respuesta (línea 10), continúa su argumento y turno (línea 11). Tras el turno de P10 se produce un breve

intervalo y P3 toma la palabra para proponer una nueva idea que responda a la pregunta (línea 13 y 14) y lo hace mediante el exponente “también” (línea 13) que vincula su turno con los anteriores.

En este caso, mediante la utilización de “también” el turno de P3 añade información nueva y responde a la pregunta generada por él mismo en turnos previos, pero se vincula con los anteriores porque el adverbio marca la relación con el resto de los turnos. Es decir, “también” sirve para proponer una respuesta más a la pregunta de la tarea y demuestra, a su vez, la relevancia de la información que se va a dar con los demás turnos de la interacción. Este uso de “también” va a ser recurrente en las interacciones del segundo semestre para introducir una nueva respuesta a un tema o pregunta relacionado con algún tema de la actividad comentado en el turno anterior y, por tanto, vincular una contribución con otra.

En casos como (36) “también” podría considerarse como un marcador que intenta relacionar los turnos, pero que realmente introduce un turno individual de respuesta a pregunta o tema de tarea. Sin embargo, a diferencia de los exponentes que veremos en el siguiente apartado, el hecho de utilizar el adverbio “también” antesala que su turno va a añadir una información nueva sobre el tema tratado en el turno anterior —aunque sea una respuesta más a la pregunta de la actividad— y, por tanto, es relevante para la interacción. Podría considerarse que el uso de “también” tiene la función de introducir una respuesta colaborativa.

Por tanto, se puede decir que la función reactiva de exponentes como “además” y “también” en los turnos analizados es añadir información para responder colaborativa y coherentemente a un turno anterior, al tiempo que se responde individualmente a la pregunta de la actividad —formulada o no previamente en la interacción—. Este empleo de exponentes pragmático-discursivos para añadir una respuesta más a la actividad, pero vinculada con turnos previos y, por tanto, de forma colaborativa con los demás hablantes, resulta clara en (37) porque el turno de P13 responde simultáneamente a la pregunta de la actividad y al turno previo de P3. P3, P7 y P13 realizan la actividad 7 del segundo semestre (véase Anexo V) y comentan qué estereotipos de géneros conocen y cuáles se aplican a ellos. P13 comienza la interacción con la lectura de la pregunta de la actividad “¿alguno de los estereotipos de género se aplican a ti o a vosotros? ¿los transgredís? y P3 responde en un turno multiunidad:

(37) S2 No GAM 16, 00:17

08 P3: a:m .h (0.4) pero. hay cosas como
 09 no me gusta::e (0.5) jugar al futbol
 10 y cosas así que: .zh.zh no son (0.2)
 11 tradicion°ale° tra- tradicionalmente
 12 (0.3) cosas que hace un hombre
 13 P13: huhum
 14 (2.5)
 15 P13: **pues .h.h (1.5) para ser hombre**
 16 **a mi tampoco me gusta: (0.6) jugar al**
 17 **futbol (0.2) o (0.6) hacer mucho deporte**

En (37) podemos observar que el final del turno multiunidad de P3 que responde a la pregunta que hace P13 al comienzo de la interacción, es introducido en este fragmento con el conector “pero” (línea 08), porque antes ha hablado de los estereotipos que sí considera que se aplican a él, y termina con la explicación de los estereotipos que transgrede (líneas 09 a 12) como el hecho de no gustarle jugar al fútbol (línea 09). Su turno termina sin seleccionar a otros posibles hablantes y P13 genera un turno de apoyo en el que muestra escucha (línea 13). Se produce a continuación un intervalo de más de dos segundos que se interrumpe porque P13 vuelve a tomar la palabra (línea 15) e introduce su turno con el conector “pues” y da su respuesta a la pregunta (líneas 15 a 17) exponiendo que, como P3, él tampoco cumple ese estereotipo tradicional.

El empleo de los exponentes “pues” y “tampoco” introduce un turno de habla en el que la respuesta a la actividad es colaborativa porque está vinculada con lo dicho antes por P3 y, al mismo tiempo, es la respuesta individual de P13 a la pregunta de la actividad. No obstante, los ejemplos que tenemos de este tipo de turnos suelen introducirse con “también”, como se ha visto previamente, y las escasas apariciones del marcador “pues” tienen una función de cambio o cierre de temas.

Los exponentes comentados hasta ahora sirven para mostrar acuerdo y extender turnos previos mediante la adición de información, reformulación o transformación de un turno. Es interesante observar que, en algunas ocasiones, como en las discusiones de la actividad 4 del primer semestre (véase Anexo IV), cuando los equipos analizan diferentes interacciones, el

comienzo de un turno con una oración adversativa y la conjunción “pero” está encaminado a reforzar o completar la contribución anterior y, por tanto, la función del exponente no es la de introducir una secuencia de oposición sino la de extender turnos previos también. Por ejemplo, en (38), cuando P9 responde a la pregunta que ella misma ha hecho para iniciar la interacción, “¿cuál os parece más fluida en español?”, después de las respuestas de P5 y P13, al final de su turno P13 va a colaborar con P9 y añadir información al turno de P9:

(38) S1 GAM 19, 00:22

01 P9: se parece (0.2) a un conversación
 02 de amigas:, (0.2)
 03 P13: si
 04 P9: en contra: (0.6) am la segunda chica
 05 .he.hem donde: (0.2) es (0.8) muy directo
 06 [a:] (0.2) no es una (0.2) conversacion
 07 P13: [si]
 08 P9: (0.2) entre: (.) amigas es mas de:
 09 (0.4) [por la]
 10 P13: como [una en]trevista,
 11 P9: exacto
 12 P13: **pero** (0.4) no da mucha información
 13 P9: si

En (38), P9 se autoselecciona y su turno comienza sin utilizar ningún exponente, directamente haciendo un comentario sobre la interacción que comentan (línea 01). Su primera UCT termina con una ligera subida de la entonación y una pausa (línea 02) que P13 aprovecha para realizar un turno de apoyo (línea 03). P9 continúa su turno oponiendo la interacción que comentan con la segunda chica a la que han escuchado (líneas 04 a 09), pero sus UCTs son generados entre pausas y dubitaciones (línea 06) que P13 aprovecha para generar otro turno de apoyo (línea 07) y, finalmente intervenir para completar el turno de P9 (línea 10). P9 confirma que está de acuerdo con lo que P13 ha dicho (línea 11) y P13 vuelve a autoseleccionarse y continúa añadiendo información (línea 12), para ello utiliza la conjunción “pero” y matiza que, los hablantes no dan mucha información. El exponente sirve para conectar su intervención (línea 12) con su turno previo (línea 10) y estos completan la información proporcionada por P9 en su contribución. Expone un argumento a favor de lo que ha dicho P9: ambos están de acuerdo en

que la segunda interacción que han escuchado no se parece a una conversación, por lo que, en este caso, la utilización de “pero” al comienzo del segundo turno de P13 no tiene una función adversativa sino complementaria y ampliatoria.

Finalmente, se debe incluir el análisis de algunos exponentes utilizados para mostrar acuerdo o desacuerdo cuya principal función es vincular dos turnos que responden a las preguntas de las actividades. Es decir, estos exponentes extienden turnos previos mediante la aportación de nuevas contribuciones que se relacionan más con el cumplimiento de la actividad que con el turno previo, pero se presentan e introducen como un contraargumento a lo dicho previamente o una extensión de un turno anterior.

Es habitual y recurrente en la primera actividad del primer semestre, en la que los estudiantes tenían que defender una opinión dada y, a pesar de utilizar un exponente al comienzo de su turno para mostrar acuerdo o desacuerdo, su contribución posterior no responde al turno previo sino a la actividad en general. Por ejemplo, en (39), P7 defiende que para aprender a negociar e interactuar en una lengua nueva tienes que intervenir y hablar, mientras que P12 toma la posición de que escuchar al resto y dejar que otros hablen es más efectivo. Después de un turno multiunidad e individual de P12, P7 vuelve a autoseleccionarse y expresa su desacuerdo con P12 utilizando “no estoy de acuerdo”, pero su contribución no explica por qué o en qué no está de acuerdo, sino que añade otro argumento para responder a la pregunta de la actividad:

(39) S1 GAM 3, 00:11

- 05 P7: °e:m° (0.4) recom-en recomiendo que
 06 (0.3) e: lo mejor es opinar pregun- (0.5)
 07 preguntando en lugar de afirmando cuando .h
 08 tienes una discusion (0.3) con otras personas
 09 (0.4)
 10 P12: creo que escuchar es mucho mejor (0.3)
 11 am porque a:m (0.8) aprendes escuchando
 12 tambien (0.6) a::m (0.5) no creo que es
 13 necesario hablar mucho para (0.5)
 14 aprender la lengua .h am por ejemplo
 15 el español (0.5) am
 16 (1.2)
 17 P7: **um** (0.2) **no estoy de acuerdo** creo que

18 (0.4) a:m (0.2) e: (0.2) es (.) mas facil
 19 a mediar con personas em (0.4) cuando (0.4)
 20 encuentras una razon (0.5) e: hay una (0.8)
 21 sus ideas propias [...]

En esta interacción, P7 comienza con un turno multiunidad en el que defiende su punto de vista en el debate de qué se necesita hacer para aprender a conversar y negociar en una lengua que se aprende (líneas 05 a 08). A continuación, P12 toma la palabra después de un intervalo (línea 09) y expone también cuál es la opinión que defiende en otro turno multiunidad individual sin relación explícita con la contribución anterior (líneas 10 a 15). Su turno termina con un “am” que parece indicar que va a seguir añadiendo información, sin embargo, se produce un intervalo de más de un segundo (línea 16) y P7 decide tomar la palabra y muestra desacuerdo con los dicho anteriormente “um, no estoy de acuerdo” (línea 17) y vuelve a generar un turno multiunidad en el que, aunque contradice lo dicho por 12, expone otro punto de vista más sobre el tema de la actividad: que es más fácil mediar —debatir— cuando tienes algo por lo que debatir e ideas propias (líneas 18 a 21).

La utilización de “no estoy de acuerdo” parece servir principalmente para mostrar relación con el turno anterior. Introduce la contribución generada por P7 como si fuese un contraargumento a lo expuesto por P12 en el turno anterior, pero no llega a ser una contestación directa al turno de P12, sino que expone otro punto de vista —tener una razón para hablar, exponer ideas propias— sobre cómo debatir con otras personas y responde a la actividad en lugar de al turno anterior.

La utilización de un exponente pragmático-discursivo de (des)acuerdo en el comienzo de turnos parece funcionar como la vinculación de los turnos, aunque la contribución del turno esté encaminada a la respuesta de la actividad en lugar de la extensión del turno previo. Esto mismo ocurre cuando se utilizan las estructuras de pre-extensión similares a “sí, pero” ya comentadas. A diferencia de lo que ocurría en (30) o (31), en otros casos, más similares a (39), la pre-expansión “sí, pero” para introducir un turno deriva en la respuesta individual a la actividad o a la pregunta de las instrucciones —que puede haber aparecido en la interacción o no previamente— más que en una contraargumentación. Por ejemplo, en (40), P5 y P11 comentan cuáles son sus puntos de vista sobre la primera actividad del primer semestre, cómo aprender a interactuar en un idioma que estudias. El turno de P5 va seguido por el de P11 que introduce como si fuera una

contraargumentación con el exponente “estoy de acuerdo, pero” y, aunque ofrece una opinión diferente, realmente su turno expone su respuesta individual a la pregunta de la actividad, en lugar de una contribución al turno previo:

(40) S1 GAM 7, 00:30

01 P5: deberias intentar va muy bien de
 02 de hablar >en clases de español<
 03 (0.3) porque puedes practicar tu español
 04 (1.2) (*ruido de hojas pasando*)
 05 P11: a (.) **estoy de acuerdo pero: tambien**
 06 creo que es muy importante que escuchas
 07 (0.5) entender la lengua (0.2) es
 08 lo mas importante °en mi opinion°

En (52) la interacción comienza con el turno de P5 sin ningún exponente y parece dar una recomendación sobre qué hacer para practicar el idioma (líneas 01 a 03), en este caso el español (línea 03). El turno de P5 termina sin seleccionar a otro hablante y se produce un intervalo de más de un segundo acompañado de ruidos de folios que se mueven. El silencio es interrumpido por P11 que afirma estar de acuerdo con lo que ha dicho P5 (línea 05), pero después utiliza la conjunción adversativa “pero” y el adverbio “también” para añadir información que contradice el turno de P5, “también es importante que escuchas” (línea 06). Finalmente, añade que entender la lengua es lo más importante (líneas 07 y 08). El turno de P11 (líneas 05 a 08) parece ser más la respuesta individual a la pregunta de la actividad que la respuesta contraargumentativa al turno de P5 y el conector sirve para vincular los dos turnos, pero no se llegan a extender ninguno de los temas planteados en él.

En otras ocasiones, la utilización de la pre-expansión “sí, pero también” vincula dos contribuciones y sirve para añadir otras respuestas a la pregunta de tarea sin contradecir necesariamente lo que se ha dicho en el turno anterior ni extenderlo. Por ejemplo, en (41), P4, P10 y P16 discuten sobre qué se necesita para vivir bien en cualquier lugar y P16 utiliza “sí tienes razón, pero también se necesita” para aportar otros elementos que se necesitan para vivir bien y responde así a la pregunta de la actividad que ha leído P10 en su turno anterior, pero no contradice el turno anterior:

(41) S1 GAM 35, 00:01

01 P10: °vamos° s: (0.6) y >qué se necesita para vivir bien?<
 02 (0.5) eh:n:e creo que necesit- se necesita:n (0.3)
 03 un hogar comida: (0.4)a: (0.8) y algo para beber.
 04 e: los tres (0.5) >más importantes para vivir<
 05 P16: lo siento algo para:?
 06 (0.8)
 07 P10: e:: beber
 08 P16: beber. sí (0.6) e: (1.2) **tienes razón** °e° (0.4)
 09 **son los cosas °las cosas° más importantes**↑ .hh
 10 **pero: también** (0.7) es (0.3) tienes que e: (1.0)
 11 saber el idioma (0.7) del. lugar (0.8) y (0.9)
 12 e tener educación (0.5) para (1.2)°o° (1.8) Hhhihi

En este ejemplo, P10 plantea la primera pregunta que aparece en las instrucciones de la actividad (línea 01) y continúa él mismo dando la respuesta a la pregunta (líneas 02 a 04). P16 aprovecha el final de la última UCT del turno de P10 que parece resumir la información que ha dado para pedir una aclaración (línea 05) y después de la respuesta de P10 (línea 07), es P16 la que toma el turno de palabra, repite lo dicho por P10 y después de varias pausas continúa la interacción respondiendo ella a la pregunta de la actividad que ha hecho P10 en su turno. Para ello, muestra acuerdo con lo que ha comentado P10 (líneas 08 y 09), le da la razón y después mediante el exponente “pero también” da otras respuestas a la pregunta de la actividad: saber el idioma y tener educación (líneas 11 y 12).

La toma de turno es diferente en (41) porque P16 mantiene el turno de palabra después de pedir aclaración a P10 sobre algo que ha dicho y aceptar la aclaración dada “beber, sí” (líneas 08). No obstante, se producen varias pausas, una de ellas de más de un segundo y P16 continúa mostrando acuerdo con P10 primero “tienes razón” y dando su propia respuesta que es introducida por el exponente “pero también”. Como vemos, el exponente aquí tiene una función complementaria en lugar de contraargumentación —similar al ejemplo (38) en el que P13 añade información, aunque comience su segundo turno con “pero”— e introduce la respuesta a la pregunta de la tarea de P16.

Se puede concluir que los exponentes pragmático-discursivos que se emplean para conectar las contribuciones entre sí, en contextos en los que los hablantes B tienen que

autoseleccionarse, tienen la función principal de introducir los turnos que generan como relevantes y relacionados con lo que se ha dicho previamente. Es decir, funcionan como una introducción al turno de habla y una pre-expansión de la extensión que van a hacer de turnos previos. Como se ha podido comprobar con (30), (31) y (32) en ocasiones estos exponentes extienden otros turnos mediante la muestra de desacuerdo y rebaten una opinión previa. En la mayoría de las interacciones esta oposición se expresa mediante enunciados que comienzan con “sí, pero” y estructuras similares, como en (30) y (31). Sin embargo, también se ha podido comprobar con (32) que los estudiantes también introducen sus turnos con pre-expansión que afirman no estar de acuerdo con contribuciones anteriores. El análisis también muestra que estos exponentes lingüísticos también se utilizan para introducir turnos que extienden otros previos añadiendo información. En estos casos, se ha comprobado que, aunque hay una preferencia por la utilización del adverbio “sí” como en (33) y (34), también se registra el empleo de otros adverbios como “también”, “además” en (35) y (36) e incluso “pues” y “tampoco” como en (37) y “pero” en (38).

En último lugar, se ha podido comprobar que, en algunos casos, la utilización del exponente para vincular los turnos, aunque intenta cumplir la función de pre-expansión y es similar a los casos anteriores, la expansión en la contribución posterior del hablante B no se produce totalmente porque esta parece ser una respuesta individual a la pregunta de la actividad como se ha visto en los últimos casos en lugar de una contribución al turno previo.

4.2.1.2. Toma de turno sin vinculación con el turno anterior

La utilización de exponentes que relacionan contribuciones en los turnos en los que los estudiantes se autoseleccionan no siempre implica coherencia ni vinculación entre los turnos. Concretamente, en nuestros datos, se recogen ejemplos de exponentes pragmático-discursivos como “vale”, “de acuerdo”, “gracias” que sirven únicamente para reconocer el turno previo y su finalización y el comienzo del siguiente, pero el desarrollo del turno que sigue al exponente no se vincula con el turno anterior y, a diferencia de los ejemplos analizados previamente, no tienen una función de pre-expansión que introduzca una extensión a contribuciones previas. Es decir, tienen una función de control conversacional y toma de turno, pero no argumentativa (Acosta-Ortega y López-Ferrero, 2022).

En estos casos, los turnos de B son respuestas individuales a la actividad o a alguna pregunta de las instrucciones —que puede haber aparecido o no previamente en la interacción—, pero no aporta información relacionada con turnos previos. A diferencia de los ejemplos (40) y (41), estos exponentes no muestran acuerdo, desacuerdo o contradicción con lo dicho anteriormente. Por ejemplo, en (42), P1 y P2 comparan los avatares que han creado para ellos mismos y para la otra persona. La interacción la comienza P2 comentando el avatar que ha creado para P1 y P1 contesta con su propia opinión de ese avatar:

(42) S1 GAM 8, 00:00

```
01  P2:      me gusta mi: (0.5) avetar (0.9) para P1 (0.2)
02          porque: (2.3) ella es muy (0.5) hermosa (0.3)
03          porque (1.1) el (0.5) pelo (0.5) es (.) muy bien
04          (0.9)
05  P1:      gracias P2 e: no me gusta (.) el P2 avatar a mi
06          (0.3) e:: porque es: (mal)
```

En este extracto, P2 comienza la interacción opinando sobre el avatar que él ha creado para P1 (líneas 01 a 03). P1 se autoselecciona e interrumpe el intervalo producido al final del turno de P2 (línea 04). Su turno comienza con un “gracias P2” (línea 05), pero no especifica por qué da las gracias, sino que su contribución después es su opinión individual sobre lo que piensa del avatar que P2 ha creado para ella (líneas 05 y 06). El exponente “gracias” puede ser un atenuador porque su opinión es totalmente contradictoria a la que ha expuesto P2 y además afirma que no le gusta lo que él ha hecho. También puede agradecer la creación del avatar, pero no vincula los turnos.

Similar a este “gracias” son los “vale” que aparecen en muchos de los comienzos de turnos de P4, en ocasiones acompañados por “sí”. La interjección “vale” en la mayoría de las ocasiones se utiliza para cerrar un tema y cambiar a otro (véase el siguiente apartado para más información), pero en los turnos de P4 sirve como una señalización de toma de turno y aparece a lo largo de todo el curso. Por ejemplo, en (43), P4 realiza la actividad *Speed dates* con P12 y P13 y después de que P12 responda a la pregunta “¿qué pensáis de la primera foto?” realizada por P13 y P13 también intervenga, P4 toma el turno de palabra y responde a la pregunta de P13, sin vincular sus turnos con los anteriores:

(43) S2 No GAM 25, 00:23

01 P13: e:: (0.4) no creo que es verdad
 02 que los hombres tengamos que ganar
 03 mas que las mujeres para comprarles
 04 ↓flo°res°
 05 (0.8)
 06 P4: **vale** (0.8) pienso que es impor- (0.2) o es
 07 importante que reconozcamos (0.4) la
 08 la actitud patriarcal (0.3) de esta imagen
 [...]

En esta interacción, después del comentario de P13 (líneas 01 a 04), P4 toma la palabra después de un intervalo y se autoselecciona para dar su opinión sobre la imagen (líneas 06 a 08) comenzando su turno con “vale”. La interjección no vincula su contribución con la anterior, sino que parece ser una manera de marcar que es su turno. Es decir, el exponente “vale” parece ser para P4 la forma de tomar la palabra y señalar que es él el que tiene el turno en ese momento.

A pesar de la presencia de ejemplos de exponentes pragmático-lingüísticos que no vinculan contribuciones en turnos en los que un hablante B se autoselecciona, como “gracias” en (42) y “vale” en los turnos de P4 —ejemplificado en (43)—, su empleo no es común en los datos y la presencia de algún tipo de exponente tiene siempre una función argumentativa —como hemos visto en el punto anterior— o estructural en la interacción —como veremos a continuación—.

4.2.1.3. Organización del discurso

Para finalizar el análisis de los tipos de turnos en los que los hablantes B se autoseleccionan y comienzan sus intervenciones con un exponente pragmático-discursivo, hay que comentar la utilización de estos para estructurar la agenda temática de la interacción. Es decir, emplean exponentes con una función de organización del discurso. Concretamente, los ejemplos encontrados de estos marcadores sirven para concluir temas y cambiarlos y empezar uno nuevo.

En el corpus existen ejemplos desde la segunda actividad, cuando P3 y P13 comentan los avatares que cada uno ha creado para ellos mismos y para su compañero. La agenda temática de su interacción se puede dividir en dos: los avatares de P3 y los avatares de P13 y para cambiar de

un tema a otro P3 va a tomar el turno de palabra al terminar de comentar sus avatares, después de un extenso intervalo e introduce la pregunta sobre qué avatar prefiere P13 con el conector “bueno”. A diferencia de los “vale” utilizados por P4, que no extendían turnos previos, sino que introducían un comentario o una respuesta no relacionada con la contribución previa, este “bueno” se produce después del agotamiento de un tema en la interacción e introduce uno nuevo para continuarla:

(44) S1 GAM 9, 00:36

01 P3: e: ademas me gusta (.) su: pelo azul
 02 P13: huhum (0.2) si es (0.9) es muy guay no?
 03 P3: si [es muy:] (0.5)
 04 P13: °°[esta muy] guay°°
 05 P3: es muy único
 06 (0.7)
 07 P13: mola mucho
 08 (0.2)
 09 P3: °si°
 10 P13: mola mazo
 11 (0.4)
 12 P3: claro que si .shishishi .h
 13 (0.3)
 14 P3: **bueno** (0.9) e:: cuál de los avatares
 15 prefieres P13?
 16 P13: .h prefiero (0.2) el mío (.) el que he creado yo
 17 porque: .h (0.5) me parece un chico más (0.8)
 18 más guay
 [...]

En (44) vemos el final de la primera parte de la agenda temática de la interacción, en la que P3 añade que también le gusta el pelo azul de uno de los avatares que comenta (línea 01) — utilizando el conector “además” para ampliar su contribución anterior— y P13 asiente en señal de escucha y afiliación (línea 02) y opina también sobre el tema introducido en el turno de P3 y selecciona de nuevo a P3 con una pregunta de reafirmación “es muy guay, ¿no?”. A continuación, se produce una sucesión de turnos que reafirma mediante diferentes sinónimos que coinciden en la opinión que tienen sobre el avatar del que hablan (líneas 03 a 12) y al final de los

turnos, en los que repiten la misma idea, el turno de P3 finaliza con risas, pero sin seleccionar a nadie. Después de sus risas se produce un intervalo y P3 vuelve a tomar la palabra y cambia de tema introduciendo su turno con “bueno” (línea 14), acompañado de una pausa y selecciona a P13 para que comente qué avatar prefiere él mediante una pregunta y la mención de su nombre.

La utilización del exponente “bueno” al comienzo del turno de P3 señala el cambio de tema en la interacción. A pesar de que el uso de “bueno” con esta finalidad no es habitual en otros estudiantes, sí que se registran ejemplos del corpus en los que el cambio de temas es introducido con “vale” u “okay”. Estos exponentes parecen indicar el cierre del comentario sobre una de las preguntas de tarea y el inicio de un tema o comentario de pregunta diferente. Por ejemplo, en (45), el equipo Las jefas mujeres comentan las interacciones que tenían que analizar en la Primera Misión de la gamificación, en la cuarta actividad del primer semestre y cuando parece que acaban de comentarlas pasan a ordenarlas según les parecen más o menos adecuadas y fluidas en español:

(45) S1 GAM 17, 02:28

01 P14: es como mas de una entrevista
 02 ses [un] persona que habla mas
 03 P8: [si:]
 04 P8: si (0.3) exacta_{me}nte
 05 P14: [per]o es un (0.7)
 06 conversación °o negocia_cion e: puede
 07 P8: si es mas igual
 08 P14: si
 09 P8: si
 10 (0.5)
 11 P8: **y:: (0.3) vale (0.2) ahora (0.3)**
 12 ordenat las interacciones del (0.3)
 13 una al tres segun os parecen mas
 14 o menos exi_otosas_o

En (45) P14 y P8 terminan su comentario sobre una de las interacciones que habían escuchado. P14 afirma que es como una entrevista porque una persona habla más (línea 01) y P8 muestra acuerdo mediante turnos de apoyo (líneas 03 y 04) y P14 continúa su turno (líneas 05 y 06) que es complementado y terminado por P8 (línea 07). Al turno de P8 (línea 07) le siguen dos

turnos de confirmación y muestra de acuerdo (líneas 08 y 09) y un intervalo que P8 rompe y toma el turno de palabra mediante “y...”. Parece que va a añadir más información, pero después de una pequeña pausa dice “vale, ahora” (línea 11), exponentes con los que introduce un nuevo tema, da por agotado el anterior y propone realizar la última parte de la actividad (líneas 12 a 14).

El exponente sirve, como “bueno” en (44), para cambiar la agenda temática de la interacción, finalizar un tema y dar paso a una parte diferente de la actividad que realizan. La misma función tiene “*okay*” en el turno de P3 en (46) en el siguiente ejemplo. En esta grabación, el equipo Panda Rojo prepara la negociación final y comenta qué se necesita para vivir bien. La interacción está organizada mediante la propuesta de las preguntas de la actividad por parte de P3 y entre todos van contestando a las cuestiones planteadas. Una de las maneras de cambiar de tema es la utilización de “*okay*” después de que P12 responda que no sabe mucho sobre el tema anterior tratado:

(46) S1 GAM 33, 03:07

01 P3: se puede defender bien una nacion
 02 sin un buen sistema de defensa? (0.2)
 03 yo creo que si com- (0.2) hay paises
 04 hay paises como Irlanda que no tienen
 05 uf: (.) no se: (0.3) e:m (0.2)
 06 muchos e- (0.2) ejercitos pero no:
 [... 4 líneas omitidas]
 10 (1.5)
 11 P12: u:m (0.3) no se mucho (0.2) am sobre
 12 el sistema de defensa: (.) pero creo que si
 13 P15: [.huhu]m
 14 P3: [.huhu]
 15 (0.3)
 16 P3: **okay y:** (0.2) se necesitan nuevas
 17 tecnologias y avances para vivir bien?
 18 (0.4)
 19 P7: creo que es importante que tengamos
 [...]

En este fragmento P3 comienza proponiendo una de las preguntas de las instrucciones de la actividad (líneas 01 y 02) que él mismo responde (líneas 03 a 09). Su turno termina sin seleccionar a otro hablante por lo que se produce un largo intervalo (línea 10) que es interrumpido por P12 que toma el turno de palabra y afirma no saber mucho del tema (líneas 11 y 12) y termina su turno contestando que sí a la pregunta que ha hecho P3 al comienzo, de acuerdo con la respuesta que P3 ha dado antes, afirmación que genera risas en sus compañeros (líneas 13 y 14). Tras las risas, P3 aprovecha para tomar el turno de palabra y utiliza el exponente “*okay*”, seguido de la conjunción “y” para introducir una nueva pregunta de las instrucciones (líneas 15 y 16). La aparición de la conjunción “y” después de *okay*, a diferencia del ejemplo anterior, muestra que la toma de turno se ha hecho con el exponente que da por terminadas las respuestas a la pregunta anterior e introduce una nueva que, en este caso, contesta P7 (línea 19).

Se puede ver en los ejemplos anteriores que los aprendientes utilizan el exponente “vale” —o el extranjerismo “*okay*”— para finalizar un tema que, después de extensiones previas dan por agotado, e introducen una nueva pregunta de tarea. El empleo de estos exponentes (“vale”, “bueno”) para introducir turnos en los que los hablantes se autoseleccionan está destinado a organizar la agenda temática de las interacciones y marcar el cierre de una secuencia temática y el comienzo de otra.

La presencia de “vale” también se observa al comienzo del último turno junto con “pues” en contextos o secuencias para finalizar la interacción. Por ejemplo, en las interacciones resultantes de la tercera actividad del primer semestre, la elección del nombre del equipo (véase anexo IV), los equipos Panda Rojo y Los desconocidos concluyen la interacción mediante turnos que comienzan con “vale, pues”. Por ejemplo, la utilización de los exponentes en la interacción del equipo Los desconocidos se repite, primero como respuesta a la pregunta planteada por P9 y después de la propuesta del nombre de equipo y la aceptación del resto de los integrantes del equipo en el último turno:

(47) S1 GAM 14, 03:48

01 P9: necesitamos una nombre
 02 (1.8)
 03 P13: e:[:]
 04 P9: [q]ue piensan?

05 (0.8)
 06 P13: **vale pues** (0.8) e: (2.9)
 07 porque: (0.9) nos acabamos de conocer
 08 (0.9) y no nos (0.7) no sabemos mucho
 09 de: (1.2) uno al otro (1.6) que ta:l
 10 (2.6) noh ponemos el nombre los desconocidos?
 11 (1.5)
 12 P13: estais de acuerdo?
 13 P5: (si si)
 14 P13: **vale pues** el nombre va a ser los desconocidos

En (47), P9 afirma que necesitan un nombre (línea 01) y después de un intervalo de casi dos segundos, P13 va a intervenir (línea 03), pero P9 también lo hace y selecciona a P13 o P5 mediante una pregunta (línea 04). P13 toma la palabra y comienza la respuesta a la pregunta con los exponentes “vale, pues” (línea 06) y, entre varias pausas explica el nombre que va a proponer y lo propone (líneas 07 a 10). Su intervención no recibe ninguna respuesta y vuelve a tomar la palabra para preguntar a sus compañeras si están de acuerdo (línea 12) y después de la confirmación de P5 (línea 13), P13 vuelve a tomar la palabra y cierra la interacción con un turno en el que expone el nombre del equipo y lo introduce de nuevo con “vale, pues”.

En este extracto la utilización de los exponentes tiene una función organizadora de cierre de la interacción. Parece que en el primer turno en el que aparecen, “pues” puede tener una función continuadora de respuesta a la pregunta de P9: con “vale” se confirma o se acepta la pregunta y con “pues” se anticipa que lo que se va a decir es la respuesta a la pregunta y se comienza la conclusión de la interacción. En el segundo turno, los exponentes parecen cumplir una función recapituladora de lo que se ha dicho con el fin de resumir y cerrar la interacción.

El exponente “pues” se observa en otros casos sin “vale” y parece cumplir una función tanto organizadora del discurso como argumentativa, utilizado para extender otros turnos y concluir un argumento previo, similar al primer “vale, pues” de (47). Por ejemplo, en (48), P4, P10 y P16 realizan el *role-play* en el que simulaban una negociación de los asgardianos con Thor para debatir el futuro de Asgard. P10 es Thor y defiende que él no es la persona adecuada para gobernar Asgard, mientras que P4 representa a los asgardianos que piden a Thor que les ayude a

reconstruir el planeta. Al final de la interacción, P10 muestra su convencimiento y acuerdo con P4 mediante la utilización de “pues”:

(48) S1 GAM 27, 03:47

01 P10: tienes otras opciones?
 02 (0.6)
 03 P10: °no°
 04 zhzh
 05 P4: he dicho todo (0.3) y: necesitamo-
 06 necesitamos (0.4) necesito que (.)
 07 e: (1.3) a:r (0.6) digas (0.5) si
 08 (1.0)
 09 P10: .zh.zh.zh **pues** (0.3) si mi gente (0.2)
 10 necesita que yo diga si (0.8) .zhzh
 11 voy (0.3) a ser ↓el lider de asgard

Como vemos en la transcripción anterior, P10 comienza el fragmento preguntando a P4 por otras opciones para el gobierno de Asgard (línea 01) además de él, después de un intervalo parece ser el propio P10 el que responde con un susurrado “no” (línea 03) y después P4 toma el turno de palabra y vuelve a defender su posición: necesita que Thor diga que sí (líneas 05 a 07). Tras un segundo de silencio, P10 vuelve a tomar el turno de palabra y junto con una sonora aspiración acepta el liderazgo introduciendo su turno con el exponente “pues” (línea 09) seguido de una breve pausa que antecede la conclusión y el final de la negociación (líneas 09 a 11). El exponente, por tanto, tiene una función organizadora porque cierra la argumentación y, en este caso también relaciona el turno de P10 causalmente con el de P4.

Finalmente, “pues” aparece en un ejemplo al final del curso al comienzo de la interacción. En la práctica final del examen oral entre P10 y P13, estos comienzan la interacción con un saludo y la utilización de “pues” sirve para dirigir la interacción al comentario de las películas que deben hacer:

(49) S2 No GAM 31, 00:01

01 P10: hola P13 que tal?
 02 P13: muy bien y tu?
 03 (0.7)
 04 P10: estoy muy bien

05 (0.6)
 06 P10: a[: c]omo lo hablamos?
 07 P13: [e:m]
 08 **pue:s** em (2.2) °pode°mos hablar
 09 de las películas que hemos visto

En (49), P10 saluda a P13 (línea 01) y se continúa el par adyacente con la contestación de P13 (línea 02) y la pregunta de nuevo a P10 que este responde (línea 04). Tras los saludos, se produce un intervalo que ambos van a interrumpir. P10 toma la palabra para pregunta cómo van a hablar de las películas (línea 06) y P13 que había se había solapado al turno de P10 (línea 07) espera a que P10 termine para continuar su turno y cuando lo hace comienza con “pues” (línea 08) seguido de una larga pausa y después propone el tema del que tienen que hablar (líneas 08 y 09).

En este último caso, la utilización de “pues” parece ser una manera de comenzar la respuesta a la pregunta de P10, tomar la palabra y conseguir tiempo para pensar en lo que va a decir durante su turno. Es decir, podría ser utilizado para marcar la continuidad con el turno anterior y tomar la palabra, pero a diferencia de los ejemplos anteriores no tiene una función de cierre sino que el turno en el que aparece propone el tema de la interacción, por lo que introduce un tema en lugar de concluirlo.

De este análisis se puede concluir que los aprendientes emplean exponentes básicos como “vale”, “pues” y, en algún caso más excepcional “bueno” —como en (44)—, con una función más organizativa que argumentativa. Es decir, los exponentes son utilizados para concluir temas e interacciones o para tomar el turno de palabra sin tener una función argumentativa en la interacción, como se observa en el análisis de (44), (45) y (46).

No obstante, la utilización de estos exponentes como “pues” o “vale, pues” en algunas ocasiones también sirve como pre-expansión porque extienden turnos previos, como se aprecia en el análisis de los extractos (47) y (48), al tiempo que cumplen una función organizativa, como en (48), de conclusión, o marcan continuidad en la interacción como en (49). Estos exponentes aparecen principalmente en turnos en los que se da por finalizada o se va a concluir una secuencia temática y se produce un cambio en la agenda temática, ya sea mediante la formulación de una pregunta de las instrucciones o una conclusión para cerrar la interacción.

Como se ha podido observar, no se registran ejemplos de otros exponentes discursivos más específicos y complejos como “en primer lugar” para comenzar la interacción, “por otro lado”, “por otra parte” o “por cierto” para cambiar de temas, ni “en conclusión” o “total” para cerrar o concluir argumentos.

4.2.2. Turno sin exponente pragmático-discursivo

El tipo de turno más habitual en estas interacciones, junto con los turnos de apoyo o muestra de escucha, son aquellos en los que el hablante B se autoselecciona para tomar la palabra porque el turno anterior ha terminado sin selección de un posible hablante siguiente y su intervención comienza sin ningún exponente pragmático-discursivo que vincule su contribución con alguna previa. Concretamente, se han producido 231 turnos de este tipo, 137 en el primer semestre y 94 en el segundo.

Es necesario aclarar que los turnos que son respuestas a preguntas hechas en el turno anterior no se han considerado para el análisis de los turnos que forman este código debido a que el hablante B no tiene que autoseleccionarse en ellas y se vinculan al turno anterior como parte del par adyacente que forman junto con la pregunta. No obstante, si los turnos son respuestas a preguntas de interacciones que han sido leídas y contestadas por otros hablantes en turnos previos o que no aparecen en la interacción y el hablante B se autoselecciona para contestarlas también sin ninguna acción por parte de sus compañeros para que lo haga, entonces sí se han considerado dentro de este tipo de turnos si no comienzan con un exponente pragmático-discursivo.

En la primera actividad del curso, en la que los estudiantes en parejas o en grupos debaten cuál era la mejor manera de aprender a negociar en una lengua adicional, la mayoría de los turnos codificados de los siete audios recogidos responden a este código y las contribuciones expuestas en ellos no llegan a estar vinculadas argumentativamente con las anteriores. Por ejemplo, en (50), P8 comienza la interacción exponiendo el punto de vista que ella defiende en un turno multiunidad y P10 responde también con la opinión que él defiende en otro turno formado por sucesivas UCT:

(50) S1 GAM 1, 00:01

01 P8: a: hola (.) pienso que: (.) a lo mejor
02 es escuchar (0.3) a: (0.6) se aprende

03 escuchando tambien. no es necesario hablar
 04 mucho (0.5) a: (0.3) si decir siempre lo
 05 que sabes decir y: .h (0.6) pienso que:
 06 es mejor (0.5) observar e observar (.)
 07 preguntar y ser (0.3) el ultimo en participar,
 08 (0.4) si
 09 (0.6)
 10 P10: **.zzhzh. hola. en mi opinion lo mejor es**
 11 hablar mucho (0.3) >porque es bueno
 12 practicas mas y parece que sabes mas<
 13 (1.1) deberias interner (0.4) e: hacer
 14 como quieras (0.2) porque: (0.5) con
 15 asi (0.8) e:: (0.6) vas a aprender
 16 mucho mas [...]

En esta interacción P8 comienza saludando (línea 01), pero sin esperar respuesta, expone su opinión “pienso que” (línea 01) sobre el tema que van a debatir (líneas 01 a 08) en un turno extenso, multiunidad. Durante su turno no hay intervenciones por parte de sus compañeros y al final, después de una pausa y el adverbio afirmativo “sí” que parece marcar el cierre del turno de P8 (línea 08), se produce un intervalo (línea 06), interrumpido por P10 que se autoselecciona y, respondiendo al saludo, comienza su turno mediante una sonora aspiración y otro “hola” (línea 10) que tampoco espera contestación de otros participantes e inmediatamente expone su opinión (líneas 10 a 16) en otro turno extenso individual que no vincula con el anterior. Los turnos presentados podrían aparecer en un orden diferente y no afectaría a la interacción debido a la falta de vinculación entre ellos.

Este tipo de secuencia, en la que la sucesión de turnos podría aparecer en diferente orden sin consecuencias para la coherencia de la interacción y en la que los participantes introducen temas individuales de poca duración en el desarrollo de la interacción, se sigue manteniendo a lo largo de las interacciones del curso, sobre todo, en el primer semestre y en las actividades en las que las instrucciones de las actividades no forman parte de la interacción o solo se presentan al comienzo. Por ejemplo, en (51), P5 del equipo Los desconocidos y P1 y P14 de Las jefas mujeres se unen para completar la tercera misión del entrenamiento y la quinta actividad del primer semestre debido a que ninguno de sus equipos estaba completo. Su interacción es una

sucesión de turnos individuales sin ninguna vinculación entre ellos en la que no aparecen acciones para colaborar en la interacción:

(51) S1 GAM 25, 00:00

01 P14: en mi opinion .h es mejor que se
 02 adapten a un nuevo lugar en el
 03 (0.3) que estan seguridad para las
 04 personas de asgard
 05 (0.5)
 06 (*movimiento de hojas o cuadernos*)
 07 (0.6)
 08 P5: **>aunque sea< dificil, creo que:** (0.5)
 09 debais (luchar) por vuestro (0.4) planeta
 10 (0.2) e intentar (.) hablar con thor
 11 (1.8)
 12 P1: **e desde mi punto de vista deberas elegir**
 13 >a otra persona para< (0.5) gobernar (0.2)
 14 (y) olvidar a thor

En (51), P14 toma la palabra (línea 01) y expone su opinión en un turno multiunidad (líneas 01 a 04). Su turno no es interrumpido ni termina con una selección de un posible próximo hablante, se produce un intervalo que se interrumpe por el sonido de un movimiento de folios o un cuaderno en la mesa y, después de otro intervalo, P5 toma la palabra (línea 08) y expone una opinión diferente (líneas 08 a 10). A pesar de que su turno es introducido por “aunque”, su comentario no está vinculado con el previo y podría intercambiarse el orden de ellos sin que afectara a la coherencia de la interacción. El turno de P5 tampoco acaba con una acción que invite a otros participantes, por lo que se produce otro largo intervalo de casi dos segundos hasta que P1 lo interrumpe y expone su opinión (líneas 12 a 14), tampoco sin marcar una vinculación clara con los turnos anteriores, excepto por la mención de Thor en el final de su turno y en el de P5.

La interacción parece más una lectura de respuestas individuales, previamente preparadas, cuya única relación que guardan entre sí es el tema general de la actividad: los consejos que les darían a los asgardianos porque Asgard ha sido destruido y necesitan decidir si van a volver a reconstruirlo, si van a buscar otro lugar en la Galaxia para vivir y si quieren

formar un nuevo gobierno. Como en el ejemplo (50), los turnos podrían aparecer en un orden distinto y no afectaría al sentido de la interacción debido a la falta de colaboración entre ellos. No obstante, en muchos de los turnos codificados como turnos sin exponente pragmático-discursivo, la posible lectura de un guion preparado previamente y el intercambio de orden sin afectar a la coherencia y secuenciación de la interacción no siempre es tan claro o posible debido a que estos turnos responden a preguntas de actividades que han sido planteadas en la interacción y, por tanto, deben aparecer después de la realización de la pregunta.

Los casos de este tipo de turnos que responden a preguntas de las actividades planteadas en la interacción son muy comunes en ambos semestres. Son también turnos multiunidades largos que siguen a otras contribuciones previas con más o menos vinculación. Por ejemplo, en (52), el equipo Panda Rojo realiza la misma actividad que ejecutaban los participantes del ejemplo anterior. P3 comienza la interacción con la pregunta de la actividad que se les plantea, P7 va a ser la primera en contestar y, a continuación, P12 va a tomar la palabra para añadir más información y responder también a la pregunta planteada por P3:

(52) S1 GAM 26, 00:00

- 01 P3: okay que pensamos: e: de: la situacion
 02 con los a: asgardianos? (0.3) pensamos
 03 que (0.3) deben buscar otro planeta?
 04 (0.3)
 05 P7: si creo que deben (0.2) buscar (0.7)
 06 otro planeta porque (0.4) no esta
 07 seguro para ellos a quedarse en (0.5)
 08 su hogar de (1.1) ahora
 09 P3: hu[hum]
 10 P12: **[e:m] pienso que e:m (0.5) de acuerd-**
 11 *(sonido metálico que interrumpe a P12)*
 12 P12: **deban de a:m (1.4) buscar la a:m otro**
 13 lugar (0.3) a por sus (vides) a: pero:
 14 (0.5) a:m (0.4) luego a:m (1.3) a::m
 15 (0.6) tratar de m (0.3) encontrar
 16 la ayuda a:m (0.7) desde otros galaxias
 17 planetes ([.] pa]ra reconstruir su planeta

18 P3: [huhum]

En este fragmento vemos que P3 comienza la interacción mediante dos preguntas sobre la opinión del equipo acerca de la situación de los asgardianos (líneas 01 a 03) y seguidamente P7 responde a la pregunta (líneas 05 a 08) y argumenta por qué cree que deben buscar otro planeta. Al final de su turno se produce una pausa larga y termina la UCT con “ahora”, P3 toma la palabra para realizar una muestra de escucha (línea 09) que se solapa con el turno de P12 que toma la palabra (línea 10) para dar su opinión. Su turno comienza directamente con “pienso que”, sin ningún marcador que lo introduzca o lo relacione con lo dicho anteriormente. Sin embargo, después de una pausa, parece que va a mostrar acuerdo con lo dicho anteriormente, pero su turno es interrumpido por el sonido de algo metálico cayendo en la mesa (línea 11). Después, P12 continúa su turno diciendo que los asgardianos deben buscar otro lugar (líneas 12 y 13) y desarrolla su opinión sobre qué deben hacer desde el nuevo lugar al que vayan (líneas 14 a 17).

A diferencia del ejemplo anterior, la formulación de la pregunta y las pausas y las dudas en los turnos de P7 y P12, el solapamiento entre P3 y P12 parecen mostrar que esta interacción no tiene una preparación previa clara. No obstante, el turno de P12 sigue siendo un comentario individual, multiunidad, de respuesta a la pregunta planteada por P3 que tan solo se vincula con el anterior si se considera que antes de la interrupción (línea 11) P12 iba a decir “de acuerdo” para vincular su contribución con el turno de P7 —sin embargo, ese “de acuerdo”, también puede ser una toma de turno—. Por otro lado, la pregunta “¿deberían buscar otro planeta?” del turno de P3 guía las respuestas de los turnos de P7 y P12, que deben aparecer después del turno de P3, comparten ese mismo tema y aportan información específica sobre él, pero como turnos individuales que son podrían aparecer en otro orden, primero el turno de P12 y luego el de P7, si se considera que el “de acuerdo” del turno de P12 sirve para tomar el turno o mostrar acuerdo con la pregunta contestando que sí deberían buscar otro planeta.

A lo largo del curso podemos ver que este tipo de estructura en las interacciones que comienzan con una pregunta —planteada por uno de los participantes a partir del objetivo de la actividad, como en este último caso, o leída o reformulada de las instrucciones— es recurrente: un participante realiza la pregunta y, a partir de ella, se suceden turnos en los que los hablantes se

autoseleccionan (si no se utilizan preguntas tipo RBB) para opinar y responder individualmente a la pregunta planteada. En estos casos, la estructura generada es similar a la que se da cuando aparecen en la interacción las preguntas como “¿y tú?” para que todos participen y progresar con el cumplimiento de la actividad. Por ejemplo, al final del primer semestre, en las interacciones en las que los estudiantes comentaban la primera película de la que iban a hablar —actividad 9 del primer semestre— encontramos esta estructura como podemos ver en (53):

(53) S1 GAM 38, 00:00

01 P3: okay (0.5) .h como no:s: parecio
 02 (0.2) la película?
 03 (1.0)
 04 P13: pues (0.3) m: (0.5) me gustó mucho
 05 (0.6) °la peli°cula (0.7) creo que
 06 (3.5) cuente °cuent°
 07 P3: cuenta
 08 P13: cuenta (0.8) una historia muy interesante
 09 °no?°
 10 (1.6)
 11 P3: si bueno (0.5) me gustaba pero (0.3)
 12 yo yo no tengo ganas para (.) verla
 13 (.) otra vez (0.2)
 ... [6 líneas omitidas]
 20 creo que el () es muy interesante
 21 y muy (0.3) profundo (0.3) profunda pero
 22 (0.5) a: los personajes no hay mucho: (0.2)
 23 no tienen personalidad (0.2) en mi opinión
 24 (1.5)
 25 P4: **am si a: yo me gusta a:** (1.4)
 26 es una historia interesante y am:
 27 >pero no me gusta el hecho que< am:
 28 (1.9) a:m (0.7) la (0.2) am representa
 29 (0.3) am la (0.6) s. la inmigración am
 30 de: (0.2) em (0.5) los colombianos y am
 31 (0.6) reinfuerza una idea que (0.3)
 32 ellos son (0.8) am (0.5) traficantes y:

33 (.) no son (0.9) a: (0.8) positivas
 34 a:l (.) pais

P3 comienza la interacción preguntando cómo le pareció la película a él mismo, P13 y P4 (líneas 01 y 02). Después de un intervalo de un segundo, P13 es el que responde y da su opinión (líneas 04 a 08) planteando que le pareció interesante. Su turno finaliza con la pregunta de confirmación “¿no?” susurrada (línea 09), pero no es hasta casi dos segundos después cuando P3 responde y comenta que a él le gustó, pero no la volvería a ver porque no le parece que los personajes tengan personalidad (líneas 20 a 23). Su turno termina sin seleccionar a ningún hablante y se produce otro largo intervalo (línea 24) que interrumpe P4 para dar su respuesta a la pregunta qué le pareció a él la película (líneas 25 a 34). Su turno empieza con “sí”, que es una forma de tomar el turno, pero no parece que sea un intento de utilizar un exponente para vincularlo con los previos, sino un comienzo para responder y dar su opinión sobre la película. Los turnos de P13, P3 y luego P4 —que es el participante que se autoselecciona para tomar la palabra— tienen en común el comentario de si les gusta o no la película y todos dicen que es interesante, pero P3 y P4 introducen temas diferentes.

Lo mismo ocurre en la primera actividad del segundo semestre en la que los estudiantes comentaban en grupos tres preguntas sobre las redes sociales. Todas las interacciones empiezan con la mención de la pregunta de la actividad que tienen que comentar y a este turno le suceden una serie de turnos con las respuestas de cada participante a la pregunta, como podemos ver en el ejemplo siguiente:

(54) S2 No GAM 3, 00:00

01 P3: cual es la primera pregunta?
 02 (0.3)
 03 P10: e: (.) de todas las redes sociales
 04 cual te parece la más útil? (0.3)
 05 y explica (0.3) e personalmente
 06 diría que (0.2) la mas útil seria
 07 instagram (0.4)
 08 P3: huhum
 09 P10: porque puedes (0.5) mantenerte
 10 >en contacto con †tus amigos<

[... 5 líneas omitidas]

16 y: (0.3) puedes (0.2) ver lo que
 17 (0.4) todo el mundo está haciendo
 18 (0.5)
 19 P3: huhum
 20 (0.6)
 21 P3: **a::m (0.4) no me gusta cuando la gente:**
 22 (0.3) la llama: u:n una red social
 23 pero whatsapp (0.3) es muy util
 [...]

En este ejemplo, P3 comienza la interacción preguntando por la primera pregunta que tienen en la actividad (línea 01) y P10 toma la palabra (línea 03) y responde leyendo la primera pregunta (líneas 03 y 04) que él mismo responde (líneas 03 a 13). Su turno se caracteriza por ser una respuesta larga, multiunidad, entre el que se produce un turno de apoyo de P3 (línea 08). Su turno termina con una UCT que no invita a continuar a ninguno de los otros participantes, P3 vuelve a mostrar escucha con un turno de apoyo (línea 19). Este turno de ayuda está entre dos intervalos, lo que parece indicar que el turno de P10 ya ha terminado y, por tanto, P3 toma la palabra (línea 21) y cambia de tema con su respuesta individual a la pregunta en la que no desarrolla ni comenta nada de *Instagram* —que es la red social tratada en el turno por P10—, sino que habla de *WhatsApp*. Este turno de P3 en el que se autoselecciona para continuar la interacción proporciona su respuesta individual a la pregunta de la tarea, pero no extiende o menciona ninguno de los subtemas tratados en la contribución anterior de P10 en su respuesta a la pregunta, sino que introduce un subtema nuevo, la red social *WhatsApp*.

En estos dos últimos ejemplos vemos que las respuestas a las preguntas de la actividad comparten un tema general, la respuesta a la pregunta, pero al mismo tiempo introducen cambios de subtemas tratados en turnos anteriores que no son extendidos en las contribuciones posteriores. Es común que en las contribuciones generadas en este tipo de turnos se introduzcan cambios de temas o se presenten temas que tienen poca duración en la interacción porque no se continúan en turnos siguientes.

No obstante, a pesar de que la producción de un comentario general individual, vinculado principalmente con el tema o la pregunta de la actividad, que introduce subtemas de corta

duración en la interacción, es lo representativo cuando se realizan este tipo de turnos, en los que B se autoselecciona y no vincula su turno con los anteriores, en nuestro corpus también tenemos ejemplos en los que estos turnos extienden otros turnos previos. La autoselección de hablantes B para extender otros turnos es común en el corpus desde la segunda actividad del primer semestre cuando los estudiantes comparan los avatares que ellos mismos han creado con los que sus compañeros han creado para ellos. Aparece tanto en la interacción entre P1 y P2, como en la interacción entre P3 y P13. La interacción entre P1 y P2, por ejemplo, tiene un nivel de competencia lingüística limitado, pero aun así P1 toma la palabra para añadir información sobre lo que P2 está diciendo en ese momento:

(55) S1 GAM 8, 00:33

```
01  P2:      el avatar (1.2) para mi (1.8) tie:ne
02          (1.2) las tiene (1.7) la:s <dientes>
03          muy bien (1.0) y: (2.0) si (1.4)
04          es muy (.) guapo (0.9) como mi
05          (1.4) [y:]
06  P1:      [los] ojos (0.2) son e::
07          (0.4) e:: (0.3) bonito
```

En (55), P2 comienza el extracto dando su opinión sobre uno de los avatares creado para él (líneas 01 a 05). Su turno está construido por numerosas pausas y varias UCT, una de las cuales P1 aprovecha después de una pausa de más de un silencio y toma la palabra (línea 06), solapando su turno con el de P2 que parece que va a seguir extendiendo su respuesta y añade que los ojos del avatar que comenta P2 son bonitos (líneas 06 y 07). Como en (70), aunque con menor habilidad lingüística, P1 toma la palabra y aunque su contribución no esté explícitamente vinculada con la anterior, su turno extiende el previo y es coherente en la interacción.

En algunas ocasiones la extensión de otras contribuciones a partir de un turno en el que un hablante B se autoselecciona coincide con la formulación de preguntas relacionadas con alguna parte del turno previo, bien sea para buscar más información, pedir aclaración o mostrar acuerdo o desacuerdo. Es decir, el hablante B toma la palabra sin que se la hayan cedido, por lo tanto, es un turno sin exponente de autoselección, y, al mismo tiempo, selecciona a otro hablante con su turno, por lo que también es un hablante seleccionando a otro mediante una pregunta.

Como veíamos en los ejemplos (12), (13) y (14) del apartado 4.1.3., los estudiantes generan preguntas en las interacciones para buscar más información sobre algo comentado previamente (12), para pedir aclaración sobre lo dicho o mostrar desacuerdo (13) y (14). En estos tres extractos, los participantes que realizan la pregunta son hablantes B que se autoseleccionan para contribuir en la interacción. Por ejemplo, en (14) analizamos la interacción en la que P7, P12 y P15 debaten cuál fue la mejor película del 2019 y cuando P15 propone la película que a ella le parece la mejor, P7 va a rebatir que no es del año que comentan mediante una pregunta:

(56) S1 GAM 24, 00:00

01 P15: cual es la mejor pelicula (0.4)
 02 de (0.5) dos mil diecinueve?
 [...]
 21 P15: a: (0.2) en mi opinion la mejor pelicula
 22 de: (1.0) dos: mi:l shsh diecinueve .h
 23 es e (0.2) parasite (0.5) a porque: s.
 24 (0.8) porque: es una pelicula
 25 muy [interesa]nte
 26 P7: [no fue:?]-
 27 P15: q hihi
 28 P7: -dos mil veinte?
 29 P15: (yo se) [no:]
 30 P7: [SI:]
 31 P15: [↑no] nono es de (0.3)
 32 dos mil (0.3) diecinueve porque:
 33 (0.3) mi abuela [...]

La interacción comienza con la pregunta “¿cuál es la mejor película de 2019?” planteada por P15, en las líneas obviadas P12 y P7 van a debatir la propuesta de P12 que será la primera en hablar y, después, P15 va a tomar el turno de palabra y se autoselecciona para dar su respuesta a la pregunta planteada y proponer la película que ella considera que es la mejor de ese año, *Parasite*, (líneas 21 a 25). Su turno es interrumpido por P7 que se autoselecciona y solapa su turno para preguntar si la película propuesta no fue de dos mil veinte (líneas 26 y 28). P15 va a contestar (línea 29) y P7 vuelve a tomar el turno de palabra para dar la respuesta contraria, pero

finalmente P15 es el hablante que se queda el turno de habla y explica por qué está segura de que *Parasite* es de 2019 (líneas 32 y 33).

Como se aprecia en el ejemplo, el turno en el que P7 realiza la pregunta es también un turno en el que se autoselecciona como hablante B y, sin exponente, toma el turno de palabra para contribuir y colaborar en la discusión, en este caso concretamente para contradecir y solicitar aclaración sobre lo que ha dicho P15. Otro ejemplo en el que se da esta coincidencia de códigos ocurre en (57). P11 y P17 hacen una práctica del examen oral y en el final de su interacción, cuando hablan de las asignaturas que estudian, P17 explica que estudia tres lenguas y P11 va a tomar la palabra tras la finalización de turno de P17 para colaborar en la interacción y continuarla mediante una pregunta con la que busca más información sobre lo dicho:

(57) S2 No GAM 8, 01:56

01 P17: a:im (0.4) estudio: (0.3) tres lenguas
 02 e:m (0.2) el frances (.) el español↑ y:
 03 (0.3) aleman, (0.3) em es (0.3) muy:
 04 (0.3) duro (.) me () pero (0.4)
 05 es (1.3) muy interesante (0.3) y:
 06 (0.8)
 07 P11: **es (.) difícil con tres?**
 08 (0.8)
 09 P17: si es muy difícil (0.4)

En el caso de (57) el turno de P17 responde a una pregunta hecha anteriormente por P11 y explica las asignaturas que estudia (líneas 01 a 05). Cuando comenta que es duro se produce un sonido en la grabación que no permite distinguir lo que dice antes de “pero” (línea 04) y, después comenta que es interesante. Su turno finaliza con una pausa y el comienzo de otra UCT con “y” (línea 05), pero se produce un intervalo de casi un segundo que P11 rompe y toma la palabra para preguntar si es difícil para P17 (línea 07).

Igual que en el ejemplo anterior, P11 se autoselecciona y su turno sin exponente sirve para plantear una pregunta a P17, en este caso busca más información sobre algo que ya ha dicho P17 en su contribución, lo que permite continuar la interacción y seguir desarrollando el tema del que está hablando P17.

Se puede apreciar en el análisis de los ejemplos elegidos que los aprendientes generan este tipo de turnos para proporcionar respuestas y comentario general individuales a las preguntas de tareas, poco o nada relacionados con otras contribuciones y, en algunas ocasiones son incluso intercambiables sin modificar la coherencia de la interacción. En estos casos, las contribuciones proporcionadas en estos turnos introducen diferentes temas o subtemas de corta duración que no siempre son extendidos en el desarrollo de la interacción.

Se aprecia la utilización de estos turnos para responder a las preguntas de las actividades o de las instrucciones cuando estas son planteadas en la interacción, dando lugar a una estructura similar a la que se produce cuando aparecen las preguntas RBB. En el caso de los turnos sin exponentes en los que B se autoselecciona no hay ninguna acción previa que le ceda el turno, pero estos lo hacen para responder a la pregunta y esto permite continuar la interacción y progresar en la tarea.

Finalmente, el análisis de estos turnos plantea que, a pesar del nivel de los estudiantes, estos turnos también sirve para extender otros y los participantes B se autoseleccionan para desarrollar otros turnos con sus contribuciones, como hemos visto en (70) y (71), mediante la formulación de sinónimos, la transformación de temas propuestos o aportando una opinión sobre el mismo tema tratado en el turno anterior y a partir de la realización de preguntas, ejemplificado en los últimos ejemplos, para pedir aclaraciones, mostrar desacuerdo y buscar más información sobre lo dicho previamente.

Consecuentemente, se puede concluir el análisis de estos turnos, en los que un hablante B se autoselecciona, afirmando que no son solo, como ocurría en todos los audios de la primera actividad, una manera de responder individualmente a la actividad en general, sino que a lo largo del curso los aprendientes los emplean para progresar en la actividad y responder a preguntas planteadas en los primeros turnos de la interacción y para colaborar en el desarrollo de la interacción y los temas propuestos en las contribuciones de sus compañeros.

4.2.3. Turno de muestra de escucha activa

El código “turnos de muestra de escucha activa” se ha utilizado para etiquetar los turnos en los que un hablante B se autoselecciona para mostrar que está escuchando (ya sea con *backchannels* o con muestras de acuerdo), para completar el turno previo o para proporcionar

algún tipo de ayuda —sin que el hablante A la haya solicitado explícitamente—. Se caracterizan por ser breves y estar formados por pocas o solo una UCT. A pesar de que no se estudian las secuencias de reparación o las secuencias laterales específicas en las que los hablantes tratan temas lingüísticos o contextuales, se ha considerado importante analizar este tipo de turnos en nuestro corpus debido a que la escucha activa también es una característica de la interacción oral ordinaria que podría ser considerada objeto de enseñanza.

Por otra parte, durante el proceso de codificación de los tipos de turnos realizados para gestionar la interacción se percibió una amplia presencia de *backchannels* y turnos de muestra de acuerdo y de ayuda que no se esperaba. Este tipo de turnos ha resultado ser el más numeroso en nuestro corpus con un total de 313 turnos de muestra de escucha, de los cuales, 191 pertenecen al primer semestre y 122 al segundo.

En el análisis de los ejemplos propuestos en los apartados anteriores han ido apareciendo este tipo de turnos, lo que muestra una presencia constante en la gran parte de las interacciones producidas. Aparecen desde la primera actividad del curso, pero es interesante observar que en las interacciones derivadas de esta primera actividad se utilizan principalmente al final de la interacción para mostrar acuerdo con lo último dicho, como se puede observar en (58), al final de la primera interacción entre P8, P9 y P10:

(58) S1 GAM 1, 00:52

```

01  P9:      a:m (0.4) estoy de acuerdo con P8 pero
02           para un diferente razon (.) am (0.4)
03           para mi escuchar es importante para contrade-
04           (0.5) contradecir (0.4) yo creo que dar ideas
05           aportar y escuchar da un (0.4) buena (0.2)
06           imagen de ti (0.5) am (0.6) creo (0.4)
07           es una: (.) a empiece para: (0.2) debatir
08           a:m (0.6) que es un (0.2) que es lo mejor
09           (0.3) manera que: °aprender°
10  P8:      si (0.7) si
11           (0.8)
12  P10:     bueno

```

En este ejemplo tenemos el final de la interacción analizada en (30) y (50), con el turno de P9 en el que se autoselecciona para exponer el punto de vista que defiende en el comentario de qué se necesita para aprender a interaccionar en una lengua adicional (líneas 01 a 09). Su turno introduce un cambio de tema y propone que las contribuciones que han hecho hasta ahora son una buena manera de empezar a debatir (línea 07) y explica qué van a debatir, pero su turno acaba con el susurro de la última palabra. P8 responde a su turno con un turno de apoyo mostrando escucha y acuerdo (línea 10) y la interacción finaliza con un largo intervalo que P10 interrumpe y toma la palabra (línea 12), pero después la grabación acaba y la discusión se produce en un audio diferente —S1 GAM 2—.

El silencio que sigue al turno de P8 parece indicar que el hablante B que se autoselecciona no tiene la intención de tomar la palabra y continuar la interacción, sino que mediante la utilización del adverbio *sí* muestra que está de acuerdo con lo que ha propuesto P9: pueden empezar a debatir a partir de las contribuciones que han hecho en la interacción.

Este cierre de la interacción con un turno de apoyo que muestra acuerdo con lo dicho anteriormente, pero con el que no se pretende continuar la interacción, es recurrente en las grabaciones de las primeras actividades del curso y a lo largo del primer semestre. Por ejemplo, en (59), en la segunda parte de la interacción entre P1 y P2, cuando comentan el avatar de P2, P1 interviene para hacer un comentario también sobre el avatar de P2 y extender el turno anterior como hemos visto en (55). Finalmente, la interacción termina con un turno de apoyo de P2 al turno de P1, de nuevo utilizando el adverbio afirmativo “*sí*”:

(59) S1 GAM 8, 00:33

01	P2:	el avatar (1.2) para mi (1.8) tie:ne
02		(1.2) las tiene (1.7) la:s <dientes>
03		muy bien (1.0) y: (2.0) si (1.4)
04		es muy (.) guapo (0.9) como mi
05		(1.4) [y:]
06	P1:	[los] ojos (0.2) son e::
07		(0.4) e:: (0.3) bonito
08		(0.8)
09	P2:	si: (0.4) sí.

En (59), P2 describe cómo es el avatar realizado para él (líneas 01 a 05). Después de una pausa de más de un segundo, parece que va a continuar, pero P1 toma la palabra y solapa su turno con el final del de P2 (líneas 06) y hace un comentario sobre los ojos del avatar que comenta P2. Tras su turno se produce un intervalo de casi un segundo y, finalmente, P2 vuelve a tomar la palabra y termina la interacción con una doble afirmación (línea 09) que parece ser más una muestra de acuerdo con P1 que una toma de turno para continuar la interacción.

El cierre de interacciones con este tipo de turnos ocurre principalmente en el primer semestre cuando los equipos terminan de comentar o realizar las preguntas o tareas que tenían en la actividad planteada y no hay un tiempo específico para que lo hagan ni suena una alarma que les indica que ha terminado el tiempo para finalizar la actividad. Por ejemplo, es común también en las interacciones derivadas de la Primera Misión del entrenamiento, actividad 4 del semestre 1 (véase Anexo IV) o en las preparaciones de la negociación final, actividad 8 de este mismo semestre. Se puede ver en (60), P4, P10 y P16 analizan las interacciones que han escuchado en la Primera Misión y, al final de su interacción, P10 va a resumir lo que han estado comentando y P16 va a mostrar escucha y acuerdo de forma continua hasta terminar el audio:

(60) S1 GAM 18, 05:07

01 P10: creo que (.) en una conversación (0.5)
 02 e: todos los participantes (1.2)
 03 e: (0.3) diría (1.1) hablar (0.4)
 04 e: (0.3) tan como ¿otros? [tan-]
 05 P16: [huhu]m
 06 P10: tanto como los otros,
 07 (0.6)
 08 P16: si
 09 (1.6)
 10 P10: si:!
 11 P4: sí
 12 (0.3)
 13 P10: por eso creo que la conversación
 14 uno era (lu ma-) lo más éxito
 15 (1.4)
 16 P16: **si.**

En este fragmento, P10 toma la palabra (línea 01) y en su turno intenta explicar que en una conversación en turno de palabra debe estar más o menos equilibrado entre todos los participantes (líneas 01 a 06). Su turno presenta largas en las que sus compañeros no intervienen y solo cuando P10 realiza una entonación interrogativa (línea 04), P16 interviene mostrando escucha (línea 05), pero P10 continúa su turno reformulando lo último que ha dicho (líneas 04 y 06). Su turno da lugar a un intervalo que P16 rompe con una afirmación y se vuelve a producir un silencio de casi dos segundos, P10 vuelve a tomar la palabra (línea 10), P4 en ese momento también afirma susurrando que está de acuerdo con lo que P10 ha dicho (línea 11) y P10, después de un breve intervalo, toma el turno de palabra y parece continuar su turno anterior uniendo sus contribuciones con el marcador “por eso” (líneas 14 y 14). Su turno termina sin selección de un próximo hablante y se produce otro largo intervalo que es interrumpido por P16 para mostrar acuerdo con, de nuevo, el adverbio afirmativo “sí”, con el que finaliza la interacción.

Es apreciable que los turnos de apoyo al final de las interacciones se producen después de turnos que no seleccionan a otros hablantes, que dan lugar a intervalos y los hablantes B que se autoseleccionan para tomar la palabra muestran estar de acuerdo con lo que se ha dicho, pero no pretenden extender las contribuciones previas ni continuar la interacción con la suya. Otro empleo de este tipo de turnos en el corpus es su utilización para iniciar una secuencia de reparación o ayuda sin que el hablante que tiene la palabra pregunte o pida ese apoyo. Por cuestiones de espacio y delimitación del objetivo de la investigación no se van a estudiar los tipos de reparaciones o ayudas que los estudiantes realizan. Sin embargo, sí es interesante observar este recurso como parte de la gestión de la interacción. En nuestro corpus no es habitual su utilización y en algunos casos se hace susurrando. Esto puede estar relacionado con la tendencia existente en toda interacción ordinaria a preferir que uno se autocorrija o repare algo que ha dicho a que lo haga otra persona por razones de imagen y cortesía (Sacks et al., 1977).

Aunque las interacciones entre estudiantes suponen un espacio en el que la jerarquía de poder y la posesión del conocimiento necesario están más descentralizadas (Chen et al., 2022), en nuestros datos hay una preferencia por no intervenir a no ser que el hablante A lo requiera. Los ejemplos de turnos en los que un hablante B se autoselecciona para proporcionar un turno de

ayuda —sin que A haya pedido explícitamente la ayuda— son once. En el primer semestre se da en seis ocasiones y en el segundo en cinco. Dos de estos ejemplos son susurros que ocurren durante una pausa en el turno del hablante A. En tres ocasiones se producen como preguntas tentativas para proponer al hablante A una manera de continuar. Los otros seis ejemplos son correcciones gramaticales —de concordancia nominal o verbal— o la mención de la palabra que el hablante A busca.

El primer turno de apoyo del curso ocurre en la interacción entre P8 y P14 sobre sus avatares que analizamos a continuación. La interacción se caracteriza por dos extensos turnos multiunidades en los que P8 comenta sus avatares primero y, después, P14 pasa a comentar los suyos. En la descripción de los elementos que le gustan a P8 de los avatares, no está segura de cómo expresar algo, P8 utiliza la palabra “accesorias” y P14 le susurra “las mascotas” que es la palabra que P8 busca:

(61) S1 GAM 10, 00:29

[...]

- 07 P8: me gustan la:s (.) a: (0.8) asesorias?
 08 (0.4) si?
 09 P14: °hum°
 10 P8: a:: (0.2) me g[us:]ta:
 11 P14: °[las] (m)ascotas)°
 12 P8: ce qua?
 13 P14: °las mascotas°
 14 P8: las mescotas (0.3) si [...]

En (61), P8 está hablando de los elementos que le gustan del avatar que P14 ha hecho para ella y busca la palabra adecuada para hablar de los elementos que tiene la imagen, por lo que produce la última palabra con una entonación interrogativa (línea 07) y, después de una pausa vuelve a preguntar (línea 08). P14 susurra un *back channel* (línea 09) que P8 entiende como confirmación y sigue su turno (línea 10) diciendo que más le gusta. P14 toma la palabra y se solapa con el turno de P8 para proporcionar en un susurro la palabra “mascotas” (línea 11) — como palabra más adecuada que “accesorios”—. P8 pide aclaración mediante una pregunta porque no ha entendido o escucha bien lo propuesto por P14 (línea 12) y P14 vuelve a repetirlo susurrando de nuevo. Posteriormente en la misma interacción, P14 no va a recordar o saber el

nombre de P8 y se produce una larga pausa en su turno que es interrumpida por P8 para decírselo y, como su compañera ha hecho anteriormente, lo va a susurrar, como observamos en (62):

(62) S1 GAM 10, 01:23

01 P14: la avatar que mi pre<fer-> (1.0)
 02 pref°iero° es la avatar de (0.9)
 03 P8: >°P8°<
 04 P14: P8 .h.h porque .h la guitarra
 [...]

Como se puede observar, durante el turno de P14 se producen dos extensas pausas, la primera (línea 01) deriva de una duda gramatical que P14 corrige ella misma (línea 02) y en el segundo caso, después de casi un segundo (línea 02), P8 susurra su nombre (línea 03) y P14 lo repite y continúa su turno (línea 04).

En los dos ejemplos (61) y (62), ambos turnos para proporcionar ayuda en los que el hablante B se autoselecciona para ofrecer la palabra que A está buscando se realizan mediante un susurro. Lo que se dice en la reparación y con el susurro parece no formar parte de la interacción ni de los turnos de P8, en el primer caso, ni de P14 en el segundo. No obstante, muestran que los estudiantes que los producen están siguiendo y entendiendo el turno de su compañero y son capaces de intervenir en el momento adecuado para mantener y progresar en la interacción.

En los ejemplos posteriores del corpus, los turnos de apoyo que aparecen no son susurros, sino que generan una breve secuencia lateral de reparación en la interacción que no afecta al desarrollo de esta. Por ejemplo, cuando la reparación es gramatical, como ocurre en (64), se produce una extensa pausa antes de que A produzca un ejemplo o dude sobre cómo decir algo y la reparación se produce en menos tiempo después de que el error gramatical haya ocurrido por parte de un hablante B para que A continúe su turno. En la interacción en la que P3, P4 y P13 comentan la primera película que tenían que ver —actividad 9 del primer semestre— se puede ver como el turno de apoyo de P3 ofrece una reparación gramatical para que P13 continúe su turno:

(63) S1 GAM 38, 00:00

01 P3: okay (0.5) .h como no:s: pareció
 02 (0.2) la película?
 03 (1.0)

04 P13: pues (0.3) m: (0.5) me gusto mucho
 05 (0.6) °la pelí°cula (0.7) creo que
 06 (3.5) cuente °cuent-°
 07 P3: **cuenta**
 08 P13: cuenta (0.8) una historia muy interesante

En (63), P3 comienza seleccionando a sus compañeros mediante la reformulación de una pregunta de la actividad (líneas 01 y 02). Después de un intervalo de un segundo, P13 responde y da su opinión (líneas 04 a 08) planteando que le pareció interesante. Durante su turno, cuando argumenta que la película cuenta una historia interesante (línea 06) utiliza un subjuntivo y en un susurro reflexiona sobre la terminación de la conjugación verbal que ha empleado. Tras su susurro P3 interviene y le proporciona la forma correcta en esa oración (línea 07) y P13 la repite y completa su argumento (línea 08).

En este extracto P3 reacciona y toma la palabra en el momento en el que P13 comete el error y reflexiona sobre él. Aunque no se produce una pausa entre el error y la reparación, sí que aparece una larga pausa en el turno de P13 antes de producir “cuente”. Este turno no completa el turno previo, sino que proporciona la respuesta correcta que P13 busca en el turno previo para que pueda continuar su turno.

En otros ejemplos, estos turnos de apoyo también pueden realizarse mediante compleciones de turnos colaborativas, como en (64). P5, P9 y P13 están comentando las interacciones que tenían que analizar en la Primera Misión, actividad 4 del primer semestre. En un turno de P9, en el que comenta qué le parece peor de la segunda interacción que han escuchado, se produce una larga pausa durante su turno porque no sabe encuentra la forma de expresar que algo no es cómodo:

(64) S1 GAM 19, 01:40

01 P9: para mi (.) uno de los (0.4)
 02 a: puntos (0.7) a mi peor (0.2)
 03 con la >segunda chica< es lo:
 04 (0.7) a: pregunta (0.8) a (0.4)
 05 cuestiones a la (0.8) ordenador
 06 de la conversación (0.4)
 07 () entre es muy
 08 (1.7) °() °

09 (0.9)
 10 P13: °si° e:
 11 P9: mhehe
 12 (0.5)
 13 P13: **incomodo**
 14 P9: incomodo! e[xac]to no es fluida
 15 P13: [si:]

En este caso, P9 intenta explicar qué es lo que le parece peor de la segunda interacción que han escuchado (líneas 01 a 08). Su turno muestra algunas dificultades para expresar lo que quiere decir, con largas pausas, entrecortando UCT y la grabación no permite distinguir bien el final de su turno. Sin embargo, se puede apreciar que después de la valoración “es muy” “es muy” (línea 08) se produce una pausa de casi dos segundos y un susurro que podría ser la palabra que está buscando en inglés, pero que no se llega a apreciar, por parte de P9, que da lugar a otra pausa de casi un segundo (líneas 08 y 09) hasta que P13 rompe el silencio (línea 10) y toma la palabra también con un susurro “sí” (línea 10) y finalmente, después de las risas de P9 y un breve intervalo, P13 dice la palabra que P9 buscaba y completa el turno inacabado de P9.

En este ejemplo se puede apreciar que, como en (62), la toma de turno para proporcionar un turno de apoyo y decir la palabra que el hablante A está buscando aparece después de una pausa prolongada, de casi un segundo en (62) y de más de dos segundos en (64). En el turno de P9 se produce también un susurro que, aunque no se llegue a entender, muestra de nuevo que al comienzo del curso los estudiantes no entienden o consideran las peticiones de ayuda en las interacciones entre ellos como parte de la interacción respuesta a la actividad y la manera de gestionarlas al estar siendo grabados es mediante susurros.

A pesar de los escasos ejemplos que aparecen en el corpus de este tipo de turnos de escucha activa, se puede decir que los estudiantes los gestionan como secuencias laterales que no forman parte de la actividad que están grabando. En las primeras interacciones se producen susurros para proporcionar el apoyo o en el turno de A para proporcionar la palabra en inglés, mostrando esta desvinculación con el resto de la interacción. En todos los casos se producen después de pausas más o menos prolongadas entre el turno del hablante A y el hablante B que se autoselecciona y parece haber una preferencia porque el hablante A interrumpa el silencio —bien

con la palabra que busca en inglés o en español o con una petición de ayuda— antes de que el hablante B proporcione la palabra o corrija para progresar en la interacción.

Las compleciones de turnos como muestra de escucha activa, como ocurría en (64), aparece también en contextos en los que no se ofrece una palabra que el hablante que tiene busca y, por tanto, no son turnos de apoyo o reparaciones. Sin embargo, sí que demuestran colaboración y reflejan que los interactuantes están entendiendo y participando en lo que está sucediendo y, por tanto, co-construyendo la interacción. Por ejemplo, en (65), Los desconocidos realizan la Primera Misión de la secuencia gamificada, después del turno de P13 en el que comenta qué piensa de la primera interacción que tenían que analizar, P9 toma la palabra y compara esa primera interacción con la siguiente:

(65) S1 GAM 19, 00:22

01 P9: se parece (0.2) a un conversacion
 02 de amigas:, (0.2)
 03 P13: **si**
 04 P9: en contra: (0.6) am la segunda chica
 05 .he.hem donde: (0.2) es (0.8) muy directo
 06 [a:] (0.2) no es una (0.2) conversacion
 07 P13: **[si]**
 08 P9: (0.2) entre: (.) amigas es mas de:
 09 (0.4) [por la]
 10 P13: **como [una en]trevista,**
 11 P9: **exacto**
 12 P13: pero (0.4) no da mucha información
 13 P9: **si**

En (65), vemos que P9 toma la palabra en un turno sin exponente y comenta que la primera interacción parece más una conversación de amigas (líneas 01 y 02). Al final de esa primera UCT, P13 aprovecha una breve pausa y toma la palabra para generar un turno de apoyo (línea 03) en el que confirma y muestra acuerdo con lo que ha dicho P9. P9 continúa su turno (línea 04) y cambia el tema al comentario de la segunda interacción. Al final de la segunda UCT que produce (línea 05), P13 solapa con la continuación del turno de P9 (línea 06) otro turno de apoyo (línea 07). P9 continúa explicando que la segunda interacción no parece una conversación (líneas 08 y 09), pero P13 aprovecha algunas pausas en su turno para tomar la palabra y completar el turno de P9 (línea

10) solapándose de nuevo con la continuación del turno anterior. Esta vez, P9 no continúa su turno, sino que con un turno de apoyo (línea 11) confirma que la continuación que ha hecho P13 de su turno es lo que ella intentaba decir, lo que implica que P13 continúe su turno añadiendo más información (línea 12) y P9 responda a este con otro turno de apoyo (línea 13).

De nuevo, (65) muestra la capacidad de los estudiantes para detectar finales de UCT e intervenir en posibles LRT. Así como ejemplifica que estos turnos de muestra de escucha activa de los estudiantes también sirven para mostrar acuerdo con lo que se está diciendo (líneas 03, 07 y 13), completar turnos (línea 10) y confirmar la información de turnos previos (línea 11). El turno de contestación de P9 al turno de compleción de P13 (línea 11) demuestra que este está entendiendo las contribuciones anteriores y es capaz de seguir la interacción.

Como en (65), en otros ejemplos del curso se puede apreciar también que los estudiantes están siguiendo y entendiendo las contribuciones de sus compañeros a través de los turnos de muestra de escucha activa que generan. Aunque no completen turnos previos, sus contribuciones de escucha activa comentan, aportan información o valoran contribuciones previas. Por ejemplo, en (66), P4, P10 y P16 buscan algo en común entre los tres para decidir cuál será el nombre de su equipo y comparan las respuestas que han dado a una serie de preguntas que tenían en las instrucciones de la actividad. P16 comenta que todos tienen en común que les gusta la naturaleza y P3 toma el turno de palabra para ver qué es lo que ve él y añade que el azul es algo que todos tienen y además es su color favorito y P16 exclama que también es el suyo:

(66) S1 GAM 11, 00:19

```

01  P16:      y: tambien a: (1.0) todos (0.2)
02           a: nos a: (0.4) gustamos (0.5)
03           la natura↑leza (1.2) a:m (1.2)
04           y: (0.5) °n[o se]°
05  P10:      [bast]ante
06  P4:      SI VALE (0.2) e:m yo vi en (0.3)
07           el telon (.) a:m (1.0) que todos
08           de nosotros tenemos azul (.) a:m
09           (1.1) y: (.) si (0.6) para mi
10           es mi color favorito (per a:)
11           (0.7)

```

12 P16: a! (0.2) yo también

P16 tiene el turno de palabra y comenta que a todos les gusta la naturaleza (líneas 01 a 04). Su turno termina con dos pausas de más de un silencio entre las que parece que va a añadir algo más pero no llega hacerlo y finaliza con un susurro (línea 04) que se solapa con la intervención de P10 que realiza un turno de apoyo con la palabra “bastante” (línea 05) justo cuando P16 afirma que no sabe qué más decir en un susurro (línea 04). El turno de P10 parece ser un comentario sobre su gusto por la naturaleza que acaba de comentar P16. Inmediatamente, P4 toma la palabra alzando la voz y utilizando el exponente “sí, vale” para ello y explica que él vio que también el color azul es algo que tienen en común (líneas 06 a 08) y después de una pausa extensa acompañada de dubitaciones y de la conjunción “y” para continuar, afirma que también es su color favorito (líneas 09 y 10). Su turno finaliza y se produce un intervalo (línea 11) que P16 interrumpe con su reacción al turno de P4 que realiza con una exclamación, parece de sorpresa, y continúa su turno de apoyo afirmando que también es su color favorito (línea 12).

En este caso, los turnos de apoyo sirven para comentar parte de la información de los turnos previos y muestran que los interactuantes están escuchando y cómo entienden las contribuciones de sus compañeros. Además, dan relevancia a la información proporcionada en los turnos previos para el objetivo de la interacción que es buscar qué tienen en común para llegar a elegir el nombre de su equipo. De nuevo, vemos que el primer turno de apoyo se produce cuando P10 detecta un posible LRT porque el turno de P16 finaliza con varias pausas y, de hecho, su turno de apoyo se solapa con la confirmación por parte de P16 de que finaliza su turno. El segundo turno de apoyo ocurre después de un intervalo más extenso en el que nadie toma la palabra.

Otro caso similar a este ejemplo ocurre en (67), en el que los turnos de escucha activa valoran la información previa. En esta interacción el equipo Panda Rojo realiza la Tercera Misión del entrenamiento S.H.I.E.L.D., que corresponde a la quinta actividad del primer semestre, y debaten qué les parece la situación de los asgardianos y qué creen ellos que deberían hacer tras la destrucción de su planeta. P3 plantea la pregunta sobre qué piensa el equipo del gobierno que tiene Asgard y se asombra de las respuestas que dan sus compañeros y lo demuestra mediante turnos de apoyo:

(67) S1 GAM 26, 01:33

01 P3: y que pensamos del gobierno? (0.8)
 02 que hay (0.6) [en] asgard?
 03 P7: [e:]
 04 (0.4) no creo que (0.5) tho:r
 05 (0.2) sea una buena persona a
 06 (0.4) dirigir una poblacion
 07 (0.4)
 08 P3: **a↑a! que interesante-**
 09 P7: -creo que es una dicta↓dura
 10 P3: **es [una di]ctura? [()]**
 11 P15: **[si e:m] es [estoy] de acuerdo**
 12 ↓es (0.5)
 13 P3: pu[es]
 14 P15: [ES] absolutamente una dictadura
 15 (0.5) e:m y creo que e:m (0.2) en
 16 este momento cuando e:m: los asgardos
 17 e:m (.zhizhi:) e: (.) tienen (0.2)
 18 dificultades e:m (0.3) donde es thor?

En este fragmento, P3 realiza la pregunta a todos los miembros del grupo sobre la opinión que tienen como equipo sobre el gobierno de Asgard (líneas 01 y 02). P7 responde a la pregunta y comienza afirmando que cree que Thor no es la persona adecuada para ese gobierno (líneas 03 a 06). Al final de la UCT “no creo que Thor sea una buena persona a dirigir una población” (línea 06), se produce un intervalo (o podría haber sido una pausa en el turno de P7) que P3 utiliza e interrumpe para mostrar sorpresa (línea 08) mediante un turno de apoyo, valora como interesante lo que está diciendo P7. P7 continúa después tomando de nuevo la palabra (línea 09) y completando su turno anterior, afirma que cree que es una dictadura el gobierno del Thor y su contribución genera la pregunta de P3 (línea 10) y la muestra de acuerdo de P15 (línea 11) que utiliza para intentar tomar el turno de palabra. P3 aprovecha una duda y una pausa en el turno anterior de P15 para añadir algo más (línea 13), pero P15 es quien finalmente se queda el turno de habla y extiende el turno de P7 (líneas 14 a 18).

Los turnos de muestra de escucha que suceden entre el turno multiunidad de P7 en (67) muestran que los interactuantes no solo están escuchando, no son solo *tokens* de respuesta, sino que se sorprenden ante la información dada, valoran lo que se ha dicho —“qué interesante” (línea 08)—, lo cuestionan (línea 10) y muestran acuerdo (línea 11) para intentar a partir del turno de apoyo tomar la palabra y continuar extendiendo contribuciones previas.

Finalmente, los turnos de muestra de escucha más comunes en los datos son la producción de *backchannels* o *tokens* utilizados para simplemente mostrar escuchar o mostrar acuerdo con lo que se está diciendo. Este tipo de muestra de escucha activa, normalmente mediante *backchannels* como “huhum”, sucede desde muy pronto en las actividades del curso. En la primera actividad encontramos la muestra de escucha en la interacción entre P4 y P6:

(68) S1 GAM 6, 00:28

01 P6: hum (0.3) yo creo que escuchar es
 02 (0.4) mucho me↑jor, (0.7) e: (0.4)
 03 lo (0.4) mejor es (0.6) decir siempre
 04 lo que sabes decir (1.1) e:m (2.4)
 05 yo pienso que (0.8) si (1.0) um
 06 (0.7) lo mejor observar (0.3)
 07 P4: **huhum**
 08 P6: y: (1.2) ser <el último en> (0.5)
 09 participar

En (68) P6 explica que cree que se debe hacer para aprender a interactuar en una lengua que se aprende (líneas 01 a 09). Después de mencionar que cree que lo mejor es decir siempre lo que sabes decir (líneas 03 y 04) se producen dos pausas muy largas, de uno y dos segundos antes de que vuelva a generar una oración (línea 05) que se vuelve a ver interrumpida por una serie de pausas hasta que finaliza la oración (línea 06). El final de la oración coincide con un final de UCT y P4 utiliza un posible LRT para tomar el turno y generar un sonido que muestra que está escuchando lo que P9 está diciendo (línea 07).

Este tipo de *token* de respuestas (Gardner, 2001) se consideran mínimos porque pretenden afirmar escucha o entendimiento, pero no demuestran el grado de entendimiento y de escucha que realmente el hablante B hace (Schegloff, 1982; Sert, 2019). En nuestro corpus se producen normalmente con los sonidos como “huhum” o “aha” o con la afirmación “sí” y en inglés “yeah”

a lo largo de todo el curso. Aunque aparecen en la mayoría de las interacciones a lo largo del curso, es observable y destacable que son más numerosos en las interacciones producto de las actividades tres y cuatro del primer semestre, en las que tenían que conocerse mejor y encontrar un nombre para su equipo en base a algo que tuvieran en común y comentar y analizar tres interacciones en español que habían escuchado previamente. Por ejemplo, en (66), P1, P8 y P14 realizan la interacción tres del primer semestre para decidir cuál va a ser el nombre de su equipo y P8 y P14 van a utilizar estos tokens a lo largo de toda la interacción, desde el comienzo para mostrar escucha activa:

(69) S1 GAM 13, 00:00

01 P8: que haceis en el vuestro tiempo libre?
 02 (1.7)
 03 P14: en mi tiempo libre me gusta:↓ (0.7)
 04 ayudar con otras °(personas)°
 05 P8: **a:: si**
 06 P14: y: (0.9)
 07 P8: s:
 08 P14: mejorar la vida de o.tra[s]
 09 P8: **[si]::↑**
 10 (0.5)
 11 P8: me gusta leer [me gust]a:
 12 P14: **[o: ye:!]**
 13 P8: (0.6) ver la television me gusta:
 14 (1.3) cocina:r. si: (.) es muy ↓relajarte
 15 (0.7)
 16 P8: y tu? que haces: (.) en vuestro tiempo libre?
 17 P1: -e: tengo un tiempo parcial trabajo
 18 (0.4)
 19 P8: **a:↓ si (0.4) um lo entiendo**

P8 toma el turno de palabra (línea 01) y propone una pregunta de tarea para empezar la interacción. Con esta pregunta selecciona a otro hablante y después de casi dos segundos de intervalo, P14 desarrolla su respuesta a la pregunta (líneas 02 a 08) mientras P8 demuestra escucha activa constante mediante sus comentarios (líneas 05 y 09), e incluso, después de una pausa en el turno de P14 (línea 06), P8 intenta intervenir para romper el silencio (línea 07), pero

finalmente P14 continúa su turno (línea 08). El turno de P14 termina sin seleccionar a ningún hablante, por lo que P8 contesta con un turno de apoyo en el que muestra escucha (línea 09) y, después de un intervalo, toma la palabra de nuevo (línea 11) y responde a la pregunta (líneas 11 a 14) que ella misma planteó en su primer turno. Su turno se ve solapado por una muestra de escucha de P14, que lo hace con una exclamación de “*oh yeah*” (línea 12) y acaba sin seleccionar a ningún hablante (línea 14). Después de un intervalo (línea 15), P8 vuelve a tomar la palabra (línea 16) y selecciona a P1 para que intervenga en la interacción mediante la utilización del pronombre “tú” y la repetición de la pregunta que ha hecho en su primer turno (línea 01). Tras la contestación de P1 (líneas 17), P8 genera otro turno de apoyo que extiende para mostrar empatía y entendimiento con la respuesta de P1.

En este ejemplo se puede ver que las muestras de escuchas son *tokens* principalmente de afirmación, realizados con estructuras y mecanismos sencillos de muestra de escucha que, en dos ocasiones se solapan al final de UCT (línea 09 y línea 12) y ocurren en todos los casos después de posibles finales de UCT, por lo que muestra la habilidad de los participantes para detectar LRT y tomar la palabra en el momento adecuado.

A pesar de que son muestras que no finalizan otros turnos o demuestran cómo entienden los turnos anteriores los participantes que las realizan, sí se puede apreciar que el turno de apoyo de P14 es una exclamación ante la afirmación “me gusta leer” de P8, lo que parece una muestra de acuerdo o una manera de expresar que es algo que a ella también le gusta. Más adelante, P8 responde al turno de P1 con una entonación decadente y no solo afirma “ah sí” sino que añade que entiende lo que P1 está diciendo, afirmando entendimiento y no solo escucha.

En todos los ejemplos analizados los turnos de apoyo que se realizan aparecen en el momento adecuado de la interacción: los estudiantes toman la palabra en pausas de los turnos de sus compañeros para mostrar escucha, como en (68), y detectan LRT e intercalan la muestra de escucha o de apoyo para colaborar en la interacción, con reparaciones, como en (63), con compleciones de turno como en (64) y (65) o con comentarios y valoraciones, como en (66) y (67).

Cabe mencionar que todos los ejemplos analizados hasta ahora en este apartado pertenecen a grabaciones del primer semestre. Los turnos de apoyo en el segundo semestre

también se utilizan y en tres de las grabaciones (S2 No GAM 3, 16 y 29) aparecen más que en el resto. Sin embargo, la mayoría de los turnos de apoyo de este semestre son muestras de escucha o de acuerdo con *tokens* de respuesta como “huhum” y “sí” o muestras de ayuda y, en comparación con su utilización en algunas de las interacciones del primer semestre, su aparición es menor. Por ejemplo, en (70), extracto de la interacción del segundo semestre con más turnos de apoyo, todos los que se producen son “huhum” por parte de P3 y P13 durante turnos multiunidades largos de sus compañeros. En ella participan P3, P7 y P13 y realizan la actividad 7 del segundo semestre y discuten sobre los estereotipos y la identidad de género:

(70) S2 No GAM 16, 00:17

08 P3: a:m .h (0.4) pero. hay cosas como
 09 no me gusta::e (0.5) jugar al futbol
 10 y cosas asi que: .zh.zh no son (0.2)
 11 tradicion°ale° tra- tradicionadamente
 12 (0.3) cosas que hace un hombre
 13 P13: **huhum**
 14 (2.5)
 15 P13: pues .h.h (1.5) para ser hombre
 16 a mi tampoco me gusta: (0.6) jugar al
 17 futbol (0.2) o (0.6) hacer mucho deporte
 18 P3: **huhum**
 19 P13: e: (3.8) pero (0.3) mi color favorito
 20 (0.3) s: azul
 21 (0.4)
 22 P3: **huhum**

Como se puede apreciar en (70), los turnos de apoyo que se producen son solo muestras de escucha que ocurren entre turnos muy extensos, con pausas e intervalos muy extensos. P3 está comentando los estereotipos de género que no se aplican a él (líneas 08 a 12) y el final de su turno coincide con una final de una UCT (línea 12) que P13 aprovecha para generar una muestra de escucha. Después se produce un intervalo de más de dos segundos y P13 vuelve a tomar la palabra y genera un turno multiunidad también, comenzando con el exponente “pues” (línea 15) y extiende la contribución anterior con su propia respuesta a la pregunta de la actividad. Encontramos entre el turno de P13 (líneas 15 a 20) dos muestras de escucha, una al final de la

segunda UCT que genera sobre lo que no le gusta hacer a pesar de ser hombre, P3 aprovecha un posible LRT para mostrar esa escucha (línea 18) y, después, a pesar de la extensa pausa del turno de P13 de más de tres segundos, P3 no interviene hasta que P13 no genera otra oración completa y completa la UCT “mi color favorito es el azul” (línea 20) y se produce otra pausa (línea 21) antes de la muestra de escucha (línea 22).

Los turnos de apoyo que aparecen en (70) son recurrentes y adecuados en la interacción, es decir, P3 es capaz de identificar en la interacción posibles LRT y aprovecha para mostrar que está escuchando. A diferencia de los ejemplos anteriores, los turnos de apoyo de estos ejemplos son tipos de muestra de escucha que declaran escuchar, pero no extienden, completan ni demuestran que se está entendiendo lo que se está diciendo. Sin embargo, el turno de P13 en (70) y la posición adecuada de los turnos generados por P3 sí que podrían ser una muestra de que los estudiantes están entendiendo lo que se está diciendo e informan al hablante que tiene la palabra de que están siguiendo su contribución.

Aunque en menor medida, igual que en el primer semestre, en el segundo también se recogen ejemplos de turnos de apoyo que sirven para mostrar entendimiento además de escucha y demuestran la capacidad para colaborar de los estudiantes. Por ejemplo, en la realización de la actividad 6 del segundo semestre —en la que tenían que comentar una serie de preguntas relacionadas con la Cop-26, la cumbre del clima, y las medidas planteadas en ella para mejorar el cuidado medioambiental del planeta después de leer y trabajar un texto sobre el tema—, cuando P3, P10, P12 y P13 responden a la pregunta de cuál de las medidas que se pactaron les parece la medida que más factible es y la que menos posibilidades de cumplirse tiene, se generan una serie de turnos de apoyo para pedir aclaración por algo que dice P3 que dinamiza la interacción y demuestra que P10 sigue lo que está ocurriendo en la interacción:

(71) S2 No GAM 14, 02:15

[... 4 líneas omitidas]

05 P3: (0.4) me imagino que vamos a vi-vivir
 06 en una (sierra) .zzz e:m (1.1) y: (0.4)
 07 que vamos a morir todos e: muy (0.4)
 08 muy pronto (0.2) quizás cincuenta años
 09 no se .zzz y lo menos posible que vamos

10 a vivir (0.2) y (0.2) la civilizacion
11 va a continuar
12 (0.9)
13 P3: que mas?
14 P10: e: e: digiste que e: (0.3) [todo]
15 P3: [PFHA] [ha]
16 P12: [ha]ha
17 P10: todos vamos a morir?
18 P12: °o my god°
19 P3: solo estoy diciendo lo que dicen los cientificos
20 P10: **ai caramba!**
21 P3: hehe **ai caramba** (1.0) [.hi] que pena
22 P12: [hihi]
23 P10: [hihi]

En este ejemplo vemos que P3 da su respuesta a una pregunta de las instrucciones que él mismo hizo previamente mediante un turno multiunidad (líneas 04 a 11). Durante su turno no se produce ningún turno de apoyo ni ninguna muestra de escucha o acuerdo y, al final se produce otro intervalo que P3 interrumpe de nuevo para seleccionar a sus compañeros (línea 16) y que continúen ellos y es P10 el que toma la palabra y le pide a P3 que confirme si dijo que todos íbamos a morir (línea 17) a lo que P12 también reacciona (línea 18). P3 confirma que sí que lo ha dicho y argumenta que es lo que dicen los científicos (línea 19) a lo que P10 reacciona con sorpresa con un turno de apoyo (línea 20) que a su vez genera otro turno de apoyo de P3 que repite la expresión utilizada por P10 (línea 21) acompañada de risas por su parte y por parte de P10 y P12 y del último comentario “que pena”, que parece también un turno de apoyo hacia su propia contribución.

Se observa que la interacción está formada por un turno largo multiunidad de P3 contestando a su propia pregunta y entre el que no se generan turnos de apoyo hasta el final, después de que P3 vuelva a seleccionar a sus compañeros para que tomen el turno de palabra. Después de que P10 tome la palabra se generan una serie de turnos de apoyo que reaccionan con sorpresa a la parte más extremista de lo que ha dicho P3 y con expresiones como “ay caramba” que a P3 le resulta graciosa y la repite. A pesar de la falta de colaboración durante las preguntas y el turno de P3, las contribuciones posteriores de P10 y P12 muestran que están entendiendo lo

que P3 está diciendo y son capaces de producir turnos contingentes relacionados con lo que se está diciendo, lo que dinamiza y progresa la interacción generando incluso risas y un toque humorístico en ella.

En conclusión, estos turnos de muestra de escucha activa en las interacciones de nuestro corpus muestran una variedad de recursos que tienen los estudiantes para mostrar y demostrar que están escuchando. En la primera interacción del curso se utilizan mayoritariamente para cerrar la interacción, como hemos visto en (58), y este empleo continúa en interacciones posteriores del primer semestre como se ha podido comprobar con los ejemplos (59) y (60).

El tipo de turnos de apoyo más común es la utilización de *tokens* o *backchannels* que muestran escucha como “huhum” o “sí” que aparece ya desde las primeras grabaciones, como demuestra (68) y que es utilizado recurrentemente en las grabaciones que más turnos de apoyo tienen, como vemos en (69). Este tipo de turnos de apoyo también es el que más aparece en las interacciones del segundo semestre, como hemos visto en (70). A pesar de que no se considera que estos turnos necesariamente demuestran un entendimiento y seguimiento de la interacción por parte del interlocutor que muestra escucha (Schegloff, 1982; Sert, 2019), sí que ejemplifican la capacidad de los participantes en la interacción para reconocer posibles LRT y generar estos turnos en un momento adecuado para ello.

No obstante, a lo largo del curso también se registran ejemplos con turnos de muestra de escucha activa que demuestran que los estudiantes no solo son capaces de utilizarlos de forma adecuada, sino que con ellos manifiestan que están siguiendo y entendiendo la interacción. Como se ha podido comprobar con el análisis de los ejemplos presentados, estos turnos también se utilizan para proporcionar ayuda a los hablantes durante alguna pausa en sus turnos o para completar, comentar y valorar turnos previos. Al comienzo del curso la proporción de ayuda se realiza con susurros, como en (61) y (62). Sin embargo, después encontramos en los ejemplos que estos turnos generan secuencias de reparación, como en (63), en la que se corrige algo dicho previamente; completan los turnos de otros compañeros, como en (64) y (65); comentan y valoran turnos previos que derivan en otros turnos que confirman el seguimiento adecuado de su contribución, como en (65); o demuestran sorpresa, se asocian con otras contribuciones y las valoran, como en los ejemplos (66), (67) y (71).

Por tanto, el análisis de los tipos de turnos más generados en nuestro corpus demuestra las habilidades interaccionales colaborativas que tienen los estudiantes que los generan porque los producen en los momentos adecuados para ello y manifiestan que el hablante B que los produce sigue la interacción y cómo entiende las contribuciones de sus compañeros. La producción de estos turnos dinamiza las interacciones, en algunos casos permite la progresión en la interacción e indica la capacidad de los estudiantes para co-construir sus interacciones.

4.3. Hablante actual no selecciona a otro hablante y continúa

El último apartado de este capítulo es la gestión de la interacción cuando un hablante A no selecciona a nadie al finalizar su turno y continúa él mismo la interacción. Debido a la naturaleza institucional y pedagógica de las interacciones del aula (Seedhouse, 2004), los turnos suelen ser multiunidades y estar formados por múltiples UCT, como se ha podido observar en los apartados anteriores. Por ello, se ha decidido delimitar el análisis de los ejemplos en los que un hablante A continúa la interacción cuando en su turno se produce (1) una pregunta de confirmación o retórica, para llamar la atención de los oyentes por ejemplo, (2) una pregunta de las instrucciones que el hablante A propone y él mismo contesta —en estos casos las preguntas no seleccionan a otro hablante— y (3) cuando se produce un intervalo o un lapso y el hablante que tenía el turno de palabra anteriormente vuelve a tomarlo para continuar la interacción. Estos últimos casos también ocurren cuando A selecciona a otros hablantes, pero ante la falta de respuesta se produce un intervalo superior a uno o dos segundos y A decide volver a tomar la palabra.

En el corpus de datos de la investigación se producen 180 turnos en los que un hablante A continúa después de lo que parece ser la finalización de su turno, 133 pertenecen al primer semestre y 67 al segundo. En la mayoría de los casos son turnos en los que A vuelve a tomar la palabra después de que se produzca un silencio en la interacción que nadie continúa, como se aprecia en el último apartado de la tabla 8 en la que se exponían los códigos utilizados para analizar la gestión de las interacciones y los resultados numéricos obtenidos del análisis.

A continuación, se presenta el análisis de cada uno de los repertorios interaccionales destinados a conocer qué ocurre cuando en las interacciones de los estudiantes no se produce un cambio de hablante en un evidente LRT y el hablante A, que no selecciona a nadie en su turno

anterior, continúa la interacción. El orden de esta sección sigue, como en los puntos anteriores, la categorización y codificación de los datos (véase tabla 8). Primero se comentan las preguntas de confirmación que aparecen en los datos, en segundo lugar, se analizan las preguntas de tareas contestadas por el hablante que las formula y, el último subapartado se dedica a los turnos mayoritarios de esta categoría cuando un hablante A continúa después de un silencio.

4.3.1. Preguntas de confirmación

Este tipo de turnos en los que un hablante A continúa después de un evidente LRT, se produce en 32 casos porque la persona que tiene la palabra realiza una pregunta que también contesta, por lo que no selecciona a otros hablantes, o son preguntas de confirmación de escucha hacia los oyentes que pueden o no tener respuesta, pero que no ceden el turno de habla. Aunque no son predominantes en ningún momento del curso, el primer ejemplo aparece en el segundo audio de la primera actividad con el apéndice interrogativo final “¿sabes?” producido en un turno de P10, muletilla interrogativa que él mismo utilizará de nuevo posteriormente, pero que no es repetida por otros estudiantes que emplean “¿no?” con esta función.

En (72), P10 está respondiendo a los turnos de P8 y P9 en el debate sobre qué creen que es más necesario para aprender a interactuar en una lengua que están aprendiendo. Como hemos visto ya, los turnos de esta interacción son comentarios individuales muy largos con pocos turnos de apoyo entre ellos. El turno de P10 se desarrolla del minuto 1:19 al 2:01, pero en el minuto 1:35 de la interacción —aproximadamente en mitad de su turno— introduce el apéndice interrogativo, aunque no espera respuesta y continúa:

(72) S1 GAM 2, 01:19

01 P10: zhzhzh (0.5) estoy de acuerdo que tu-
 02 °con° (0.4) con tu (0.3) en que si:: (0.3)
 03 nunca hablas (0.5) nunca vas (.) a: (0.4)
 04 hacerlas como quieras (0.5) que te ayud-
 05 (0.4) que te ayudan (0.6) mucho (0.6)
 06 **sabes?** (0.6) e:m (0.8) si es importante
 07 para escuchar (0.4) pero (0.3) si solo
 08 escuchas (1.9) °gracias° °[ai]°
 09 P9: [hu]hu
 10 (0.5)

11 P10: si nunca es- (.) es- (0.3) si solo escuchas
 12 pue:s (0.3) no puedes (0.4) mejorar (0.7)
 13 tus habilidades de comunicacion

Este ejemplo muestra el primer caso de pregunta de confirmación del corpus, generado durante el turno de P10 (líneas 01 a 21), después de mostrar acuerdo con el turno anterior e intentar explicar en qué está de acuerdo exactamente, al final de la UCT “que te ayudan mucho” añade “¿sabes?” (línea 06) como muletilla interrogativa, pero no se produce ningún turno de apoyo o ninguna contestación por parte de sus compañeros P8 y P9. Su turno continúa y se produce una larga pausa (línea 08) que produce que P10 susurre un agradecimiento (línea 08) y P9 se ría (línea 09). Después de esta interrupción, P10 vuelve a tomar la palabra y continúa su turno anterior (líneas 11 a 13). Se observa que el apéndice interrogativo genera un posible LRT, pero no recibe respuesta y después de una pausa, P10 continúa su turno. Por otro lado, es interesante notar que la muletilla parece ser para P10 invariable porque a pesar de que habla con otras dos personas, utiliza la forma singular “¿sabes?” para dirigirse a sus oyentes.

A lo largo del resto del curso, las preguntas de confirmación que se producen son en su mayoría muletillas interrogativas como la anterior, mayoritariamente expresadas con “¿no?” o con “¿sí?” tras las que los hablantes continúan su turno. Por ejemplo, en (73), P5 y P13 realizan la preparación para el debate final que se corresponde con la actividad 8 del primer semestre (véase Anexo IV). P5 realiza una de las preguntas que se les plantean en las instrucciones, P13 contesta brevemente primero y luego vuelve a extender su turno, generando aquí un apéndice interrogativo casi al final de su turno:

(73) S1 GAM 34, 01:44

01 P5: se necesitan nuevas tecnologías
 02 y: avances (.) para vivir bien.
 03 (0.5)
 04 P13: pues yo creo que si
 05 (0.8)
 06 P13: °(i don't know)°
 07 (1.2)
 08 P13: pue: (1.5) creo que es importante
 09 (1.3) avanzar (0.5) **no?** (0.2)
 10 P5: (°hu°)

11 P13: e:m (1.5) si (0.9) para mejorar (0.2)
 12 la vida
 13 (0.8)
 14 P5: si

P5 lee una de las preguntas de las instrucciones de la actividad (líneas 01 y 02) y con ella selecciona a P13 que es el que responde (línea 04). Su turno parece acabar con esa única UCT que genera un intervalo, interrumpido por lo que parece ser un susurro de P13 (línea 06) afirmando en inglés que no sabe qué decir y se vuelve a prolongar el intervalo más de un segundo más hasta que P13 vuelve a tomar la palabra (línea 08) y extiende su respuesta anterior. Es en esta extensión cuando se produce la muletilla interrogativa “¿no?” (línea 09), que parece ser respondida con un breve susurro y muestra de escucha P5 (línea 10), pero inmediatamente después —la pausa es de 0.2, que es muy breve comparada con las pausas que suele generar P13 entre sus contribuciones— continúa con un “em” que indica que su turno no ha terminado. Después de una pausa de más de un segundo añade que la tecnología sirve para mejorar la vida (líneas 11 y 11) y es ahí cuando su turno finaliza y P5 genera en voz más alta su turno de apoyo contestado al turno previo (línea 14).

En este ejemplo, como ocurría en (72), P13 demuestra saber cuándo producir la muletilla “¿no?”, al final de la oración “creo que es importante para avanzar” y, aunque genera un posible LRT que parece que P5 reconoce y utiliza para generar una breve muestra de escucha, el turno de P13 no parece estar finalizado, sino que continúa.

En algunas ocasiones estas muletillas generan turnos de apoyo o contestaciones por parte de hablantes B, que solapan su turno o aprovechan la pausa en el turno del hablante A para generar una respuesta al apéndice interrogativo, de forma más clara que en (73). Esto se puede apreciar en (74). Al final de la interacción, P16 reformula y plantea otra de las preguntas de las interacciones y en la respuesta de P10, al utilizar una pregunta de confirmación para apoyar su argumento, P16 entiende que puede tomar el turno de habla y contesta, aunque P10 continúa su turno también.

(74) S1 GAM 35, 02:33

01 P16: a:: (0.4) necesitamos un (.) una
 02 sistema de defensa?

03 (0.4)
 04 P10: .z[zz] (0.5) ei (0.5) tenemos a
 05 P16: [am]
 06 P10: thor (0.2) **no?** (0.3) e creo
 07 [que] thor es (0.3) mu- muy bien
 08 P16: [SI]
 09 P10: (0.6) e: para (0.3) defender-
 10 (0.3) d nosotros,
 11 P16: quizás es (0.3) e: si tienes
 12 razón si (0.3) a:m

Este ejemplo comienza igual que el caso anterior, P16 propone una pregunta (líneas 01 y 02) y tanto P10 (línea 04) como ella misma (línea 16) van a responder, por lo que la pregunta es entendida por P16 como una lectura de tarea que ella va a continúa y, por tanto, parte de su turno, pero P10 entiende que está dando la palabra con ella a otro hablante y es final él quien se queda el turno de palabra. Su turno empieza proponiendo que tienen a Thor (líneas 04 y 06) y continúa su argumento (líneas 06 y 07), como si la pregunta “¿no?” fuera una parte de su turno que no ha terminado. Sin embargo, P16 entiende el apéndice interrogativo como una pregunta y la contesta además alzando la voz (línea 08), pero el turno de P10 continúa (línea 07). Tras exponer que “Thor es muy bien” y producirse un posible LRT se produce una pausa más larga en el turno de P10 (línea 09), puede que esperando a que P16 tome la palabra, pero finalmente es P10 el que continúa con su argumento (líneas 09 y 10) y es al final de la UCT “defender de nosotros” cuando P16 toma la palabra (línea 11). Su turno comienza con un “quizás”, pero después simplemente decide mostrar acuerdo con P10 (líneas 11 y 12).

En (74) se puede observar que las preguntas, tanto la reformulación de la pregunta de las instrucciones como el apéndice interrogativo “¿no?”, son interpretadas de diferentes maneras por los participantes: P10 y P16 se disputan los turnos de palabra en ambos casos, primero P10 entiende que puede responder a la pregunta hecha por P16 y, después, P16 contesta a la pregunta de confirmación “¿no?” que realiza P10, aunque él continúa su turno después de generarla y parece que no espera respuesta tras ella.

Trece de este tipo de preguntas son preguntas retóricas o preguntas que los estudiantes parecen hacerse a ellos mismos ya sea para hacer una reflexión lingüística o autocorregirse,

presentar un argumento o añadir información. La reflexión lingüística es la más habitual de este tipo de preguntas, ocho de las trece preguntas de confirmación que hacen los estudiantes y ellos mismos responden están relacionadas con el contenido lingüístico de lo que están diciendo. Por ejemplo, en la interacción entre P8 y P14 sobre sus avatares, en (75), esto ocurre en los dos largos turnos de cada una de las interactuantes:

(75) S1 GAM 10, 00:00

01 P8: mi:: gusta mi avatar porque me gusta:
 02 el pelo (0.4) <ro:jo>? (0.2) si . (0.5)
 03 es un poco diferente (.) también me
 04 gusta: las gafas de sol (0.7) y:
 [...]

En este comienzo de la interacción, en el que P8 toma la palabra y explica que le gusta del avatar que ha creado ella porque tiene el pelo rojo y es diferente (líneas 01 a 03), en el momento en el que describe el color del pelo del avatar ralentiza el ritmo en el que dice la palabra, extiende el sonido “ro” y termina la palabra con una entonación interrogativa (línea 02). Se produce una breve pausa y ella misma continúa su turno con el adverbio afirmativo “si” — puede que sea su propia contestación a la pregunta o un exponente que marca el final del primer argumento— (línea 02) y va a seguir explicando qué le gusta de este avatar (línea 04 en adelante).

Finalmente, los otros cinco ejemplos que son preguntas retóricas, aunque son menos habituales, se utilizan en varias ocasiones para progresar en la interacción, como veremos en (76) o para presentar un argumento y darle expresión emotiva, como en (77). Por un lado, en (76), P3, P4, P10 y P13 realizan la quinta actividad del segundo semestre (véase Anexo V) y hablan de mitos y leyendas de Hispanoamérica o España. Cuando terminan de comentar los mitos que conocen de estos lugares, P13 termina su turno multiunidad y P3 genera un turno de muestra de escucha después de un intervalo. Tras este turno, P3 toma el rol de organizador de la interacción y guía la interacción para progresar en la realización de la actividad mediante la pregunta “¿algo más?” que él mismo responde:

(76) S2 No GAM 13, 01:48

01 (1.5)

02 P3: de los campesinos (0.2) si
 03 (0.6)
 04 P3: a::m (0.8) **algo más?** >bueno< (1.0)
 05 un mito inglés o escoces que
 06 co↓nozca°mos?° (0.2) yo se de:
 07 el monstruo del lago ness
 [... 4 líneas omitidas]
 12 (0.2) aparte de eso no se mas
 13 (0.4) mitos o leyendas escocesas
 14 (0.2)
 15 P13: selkies?

Se observa en (76) que tras el intervalo producido al final de un turno multiunidad, P3 genera un turno de muestra de escucha (línea 02), pero se produce otra pausa y P3 vuelve a tomar la palabra (línea 04) y pregunta si hay algo más que decir sobre ese tema (línea 04), aunque él mismo contesta con “bueno” rápidamente y, aunque se produce un segundo de pausa, finalmente él mismo cambia el tema de la interacción y lo deriva a la segunda parte de la actividad que es el comentario de un mito de sus lugares de orígenes. Vuelve a plantear una pregunta (líneas 05 y 06) que él mismo contesta (líneas 07 a 13) y termina su turno marcando el final cuando afirma no conocer otros (líneas 12 y 13).

El turno de P3 en este extracto y las preguntas retóricas que él mismo hace sirven para mantener la interacción y, en un primer momento parece que van a desarrollar el tema que parecía agotado con el intervalo de un segundo y medio producido, pero finalmente lo que hace con la respuesta que da a esa pregunta es cambiar el tema de la interacción y progresar en la consecución de la actividad. Propone otra pregunta, que de nuevo él mismo responde y, tras su turno, el resto de los participantes, como muestra la contribución de P13 (línea 15), continúan la interacción y responden y desarrollan el tema que ha propuesto P3.

Por otro lado, en las interacciones producidas en la realización de la Cuarta y Tercera Misión del entrenamiento S.H.I.E.L.D., los estudiantes P10 y P15, en sus respectivos equipos, argumentan a favor o en contra de Thor y finalizan sus contribuciones mediante preguntas retóricas antes de concluir sus turnos. Esto muestra la habilidad de los estudiantes para utilizar este recurso de manera adecuada en las interacciones. Por ejemplo, en (77), P10 realiza el papel

de Thor, P4 es un asgardiano que quiere que Thor ayude a sus ciudadanos a reconstruirlo y P16 realiza el papel de mediador como agente S.H.I.E.L.D. Cuando P10 expone las dudas que tiene sobre su idoneidad para gobernar Asgard —como veíamos en el ejemplo (50)— realiza una pregunta retórica como parte de su argumento:

(77) S1 GAM 27, 00:32

05 P10: e: el lido- el líder de asgard no
 06 va a ser yo (0.2) e: no quiero (.)
 07 volver (0.2) a asgard (0.5) e: ahora
 08 es nada más que (0.4) escombras, (0.7)
 09 e no entiendo por que ustedes quieren que
 10 yo sea un líder (0.4) like (0.3) pues (0.2)
 11 desde mi punto de vista (0.4) tiene (0.3)
 12 que haber mejores opciones que yo (0.6)
 13 de: (0.3) yo no se (0.5) de política
 14 ni gobierno (.) **co-cómo voy a gobernar**
 15 **a mi gente!?** (0.8) no soy adecuado para
 16 este trabajo (0.4) es muy (sencillo)
 17 (0.8)
 18 P4: vale (0.2) a:m (0.2) no estoy de acuerdo
 19 (0.5) necesitamos volver a:: asgard y (0.4)
 20 reconstruirlo y necesitamos la: tu ayuda

Esta vez, el fragmento de esta interacción demuestra que durante el turno en el que P10 explica por qué cree que él (como Thor) no debe ser el líder de Asgard (líneas 05 a 16), la pregunta retórica “¿cómo voy a gobernar a mi gente?” (línea 14), que parece que ya ha respondido previamente cuando expone que “tiene que haber mejores opciones que yo, yo no sé de política ni de gobierno”, sirve para finalizar su intervención con un argumento al que aporta exclamación y emoción. Después de la pregunta se produce una pausa en el turno de P10, pero él mismo continúa y afirma no ser adecuado para el trabajo (líneas 15 a 16). La pregunta retórica antecede a la conclusión del turno y se produce al final de toda la argumentación, lo que muestra que P10 ha sabido utilizar el recurso de manera adecuada en este contexto de negociación.

El análisis de estas preguntas de confirmación muestra que, por un lado, se utilizan principalmente y desde muy pronto en las interacciones como muletillas o apéndices

interrogativos. La muletilla más común es “¿no?”, como vemos en los ejemplos (73) y (74), aunque también se registran ejemplos con “¿sabes?” como en (72). Estos apéndices interrogativos o muletillas pueden entenderse por los hablantes como parte del turno de A, por lo que el hablante A continúa y estas preguntas no generan respuesta, como en (72) y (73) o pueden dar lugar a una disputa por la toma de turnos, como en (74). En estos últimos casos muestran la capacidad de los hablantes que escuchan para detectar un posible LRT y tomar el turno de palabra para mostrar escucha, apoyo o intentar continuar ellos la interacción.

Por otra parte, estas preguntas pueden ser también preguntas retóricas que el hablante A emplea para hacer autorreparaciones o reflexionar en voz alta sobre la forma en la que ha dicho algo, sobre todo, referente a la concordancia de los adjetivos o a la idoneidad de las palabras utilizadas, como vemos en (75). Finalmente, el último tipo de preguntas de confirmación que se han analizado muestra que las preguntas retóricas también sirven para mantener la interacción, progresar en la realización de la actividad y cambiar de tema, como en el extracto (76) o para reforzar un argumento dentro del turno del hablante A como se ha comprobado en (77).

En conclusión, la producción de este tipo de muletillas y preguntas retóricas que los estudiantes utilizan para fortalecer sus argumentos o que P3 utiliza para dirigir y avanzar en la interacción demuestran que los estudiantes saben cuándo deben producirse y las emplean de manera correcta para captar la atención de las personas con las que interactúan, a pesar de que en todos los casos no esperan respuestas —se generen o no—.

4.3.2. Preguntas de las instrucciones respondidas por el hablante actual

En segundo lugar, dieciocho de los turnos en los que un hablante A no selecciona a otro para cederle el turno de palabra y continúa su turno son preguntas reformuladas o leídas de las instrucciones de la actividad que el propio hablante que las formula las contesta. La mayoría se producen en el primer semestre y son lecturas de preguntas que aparecen como recursos en la explicación de las actividades. Como en el resto de los turnos, P3 es el que más turnos de este tipo produce, 6 concretamente, seguido de P8 que realiza 4 y P10 que formula la pregunta y la responde en tres ocasiones.

Un ejemplo de este tipo de turno lo veíamos en el ejemplo (76), que comentábamos en el subapartado inmediatamente anterior a este, en la interacción S2 No GAM 13, al comienzo del

extracto 2 cuando P3 propone la pregunta “¿un mito inglés o escocés que conozcamos?” y él mismo la responde con una muy breve pausa entre la formulación de la pregunta y la producción de la respuesta:

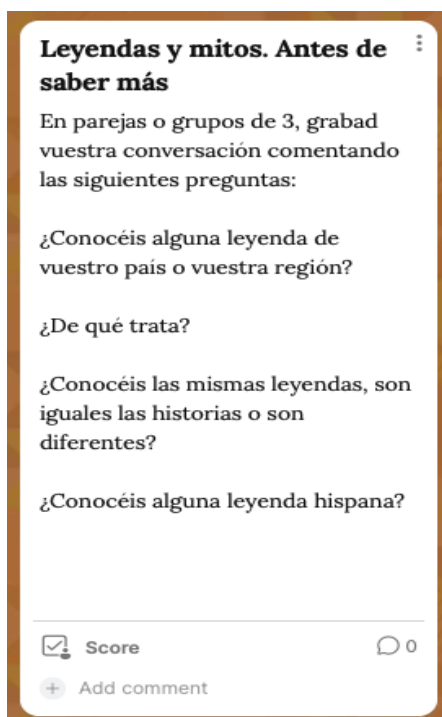
(78) S2 No GAM 13, 01:52

01 P3: a::m (0.8) algo mas? bueno (1.0)
 02 **un mito ingles o escoces que**
 03 **co↓nozca°mos?°** (0.2) yo se de:
 04 (0.5) el monstruo del lago ness
 05 por supuesto (0.3) como un
 06 monstruo bueno es como u:n un
 07 serpiente grande (0.5) que vive
 08 en el lago ness (0.7) a:m el
 09 (0.2) aparte de eso no se mas
 10 (0.4) mitos o leyendas escocesas

Al comienzo del turno de P3, este genera una pregunta “¿algo más?” (línea 01) que él mismo responde inmediatamente e introduce el exponente “bueno” seguido de una pausa de un segundo tras la que propone la pregunta con la que cambia de tema —previamente están hablando de misto hispanos que conocen— (líneas 02 y 03), reformulada de la primera pregunta de la actividad, su interacción comienza con la última pregunta que se les planteaba como se puede ver en la siguiente imagen:

Figura 11

Instrucciones para la realización de la actividad 5 del segundo semestre



Siguiendo con el comentario del ejemplo (78), la pregunta que realiza P3 la contesta él mismo después de una breve pausa (línea 03) y habla de la leyenda del monstruo del Lago Ness que es la única que conoce (líneas 03 a 10). En el segundo semestre se producen tres turnos que son preguntas de la actividad que el propio hablante contesta. Dos de los tres casos no son lecturas, sino reformulaciones: los estudiantes utilizan las instrucciones de las actividades como guía y base de sus interacciones y generan las preguntas a partir de ellas que estructuran y dirigen la interacción. El primer caso, en cambio, sí que es una lectura literal de las instrucciones dadas en *Padlet* para la primera actividad del segundo semestre (véase figura 10):

La lectura de esta pregunta, en este ejemplo, deriva concretamente de la pregunta que genera primero P3 en su turno con el que comienza la interacción “cuál es la primera pregunta”, como se comentó ya en (28):

(79) S2 No GAM 3, 00:01

01 P3: cual es la primera pregunta?
02 (0.3)

03 P10: e:: (.) **de todas las redes sociales**
 04 **cual te parece la mas util (0.3) y: explica**
 05 (0.3) e (0.3) personalmente diria que: [...]

En este ejemplo, P3 comienza la interacción preguntando por la primera pregunta de la actividad (línea 01) y P10 responde con la lectura literal de esta (líneas 03 y 04) y después de una breve pausa es él mismo quien la responde, por lo que con la pregunta no está seleccionando a otros hablantes sino respondiendo al turno de P3 e iniciando su turno de respuesta.

Las quince preguntas que se producen en el primer semestre también son lecturas de las instrucciones de la actividad y, de forma similar a lo que ocurre en (78) y (79), el hablante que las genera no selecciona a otro hablante, sino que las utiliza como parte de su turno y las responde él mismo. Sirven para cambiar de tema, como por ejemplo en (80), en el que P8 y P14 realizan la Primera Misión y analizan las interacciones que han escuchado con antelación. En la mitad de la interacción están comparando todavía las dos interacciones y cuando parece que llegan a un acuerdo P8 va a leer otra pregunta y van a pasar a comentar la distribución del habla en una conversación, siendo P8 la primera en responder a la pregunta que ella misma ha planteado:

(80) S1 GAM 17, 02:01

01 P8: y: la una: pienso que las chica:s
 02 hablan (0.2) igual . (0.2)
 03 P14: si
 04 P8: y las tres pienso que la prime:ra <chica:>
 05 P14: -inicia la conversación
 06 P8: -Y [enci]ma
 07 P14: [pero] después de esto:: [al-]
 08 P8: [si:]
 09 P14: al a los chicas hablan mas,
 10 P8: si (0.3) estoy de acuerdo (0.5)
 11 y: **en una interacción (0.2)**
 12 **debe hablar uno más (0.2) mucho**
 13 **más que otro? (0.7) pienso que**
 14 no es necesario (0.3)
 15 P14: si
 16 P8: pienso que: um hay

17 P14: -es como mas de una entrevista
 18 ses [un] persona que habla mas
 19 P8: [si:]

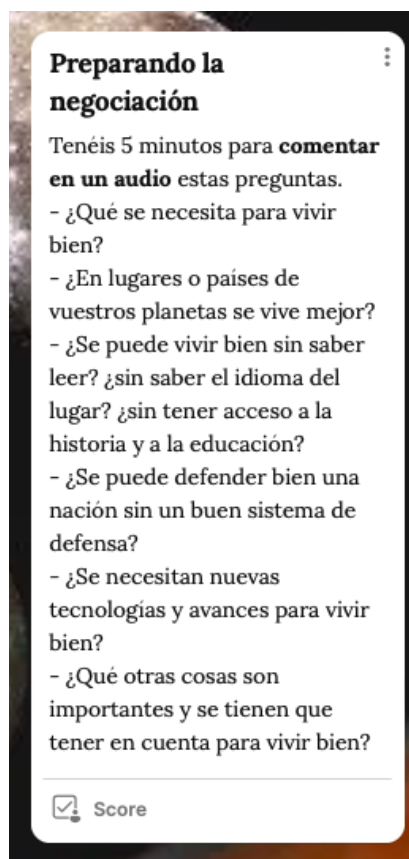
En este fragmento, P8 toma el turno de palabra y comenta lo que piensa de la distribución del turno de habla en la primera interacción que han escuchado (líneas 01 y 02). P14 genera un turno de escucha (líneas 03) y P8 continúa su turno pasando a comentar la tercera interacción (línea 04 y 05), pero no llega a completar su turno, sino que es P14 quien lo hace (línea 06) “y las tres pienso que la primera chica / inicia la conversación”. A continuación, P8 va a intentar añadir algo más y entre las dos se disputan el turno de habla, pero es P14 la que se queda con el turno y añade que después otras hablan más (líneas 08 y 10). P8 muestra escucha y acuerdo (líneas 09 y 11) y después de una pausa en su turno decide cambiar de tema leyendo otra pregunta de las que tenían en la guía para el análisis y la reflexión sobre las interacciones (líneas 12 a 14). A pesar de que se produce una pausa en su turno, es ella misma quien contesta la pregunta (líneas 14 y 15) y P14, primero afirma estar de acuerdo o muestra escucha (línea 16) y cuando P8 va a continuar su turno (línea 17), P14 interviene de nuevo y toma el turno de habla (línea 18) para extender el turno de P8 (líneas 18 y 19).

En (80), la pausa entre la lectura de la pregunta y la respuesta de P8 es más larga que en los casos anteriores analizados, de 0.7. Sin embargo, P14, que se puede apreciar por el desarrollo de la interacción que está siguiendo y entendiendo los turnos de P8 no decide intervenir hasta después de que P8 haya dado su respuesta. Parece que ambas participantes interpretan la pregunta como un cambio de tema y como parte del turno de P8 que no termina hasta que no responde primero ella misma a la pregunta.

Otro ejemplo representativo de este tipo de turnos aparece al comienzo del Extracto 1 de la interacción S1 GAM 35, que analizamos como uno de los primeros ejemplos, el número (5). En esta interacción P4, P10 y P16 realizan la actividad 8 del primer semestre y preparan la negociación final, para la que se les dieron las siguientes instrucciones:

Figura 12

Instrucciones para la realización de la actividad 8 del primer semestre



En este caso, la lectura de la pregunta se produce al comienzo de la interacción, en el primer turno de P10 e introduce el primer tema que van a tratar:

(81) S1 GAM 35, 00:00

01 P10: °vamos° s: (0.6) y >qué se necesita para vivir bien?<
 02 (0.5) eh:n:e creo que necesit- se necesita:n (0.3)
 03 un hogar comida: (0.4) a: (0.8) y algo para beber.
 04 e: los tres (0.5) >más importantes para vivir<
 05 P16: lo siento algo para:?
 06 (0.8)
 07 P10: e:: beber
 08 P16: beber. sí (0.6) e: (1.2) tienes razón °e° (0.4)
 [...]

En (81), P10 toma la palabra y comienza con la interjección “vamos” para marcar el comienzo. Su siguiente UCT es la lectura de la primera pregunta de la actividad “¿qué se necesita para vivir bien?” (línea 01) que él mismo responde a continuación (líneas 02 a 04). Su turno termina con una conclusión o un cierre de lo que ha dicho (línea 04) y P16 interviene para pedir aclaración (línea 05). P10 contesta a la pregunta de P16 (línea 07) y P16 repite lo que ha dicho P10 (línea 08) y mantiene el turno de habla. La lectura de la pregunta sirve para presentar el tema del que van a hablar y es una parte del turno de P10, por lo que no selecciona a un posible hablante B para que la responda como ocurría en (80).

En el primer semestre la mayoría de los casos ocurren en las grabaciones derivadas de las dos actividades que se han ejemplificado. En el caso de la Primera Misión, este tipo de turnos aparece repetidamente en la interacción entre Las jefas mujeres, pero también hay un ejemplo en la realización de la misma actividad de Panda Rojo. En el caso de la negociación final este recurso es más recurrente y aparece repetidas veces en las interacciones de los equipos Daviditos, como hemos comprobado, Panda Rojo y Los desconocidos.

Esta lectura de preguntas de tareas respondidas por el mismo hablante que las genera sirve para progresar en la actividad, como representa (78), el primer ejemplo analizado en este subapartado, y plantear un tema para la interacción, bien sea al comienzo de esta, como en (81), o para cambiar de tema, como en (78) y (80) o, en otros casos, derivadas de la pregunta explícita en la interacción sobre cuál es la primera pregunta de la actividad, como se ha visto en (79). En estos casos las preguntas formuladas se entienden como parte del turno de la persona que las genera, a modo de introducción o de toma de la palabra, pero no sirven para ceder el turno de habla a otro interactuante.

4.3.3. Silencio y continuación del hablante actual

Este último punto corresponde a los turnos en los que el hablante A vuelve a tomar el turno de habla porque tras la finalización de su turno ningún hablante B se autoselecciona para continuar y se produce un intervalo. Este tipo de turnos es el más habitual dentro de la categoría que analizamos en 4.3 en la que el hablante A no selecciona a nadie y continúa hablando. Se produce en 130 ocasiones, 75 de ellas ocurren en el primer semestre y 55 en el segundo.

Estos turnos tienen la finalidad de progresar en la interacción y suceden después de turnos de apoyo o de respuesta del hablante A seguidos de un intervalo y la persona que rompe el silencio es la persona que generó el último turno. El nuevo turno puede ser una extensión de un turno anterior, un cambio de tema mediante un comentario no relacionado con lo anterior o la formulación de una pregunta.

Es observable que este tipo de turnos aparece notablemente más en algunas interacciones específicas. Concretamente en S1 GAM 13, en la que Las jefas mujeres responden a una serie de preguntas para conocerse y buscar un nombre de equipo, con un total de 14 turnos pertenecientes a este código, generados siempre por P8, que dirige la interacción. En la misma actividad, el equipo Los desconocidos también genera este tipo de turnos en el mismo contexto, con un total de 6, de los cuales cinco los produce P13 y uno P9. En la actividad de análisis de las interacciones estos turnos se producen en todos los equipos entre cuatro y seis veces y la distribución es variada en el equipo Daviditos y Las jefas mujeres, mientras que P13 y P3 son los que los realizan en sus respectivos equipos. Finalmente, en la preparación para la negociación final este tipo de turnos ocurre hasta 7 veces en la interacción del equipo Los desconocidos.

El contexto en el que se enmarcan la mayoría de estos turnos en los casos enumerados se caracteriza por la producción de un turno de apoyo como respuesta a la contribución de otro hablante que no vuelve a tomar la palabra. Tras el turno de apoyo se genera un intervalo que es interrumpido por la misma persona que ha generado el turno de apoyo previo. Por ejemplo, en (82), P1, P8 y P14 buscan un nombre para su equipo. Como ya hemos dicho y hemos visto en el análisis de fragmentos de esta interacción con anterioridad, la estudiante P8 es la encargada de dirigir la interacción. Por ello, va a generar turnos de apoyo para mostrar escucha durante los turnos de P14 y tras los breves turnos de P1 y se encarga de tomar la palabra para progresar en la interacción cada vez que se produce un intervalo:

(82) S1 GAM 13, 00:00

- 01 P8: que haceis en el vuestro tiempo libre?
 02 (1.7)
 03 P14: en mi tiempo libre me gusta:↓ (0.7)
 04 ayudar con otras °(personas)°
 05 P8: a:: si

06 P14: y: (0.9)
 07 P8: s:
 08 P14: mejorar la vida de o.tra[s]
 09 P8: [si]::↑
 10 (0.5)
 11 P8: me gusta leer [me gust]a:
 12 P14: [o: ye:!]
 13 P8: (0.6) ver la television me gusta:
 14 (1.3) cocina:r. si: (.) es muy ↓relajarte
 15 (0.7)
 16 P8: y tu? que haces: (.) en vuestro tiempo libre?
 17 P1: -e: tengo un tiempo parcial trabajo
 18 (0.4)
 19 P8: a:↓ si (0.4) um lo entiendo
 20 (0.6)
 21 P8: a:: (0.2) (tch) los dos hacéis deportes?

En (82) vemos que, como veíamos en (4) y en (23) y (69), P8 comienza la interacción con una pregunta de las instrucciones de la actividad (línea 01). El intervalo entre su pregunta y la contestación de P14 dura más de 1 segundo y medio, lo que parece indicar que P8 espera que otros participantes respondan a la pregunta antes de hacerlo ella. P14 responde (línea 03) y su turno se prolonga ofreciendo dos cosas que le gustan (líneas 03 a 08) intercalado con turnos de apoyo por parte de P8 (líneas 05 y 09). Tras el último turno de muestra de escucha de P8 se produce un silencio, un intervalo en la interacción, que P8 interrumpe y vuelve a tomar el turno de habla esta vez para responder ella a la pregunta (líneas 11, 13 y 14). Al final de su respuesta se produce otro intervalo que ella misma vuelve a interrumpir y continúa esta vez seleccionando a P1 específicamente para que ella también dé su respuesta a la primera pregunta de la actividad (línea 16). Cuando P1 responde (línea 17), es otra vez P8 la que genera un turno de apoyo y demuestra comprensión hacia lo que ha dicho P1 (línea 19). Como había ocurrido al final del turno de respuesta de P14 y al final de su turno, se produce un intervalo interrumpido por P8 para plantear otra pregunta y progresar en la interacción y en la realización de la actividad.

El análisis de este fragmento vuelve a demostrar el rol de P8 como organizadora de la interacción y evidencia su agentividad para mantener la interacción y progresar en la actividad.

Además, en este primer ejemplo encontramos ejemplificados los diferentes contextos que rodean a los turnos en los que después de un silencio el último hablante que tenía la palabra continúa hablando: en primer lugar, después de un turno de ayuda P8 toma la palabra y genera un turno sin exponente que es un comentario individual de respuesta a la pregunta de la actividad. Con su turno no extiende el turno inmediatamente anterior, pero responde al suyo (líneas 01 y 02). En segundo lugar, tras su respuesta, se vuelve a producir otro silencio y ella misma, P8, continúa la interacción seleccionando a otro participante para que también responda a la pregunta formulada. Finalmente, después de otro turno de ayuda generado por P8 seguido de un silencio, P8 continúa la interacción cambiando de tema y, de nuevo, planteando una pregunta para que respondan sus compañeras.

Este ejemplo y los contextos en los que ocurren estos turnos es representativo de las interacciones del primer semestre en las que se producen estos turnos, sobre todo, en las grabaciones derivadas de la actividad 3 —búsqueda de un nombre para el equipo—, la actividad 4 —Primera Misión del entrenamiento S.H.I.E.L.D. y análisis de las interacciones escuchadas— y la actividad 8 —preparación de la negociación final—. Otro ejemplo similar que demuestra el mismo contexto es la preparación de la negociación final del equipo los desconocidos en la que P13 tiene que tomar la palabra en diferentes ocasiones para mantener la interacción:

(83) S1 GAM 34, 00:02

01 P13: que se necesita para vivir bien?
 02 (1.3)
 03 P13: pues (0.5) yo creo que se necesita
 04 dinero.
 05 (0.9)
 06 no?
 07 P5: e si
 08 (0.4)
 09 P13: un hogar
 10 (1.3)
 11 P5: si
 12 (1.6)
 13 P5: creo que es (.) nece<saria>

[...]

En este caso, vemos que P13 comienza la interacción con la primera pregunta de la actividad (línea 01). Como P8 en el ejemplo anterior, el intervalo entre su turno de pregunta y su turno de respuesta (línea 02) parece indicar que está esperando a que P5 responda. Finalmente es él el que vuelve a tomar la palabra (línea 03) y responde a la pregunta. Parece que su turno termina con la UCT que ha generado y espera que P5 conteste, pero de nuevo, se produce otro intervalo de casi 1 segundo y P13 vuelve a romper el silencio —casi podría ser una pausa en su turno— para generar un apéndice interrogativo que claramente selecciona a P5 (línea 06). P5 ahora sí responde brevemente (línea 07) y P13 continúa añadiendo información a la pregunta que él mismo ha generado ya que P5 no extiende más su respuesta (línea 09). Tras otro largo intervalo, P5 genera otro turno breve en el que vuelve a mostrar una confirmación (línea 11) y tras su turno se produce otro silencio de más de un segundo y medio que es P5 quien lo interrumpe, por lo que ella continúa hablando y extiende su turno de apoyo (línea 13) afirmando que ella también lo cree necesario.

En (83) es apreciable que tanto P13 como P5 toman la palabra de nuevo después de la finalización de sus turnos por la ausencia de respuesta y con el fin de mantener y avanzar en la interacción. P13 genera tiempo para que P5 responda, pero ante la ausencia de sus respuestas, primero responde él mismo la pregunta que plantea —a pesar de que el intervalo de más de un segundo, junto con el apéndice interrogativo posterior después de otro intervalo, parecen indicar que él la interpreta como una selección de otro hablante— y al finalizar su turno y no obtener respuesta por parte de P5 vuelve a realizar una acción para seleccionarla. En el caso de P5, su turno de apoyo (línea 11) hacia la respuesta “un hogar” de P13 no implica ninguna acción por parte de este, por lo que decide continuar hablando y extiende su turno anterior.

El intervalo entre el final del segundo de P13 y el apéndice interrogativo podría ser una pausa entre el turno de P13, sin embargo, la reiteración de las pausas y las preguntas parecen indicar que espera que P5 intervenga. Igualmente, el turno de apoyo de P5 después parece no tener continuación. P5 no hace ningún intento por mantener su turno después de producir el “sí”, como se puede ver mediante la toma de la palabra mediante alguna dubitación entre pausas. En los dos ejemplos presentados los intervalos se podrían interpretar como pausas entre UCT del

mismo hablante. Sin embargo, no se han considerado como pausas sino como intervalos porque parecen ser silencios generados por la ausencia de acciones por parte de los hablantes A que indiquen que su turno ha finalizado y los posibles hablantes B no identifican un evidente LRT para continuar. Es decir, se interpreta que el intervalo está entre dos turnos individuales, aunque sean del mismo hablante A, por la ausencia de acciones que deriven en un cambio de hablante.

Prueba de que es un intervalo que se produce por la ausencia de acciones dirigidas a ceder el turno de habla y la falta de reconocimiento de un posible LRT es que, como se observa en (82) y en (83), el hablante A que continúa produce en algunas ocasiones un turno a continuación en el que plantea una pregunta y selecciona a otros hablantes explícitamente. Concretamente, este código coincide en 43 ocasiones con la formulación de preguntas para seleccionar a otros hablantes y en 4 de estos casos la pregunta va acompañada de una mención como en (82), lo que sugiere que los estudiantes, al generarse un silencio, vuelven a tomar la palabra para realizar una acción que permita continuar la interacción, dirigida específicamente a ceder el turno de habla y fomentar la colaboración y participación del resto de participantes.

Esto se percibe en el corpus desde las primeras interacciones. Por ejemplo, (84), el comienzo de la interacción es todo el turno de P4, pero al finalizar su turno se produce un silencio de más de un segundo en el que P6 no toma la palabra por lo que P4 rompe el silencio para explícitamente cederle el turno como hemos visto ya en (8):

(84) S1 GAM 6, 00:00

```

01 P4:      hola (.) em:
02          (3.0)
03 P4:      en mi opinión es mejor hablar .
04          cuando aprendes: (.) sespañol porque:: (0.6)
05          e:m: (1.0) es importante: em (2.7) intentar .
06          a: (0.6) am nuevas palabras y estructuras
07          (1.5)
08 P4:      que piensas?
09          (1.4)
10 P6:      hum (0.3) yo creo que escuchar (0.4)
11          es mucho mejor [...]
```

Como comentábamos en (8), esta interacción comienza con un saludo de P4 (línea 01) y aunque va a continuar su turno, finalmente no lo hace, lo que hace pensar que P4 deja espacio a P6 para que responda al saludo, esperando la segunda parte del par adyacente. Sin embargo, a este primer turno le sucede un extenso intervalo de tres segundos (línea 02), que es interrumpido por P4 que continúa la interacción y utiliza su turno para exponer la opinión que defiende (líneas 03 a 06). Después de otro intervalo (línea 07) sin intervención por parte de ninguno de los participantes, P4 vuelve a hablar y utiliza su turno esta vez para generar una pregunta con la que seleccionar y cede explícitamente la palabra a P9, quien, después de otro largo intervalo, finalmente expone su opinión (líneas 10 en adelante).

Estas situaciones suceden a lo largo de todo el curso y en el segundo semestre también son comunes para invitar a un hablante que no ha participado mucho a que dé su respuesta a la actividad, como en (85) —interacción del segundo semestre que más turnos con este código tiene—, o para cambiar el tema de la interacción como en las *Speed dates* y en (86).

En primer lugar, en (85), P3, P10, P12 y P13 tienen una interacción en la que hablan de los pactos y las medidas que derivaron de La Cop-26 (véase anexo V: actividad 5, semestre 2). Después de más de un minuto de interacción, P12 todavía no ha participado y cuando P3 plantea la segunda pregunta sobre si fueron buenas las medidas que se tomaron, P10 interviene, P3 genera turnos de apoyo y se encarga de ceder el turno de palabra a P12 para que intervenga, tomando el rol de organizador y, también podría considerarse incluso mediador:

(85) S2 No GAM 14, 00:55

01 P3: son buenas soluciones? cual os parece
 02 que ayuda mas (0.4) al planeta?
 03 (1.0)
 04 P10: e: no diria que sean buenas soluciones
 [...7 líneas omitidas]
 11 (1.2) e: <se gasto?> (0.2) >durante
 12 la conferencia< (0.9) e:: (1.9)
 [... 3 líneas omitidas]
 15 creo que mucho mas (0.7) se podia hacer
 16 (0.3)
 17 P3: **huhum**

18 (1.3)
 19 P3: **que mas?** (0.7) P12?
 20 (0.3)
 21 P12: a:m creo que (.) a:m (0.5) [...]

En este fragmento, se observa a P3 como el encargado de proponer las preguntas de la interacción (línea 01). Su pregunta genera un segundo de silencio que finalmente P10 rompe y toma la palabra para responder a la pregunta (líneas 04 en adelante). Al final de una UCT y un silencio de 0.8, P3 aprovecha para generar un turno de apoyo como muestra de escucha (línea 09) y al final de este, P10 continúa su turno de palabra argumentando que no se hizo suficiente en el evento que se llevó a cabo (líneas 10 a 15). Tras finalizar su turno se produce un breve intervalo antes de que P3 vuelva a tomar la palabra para generar otro turno de apoyo (línea 17). Después del turno de apoyo se produce un intervalo superior a un segundo (línea 18) y, P3 lo vuelve a interrumpir para preguntar qué más pueden añadir (línea 19) y, concretamente, después de una pausa —puede que esperando a que otra persona tome la palabra y responda a la pregunta que acaba de hacer— decide ser él mismo quien ceda la palabra y elija al siguiente hablante, P12, mediante su mención explícita (línea 19).

En este ejemplo, P3 toma la palabra después del intervalo producido al final del turno de respuesta de P10 y su propio turno de ayuda porque nadie más extiende o continúa el turno de P10. En lugar de ser él mismo quien lo extiende, P3 selecciona a otros hablantes B y, luego a P12, para continuar con el mismo tema —si las medidas han sido efectivas o no— con su opinión o respuesta a la pregunta de la actividad o al turno de P10.

En segundo lugar, también en el segundo semestre estos silencios que el hablante que tenía la palabra continúa dan lugar a cambios de tema mediante la realización de otras preguntas. Por ejemplo, en (86), P7 y P10 realizan un *role-play* en el que P10 es un estudiante de intercambio y P7 un tutor de ayuda y P10 busca consejos para adaptarse a la vida universitaria de Glasgow, como se explicó en la contextualización del ejemplo (18). En este caso no tienen una lista de preguntas que tienen que contestar, sino que tienen que simular la interacción entre el estudiante de intercambio y el consejero académico. Como veíamos en (18), cuando P7 termina de responder a la primera pregunta que ha hecho P10 se produce un silencio que P7 rompe para proponer otra pregunta y mantener la interacción:

(86) S2 No GAM 27, 00:00

04 P10: estoy bus- estoy buscando (0.2)
 05 consejos (0.4) para adaptarme (0.2)
 06 al sistema educa(0.3)tivo (0.2)
 07 britanico (.) ahora mismo
 08 (0.4)
 09 P7: si (.) puede ser dificil pero
 [... 5 líneas omitidas]
 14 necesitas tratar de (0.6) e::
 15 (1.8) disfrutar tu tiempo aquí.
 16 **(2.9)**
 17 P7: **has e:: (1.7) empezado a ir a:**
 18 **unas sociedades ya? (0.9) de la**
 19 **universidad?**
 20 (0.4)
 21 P10: um no he empezado (0.3) e:
 [...]

En (86), P10 comienza presentando en su turno su objetivo en la interacción: está buscando consejos para adaptarse al sistema educativo (líneas 04 a 07) y P7 responde mediante un turno con exponente “sí” (línea 09) y extiende o responde al turno de P10 con un turno extenso multiunidad en el que se generan pausas también bastante largas como se aprecia al final de su turno (línea 15). Sin embargo, estas pausas se interpretan como parte de su turno porque antes de ellas P7 produce elementos lingüísticos como “de” (línea 14) o “e:” que indican que está pensando, pero que su UTC no ha terminado. Su turno finaliza con una caída de la entonación en “aquí” (línea 15) y en este momento el silencio que se genera es de casi 3 segundos (línea 16), pero P10 no toma la palabra, por lo que P7 continúa la interacción y propone una pregunta para cambiar de tema y ceder el turno de palabra a P10 (líneas 17 a 19) que, tras un breve intervalo comparado con el anterior, P10 responde (línea 21).

A pesar de que en este ejemplo P7 no tiene un rol de organización tan claro como P8, P13, P4 y P3 en las interacciones comentadas en anteriormente, también se da cuenta durante el intervalo que se genera después de su turno de que la interacción está en pausa y toma la palabra de nuevo para continuar y mantener la interacción, gestionando así el lapsus o el largo intervalo

que se ha creado y realizando una acción para ceder el turno de palabra y proponer otro tema con el que reanudar la interacción.

En resumen, se aprecia con todos los ejemplos que se han analizado que cuando se produce un intervalo extenso, de más de un segundo, en ambos semestres, la persona que rompe el silencio es la última persona que tenía la palabra, ya sea porque ha generado un turno de apoyo o porque su ha terminado su turno sin realizar una acción que explicita que otro hablante puede y debe tomar la palabra.

Esto quiere decir que el hablante A que tenía la palabra percibe que el LRT tras su turno no es interpretado por él, o los posibles hablantes, B para continuar la interacción y vuelve a tomar el turno de palabra para reanudar la interacción con una acción que extienda turnos previos o responda a la pregunta que se comenta, como veíamos en (82) y en (83), o con acciones que seleccionen a otros hablantes para que continúen como se observa en todos los ejemplos analizados, gestionando y manteniendo así la interacción.

En la mayoría de los casos, este hablante dirige y dinamiza la interacción con preguntas, turnos de ayuda y, cuando se produce un silencio después de su turno suele generar otro turno para, principalmente, seleccionar a otros hablantes e invitarlos a dar su opinión sobre el tema general que tratan, como veíamos en los ejemplos (84), (85) y (86) o proponer un nuevo tema mediante una pregunta de las instrucciones, como al final de los fragmentos analizados en (82).

El análisis detallado de los extractos codificados en este capítulo permite examinar y entender cómo organizan los estudiantes las interacciones que tienen en español entre ellos y los recursos interaccionales que utilizan para ello a lo largo del curso. Basándonos en el sistema de la toma de turnos, se han planteado tres categorías que han servido para observar la forma en la que los estudiantes de este curso seleccionan y se autoseleccionan para gestionar y mantener interacciones orales de discusión, conversación e intercambio de información en el aula de español.

A partir del análisis realizado se puede confirmar que la toma de turnos predominante en las interacciones del corpus de esta investigación es la autoselección por parte de un hablante B para aportar su contribución al final de un turno de A o de un posible LRT. De un total de 1132 tomas de turno codificadas, 713 son turnos en los que un hablante B se autoselecciona para

tomar la palabra. De estos 713 casos, 399 corresponden a turnos que continúan la interacción, ya sea mediante extensiones de turnos previos o mediante comentarios generales, derivados de contextos en los que el turno del hablante A termina sin seleccionar a otro posible hablante que continúe. Aunque hay una mayoría de turnos en los que el turno de B comienza sin un exponente pragmático lingüístico o, como se ha dicho en el análisis, estructuras de pre-expansiones, que introduzcan lo que va a decir y lo relacionen con contribuciones anteriores, la diferencia numérica entre el uso o no de exponentes introductorios no es extrema. En total, en 231 ocasiones un hablante B se autoselecciona y su turno comienza directamente con su argumentación, sin exponente introductorio, mientras que en 168 turnos lo hacen con un exponente pragmalingüístico o una estructura de pre-expansión. Por lo que hay una tendencia a no introducir los turnos siguientes, pero no es mucho mayor.

El análisis expuesto en 4.2.1 ha permitido comprobar que las pre-expansiones suelen realizarse con marcadores de niveles de lengua básicos tanto para mostrar acuerdo como desacuerdo. Predomina el empleo de los adverbios “sí”, “también” y, en alguna ocasión “además”, para añadir información y la utilización de estructuras de pre-expansión formadas por el adverbio “sí” y la conjunción “pero” para mostrar desacuerdo o introducir un argumento en el que se va a cuestionar o contradecir parte de la información dicha en un turno anterior. La utilización de otras pre-expansiones como “no estoy de acuerdo” para mostrar desacuerdo también aparecen, pero son mucho menos comunes y la extensión de turnos con otros marcadores o exponentes pragmático-discursivos como “por otro lado”, “es más”, “de hecho”, “por eso” no aparece en los ejemplos del corpus. Sí se registran ejemplos de marcadores como “vale”, para tomar el turno de habla y para aceptar lo que se ha dicho en turnos previos antes de introducir otra contribución. Tanto “vale” como “bueno” y “pues”, estos dos últimos en menor medida, sirven para organizar el discurso, añadir información y, principalmente, introducir un cambio temático en la interacción cuando se agota un tema de la actividad propuesto y tienen que pasar a otro.

Por último, el tipo de turno más abundante en las interacciones es la muestra de escucha activa en la que un hablante B también se autoselecciona sin que el hablante A le haya cedido el turno de palabra y genera un turno que muestra que está escuchando activamente, que está de

acuerdo con lo que ha dicho el hablante A que tiene la palabra o que completa lo que el hablante A está intentando decir, como hemos visto en el apartado 4.2.3. En la mayoría de los casos este tipo de turnos son *tokens* o *backchannels* como “huhum” o “sí” que confirman al hablante A que el hablante B está escuchando. No obstante, también se ha podido apreciar que sirven para finalizar algunas de las interacciones y extender turnos previos completándolos, prestando una ayuda o reparando algo dicho.

A pesar de la dominante utilización de la autoselección para tomar la palabra y continuar la interacción, en el primer apartado del capítulo también hemos podido comprobar la presencia de recursos utilizados para seleccionar a otros hablantes como forma de gestión en las interacciones. Principalmente, la manera más común en los datos para seleccionar a un hablante B es la generación de una pregunta, acción que se realiza en 223 ocasiones y, en 15 casos se realiza junto con la mención del nombre específico o del pronombre deíctico tú —en interacciones con más de dos participantes— que especifica a quién va dirigida la pregunta y, por tanto, selecciona a un hablante B concreto y no a un posible hablante B o al único que puede tomar la palabra. En solo una ocasión la selección del hablante B se consigue mediante la mención del nombre específico del hablante B, sin otra acción que la acompañe.

Las preguntas sirven para que todos los participantes tengan la oportunidad de responder y realizar la actividad de interacción que se les pide. Se ha podido comprobar que la estructura predominante de las interacciones con selección de otros hablantes es la realización de una pregunta de la actividad o la respuesta directamente a una de ellas acompañada de una pregunta del tipo RBB para que los otros interactuantes comenten también al tema o preguntas de la actividad. Concretamente, se han ocasionado 48 preguntas leídas o reformuladas procedentes de preguntas que los estudiantes encuentran en las instrucciones. Estas preguntas sirven para organizar y seleccionar a otros hablantes. De hecho, los hablantes que emplean tanto estas como las preguntas RBB toman el rol de organizadores de la interacción y se encargan mayoritariamente de ceder los turnos de habla y de gestionar la interacción como veíamos en (1), (2) y (5).

En algunas ocasiones las respuestas a las preguntas de las actividades dan lugar a otras, generadas de manera autónoma por los estudiantes, de búsqueda de información o de petición de

aclaración para mostrar desacuerdo con algo dicho previamente. Junto con estas, los estudiantes también generan sus propias preguntas cuando en las instrucciones de la tarea no se les plantea el comentario de preguntas específicas. Estas preguntas demuestran su capacidad para realizar acciones y gestionar la interacción a través de ellas.

Finalmente, la producción de preguntas coincide en algunas ocasiones con la última manera de gestionar la interacción que tienen que es la continuación del hablante A cuando su turno aparece haber acabado, pero se produce un intervalo en el que nadie toma la palabra y el hablante que la tenía vuelve a retomarla para continuar la interacción. En este caso, las preguntas aparecen, por un lado, después de turnos en los que el hablante A finaliza sin seleccionar a otro hablante, se produce un silencio que otros participantes no entienden como LRT y el hablante A toma de nuevo la palabra para romper ese silencio y genera una pregunta para seleccionar a otros hablantes. La gestión de los silencios e intervalos producidos después de un turno de A porque este no ha seleccionado a nadie e interrumpidos por el mismo hablante A ocurre en 130 ocasiones en los datos. En la mayoría de los casos se resuelve con una pregunta de selección, aunque hemos visto en (82) que en ocasiones el hablante A que retoma el turno de habla genera un turno de respuesta o como en (83) responde a su misma pregunta porque el hablante B al que ha seleccionado no lo ha hecho.

Por otro lado, también se utilizan preguntas que no seleccionan a nadie y que el propio hablante A contesta. Son el caso de las preguntas de las instrucciones leídas por A que pueden servir como inicio de su turno y exposición del tema que se va a tratar o cambio de tema, como se ha estudiado en 4.3.2, o de las preguntas de confirmación o muletillas y apéndices confirmativos que se emplean para apelar al oyente sin esperar respuesta de este o preguntas retóricas que sirven para realizar una autorreparación lingüística o reforzar un argumento. Estos recursos interaccionales son menos frecuentes en la gestión de las interacciones en nuestro corpus. Los casos de preguntas de instrucciones contestadas por el mismo hablante que las plantea en nuestros datos son 18 y las preguntas de confirmación son 31 de los turnos en los que los hablantes A continúan hablando sin seleccionar a otros después de claros LRT. Por lo que se puede decir que no son recursos comunes para gestionar las interacciones frente a los 130

ejemplos recogidos de continuaciones de A después de un turno propio por la generación de un silencio.

En conclusión, la manera más común de gestionar este tipo de interacciones es mediante la autoselección de posibles hablantes B. Aunque predomina esta autoselección para mostrar escucha porque se da 314 veces, también es común para continuar la interacción y seguir comentando el tema planteado o responder a las preguntas de las instrucciones, principalmente sin marcar con exponentes pragmático-lingüísticos o estructuras de pre-expansión la relación entre el turno del hablante B y el previo, gestión del habla que ocurre en 231 ocasiones. Finalmente, sin mucha diferencia numérica, también se ha podido comprobar que los estudiantes gestionan la toma de turno mediante la selección de otros hablantes a través de la realización de preguntas que generan hasta en 223 ocasiones. Estas preguntas sirven principalmente para responder a la actividad planteada y progresar en ella. Sin embargo, se ha podido comprobar que también extienden turnos previos, buscan más información y demuestra la capacidad de colaboración en la co-construcción de la interacción de los estudiantes.

Finalizada la exposición de los resultados relativos a la forma en la que los aprendientes gestionan la toma de turnos para mantener y generar sus interacciones orales entre ellos en español, el capítulo siguiente se dedica a los resultados obtenidos del análisis de los comentarios de retroalimentación y de la trascendencia de esta en la gestión de la interacción oral en el aula.

5. Caracterización y trascendencia de la retroalimentación destinada a la gestión de la interacción oral entre estudiantes

El análisis de la gestión de las interacciones que realizan los estudiantes se ve reforzado por el estudio de la retroalimentación proporcionada durante el curso, principalmente en el primer semestre como parte de la experiencia gamificada. Para favorecer el desarrollo de la competencia interaccional de los estudiantes, se les proporcionó retroalimentación específica (Lam, 2019, 2025; May et al., 2020) destinada, por un lado, a evocar los recursos interaccionales que ya poseen (Kecskes et al., 2018; Levison, 2022; Siegel y Seedhouse, 2024) para fomentar su correcta utilización en sus interacciones en español. Y, por el otro, estos comentarios les informan de los objetivos y los logros interaccionales que tienen que incluir o mejorar (Acosta-Ortega y García-Balsas, 2023) y de aquellos que ejecutan favorablemente para un manejo exitoso de las interacciones que mantienen (Ferreira, 2006; Hattie y Timperley, 2007).

Con el fin de examinar las peculiaridades y los patrones de la retroalimentación derivados del instrumento utilizado para su entrega, se divide el análisis de los comentarios de retroalimentación en función de los medios a través de los que se proporcionó: comentarios en la plataforma *Padlet*, rúbricas de observación, correos electrónicos y una actividad que se realizó en clase al comienzo del segundo semestre.

Tabla 9

Tipo de comentarios de retroalimentación en los medios utilizados para su entrega

Medios de entrega	Categorías de retroalimentación	Códigos de retroalimentación	Total
<i>Padlet</i>	<i>Feedback</i>	<i>Feedback</i> Positivo	39
		<i>Feedback</i> Correctivo	29
		Refuerzo Positivo	30
		Total	98
	<i>Feedforward</i>	<i>Feedforward</i> Positivo	0
		<i>Feedforward</i> de Mejora	20
		Total	20

	Total		118
Rúbricas de observación	<i>Feedback</i>	<i>Feedback</i> Positivo	53
		<i>Feedback</i> Correctivo	51
		Refuerzo Positivo	3
		Total	107
	<i>Feedforward</i>	<i>Feedforward</i> Positivo	0
		<i>Feedforward</i> de Mejora	33
		Total	33
Total		140	
Correos electrónicos	<i>Feedback</i>	<i>Feedback</i> Positivo	49
		<i>Feedback</i> Correctivo	7
		Refuerzo Positivo	9
		Total	65
	<i>Feedforward</i>	<i>Feedforward</i> Positivo	2
		<i>Feedforward</i> de Mejora	9
		Total	11
Total		76	
Actividad de aula	<i>Feedback</i>	<i>Feedback</i> Positivo	0
		<i>Feedback</i> Correctivo	0
		Refuerzo Positivo	0
		Total	0
	<i>Feedforward</i>	<i>Feedforward</i> Positivo	0
		<i>Feedforward</i> de Mejora	42
		Total	42
Total		42	
Total		376	

Consecuentemente, el capítulo se divide en cuatro primeros apartados destinados al análisis de los comentarios de retroalimentación en función del medio en el que fueron dados: comentarios en *Padlet*, rúbricas de observación, correos electrónicos y actividad de aula. A su vez, los comentarios proporcionados a través de cada medio se dividen en función de las categorías y los códigos presentados en la Tabla 7 del capítulo 3 —véase apartado 3.4.4: primero analizamos los comentarios que proporcionan una retroalimentación retroactiva, es decir, el *feedback* sobre cómo se ha realizado la actividad, y, después, los comentarios de retroalimentación interactiva, es decir, de *feedforward*, destinados a la actuación en futuras actividades. En cada subapartado de *feedback* y de *feedforward* se analizan los comentarios en función del tipo de retroalimentación proporcionada —positiva, correctiva, de mejora o de refuerzo positivo—. Debido a que en la actividad de aula se da un tipo de retroalimentación, el cuarto punto no se divide en apartados. Finalmente, se dedica un quinto apartado a examinar la trascendencia de la retroalimentación proporcionada en las acciones y recursos interaccionales utilizados por los estudiantes en las interacciones estudiadas.

Se considera necesario puntualizar que el análisis se limita a los enunciados que proporcionan retroalimentación sobre el desarrollo de la interacción oral y su gestión. Por ello se omiten mediante los signos ortográficos “[...]” las partes del comentario destinadas a proporcionar retroalimentación lingüística u otro tipo de retroalimentación no analizada en el apartado en el que se incluye el extracto. Para la especificación de la gestión de la interacción que se comenta se utilizan las abreviaturas de los códigos específicos que se pueden encontrar explicados en la sección destinada a ellos en el índice de abreviaturas.

5.1. Comentarios en *Padlet*

La retroalimentación a través de la plataforma *Padlet* es consecuencia de la gamificación del primer semestre. Fue el primer medio que se utilizó en el curso para proporcionar retroalimentación escrita dirigida a las interacciones orales que los estudiantes mantenían. Se proporcionaron 24 comentarios en este medio, más la mitad de la retroalimentación total, de los cuales 22 corresponden al primer semestre y tan solo dos al segundo. Esto se debe a que la retroalimentación funcionó como una mecánica específica de la gamificación planteada y servía

como una orientación sobre cómo habían cumplido la misión y qué debían tener en cuenta en sus actuaciones en futuras negociaciones.

Los comentarios en *Padlet* se destinaban a interacciones específicas, pero todos podían leerlos y tenían acceso a escuchar las interacciones de sus compañeros, a las suyas propias y podían leer los comentarios que se hacían a todos los equipos. Por ello, tras la primera interacción, el comentario “Padlet Comentario General” recogió retroalimentación útil para todos los estudiantes tras la primera actividad de interacción del curso.

A continuación, se analizan estos comentarios en función del tipo de retroalimentación que proporcionan siguiendo el orden introducido: primero se examinan las partes de los comentarios que se han codificado como *feedback* y, después, aquellos que proporcionan *feedforward*.

5.1.1. Feedback

Se han codificado un total de 270 enunciados de *feedback*, de los cuales 98 aparecen en los comentarios que se dieron en *Padlet*, como se puede apreciar en la tabla 9. Siguiendo la propuesta de categorización, se presentan primero aquellos que destacan los elementos de la gestión de la interacción utilizados, es decir, los comentarios de *feedback* positivo. Después, se examinan los que indican aquello que no se ha realizado adecuadamente y queda por mejorar. Finalmente, en un tercer subapartado se estudian los casos de refuerzo positivo con los que se elogia el trabajo de los estudiantes.

5.1.1.1. Feedback Positivo

El *feedback* positivo (FP) es el tipo de retroalimentación más común, con un total de 142 casos destinados a destacar lo que se ha realizado adecuadamente. De estos 142 casos, 39 aparecen en los comentarios que se proporcionaron mediante esta plataforma.

Los comentarios de FP están encaminados a mencionar los recursos interaccionales que se espera que empleen para gestionar la interacción y que utilizan. No obstante, en cuatro ocasiones es más general y no se refiere a ningún elemento de la gestión de la interacción en específico, sino a otro elemento de la interacción como la fluidez y la claridad del discurso demostradas durante la actividad. En *Padlet* esta generalidad aparece en dos ocasiones y se

refiere a acciones que han hecho los estudiantes, pero que no corresponden a la negociación —es decir, a los elementos propios de la gestión de la interacción— que los estudiantes mantienen:

(1) Padlet S1 GAM 29

“Buena presentación de la negociación. Muy original la inclusión sobre el respeto y el comentario sobre la formalidad. No obstante, habéis llegado al acuerdo pronto e introducís después la palabra "traidor" ¿por qué? Pierde coherencia la negociación aquí porque los Asgardianos tampoco quieren que Thor vuelva. [...]”

En (1) encontramos el comienzo del comentario en *Padlet* a la interacción en la que P3, P12 y P15 realizan el *role-play* del primer semestre en el que tienen que recrear una negociación con Thor como si fuesen un asgardiano y un representante de S.H.I.E.L.D. (véase actividad 6 del Anexo IV). Se introduce el comentario valorando el inicio de la negociación con una valencia positiva “buena presentación” y se alaba después la originalidad del contenido de la interacción. Sin embargo, esta presentación se realiza a modo de introducción de los personajes que van a tener la negociación, por lo que no forma parte de la negociación y, por ello, no se destaca ningún elemento específico de la gestión posterior de la interacción en este comentario. La mayoría de los 39 enunciados de FP se refieren a algún elemento específico de la gestión de la interacción y solo cuatro de ellos se han codificado con el subcódigo más general FPGI y hacen referencia a las interrupciones, a las pausas entre turnos de habla y a la cantidad de tiempo que participan los interactuantes:

(2) Padlet S1 GAM 14

“¡Muy buena negociación! Habéis preguntado y respondido de manera natural para conocer un poco más. **Habéis hecho buenas interrupciones.** [...]”

En (2) se puede apreciar que, después de una felicitación y una descripción de los recursos que han utilizado, que se analizarán más adelante, se halagan las interrupciones realizadas por los participantes P5, P9 y P13 en la tercera actividad del primer semestre en la que tenían que elegir el nombre de su equipo (véase Anexo IV). Como ocurría en (1), la valencia de la valoración es positiva debido a que se acompaña la declaración sobre las interrupciones con el adjetivo “buenas”.

A diferencia de estos dos primeros casos, el FP no siempre va acompañado de adjetivos que doten de una valoración positiva a los enunciados o declaraciones realizadas en los comentarios:

(3) Padlet S1 GAM 18

“¡Muy buena reflexión! **Habéis interrumpido** para mostrar acuerdo **y participáis todos más o menos por igual**. Hay algunas pausas, podéis hacer preguntas para evitarlas. Pero habéis hecho muy buenas observaciones, "¿en serio?" muestra escucha y habéis comentado que en español es natural interrumpir, aunque parece que no dejas hablar a la otra persona. ¡Muy buen trabajo! [...]"

En este caso, el comentario que se ha considerado como positivo es una afirmación de las acciones que han realizado durante la interacción los estudiantes P4, P10 y P16 en su interacción para cumplir la primera misión de la gamificación, actividad 4 del primer semestre (véase Anexo IV). La exposición de lo que han hecho sirve para justificar la felicitación anterior y confirmar el cumplimiento de la tarea a través de determinadas acciones adecuadas a la interacción: interrumpir con un objetivo específico y hablar todos por igual, sin que uno mantenga más el turno de palabra que otro. La primera oración resaltada de este mismo comentario, “Habéis interrumpido para mostrar acuerdo” ha sido también codificada con el subcódigo específico FPGIT porque se refiere a la correlación y la coherencia de los turnos:

(4) Padlet S1 GAM 18

“¡Muy buena reflexión! **Habéis interrumpido para mostrar acuerdo** y participáis todos más o menos por igual. Hay algunas pausas, podéis hacer preguntas para evitarlas. [...]"

En (4), se selecciona únicamente la primera oración del FPGI antes comentado en la que se justifican las interrupciones hechas y se codifica con FPGIT debido a que indica cómo los participantes las han utilizado para relacionar y gestionar los turnos, en este caso, mostrando acuerdo con lo dicho anteriormente. Los solapamientos de la interacción responden al mantenimiento de la interacción y de un tema específico tratado y se hacen de manera adecuada, por eso se incluye la oración inmediatamente después del refuerzo positivo.

Como en este último ejemplo, la mayoría de los comentarios con FP se destinan a los subcódigos específicos: nueve de ellos se han codificado con el subcódigo mencionado en (4), FPGIT; también ocho están destinados a la utilización de preguntas FPGIP y ocho a las muestras

de escucha y entendimiento FPGIE. En seis ocasiones los comentarios se han codificado con el subcódigo sobre el desarrollo de los temas, FPGTD. Este último, en la mayoría de las ocasiones, a su vez, coincide con otra codificación de gestión de la interacción:

(5) Padlet S1 GAM 9

“¡Muy buen comienzo y perfecto ejemplo de interacción! Habéis empezado con una pregunta y mostráis escucha, **hay interrupciones para mantener la conversación y debatir sobre las preferencias**, ¡enhorabuena! [...]”

La oración resaltada en (5) se ha codificado como FPGIE, FPGIT y FPGTD porque con ella se comentan al mismo tiempo, las interrupciones que realizan para mantener la interacción lo que demuestra que son capaces de mantener turnos coherentes y relacionados, escucharse y entenderse y, por tanto, pueden desarrollar un tema propuesto durante la interacción. Esto permite que los participantes —P3 y P13— consigan generar un debate en la interacción sobre sus preferencias acerca de los avatares que tienen que elegir.

En este ejemplo se aprecia que en un mismo comentario se pueden dar diferentes tipos de *feedback* positivo, por un lado, con la codificación de una misma oración con más de un subcódigo y, por otro lado, porque en la oración inmediatamente anterior a la comentada en (5) se mencionan también otras acciones interaccionales que realizan adecuadamente para mantener la interacción:

(6) Padlet S1 GAM 9

“¡Muy buen comienzo y perfecto ejemplo de interacción! **Habéis empezado con una pregunta y mostráis escucha**, hay interrupciones para mantener la conversación y debatir sobre las preferencias, ¡enhorabuena! [...]”

En este caso, se ha codificado la primera parte de la oración con FPGIP debido a que han empezado la interacción con una pregunta para seleccionar al otro participante. A la segunda parte resaltada en (6) se le ha dado el código FPGIE porque se afirma que han mostrado escucha durante la interacción, es decir, que han utilizado este recurso interaccional para llevar a cabo la actividad que se les pedía.

Como en (3) y en (4), en el comentario de (5) y (6), este tipo de FP no tiene un adjetivo de valencia positiva con el que se diga que han hecho algo bien, sino que se mencionan las

acciones interaccionales que han realizado para poder cumplir la actividad de manera exitosa. Como se puede apreciar, la ausencia de adjetivos valorativos cuando se comenta una acción interaccional es muy común en este tipo de *feedback* dado en Padlet. Especialmente, cuando la afirmación sobre el elemento interaccional que han llevado a cabo para gestionar la interacción va acompañada de ejemplos específicos:

(7) Padlet S1 GAM 2

“¡Muy buen trabajo! Muy buen nivel de lengua y buena defensa de vuestras ideas.

Mostráis escucha activa "entiendo tu punto de vista...", "estoy de acuerdo con tú" y preguntáis a los que escuchan como con "¿sabes?", ¡muy natural y típico de las interacciones! [...]"

En (7) las dos oraciones unidas por la conjunción copulativa “y” han sido codificadas con FPGIE y FPGIP respectivamente. En ellas, se mencionan las acciones interaccionales que realizan los aprendientes P8, P9 y P10 en la primera interacción del curso que tienen y se dan ejemplos de cómo lo hacen. A diferencia de en los casos expuestos con anterioridad, en (7) el *feedback* positivo va acompañado de ejemplos concretos sobre lo que han hecho.

La proporción de ejemplos específicos puede ir acompañada también de oraciones que parecen indicar que se va a proporcionar *feedforward*, porque señalan acciones que pueden llevar a cabo para conseguir mantener la interacción, pero que también son *feedback* al mencionarse al final de la oración que las han hecho, marcándose así esta acción como algo que ya hacen bien y que deben seguir haciendo:

(8) Padlet S1 GAM 4

“¡Buen trabajo! Parece que conseguís llegar a un acuerdo: [...]. Para seguir mejorando: en las negociaciones va muy bien mencionar algo que ha dicho la otra persona para mostrar escucha: "veo de donde vienes, porque es necesario escuchar, pero...". **Para evitar largas pausas,** se puede ayudar con interrupciones, **con preguntas como habéis hecho "¿tú qué piensas?"** y mostrando escucha "sí", "entiendo", "mhmh" [...]"

En (8) la oración resaltada se comienza con la fórmula “para evitar largas pausas” que puede dar lugar a un comentario de *feedforward* para proporcionar las herramientas y las acciones que pueden usar para hacerlo. No obstante, en este caso se incluye más adelante “como

habéis hecho” seguido de ejemplos que se encuentran en la interacción comentada. Es decir, el comentario tiene una doble función, indica acciones que se pueden hacer para evitar pausas y, además, les hace saber que preguntar cuando ha habido una pausa prolongada es una acción adecuada que han hecho en su interacción. Esto, por tanto, es *feedback* positivo y, concretamente es un tipo de *feedback* positivo que comenta el uso de preguntas para gestionar y mantener la interacción (FPGIP).

Los extractos (7) y (8), como ocurría en todos los casos anteriores, excepto en (1) y en (2), tampoco presentan una valencia positiva en la afirmación. Sin embargo, se han considerado casos de FP debido a que dan ejemplos concretos de acciones interaccionales que los aprendientes han hecho de forma adecuada. A este respecto, es interesante apuntar que los comentarios de FP en los que se incluyen valencias positivas son más generales, es decir, se han codificado con el subcódigo FPGI debido a que califican acciones o momentos de la interacción, pero no explican ni aportan información específica sobre cómo han mantenido la interacción a través de ellas. Sin embargo, en los extractos en los que no hay una valoración se menciona con qué fin han realizado esa acción concreta lo que permite codificar los enunciados con los subcódigos más específicos correspondientes. Hay una tendencia en este tipo de comentarios en *Padlet* a no valorar las acciones interaccionales específicas a las que se alude, siendo preferible la mención de estas y, en algunos casos, la ejemplificación con enunciados realizados en la interacción.

Coinciden todos los FP en que aparecen después de un refuerzo positivo en todos los comentarios analizados. Es decir, después de una felicitación hay un enunciado que explica o justifica por qué se ha realizado el refuerzo positivo anterior. Incluso en los enunciados analizados en (5), (7) y (8), se puede leer que la oración que sigue a la felicitación es un comentario positivo acerca de una acción realizada o conseguida. Es factible, por tanto, considerar que el FP proporcionado sirve para contextualizar y razonar la felicitación dada mediante la demostración de las acciones que hacen en la interacción y que son las que se espera que hagan. Menos común es su aparición al final del comentario, aunque en ocasiones se puede encontrar también intercalado con otro tipo de retroalimentación, como en (8).

Por último, otra observación que cabe resaltar en este apartado es la posibilidad de codificar con más de un subcódigo los enunciados analizados. Esto es debido a que algunas indicaciones hacen referencia a más de una acción conseguida en la interacción, por ejemplo: “interrumpir para mantener la interacción y debatir sobre las preferencias” implica que son capaces de relacionar los turnos de manera coherente (FPGIT), por tanto, están mostrando que saben tomar el turno de habla para indicar que están escuchando y entendiendo lo que está ocurriendo en la interacción (FPGIE) y, a la vez, son capaces de desarrollar los temas propuestos en turnos anteriores (FPGTD).

5.1.1.2. *Feedback* Correctivo

El *Feedback* Correctivo (FC) es menos común que el FP tanto en la plataforma *Padlet* como en el global de comentarios. Se han codificado 86 casos de FC, de los cuáles 29 se han proporcionado a través de *Padlet*. En esta plataforma, estos comentarios correctivos, sobre lo que tienen que mejorar los aprendientes y que no están consiguiendo, se destinan en siete ocasiones a la gestión de la interacción, codificados con FCGI y en ocho a la gestión del desarrollo de los temas. Tan solo cuatro casos comentan la gestión de la interacción mediante preguntas y cinco ocasiones se destinan a valorar las muestras de escucha y entendimiento producidas y a la correlación y coherencia que hay entre los turnos emitidos por los estudiantes.

Los comentarios codificados con FCGI hacen referencia, por un lado, al objetivo de la interacción no cumplido debido a que la interacción grabada no es la negociación o la interacción en sí sino un resumen de esta:

(9) Padlet S1 GAM 12

“¡Gracias por vuestro nombre! ¡Buena elección de nombre! **Habéis subido el resumen de vuestra negociación, en lugar de la negociación entera. [...]**”

En la actividad a la que se refiere este comentario el equipo Panda Rojo debía interactuar para conocerse mejor y decidir el nombre de su equipo. No obstante, aunque el audio que subieron es una interacción entre los participantes, el comentario indica que no han cumplido el objetivo de la tarea debido a que no han grabado la interacción, sino que han subido un resumen de cómo han llegado a elegir el nombre. El enunciado no presenta una valencia negativa en la que se afirme lo que no han hecho ni se valora si han hecho bien o no la actividad, sino que

expone que el resultado de la grabación subida a la plataforma es un diferente a la actividad en sí.

Cuando el FCGI está destinado a aspectos de la interacción como la cantidad de tiempo que habla cada participante o las pausas prolongadas que se han dado en la interacción ocurre lo mismo: los enunciados afirman lo que se ha hecho, sin registrarse ejemplos de comentarios que digan lo que no se ha hecho o lo que se ha hecho mal:

(10) Padlet S1 GAM 14

“¡Muy buena negociación! Habéis preguntado y respondido de manera natural para conoceros un poco más. Habéis hecho buenas interrupciones. Para seguir mejorando en vuestro español, prestad atención a: [...]. **Para evitar pausas incómodas como en el final**, podéis hacer preguntas: "¿alguna idea?" "¿qué tenemos en común?".”

En (10) el comentario de FC aparece al final e introduce el *feedforward* de mejora (FFM) siguiente en el que se proporcionan ejemplos de lo que pueden hacer para evitar pausas extensas, e incómodas, en la interacción. Este enunciado se considera FC debido a que señala que al final de la interacción se han producido pausas incómodas. Se podría decir que las palabras “evitar” e “incómodas” en esta oración tienen connotaciones de valencia negativa —sobre todo el adjetivo— y son las que indican que ese tipo de pausas no son propias de la actividad que han realizado.

Se puede decir también que en (9) el FC no es explícito, es la locución adverbial “en lugar de” el elemento que contrasta lo que han hecho frente a lo que tenían que hacer. En (10), este tipo de *feedback* se marca con la valoración de las pausas que ocurren en el final de la interacción y la indicación de que deben ser evitadas. El FC también puede aparecer como una afirmación de lo que han hecho introducida por la conjunción adversativa “pero”:

(11) Padlet S1 GAM 20

“Buena pregunta: ¿qué pensamos (todos como equipo)?. [...] Buenas interrupciones "sí, es lenta". Es una buena reflexión, pero **uno de vosotros habla más que el resto. Intentad hablar todos más o menos lo mismo, haced preguntas para que los otros participen más.** [...]”

En este caso el FCGI aparece después de una afirmación con valencia positiva “es una buena reflexión” y se introduce con la conjunción “pero”. Esto indica que la siguiente afirmación es una característica de su interacción que se opone al adjetivo “buena” del enunciado inmediatamente anterior. Además, a continuación, se les pide que distribuyan el tiempo de habla entre todos más equitativamente y que hagan preguntas para que otros participen.

Igual que ocurría en los comentarios analizados como FP, en estos enunciados también encontramos la consecución de que más de un tipo de FC en un mismo comentario. Así, en el ejemplo (11), la última parte del enunciado resaltado, “haced preguntas para que lo otros participen más”, ha sido codificada también con FCGIP debido a que se ha considerado que esta petición, unida a la afirmación anterior, muestra la ausencia de preguntas en la interacción para seleccionar a otros hablantes. La coincidencia de también subcódigos en la codificación de una misma oración es común:

(12) Padlet S1 GAM 26

“¡Buen trabajo! Los Asgardianos os agradecen vuestras opiniones. [...] Para seguir mejorando vuestras negociaciones: **recordad que negociar no se trata de expresar opiniones individuales, ni intervenciones individuales, como mostráis en la segunda parte, debéis recoger en vuestras interacciones información que han dicho los otros, mostrar acuerdo o desacuerdo y hacer preguntas.**”

La primera parte del enunciado resaltado en (12) “negociar no se trata de expresar opiniones individuales, ni intervenciones individuales, como mostráis en la segunda parte” se ha codificado con los subcódigos FCGIE, FCGIT y FCGTD debido a que hace referencia a la ausencia de cohesión entre los turnos, la ausencia de muestra de escucha y entendimiento y la falta de desarrollo de temas propuestos en otros turnos. La segunda parte utiliza el modal “debéis” para explicar las acciones interaccionales que se espera que incluyan con el fin de conseguir cumplir con el objetivo de la actividad oral específica. De nuevo, se ha codificado con más de un subcódigo porque hace referencia a cómo pueden conseguir cohesionar sus intervenciones, es decir, los turnos y desarrollar los temas propuestos.

En ambos extractos, (11) y (12), observamos también que el uso de imperativos y de explicaciones generales que indican las acciones que suelen realizarse en una interacción es, en

estos comentarios, una forma de indicar a los estudiantes que no han realizado apropiadamente la acción comentada. En (12), a través de un imperativo se recuerda a los estudiantes la necesidad de intercambiar turnos cohesionados en la interacción. Sin embargo, en este ejemplo, a diferencia de lo que ocurría en los ejemplos (9), (10) y (11), sí aparece una negación —“no se trata de”— para explicar qué no es lo que se debe hacer y, después, se afirma que los estudiantes han realizado en su interacción aquello que se está negando. La aparición de negaciones no es común y, de hecho, de los 29 comentarios producidos en *Padlet*, solamente en este caso se encuentra una negación.

Por tanto, se puede decir que los comentarios de FC tienden a ser afirmaciones y recordatorios de las acciones que deben llevar a cabo para cumplir el objetivo de la actividad oral. Estas indicaciones aparecen introducidas por imperativos o por un conector adversativo. Los enunciados introducidos con un imperativo sirven para mencionar lo que tienen que hacer que no han hecho y aquellos introducidos por un conector adversativo se oponen a una afirmación anterior. Hay una tendencia menor en el FC que el FP de dar una valencia negativa a las afirmaciones mediante la utilización de negaciones o valoraciones negativas. No obstante, se observa que hay verbos como “evitar” que indican que lo que se enuncia es un comentario de FC.

Si nos fijamos en la posición en la que aparece este tipo de retroalimentación encontramos que en todos los casos aparecen después de algún tipo de refuerzo o *feedback* positivo o de ambos, siendo común primero un RP, después el FP y, por último, el FC. Este FC, como se ha comentado en (10), puede coincidir también con un enunciado formulado en forma de FFM. Como ocurría en los comentarios de FP, los enunciados de FC también se pueden codificar con más de un subcódigo debido a que una misma afirmación puede hacer referencia a diferentes aspectos de la gestión de la interacción y el desarrollo de los temas propuestos en turnos previos. Además, esa afirmación puede servir para ofrecer herramientas para futuras interacciones al tiempo que informa de la ausencia de esas acciones en sus actividades.

5.1.1.3. Refuerzo Positivo

Dentro de la categoría de *feedback* se recogen también los enunciados, oraciones o felicitaciones a través de las cuales se ofrece un RP a los estudiantes. Aunque únicamente hay 44

enunciados categorizados como RP en total, teniendo en cuenta todos los medios utilizados, destaca la presencia de estos en *Padlet* puesto que 30 se dieron en esta plataforma. De hecho, la gran mayoría de los comentarios de *Padlet* tiene al menos un enunciado con RP.

La codificación de enunciados de RP se ha hecho mayoritariamente con el código RP, en 18 ocasiones, tanto solo en cuatro se destina un RP a la gestión de la interacción, codificado entonces con RPGI. Si observamos los subcódigos destinados a comentar elementos de la interacción, solamente se han encontrado tres comentarios referentes a la relación y coherencia entre turnos, codificados con el subcódigo RPGIT; dos sobre el desarrollo de los temas, RPGTD, otros dos referidos a la utilización de muestras de escucha y entendimiento en la interacción y tan solo uno elogia el uso de preguntas.

Los RP más generales sirven para felicitar el resultado final de la actividad, el comienzo de la interacción o el final:

(13) Padlet S1 GAM 2

“¡Muy buen trabajo! Muy buen nivel de lengua y buena defensa de vuestras ideas. Mostráis escucha activa "entiendo tu punto de vista...", "estoy de acuerdo con tú" y preguntáis a los que escuchan como con "¿sabes?", ¡muy natural y típico de las interacciones! Para seguir mejorando: para evitar algunas pausas, podéis ayudar a vuestros compañeros. [...]"

En (13) encontramos que el comentario de retroalimentación comienza con una exclamación en la que se felicita el trabajo hecho. Este comienzo lo hemos visto ya en la mayoría de los extractos analizados previamente. En algunas ocasiones se felicita el “trabajo” realizado, como en este caso, en (7), (8) y (12), mientras que en otros casos la exclamación se destina a alabar la negociación acometida, como en (2), o la reflexión que han llevado a cabo durante la actividad, como en (3) y en (4). En todos estos casos la exclamación está formada por el adjetivo valorativo “buen/buena”, a veces precedido por el adverbio “muy”, como en (13), y el sustantivo referente a la actividad que se valora.

En el comentario analizado en los extractos (5) y (6) encontramos un ejemplo de una exclamación que alaba el comienzo de la interacción y la interacción en sí mediante la denominación de esta “perfecto ejemplo de interacción”. Los enunciados de RF destinados a

destacar cómo comienzan o finalizan las interacciones, similares al comentario analizado en (5) y (6) también son recurrentes en nuestros datos:

(14) Padlet S1 GAM 27

“¡Muy buen comienzo! Buenas preguntas y muy buenas argumentaciones, sobre todo, de Thor sobre sus dudas, felicidades. Felicidades también por el cierre de la conversación, muy bien terminada la negociación. [...]”

En (14), de nuevo, el comentario empieza con una felicitación alabando el comienzo de la interacción. En esta ocasión, después de un comentario de FP, se vuelve a felicitar a los estudiantes por su trabajo y, finalmente, se elogia también cómo han llevado a cabo el cierre de la interacción. Las dos últimas felicitaciones no se producen con exclamaciones, sino que se utiliza explícitamente la interjección “felicidades” para producir el RP. En este extracto encontramos, por tanto, el RP destinado tanto al comienzo como a la finalización de la interacción y la consecución de sucesivos enunciados de RF y FP. En (15) se puede observar que consecución de enunciados de RP en un mismo comentario:

(15) Padlet S1 GAM 3

“¡Muy buen comienzo diciendo el Team que representáis! ¡Muy buena defensa de vuestras ideas: "no estoy de acuerdo..."! Y buen final. "Hay d[i]ferentes maneras de participar", "es difícil, pero". Para seguir mejorando: en la interacción, para defender las ideas además de dar nuestras opiniones, hay que mostrar que escuchamos: "aunque hay que escuchar, yo creo que..."; "entiendo lo que dices, pero no creo que...", "no estoy de acuerdo con..."[...]

En (15) volvemos a encontrar tres RP consecutivos. Cada uno de ellos destinados a alabar un aspecto concreto de la interacción final: primero se felicita el comienzo y se explica cómo han empezado, después se valora positivamente la defensa que los estudiantes hacen de sus ideas mostrando desacuerdo. Este enunciado alaba y demuestra a la vez cómo han mostrado que escuchaban y entendían la interacción y cómo han construido turnos coherentes y cohesionados, por lo cual se ha codificado tanto como RPGIE y RPGIT y FPGIE y FPGIT. Por último, se dedica un último enunciado a complimentar también el final de la interacción, aunque sin exclamación, con el adjetivo valorativo “buen” precediendo al sustantivo “final”.

Se ha podido observar que existe una tendencia a realizar enunciados cortos con adjetivos valorativos adelantados al complemento que valoran, pero también se felicita explícitamente a través de interjecciones como “felicidades”, en (14), o “enhorabuena” en (16):

(16) Padlet S1 GAM 17

“Reflexión y negociación excelentes. ¡Enhorabuena! ¡Muy buenas interrupciones! Para mostrar acuerdo y para añadir cosas. "Sí, estoy de acuerdo". "No, porque..". Intentáis hablar las dos a la vez y hay muy pocas pausas. ¡Muy buen trabajo! [...]"

En (16) se define primero la negociación como “excelente” y se felicita esto con la interjección “enhorabuena”. Como ocurría en el extracto anterior, se continúa el comentario con un RPGIT, RPGIE y RPGTD que elogia las interrupciones utilizadas mediante una exclamación y un enunciado posterior que explica y ejemplifica para qué y cuándo se han utilizado adecuadamente. Finalmente, después de un FP intercalado volvemos a encontrar una exclamación destacando el trabajo realizado.

La reiteración de enunciados con RP en los últimos tres comentarios analizados parece responder a la especificación de recursos interaccionales empleados para gestionar la interacción durante la realización de la actividad. Además, si observamos todos los extractos examinados en el apartado de *feedback*, esta reiteración suele aparecer en comentarios donde predomina el FP, mientras que en los que hay más FC o ambos, FP y FC, el RP queda reducido a la introducción del comentario, como podemos ver en (1), (3), (4), (8), (10), (12) y (13).

Esta posición inicial como comienzo del comentario de retroalimentación es constante y propia de los comentarios de RP en *Padlet*. Todos los comentarios en los que aparecen uno o más enunciados de RP empiezan con ello. Cuando aparecen múltiples enunciados de RP suelen ser consecutivos o, si uno de ellos aparece en posición final, como en (16), la felicitación va destinada a cerrar el comentario, después de un FP. Si prestamos atención a la forma lingüística que toma el RP, es más común la exclamación en la que se incluye el adjetivo “buen/buena”, precedido o no por el adverbio “muy” y acompañado de la actividad, parte de la interacción o acciones valoradas. Sin embargo, hemos observado que también se utilizan las interjecciones “felicidades” y “enhorabuena”, con o sin exclamaciones, para cumplimentar el trabajo de los participantes en la interacción.

Analizados los tipos de *feedback*, su posición y los aspectos de la interacción a los que hacen referencia, se dedica el siguiente punto al análisis de los comentarios en los que se ofrecen las indicaciones encaminadas a ofrecer herramientas para futuras interacciones, es decir, los enunciados de *feedforward*.

5.1.2. *Feedforward*

Numéricamente, los enunciados de *feedforward* son menos que los de *feedback*. Frente a un total de 270 enunciados codificados con algún tipo de *feedback*, se han codificado 106 de *feedforward*. En la plataforma *Padlet*, concretamente, las cifras son también muy dispares: 98 códigos son retroalimentación de regulación retroactiva, mientras que 20 son de regulación interactiva o *feedforward*. Además, todos los 20 casos de *feedforward* en los comentarios proporcionados en *Padlet* ofrecen *feedforward* de mejora (FFM) y ninguno *feedforward* positivo (FFP). Por tanto, este apartado se dedica a analizar los enunciados codificados con FFM que aparecen en los comentarios proporcionados en *Padlet*.

Todos los enunciados de FFM se destinan a elementos específicos de la interacción: en dos ocasiones se ha utilizado el subcódigo FFMGI; las preguntas son el recurso más mencionado en estos comentarios ya que se han encontrado seis enunciados en los que se destina este tipo de retroalimentación a ellas; el FFM destinado al comentario de las muestras de escucha y entendimiento y la coherencia y correlación entre los turnos se produce en cuatro ocasiones respectivamente; en tres ocasiones el FFM ha sido codificado como FFMGTD, destinado al desarrollo temático de la interacción y solo en una ocasión hace referencia al cambio de tema y se codifica con FFMGTC.

Los enunciados más generales sobre la interacción, codificados con FFMGI, están destinados ambos a comentar las pausas producidas y proporcionar posibilidades para evitarlas en futuras interacciones:

(17) *Padlet* S1 GAM 2

“¡Muy buen trabajo! Muy buen nivel de lengua y buena defensa de vuestras ideas. [...]

Para seguir mejorando: para evitar algunas pausas, podéis ayudar a vuestros compañeros. En español es típico mostrar que se está escuchando como en inglés "I see",

"mhmh" en español: "entiendo", "sí, continúa" o para defender tu opinión: "no, pero yo creo que..."[...]"

En (17), el comentario de retroalimentación destinado a la segunda interacción del curso termina con un enunciado que ofrece orientaciones y acciones para evitar pausas. La oración resaltada se introduce con la preposición “para” y la locución verbal “seguir mejorando”, menciona aquello que deben evitar, las pausas, y ofrece una acción general en la gestión de la interacción “ayudar a vuestros compañeros”. Esta explicación más genérica es especificada y ejemplificada después en orientaciones específicas para mostrar escucha y defender la opinión en la lengua meta estudiada, que se ha codificado como FFMGIE.

Ambos enunciados en los que se menciona la evitación de pausas, y que han sido codificados con FFMGI, van acompañados de otros que proporcionan acciones más concretas que pueden hacer en futuras interacciones:

(18) Padlet S1 GAM 6

“¡Buena manera de continuar la conversación! Y muy buen español. Preguntar para saber la opinión del otro y mostrar escucha con "¡mmm!" y "entiendo lo que dices, pero..."

Para evitar pausas o comienzos incómodos al principio, podéis hacer preguntas o presentar el tema. ¿Llegáis a un acuerdo? Para cerrar una conversación, ambos tenéis que estar de acuerdo.”

En (18), el FFM es doble, por un lado, se mencionan las preguntas como herramienta que pueden usar para evitar las pausas, por tanto, se ha codificado como FFMGIP, y, por el otro, se ofrece como posibilidad introducir el tema del que van a hablar. Como en (17), pero en diferente orden y de manera más concisa, sin ejemplos, se ofrecen herramientas específicas —las preguntas en (18) y las muestras de escucha en (17)— y acciones más generales —presentar el tema en (18) y ayudar a los compañeros en (17)— para gestionar la interacción.

Como se ha introducido, la mención de preguntas en las orientaciones que se ofrecen es lo más común en este tipo de retroalimentación. Las preguntas se presentan como recursos interaccionales que pueden utilizar para evitar pausas, seleccionar a otros hablantes y, en general, gestionar la interacción:

(19) Padlet S2 No GAM 15

“Buenas autocorrecciones y cambios de temas, muy natural. Buen vocabulario relacionado con los temas tratados. [...]. **Podéis hacer alguna pregunta más para intentar participar más los dos hablantes**”.

En (19) se recomienda a los estudiantes que hagan más preguntas, lo que indica que ya han hecho preguntas en su interacción también, para aumentar la participación de ambos interactuantes. En este enunciado primero se mencionan las acciones que pueden hacer y después el objetivo a mejorar, mientras que en (18) la construcción de la oración era la inversa. No obstante, a pesar del orden invertido, la oración es la misma y su objetivo también: indicar qué pueden hacer para conseguir gestionar la interacción mejor en un futuro.

Los dos ejemplos analizados de FFM no incluyen ejemplos de las acciones que se mencionan, sin embargo, también aparecen en comentarios en los que se destina el FFM a un aspecto específico de la interacción igual que ocurría en los enunciados destinados a proporcionar *feedback* sobre elementos concretos.

(20) Padlet S1 GAM 7

“Buena interacción y buenas recomendaciones. **Para mejorar y que la interacción sea más natural, recordad hacer preguntas, "¿por qué pensáis eso?", "¿no sería mejor entender la lengua...?" Y mostrar escuchar: "Es verdad que hablar es importante, pero hay que escuchar para entenderla"**. Buen uso del español utilizado. [...]

En (20) el enunciado de FFM vuelve a comenzar indicando qué deben mejorar y después recuerda las acciones que pueden realizar, preguntar y mostrar escucha, acompañadas de ejemplos que podrían usarse en la interacción que han tenido. A diferencia de (18) y (19), en este comentario encontramos recursos interaccionales específicos ejemplificados.

Este ejemplo resulta interesante también porque ha sido codificado tanto como FFM destinado a las preguntas y a la muestra de escucha, debido a que la oración comienza con el objetivo de mejora, pero es a su vez FC debido a que el recordatorio de hacer preguntas y mostrar escucha implica que no lo han hecho en la interacción comentada. Esta concurrencia de FFM y FC no es común y aparece solo en dos comentarios.

Sí es común en el FFM la utilización de ejemplos concretos para explicar las acciones que se proponen con el fin de que mejoren la gestión de la interacción: se incluyen en tres de los

cuatro enunciados destinados a la escucha y los turnos, FFMGIE y FFMGIT, en tres de los seis destinados a la producción de preguntas, y en los tres enunciados que comentan el desarrollo temático. Estos ejemplos acompañan oraciones en las que se explican acciones que ayudan a que la interacción (o la negociación en la experiencia gamificada) sean mejores:

(21) Padlet S1 GAM 3

“¡Muy buen comienzo diciendo el Team que representáis! ¡Muy buena defensa de vuestras ideas: "no estoy de acuerdo..."! Y buen final. "Hay diferentes maneras de participar", "es difícil, pero". **Para seguir mejorando: en la interacción, para defender las ideas además de dar nuestras opiniones, hay que mostrar que escuchamos: "aunque hay que escuchar, yo creo que..."; "entiendo lo que dices, pero no creo que...", "no estoy de acuerdo con...". [...]**”

En (21) se explica a los estudiantes que deben incluir junto con sus opiniones alguna muestra de escucha para relacionar sus turnos con los de otros participantes en la interacción. Se presenta primero el objetivo (mejorar) y se añade después una explicación mediante la afirmación de lo que hay que hacer que es finalmente acompañada de ejemplos específicos. A diferencia de los ejemplos (17), (18) y (19) no se proponen posibles acciones, sino que se utiliza el modal “hay que” para indicar la necesidad de hacerlo.

Todos los extractos analizados demuestran que el FFM se caracteriza por oraciones que incluyen un complemento preposicional introducido por “para”. Este aporta al comentario el objetivo que tienen que conseguir mediante las acciones que se proponen en esa misma oración. Los objetivos para mejorar están relacionados con la gestión de la interacción y las acciones se presentan como posibilidades, en los tres primeros extractos analizados, o como elementos de la interacción que tienen que incluir en futuras interacciones y que no han hecho, como en (20) y en (21). La ejemplificación de las acciones interaccionales es propia en este tipo de retroalimentación cuando se comentan elementos y recursos específicos de la interacción, aunque no siempre aparece.

Coinciden también todos los ejemplos en una posición secundaria o final. Es decir, en ningún caso este tipo de retroalimentación aparece al inicio del comentario. Lo habitual es la posición final, después de haber proporcionado tanto el RP al comienzo y algún tipo de FP o FC.

En (20), ejemplo en el que aparece en segundo lugar, observamos que el FFM está inmediatamente después de RP y es, a su vez, FC. La concurrencia de códigos y subcódigos ocurre en todos los tipos de retroalimentación en esta plataforma.

Tras analizar todos los tipos de retroalimentación, se puede observar una tendencia a utilizar un patrón: RP o, en ocasiones esporádicas, FP para comenzar el comentario, seguido de FP y FC, si los hay. Es decir, primero se menciona lo que han hecho bien y, después, se describe lo que falta, siendo menos habitual explicitar lo que no han hecho o han hecho mal. Finalmente, se termina la retroalimentación sobre la gestión de la interacción (o el comentario entero) con indicaciones para seguir mejorando, es decir, FFM.

Analizados todos los tipos de retroalimentación encontrados en los comentarios realizados a través de *Padlet*, se dedica el siguiente apartado al análisis de la retroalimentación escrita proporcionada mediante las rúbricas de observación siguiendo el mismo orden que se ha seguido en este primer punto.

5.2. Rúbricas de observación

El segundo medio a través del cual se proporcionó retroalimentación escrita fueron las rúbricas de observación (Anexo VI). Como los comentarios en *Padlet*, están ligadas a la gamificación de primer semestre del curso y, por ello, se proporcionaron únicamente en este momento. Las rúbricas eran recompensas que recibían los equipos por ser los más rápidos en realizar una misión o por ser los que mejor interactuaban o negociaban. Es decir, eran una de las mecánicas que componían nuestra secuencia gamificada (véase 3.2.2 para más información). Son una herramienta muy detallada en la que se incluyó una escala Likert de cuatro puntos (Matas, 2018) para calificar las interacciones de los estudiantes (futuros agentes S.H.I.E.L.D.) y espacio suficiente en cada apartado de la escala para justificar la puntuación obtenida. Además, se incluían aspectos de la interacción tanto individuales como grupales.

Se han codificado un total de 139 enunciados destinados a los diferentes tipos de retroalimentación en las seis rúbricas que se proporcionaron, siendo este el medio en el que más códigos se han utilizado, a pesar de ser la segunda herramienta menos utilizada. Específicamente, las cifras indican que entre los comentarios realizados en las rúbricas encontramos el mayor número de FP y FC, mientras que el RP solo aparece en 3 ocasiones.

Siguiendo el mismo orden que en el apartado anterior, dividimos este en dos y se analizan primero los enunciados en los que se proporciona algún tipo de *feedback* y, después, los destinados al *feedforward*.

5.2.1. Feedback

Comenzamos el análisis de la retroalimentación proporcionada en este medio con los comentarios en los que se incluye algún tipo de regulación retroactiva. De los 140 casos, 107 son *feedback*. En primer lugar, analizamos el FP en un primer subapartado; el segundo se dedica al FC y, finalmente, en el tercer punto se comentarán los tres únicos casos de RP.

5.2.1.1. Feedback Positivo

En las rúbricas de observación se han codificado 53 casos de FP. De estos, 17 se dedican a comentar el desarrollo temático de los turnos y la interacción, 11 comentan la muestra de escucha y entendimiento, otros 11 son más generales y hablan sobre la fluidez del discurso y de la interacción, la toma de turnos de habla y la participación más o menos equitativa entre todos los participantes. Finalmente, siete casos se destinan a la coherencia y correlación de los turnos y otros seis a la realización de preguntas.

En este medio, el FP se manifiesta de tres formas diferentes. En primer lugar, la puntuación obtenida en cada aspecto comentado es ya un tipo de retroalimentación específica que sirve como guía. La escala Likert utilizada calificaba la actuación de los agentes (los estudiantes) sobre cuatro:

Figura 13

Escala Likert de calificación en las rúbricas de observación

	Avatares	Expert Most of the time	Capable Often	Basic Sometimes	Working on it Rarely / Hardly ever 1-0
Points		4-3	3-2	2-1	

En la figura 13 encontramos el encabezado de todas las rúbricas de observación utilizadas con las posibles calificaciones: 4-3 puntos o expertos significa que la mayor parte del tiempo cumplen o realizan adecuadamente el aspecto interaccional comentado; 3-2 puntos o capaces indica que lo hacen a menudo, pero con menos regularidad; 2-1 puntos o básicos señala que a

veces aparece ese aspecto en su interacción, pero no es común y, finalmente, 1-0 puntos quería decir que estaban trabajando en ello aún.

Calificar la actuación de los participantes, o de uno de ellos, como expertos, con 4 o 3 puntos, es la forma más básica de FP que se encuentra en las rúbricas:

(22) Rúbrica de observación S1 GAM 34

Figura 14

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 34

They listen to each other - Short interruptions to show agreement (yes, I see, I agree) - Answer the questions coherently (same topic) - Ask for clarification if needed	Avatar 1			X	
	Avatar 2	X			
	Avatar 3				
Keeping the conversation: - Help each other - Check if the others understand the question / the opinion given - Ask for opinion - Ask questions - Show agreement / disagreement and add information about the same topic	Avatar 1		X: 2 (you ask questions, but you don't support the interaction with opinions or with ideas and information to support the topic)		
	Avatar 2	X			
	Avatar 3				

En (22) tenemos un fragmento de la rúbrica que se dio a los aprendientes P5 y P13 tras realizar la actividad 8 del primer semestre (véase Anexo IV). Se puede apreciar que las filas en las que se divide cada elemento específico de la gestión de la interacción comentan las actuaciones de cada participante de manera individual. En este caso, el primer aspecto comentado son las muestras de escucha y, el segundo, cómo mantienen la interacción. En ambos casos el Avatar 2, P13, recibe una puntuación de experto, o 4-3 puntos (véase figura 13). Se puede deducir que ha realizado las acciones que se comentan adecuadamente en su interacción y, por tanto, la “X” que marca y sitúa su actuación en esa calificación sería el FP dado en la rúbrica. Se puede observar también en (22) que, en otras ocasiones, esta señalización de la calificación puede ir acompañada también de un comentario describiendo los recursos específicos empleados

en la gestión de la interacción. Al Avatar 1 se le ha dado una calificación de “2” y se justifica su nota describiendo que hace preguntas, enunciado que describe una acción realizada adecuada y que sería FPGIP, pero que antecede un FC introducido por la conjunción adversativa “pero” y explica que no mantiene ni desarrolla la interacción de ninguna otra forma. Estos enunciados de FP no siempre preceden un FC, sino que funcionan como justificación de la calificación dada:

(23) Rúbrica de observación S1 GAM 32

Figura 15

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 32

They listen to each other - Short interruptions to show agreement (yes, I see, I agree) - Answer the questions coherently (same topic) - Ask for clarification if needed	Agente R	X (there are some “sí”, “hums” that show listening)			
	Agente L				
	Avatar 3				

Figura 16

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 32

The speech is connected (mention of things said before, ask for clarification, completed sentences)		X (your speech and interaction are connected, and you prove you can understand each other and follow each other's ideas. Well done!)			

Las figuras 15 y 16 del extracto (23) representan dos fragmentos de la rúbrica que recibieron las estudiantes P8 y P14 tras la realización de la actividad 8 del primer semestre. Como en el fragmento anterior, se asigna a los aprendientes una calificación de expertas marcando la casilla con una “X”. En este caso, ambas participantes reciben la misma puntuación y la señalización de la casilla no es el único indicador de FP debido a que en ambas figuras se acompaña la calificación con un comentario. Los comentarios explican las acciones que han

llevado a cabo para mostrar escucha y para conectar su discurso y su interacción. Al igual que ocurría en los enunciados de FP en los comentarios de *Padlet*, en las rúbricas también podemos observar la mención de las acciones realizadas sin hacer una valoración sobre la corrección o adecuación de estas.

La figura 16 se diferencia de las dos anteriores en la ausencia de una calificación individual. Es decir, este fragmento es una de las partes de la rúbrica en las que se comenta la actuación conjunta de los participantes propia de una interacción y, como en los casos anteriores, se proporciona una calificación que puede ir acompañada o no de un comentario. Tan solo en el último apartado de la rúbrica en el que se comenta la distribución de los turnos de habla no se da una calificación:

(24) Rúbrica de observación S1 GAM 33

Figura 17

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 33

One speaker talked significantly more / less than others (mark who)	Agente DeeDee is the one leading and asking the questions, but you all fight for the turn and you all try to give your opinions and ideas and make the conversation fluent.

En (24) la figura 17 muestra el final de la rúbrica dada al equipo Panda Rojo después de realizar la actividad 8 del primer semestre. En este ejemplo no se sitúa la actuación de los participantes en una puntuación, sino que se comenta cómo ha sido la distribución del habla: el aprendiz P3 es el encargado de hacer las preguntas, pero los otros participantes —P7, P12 y P15— también busca participar y todos intentan dar sus opiniones e ideas para gestionar la interacción y que esta fluya. De nuevo, encontramos en este ejemplo un caso FP en el que se describe una gestión de la interacción adecuada sin valorarla.

Las figuras 15 y 16 muestran que el comentario que acompaña a una calificación puede ser conjunto cuando todos o varios de los participantes reciben la misma puntuación. Este tipo de comentarios es habitual en todas las rúbricas y con todas las puntuaciones dadas:

(25) Rúbrica de observación S1 GAM 33

Figura 18*Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 33*

Expressing their opinions: - Give a new idea / proposal - Change the topic - Show disagreement: refute arguments and give their own ones	Avatar 1		X: 3 (You are all able to propose and give new ideas, but changing the topic is a bit more challenging, it is well done with “bueno”, but you could also use other connectors such as “por otro lado,” “y sobre...”. At the very end, you match two topics very well, well done!)		
	Avatar 2				
	Avatar 3				
	Avatar 4				

El extracto (25) es otro fragmento de la rúbrica comentada anteriormente. En este apartado el FP aparece en el comentario conjunto y en la puntuación, como ocurría en (23). Sin embargo, la puntuación del equipo Panda Rojo en el desarrollo y el cambio de temas es de un 3. Esto genera un comentario más complejo que comienza con una oración de FP “*you are all able to propose an five new ideas*” con el que se describe lo que son capaces de hacer durante la interacción. A continuación, la preposición “pero” nos avisa de que el FP va a pasar a ser FC, que a su vez se combina con FP sobre el cambio de tema y cómo se ha hecho con la oración “*it is well done*” (que debería ser “*it is done well*”). El comentario concluye con otro enunciado de FP “*at the very end, you match two topics very well*” previo a un RP final.

Estos enunciados de FP son diferentes a los analizados hasta ahora porque, mientras que los anteriores describen y mencionan las acciones realizadas, estos incluyen, por una parte, la afirmación de lo que los estudiantes son capaces de hacer a través del uso del verbo “*to be able to*” y, por la otra, la valoración positiva de la utilización de “bueno” para cambiar de tema y la unión de dos temas tratados al final de la interacción mediante el empleo del adverbio “*well*”.

Hasta ahora todos los ejemplos analizados pertenecen a la primera parte de la rúbrica en la que diferentes aspectos de la interacción, especificados en las columnas de la izquierda, son comentados y calificados. La rúbrica también incluye un apartado final (véase Anexo VII) con una serie de apartados para resumir y añadir información. En ese comentario final se guía la retroalimentación mediante epígrafes: recomendaciones para mejorar, cosas destacables y otras observaciones. Como es esperable, bajo el epígrafe “cosas destacables” se incluyen comentarios de FP:

(26) Rúbrica de observación S1 GAM 33

Figura 19

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 33

Things to stand out:

Estructuras utilizadas: “Vivir una vida no solo segura, sino también...”

Turnos cortos y rápidos.

Interrupciones

Other observations:

El extracto (26) es otro fragmento de la rúbrica comentada en (24) y (25) y muestra el comentario que se proporciona a los estudiantes P3, P7, P12 y P15 sobre las cosas a destacar de su interacción. Entre ellas, la generación de turnos cortos y rápidos, así como interrupciones son FP destinado a la gestión de los turnos en las interacciones y a la distribución del tiempo de habla entre los participantes.

Este tipo de comentarios finales es común a todas las seis rúbricas entregadas, pero no siempre aparecen en español. En otras ocasiones, si son explicaciones más extensas, los comentarios se hacen en inglés:

(27) Rúbrica de observación S1 GAM 32

Figura 20

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 32

Things to stand out:

At the end of your conversation, you interrupt a bit more and you answer faster to the other's opinions.

You show understanding and you prove you are listening to each other.

Lack of pauses, clear speech and very good pace of speaking.

En (27) ocurre lo mismo que en (26), pero el comentario está en inglés porque se detalla más la descripción sobre lo que hacen bien. Particularmente, al final de la interacción interrumpen más y responden más rápidamente y además demuestran entendimiento y escucha. La utilización del inglés como lengua para proporcionar retroalimentación es habitual en las rúbricas debido a que es la lengua vehicular de la clase y se consideró más adecuada que el español debido al nivel de detalle que tenían las rúbricas y el nivel de destreza de los aprendientes.

El análisis de los extractos realizado en este apartado demuestra que en las rúbricas el FP se manifiesta de diferentes maneras, lo que puede justificar que se hayan codificado más tipos de retroalimentación en únicamente seis rúbricas. Las descripciones de las acciones realizadas que también encontrábamos en los comentarios en *Padlet*, aparecen en las rúbricas en comentarios añadidos a la justificación de una calificación; en los comentarios del último apartado destinado a la distribución del tiempo de habla y en el comentario final, tras el epígrafe “*things to stand out*” que define de antemano la aparición de este tipo de *feedback*. A estas descripciones, se le añade la señalización con una “X” de los aspectos específicos de la gestión de la interacción incluidos en la tabla.

Al igual que ocurría en *Padlet*, existe una tendencia en los enunciados de FP de mencionar y describir las acciones que se han hecho sin expresar una valoración ni acompañarlas de adjetivos que indiquen cómo se caracterizan las acciones realizadas. La caracterización o valoración de los recursos y las acciones interaccionales empleados deriva en las rúbricas por la calificación recibida.

Finalmente, otro elemento característico de este medio es que el FP destinado a un elemento específico de la interacción en las rúbricas viene determinado por los aspectos descritos en la columna de la izquierda de la tabla generada —como en (23) en el que se proporciona FPGIE a la muestra de escucha y entendimiento—. Sin embargo, se ha podido comprobar que los comentarios añadidos a una calificación o al final de la rúbrica como en (22), en (25), en (26) y en (27), también aportan este tipo de información.

5.2.1.2. *Feedback Correctivo*

El FC en las rúbricas sigue siendo menor que el FP —igual que ocurría en *Padlet*—. Sin embargo, la diferencia entre las cifras es menor puesto que en *Padlet* se han codificado diez casos más de FP que de FC, mientras que en las rúbricas hay dos casos menos de FC. En total, el FC se da en 51 ocasiones y, mayoritariamente, con hasta 15 casos, se destina al comentario de la correlación y la coherencia entre los turnos de los participantes.

Las manifestaciones de FC que aparecen en las rúbricas son iguales a las comentadas en el apartado anterior. Ambos tipos de *feedback* pueden ser proporcionados mediante comentarios, la señalización de una puntuación baja (2 “*basic*” o 1 “*working on it*”) o ambas formas. En el extracto (25) veíamos que el FC puede aparecer en un comentario junto a otro tipo de *feedbacks* cuando la puntuación es también alta para indicar que algún elemento de la gestión de la interacción ha sido más problemático, en este caso, el cambio de temas.

La señalización de una puntuación menor a 3-4 sin ir acompañada de un comentario explicativo ocurre únicamente en tres ocasiones. Dos de ellas se refieren a las muestras de escucha y entendimiento producidas durante la interacción y a la correlación existente entre los turnos:

(28) Rúbrica de observación S1 GAM 34

Figura 21

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 34

They listen to each other - Short interruptions to show agreement (yes, I see, I agree) - Answer the questions coherently (same topic) - Ask for clarification if needed	Avatar 1			X	
	Avatar 2	X			
	Avatar 3				

En este fragmento se puede observar que uno de los estudiantes recibe una puntuación de entre 2-1 sobre las muestras de escucha realizadas lo que indica que su actuación con respecto al aspecto de la interacción calificado —las muestras de escucha mediante interrupciones, muestras de (des)acuerdo, respuestas coherentes— es mejorable para poder obtener una mejor puntuación en futuras interacciones. El segundo caso en el que ocurre el FC se destina a un criterio en el que

se comenta la conexión del discurso y, por tanto, los mismos aspectos que en (28). El tercero hace referencia a las pausas o dudas que ocurren en el discurso:

(29) Rúbrica de observación S1 GAM 35

Figura 22

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 35

Hesitations (short pauses) don't make the negotiation less fluent (they help each other / ask for help; hesitation are not long pauses that stop the interaction)			X		

En (29) la señalización coincide con la columna en la que se da una puntuación de 3-2 (véase figura 13) y se describe la actuación como “*capable*”. Se ha considerado que es FC debido a que la posibilidad de conseguir una puntuación mejor, de cuatro a tres puntos indica que sigue habiendo margen de mejora en este aspecto.

Los 48 casos restantes codificados con FC son parte de comentarios realizados. La mayoría de ellos acompañan a una puntuación dada y aparecen detrás de un FP en el que se algo que han hecho:

(30) Rúbrica de observación S1 GAM 32

Figura 23

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 32

Keeping the conversation: - Help each other - Check if the others understand the question / the opinion given - Ask for opinion - Ask questions - Show agreement / disagreement and add information about the same topic	Agente R		X: 3 (you ask one or two questions, but at the beginning your interaction is based on long turn giving your opinion. When you finish your turn, try to ask questions and when you start your turn say something related to the idea the other said).		
	Agente L				
	Avatar 3				

En (30) se puede ver que el comentario que acompaña a la puntuación “3” comienza mencionando lo que hacen, “*one or two questions*”, y continúa con la conjunción adversativa “*but*” para describir que al principio de la interacción realizan turnos muy largos para compartir

sus opiniones. Después de ese enunciado de FP y FC le sigue un FFM proponiendo acciones que pueden hacer para que sus turnos sean más cortos y estén cohesionados.

De nuevo nos encontramos con un FC que describe una gestión de la interacción sin valorarla. Es decir, se deduce que basar la interacción en turnos largos con los que aportan su opinión no es adecuado debido a la conjunción adversativa con la que se introduce la oración. Este tipo de FC se encuentra también, aunque en menor medida, en oraciones añadidas bajo los epígrafes “*Recommendations to improve*” y “*Other observations*” que se incluyen al final de la rúbrica en el espacio para comentar:

(31) Rúbrica de observación S1 GAM 28

Figura 24

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 28

Other observations:

The negotiation is fluent, but it is not connected. You are talking about the same topic, but each of you is talking about their point of views and the perspective you have to defend without taking into account and addressing the other speaker.

To connect your interactions, you could use:

- Questions: “No quiero decepcionar a los Asgardianos, ¿no se puede encontrar otra solución?” / “Vale, no sabe de política, ¿pero no quiere intentar aprender tampoco?” / “¿Crees que podríamos buscar otra manera?”

En (31) observamos de nuevo la misma estructura: FP seguido de FC introducido por la conjunción adversativa “*but*” para explicar que no han unido sus turnos de manera adecuada para llevar a cabo la interacción y seguido de FFM. En esta ocasión tenemos un primer FC más general acerca de la falta de conexión de la interacción y un segundo en el que se expone qué es lo que han hecho como justificación de la falta de conexión.

A pesar del predominio de esta estructura en los comentarios, también encontramos FC que acompaña a una puntuación puede aparecer en primer lugar, antes de un enunciado de FP o asilado:

(32) Rúbrica de observación S1 GAM 34

Figura 25*Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 34*

Expressing their opinions: - Give a new idea / proposal - Change the topic - Show disagreement: refute arguments and give their own ones	Avatar 1			X (There are no ideas or opinions developed, commented, or proposed)	
	Avatar 2	X			
	Avatar 3				

En (32) vemos que el primer estudiante, P5, recibe una puntuación de entre uno y dos puntos. La puntuación es acompañada de un comentario relacionado con el criterio “expresar opiniones” y afirma que no hay ideas u opiniones desarrolladas, comentadas o propuestas. Es decir, el FC justifica la nota debido a que P5 no ha propuesto o desarrollado ideas durante la interacción. En esta ocasión el FC no está enmarcado entre otros dos tipos de retroalimentación, sino que se encuentra aislado y describe lo que no hay en la interacción.

Los ejemplos como (32) son excepcionales, la aparición de FC de manera aislada ocurre en tres ocasiones y el comienzo del comentario con un enunciado de FC al que le sigue un FP tan solo en dos. Se puede afirmar que, en general, el FC aparece en comentarios que acompañan a una puntuación precedido por un enunciado de FP y seguido de FFM que proporciona posibles recursos para utilizar en futuras interacciones relacionados con el FC dado previamente.

El FC en las rúbricas describe aquello que han hecho y, al introducirse el comentario con la conjunción “pero”, se deduce que aquello que se está describiendo no es adecuado en la interacción. Sin embargo, en (32) hemos comprobado que el FC también puede destinar a describir aquello que no han hecho y deberían haber realizado. Finalmente, en el ejemplo (28) vimos que también puede ser muestra de FC una puntuación menor a 4-3 debido a que no recibir la calificación más alta posible significa que el aspecto de la interacción valorado todavía es mejorable.

5.2.1.3. Refuerzo Positivo

El RP no es abundante en las rúbricas de observación. Aparece únicamente en tres ocasiones. En todas ellas se realiza la misma felicitación, en inglés —“*well done!*”— y aparece al final de un comentario en el que se ha proporcionado FP, como podíamos apreciar en la figura 17 del extracto (23) o FP y FC como se aprecia en (25), a un aspecto de la interacción específico. Coinciden los tres casos también en la felicitación y el comentario conjunto a todo el equipo debido al recibimiento de una misma puntuación. Como veíamos en el FP, esto puede deberse a que se considera que todos han realizado acciones y han utilizado recursos interaccionales adecuadamente, aunque la puntuación de los elementos interaccionales comentados pueda ser individual, o porque el criterio que se comenta es conjunto:

(33) Rúbrica de observación S1 GAM 18

Figura 26

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 18

The speech is connected (mention of things said before, ask for clarification, completed sentences)		X (your speech was very well connected, you add ideas to the others' opinions and your sentences are completed and coherent, well done!)			

En este fragmento de la rúbrica que se ofreció al equipo Los Daviditos tras la realización de la actividad 4 de la secuencia gamificada (véase Anexo IV), se puede ver que, como en (23) y en (25), hay un enunciado de RP que aparece al final después de un FP. Aunque en (25) el RP se destina a un criterio de la interacción que puede ser calificado individualmente, el comentario y la puntuación son conjunta y, como en (23) y en (33) se destina a todo el equipo. En las tres ocasiones se puede observar que la forma y la posición del RP es igual: una exclamación en la que se incluye la felicitación “bien hecho” en inglés al final de un comentario.

5.2.2. Feedforward

Los enunciados destinados a proporcionar *feedforward* se destinan únicamente a un FFM, al igual que ocurría en *Padlet*. Se proporcionaron 33 comentarios en los que se incluye este tipo de retroalimentación. 11 de estos comentarios se destinan a la utilización de preguntas para

gestionar las interacciones y 10 proporcionan recursos y conectores para que los cambios de tema no sean abruptos.

En el análisis del FC hemos comprobado que, en las rúbricas, los enunciados de FFM pueden aparecer en dos momentos. Por un lado, en comentarios que acompañan a una puntuación, tras el FC proporcionado para aportar recursos, como veíamos en el extracto (30). En todas las ocasiones en las que la situación es esta, el FFM sigue a un FC e incluye ejemplos de lo que pueden hacer:

(34) Rúbrica de observación S1 GAM 18

Figura 27

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 18

No clear pauses (between turns, to change the topic). More pauses, less points		X:2 (there are some pauses, mainly the one to change the topic, try to ask questions, for example: “bueno: entonces, si estamos de acuerdo en esto, ¿pasamos a comentar...? // bueno, pues, podemos comentar entonces qué características tienen las interacciones ¿no?)		

En (34) se puede apreciar un fragmento de la rúbrica también comentada en (33). El aspecto interaccional que se comenta es la aparición de pausas claras que interrumpen la interacción. El comentario afirma primero que hay varias pausas y que la principal o más notoria es la que se ha producido al intentar cambiar de tema en la interacción. Después de esta afirmación se recomienda mediante el uso del imperativo “*try to ask*” que hagan preguntas y se añaden ejemplos de preguntas que pueden utilizar y cómo introducirlas. El FFM sería esta segunda parte formada por el imperativo y los ejemplos.

Por otro lado, los enunciados de FFM aparecen mayoritariamente en el espacio final de la rúbrica bajo el epígrafe “*Other observations*”. Este apartado se dedica en cinco de las seis rúbricas para incluir ejemplos y recursos que pueden utilizar en sus interacciones futuras. En

cuatro rúbricas se proporcionan “*tips*” o sugerencias destinadas a cambiar de tema y a finalizar la interacción:

(35) Rúbrica de observación S1 GAM 18

Figura 28

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 18

Other observations: find here some tips to make your negotiations even more fluent in Spanish:

Tips to change the topic: (to avoid long pauses)

- Y, entonces, ¿qué pensáis de...?
- Bueno, ¿pasamos a comentar?
- Y sobre ¿qué pensáis? / ¿cuál es vuestra opinión?
- Relacionado con esto / En función de lo que hemos dicho, entonces, ¿qué pensáis sobre...? ¿cuáles creéis que son las características de la conversación?
- Por otro lado, ...
- Sometimes we say “cambiando de tema, ¿qué pensáis?” / “bueno, cambiando de tema” / si estamos de acuerdo, pasamos a hablar de...

Tips to finish the conversation: (when we are about to finish a conversation, we usually have a small chat about everything we have said, and we summarize the main ideas and the agreement we met).

- Por tanto, ¿estamos de acuerdo en que...? / Por tanto, coincidimos en que
- En conclusión, en resumen...
- Se puede concluir diciendo que...
- Con todo (lo dicho), por tanto, por lo tanto...
- De manera que podemos decir que pensamos...
- O sea que estamos de acuerdo en que... / Es decir, que estamos de acuerdo en que...
- Informal: vamos que, entonces, bueno pues quedamos en que...
- Algo más informal también: entonces, podemos concluir diciendo que / para ir terminando...

It could also be helpful to ask for help when trying to find the words or help others when they struggle to find the ideas.

En (35) observamos que el apartado “*Other observations*” se dedica específicamente a ofrecer recursos en español, con ejemplos de conectores, preguntas e incluso oraciones, que pueden utilizar para gestionar los cambios de tema y la finalización de la conversación. Al final se añade una oración mencionando la posibilidad de pedir ayuda cuando están intentando buscar cómo decir algo o de ayudar a otros.

Estas recomendaciones pueden ir acompañadas de otros comentarios más específicos en función de las necesidades de los aprendientes observados. Por ejemplo, en la rúbrica de observación entregada al equipo Las jefas mujeres tras la realización de la negociación final se incluye antes de estos “*tips*” un comentario sobre la utilización de preguntas para gestionar la interacción y generar turnos más cohesionados y cortos:

(36) Rúbrica de observación S1 GAM 32

Figura 29

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 32

Other observations:

Recordad hacer preguntas.

Making questions helps the turns to be smaller and the interaction becomes more fluent and natural. You can ask questions after a turn or you could ask questions to introduce a topic: “¿Qué piensas sobre este tema?”, “¿cuál es tu opinión?”, “sí, estoy de acuerdo, ¿por qué piensas que es importante?” / “sí, estoy de acuerdo, pero ¿qué piensas que es más importante?”

En el ejemplo (36) el FFM va precedido por un recordatorio sobre la necesidad de incluir preguntas en su interacción que funciona como parte del FFM comentado y es, a su vez, FCGIP debido a que se deduce de él la ausencia de estas en la interacción. A partir del segundo párrafo, el FFM toma la forma de una explicación sobre cómo hacer preguntas puede ayudar a que los turnos de los estudiantes sean más cortos y, por tanto, la interacción fluya más. De nuevo, junto con la explicación aparecen ejemplos de oraciones interrogativas.

Hasta ahora los ejemplos analizados muestran que las explicaciones y las recomendaciones se dan en inglés, mientras que los ejemplos se proporcionan en español. En tan solo una de las rúbricas, el FFM se da únicamente en la lengua meta.

(37) Rúbrica de observación S1 GAM 35

Figura 30

Fragmento de la rúbrica de observación S1 GAM 35

Other observations:

Recordad ayudar y apoyar a los otros si no saben qué decir o si hacen una pausa larga. Además de decir “sí, sí” podéis apoyar la idea “claro, es muy importante” o preguntar “¿por qué?”.

También podéis utilizar preguntas para “ganar tiempo”: “¿Dónde se vive mejor?”, “¿por qué se vive mejor?”.

Recordad que, para cambiar de tema, si lo que queréis es cambiar a otra pregunta: podéis decir, “para cambiar de tema”, “por otro lado, ¿en qué lugares pensáis que se vive mejor?” “y sobre lugares en los que se vive bien, ¿dónde creéis que se vive bien?”, “antes de acabar, ¿comentamos qué pensamos sobre...?”.

En (37) se juntan en un mismo comentario tres FFM. En primer lugar, las recomendaciones comienzan con la forma imperativa “recordad”. Con este imperativo se introduce el FFMGIE sobre la proporción de ayuda y el apoyo a otros compañeros si estos producen una pausa larga durante sus turnos. Esta recomendación es acompañada por cómo pueden apoyar o ayudarles. En segundo lugar, se propone que realicen preguntas para dejar

pensar al compañero, es decir, “ganar tiempo” y, de nuevo, se ofrecen ejemplos concretos. En tercer y último lugar, mediante la utilización del mismo imperativo que en el primer enunciado, se les ofrecen posibles maneras de introducir que van a tratar una pregunta diferente.

En conclusión, se puede afirmar que el FFM de las rúbricas está destinado a la proporción de recursos y ejemplos concretos de conectores, preguntas y oraciones que pueden utilizar los estudiantes para gestionar los aspectos de la interacción comentados. En este medio, el FFM puede aparecer tras un FC en los comentarios que acompañan a puntuaciones concretas o son comentarios específicos con sugerencias incluidos en el epígrafe “*Other observations*” al final de las rúbricas. Se ha podido comprobar también que mayoritariamente se utiliza el inglés como lengua vehicular para proporcionar explicaciones y el español se destina a los ejemplos concretos. En comparación a los enunciados de FFM encontrados en *Padlet*, se nota una menor presencia de la preposición “para” como introducción de este tipo de retroalimentación. En las rúbricas el FFM se introduce principalmente con un imperativo en inglés, “*try to ask*” en (34), o en español, “recordad” en (37) o por el sustantivo “*tips*” que indica que se les van a ofrecer recomendaciones específicas para un tema.

Analizados todos los tipos de retroalimentación proporcionada en las rúbricas de observación, se puede afirmar que la disposición de las rúbricas permite proporcionar una retroalimentación más detallada sobre aspectos específicos debido a que los criterios que se valoran vienen marcados en las columnas de la izquierda. Además, la rúbrica admite una retroalimentación individual cuando es posible y, a su vez, incluye los aspectos colaborativos de las interacciones. Estos aspectos se puntúan en función de las actuaciones de los aprendientes, lo que sirve de guía para conocer el margen de mejora que tienen.

Una de las características de las rúbricas es la utilización del inglés para la descripción de los elementos interaccionales observados y las puntuaciones que se proporcionan. Es decir, la rúbrica como herramienta de retroalimentación se produce en inglés. Esta puede ser la causa de que la mayoría de los comentarios analizados mantengan el inglés como lengua vehicular y el español se reserve para los ejemplos de los recursos lingüísticos con los que pueden gestionar los aspectos de la interacción comentados.

Se ha podido observar que el RP no es común en este tipo de retroalimentación, mientras que el FP y el FC son muy recurrentes en los comentarios que acompañan a las calificaciones dadas. El patrón de retroalimentación en este caso suele ser FP, FC y FFM, aunque pueden aparecer cada uno de los tipos de retroalimentación de manera aislada. Los enunciados en las rúbricas tienen en común con los de *Padlet* que también describen acciones realizadas (o no) para marcar FP y FC, sin incluir valoraciones sobre si los recursos o las acciones realizadas son adecuadas o correctas. El FC se indica principalmente por la conjunción adversativa “*but*” que introduce una oración que sigue a un FP. Aunque la señalización de una calificación determinada ya es un tipo de retroalimentación, no es común que estas aparezcan sin un comentario, sobre todo, cuando la puntuación no es la máxima posible, es decir, en los casos en los que se indica que es FC porque hay algún aspecto que se puede mejorar.

Si fijamos la atención en el FFM, observamos que se utiliza principalmente para sugerir y recordar acciones y recursos que deben incorporar en sus interacciones. Aparece detrás de enunciados de FC en los comentarios que acompañan a las puntuaciones y de manera independiente en el espacio dedicado a otorgar otras observaciones. En estos últimos casos el FFM ofrece “*tips*” y ejemplos detallados de posibles recursos que pueden utilizar para gestionar y finalizar la interacción. No obstante, en todas las ocasiones, los enunciados de FFM en las rúbricas van acompañados de ejemplos en español.

Junto con las rúbricas de observación y los comentarios en *Padlet*, se enviaron en ambos semestres correos electrónicos como herramienta para proporcionar retroalimentación. A continuación, el tercer apartado del capítulo se destina al análisis de la retroalimentación que se proporcionó con este medio.

5.3. Correos electrónicos

Los correos electrónicos se utilizaron en una ocasión como recompensas de la gamificación: en la primera actividad de los equipos en la que tenían que elegir su nombre cuando aún no se habían presentado las rúbricas de observación como recompensa específica, se envió un correo al equipo Las jefas mujeres por ser las primeras en realizar su interacción y elegir su nombre. Después, se destinaron a las prácticas del examen oral y a dos actividades del segundo semestre. En total, se utilizaron 12 correos electrónicos como herramienta de

retroalimentación: cuatro en el primer semestre y ocho en el segundo (véase tabla 4). De los ocho proporcionados en el segundo, siete son correos individuales enviados tras la realización de la actividad 11 del semestre y última práctica oral antes del examen (véase Anexo V).

Se han codificado 76 enunciados en los que se proporciona algún tipo de retroalimentación en los correos electrónicos analizados. Como se aprecia en la tabla 9, destaca que, de los 76 códigos utilizados, 49 son FP mientras que tan solo se ofrecen 7 FC, 9 RP, 9 FFM y 2 *feedforward* positivo (FFP). Para su análisis, se divide el apartado en dos, como se ha hecho en los dos puntos anteriores: primero analizaremos los tipos de *feedback* y, después los enunciados que incluyen *feedforward*.

5.3.1. Feedback

El *feedback* es el tipo de retroalimentación más numerosa en todos los medios analizados hasta ahora. En los correos corresponde a la mayoría de los códigos empleados para el análisis de los enunciados que proporcionan retroalimentación debido a que, de los 76 totales, 65 son *feedback*. Siguiendo el orden utilizado hasta ahora, se comienza el análisis con los enunciados que proporcionan FP, después con aquellos destinados a dar FC y, finalmente, con el RP.

5.3.1.1. Feedback Positivo

Las cifras de FP son superiores a las de otros tipos de retroalimentación en los dos medios analizados hasta el momento. En los correos electrónicos también ocurre lo mismo y lo hace con una diferencia numérica existente significativa debido a que el 65% de los comentarios realizados proporcionan FP y el 40% se divide entre los otros cuatro tipos. Se han codificado 49 casos de FP destinados principalmente al desarrollo temático, al empleo de preguntas y a las muestras de escucha y entendimiento para gestionar la interacción.

El primer correo que se envía es el único que pertenece a la secuencia gamificada. A pesar de proporcionarse en las primeras semanas del curso, se utiliza como lengua vehicular el español tanto para ofrecer explicaciones como para ofrecer ejemplos y sugerencias. Este primer correo es el más detallado en retroalimentación destinada a la interacción y presenta una estructura similar a la que veníamos encontrando en los comentarios de *Padlet* y en los comentarios que acompañan a una puntuación en las rúbricas:

(38) Correo S1 GAM 13

Figura 31

Fragmento del correo electrónico S1 GAM 11

Habéis realizado un buen trabajo, ¡felicidades por ello! Habéis hecho buenas preguntas y habéis comentado los temas para mantener la conversación, sobre todo una de vosotras.

Intentad hacer preguntas todas para las próximas negociaciones. Hacer preguntas (además de responderlas) demuestra conocimiento del vocabulario y de las estructuras en español. Por ejemplo, "compañía, ¿con quién iríais?" / "vacaciones ideales: ¿cuáles sería vuestras vacaciones ideales?". Asking questions shows the negotiation is connected.

En las respuestas habéis dado muestras de escucha "sí", "¿playa o montaña?" - "sí, playa, todo el tiempo". Y habéis evitado pausa utilizando muy buenas ayudas - "no como sweets" - "caramelos", preguntando algo para que las otras confirmasen. ¡Bien hecho!

Para conseguir un poco más de fluidez:/ intentad dar otras respuestas o respuestas más largas. Por ejemplo:

- - "me gusta toda la comida" - "sí, sí" = respuesta could be something like "sí, es normal, toda la comida está rica".
- "- ¿para vosotros el mismo? - "sí, sí" = si, estoy de acuerdo, yo creo que la playa y un libro es lo mejor en vacaciones.

En (38) el FPGIP y FPGDT “habéis hecho buenas preguntas y habéis comentado los temas para mantener la conversación, sobre todo una de vosotras” se enmarca entre un RP que introduce el comentario y un FC destinado a dos de los tres miembros del equipo Las jefas mujeres. El FP describe y valora como “buenas” las acciones interaccionales que han hecho, en principio, todos los participantes —han hecho preguntas y comentarios de los temas para mantener la interacción—, aunque al final del enunciado el comentario se individualiza sin mencionar quién sobresale.

Encontramos otros enunciados de FP en el tercer párrafo de la figura 31, destinados a las muestras de escucha, a las ayudas prestadas entre turnos y a las preguntas para seleccionar a otros hablantes. En ellos, además de describir las acciones que han realizado, se ejemplifica

cómo las han llevado a cabo. Estos casos no se introducen con un RP, sino que finalizan con él y, en párrafo aparte, se incluyen otros comentarios de FC.

El patrón observado en (38) no es tan común como ocurría en otros medios. En los dos primeros correos enviados sí aparece RP que acompaña al FP y en uno de los correos individuales enviados tras la última actividad. No obstante, en los nueve correos restantes lo habitual es comenzar con un enunciado de FP:

(39) Correo S1 GAM 37

Figura 32

Fragmento del correo electrónico S1 GAM 37

Vuestra conversación es muy fluida. Habláis de los mismos temas y en algunos momentos mostráis acuerdo y entendimiento. Para hacerla todavía más natural y fluida podéis preguntar un poco más sobre lo que ha dicho la otra persona, preguntas breves, "entonces, ¿te gusta el personaje de la hermana de Lucy?" y realizar intervenciones un poco más breves. No obstante, la conversación como os he dicho es fluida, hay entendimiento y tiene un buen ritmo. Además utilizáis un vocabulario correcto y sois capaces de expresar vuestras ideas de forma clara.

En (39) la figura 32 muestra el primer párrafo del comentario de retroalimentación enviado a los aprendientes P7 y P10 tras su primera práctica oral del examen (actividad 9 del primer semestre, anexo IV). En primer lugar, se les confirma la fluidez de la conversación y, después, se ha marcado como FPGTD y FPGIE la segunda oración en la que, de nuevo, se describen las acciones que han realizado. En esta ocasión, el FP va seguido de un FFM.

En el segundo semestre, el FP con el que comienza el comentario de retroalimentación no va acompañado de otro tipo de retroalimentación destinada a la gestión de la interacción. Es decir, que se proporciona únicamente FP con este fin y otros tipos de retroalimentación se destinan al comentario de los recursos lingüísticos utilizados:

(40) Correo S2 No GAM 31 P13

Figura 33

Fragmento del correo electrónico S2 No GAM 31 P13

Tienes una fluidez y una pronunciación excelentes. Eres capaz de comprender y mantener la conversación, muestras desacuerdos y escucha, "pues, no estoy de acuerdo contigo con la película de María", buena mención de los mismos temas comentados por tu compañero.

Para seguir mejorando, presta atención a un par de detalles:

- Preposiciones: Se ha dado cuenta que = cuenta **de** que; muy cerca al* parto = cerca **de**
- Subjuntivo / Indicativo: No sé si tenga* = tengo (no saber, también es una certeza). Para utilizar el subjuntivo: No creo que tenga o no estoy seguro de que tenga...

En (40), en el correo enviado a P13 al final del curso, volvemos a encontrar un párrafo mediante el que se comienza el comentario de retroalimentación con FP. La segunda oración se destina a la capacidad de comprender y mantener la interacción y se complementa este FPGI con dos más específicos: un FPGIE que describe y ejemplifica las muestras de desacuerdos y escucha producidas por el aprendiente P13, y un FPGIT y FPGTD que valoran positivamente mediante el adjetivo “buena” la mención de temas comentados por el otro participante en la interacción. Este FP no va acompañado de ningún otro comentario destinado a valorar la CI del aprendiente, sino que en el siguiente párrafo se introduce retroalimentación destinada a los recursos lingüísticos que debe mejorar.

La posición habitual del FP es el comienzo del correo electrónico, como se ha podido comprobar en el análisis realizado hasta ahora, debido a que en todos los correos enviados aparece una descripción de las acciones y recursos interaccionales utilizados en el primer párrafo de retroalimentación. Sin embargo, la posición de enunciados de FP también se registra al final del correo en cuatro ocasiones.

Tras otros comentarios de retroalimentación destinados a los recursos lingüísticos empleados o al contenido de la actividad concreta, los correos terminan con uno o dos párrafos

en los que se resume la información dada anteriormente. Estos párrafos suelen incluir sugerencias sobre los aspectos y el contenido que deben trabajar para seguir perfeccionando su dominio del español, pero también se incluyen enunciados de FP:

(41) Correo S1 GAM 38

Figura 34

Fragmento del correo electrónico S1 GAM 38

Hacéis buenas autocorrecciones y os ayudáis mutuamente, comentáis lo que han dicho los otros, lo que ayuda a hacer la conversación más fluida y natural. Recordad hacer preguntas todos.

¡Buen trabajo!

Espero que estos comentarios puedan ser de utilidad. No dudés en preguntarme si tenéis cualquier duda sobre ellos.

En (41) la figura 34 muestra el final del correo enviado a los estudiantes P3, P4 y P13 tras la realización de la última actividad del primer semestre (véase Anexo IV). Se puede apreciar que en este caso el párrafo de resumen incluye un FP destinado a las muestras de entendimiento, a la correlación de los turnos y al desarrollo de los temas que consiguen a través de las ayudas que se ofrecen y el comentario de lo que han dicho otros participantes. Las descripciones de las acciones comentadas no se acompañan de ejemplos en ninguno de los cuatro casos en los que el FP aparece en esta posición. A estos enunciados —FPGIE, FPGIT y FPGDT— les siguen también otros tipos de retroalimentación antes de terminar el correo con una breve despedida que es común a todos los correos.

Se puede afirmar que los enunciados codificados con FP en los correos aparecen principalmente al comienzo como introducción al comentario de retroalimentación. Su presencia en los comentarios finales se registra en cuatro ocasiones. En todos los ejemplos analizados hemos comprobado que los comentarios están formados por múltiples enunciados de FP en los que se describen diferentes aspectos interaccionales que los estudiantes han utilizado. Esta puede ser la razón por la que el número de FP sea tan alto. Además, en todos ellos se encuentra el subcódigo FPGTD porque todos incluyen enunciados en los que se menciona cómo han conseguido mantener y desarrollar los temas propuestos por otros participantes.

La inclusión de ejemplos de las acciones o los recursos interaccionales que han utilizado los participantes en su interacción se encuentra únicamente cuando el FP aparece en el comentario inicial del correo. Tampoco es común a todos los enunciados de FP la valoración de las acciones mediante adjetivos calificativos como “buenas”, pero en los fragmentos analizados en (38) y (40) se puede observar que sí ocurre en determinadas ocasiones.

5.3.1.2. *Feedback Correctivo*

El número de códigos de FC demuestra que este es el *feedback* menos común en los correos electrónicos. Se han codificado siete casos de FC en total, de los cuales cinco corresponden a la realización de preguntas, uno al desarrollo de los temas y uno a la gestión de la interacción de manera más general porque se dirige a la longitud de los turnos de los hablantes.

Al igual que los enunciados de FP, el FC en los correos aparece en dos posiciones diferentes. Por un lado, puede estar posicionado al comienzo del correo, como veíamos en (38). En este ejemplo, la figura 31 mostraba cuatro párrafos. El primer y tercer párrafos eran comentarios con enunciados de FP a los que les seguían comentarios con FC. De hecho, la especificación “sobre todo una de vosotras” ha sido considerada FC junto con el comienzo del siguiente enunciado “Intentad hacer preguntas” porque indica que dos de las participantes no han llevado a cabo estas acciones. Este FC es a su vez y seguido de FFM porque se menciona “para las próximas interacciones”.

En el cuarto párrafo de la figura 31 veíamos también que se introducen dos puntos destinados a comentar cómo pueden conseguir más fluidez y se ejemplifica cómo pueden extender sus respuestas a otros turnos o a las preguntas realizadas. El FC en este caso está en la petición de utilizar otras respuestas y en la ejemplificación de las que han dado, “sí sí” en ambas ocasiones, y su comparación con lo que podrían hacer. El FCGTD se enmarca en un FFM debido a que con el comentario se indica tanto lo que no han hecho de forma completamente adecuada como lo que pueden hacer para mejorarlo.

La posición en los primeros párrafos del correo, tras enunciados con FP aparece en dos correos, ambos del primer semestre: el correo analizado en (38) y el correo analizado en (39) cuando en el párrafo de la figura 32 se recomienda a los estudiantes “realizar intervenciones un poco más breves”. Este FCGI coincide de nuevo con la codificación FFMGI, como en el ejemplo

anterior. En este caso el FC está al final de FFM y se puede deducir de este enunciado que las intervenciones de los participantes en la interacción han sido extensas o más largas de lo que deberían.

Por otro lado, el FC también puede aparecer al final del correo. Los otros cuatro enunciados codificados con FC se posicionan en los párrafos con comentarios finales y todos ellos son FCGIP. Se presenta el FC sobre la realización de preguntas como un recordatorio, introducido por “recordad”, o una recomendación, comenzada con “intenta” de que las hagan:

(42) Correo S2 No GAM 29 P12

Figura 35

Fragmento del correo electrónico S2 No GAM 29 P12

Tienes buena pronunciación y un discurso claro. Revisa las concordancias y ser y estar para que tu fluidez sea mayor. Para preparar el examen toma nota de palabras o expresiones que quieras utilizar o de palabras que sepas que se te van a olvidar, recuerda que algunos apuntes sí puedes llevar. Recuerda también que sería ideal incluir alguna estructura de subjuntivo: "no creo que **sea así" o "es importante que **se cuenten** otras historias de América". Por último, intenta tú también hacer alguna pregunta a tu compañero.**

Espero que este comentario pueda ser de ayuda de cara a preparar el examen. No dudes en preguntarme cualquier duda que puedas tener.

En (42) se puede leer en la última oración del primer párrafo de la figura 35 “Por último, intenta tú también hacer alguna pregunta a tu compañero”. Este enunciado pide al estudiante que intente hacer preguntas en sus futuras interacciones a la persona con la que hable por lo que coinciden de nuevo FFM y FC ya que la oración “hacer alguna pregunta” indica que en la interacción evaluada no ha hecho ninguna.

Podemos observar que el FC de los comentarios finales del correo aparece junto a la retroalimentación que se proporciona a los recursos lingüísticos. En dos ocasiones este comentario cierra la retroalimentación proporcionada en el correo y, en otras dos, es seguida por un último párrafo destinado a RP y a retroalimentación sobre otros aspectos de la interacción diferentes a la gestión que analizamos en este trabajo.

Se puede afirmar que en los correos electrónicos el FC nunca aparece en primera posición, es decir, en todos los casos siempre se ha introducido el correo con un enunciado o un

párrafo de FP. Tanto si su posición es en los primeros párrafos del correo, como si es en los párrafos finales, el FC destinado a la gestión de la interacción aparece después de otro tipo de retroalimentación. Además, los enunciados de FC en este medio coinciden con los de FFM o están enmarcados en un comentario mayor en el que se indica algún tipo de FFM. Es decir, el FC en los correos no es directo, no se explicita lo que no han hecho o lo que han hecho mal, sino que se deduce de las recomendaciones y consejos que se dan. Solamente encontramos un caso, en (38), en el que se ejemplifican las respuestas que se han considerado mejorables y se deduce que se pueden mejorar porque se las comparan con otras posibles que pueden dar en futuras interacciones. A diferencia de lo que ocurría en *Padlet* y en las rúbricas de observación, no se producen descripciones directas de las acciones o los recursos empleados para gestionar la interacción ni se valoran.

5.3.1.3. Refuerzo Positivo

El último tipo de *feedback* que se produce en los correos es el RP. En los correos este tipo de *feedback* se ha codificado en nueve ocasiones. En siete de ellas se utiliza el código RP y en dos se ha considerado que la felicitación iba destinada a la gestión de la interacción realizada, por lo que los enunciados se codificaron con RPGI. En todos los casos se felicita el trabajo realizado mediante: una exclamación, “¡bien hecho”; “¡buen trabajo!” o la utilización de la interjección “felicidades”.

En los extractos analizados previamente ya hemos podido observar que el RP puede aparecer al final del comentario de retroalimentación, como en (40). Esto ocurre en cinco ocasiones, en los cuatro correos que se enviaron el primer semestre y en el correo que se envió en el segundo destinado a comentar actividades del curso y no la práctica del examen individual.

En (38) encontramos dos RP: el primero aparece en la primera oración del primer párrafo y felicita el trabajo realizado que ha sido valorado anteriormente. Esta posición como comienzo de los comentarios de retroalimentación que le siguen aparece en dos ocasiones. El segundo RP se puede ver al final del tercer párrafo de la figura 31, es uno de los dos RP que felicitan la gestión de la interacción, en este caso la prestación y petición de ayudas para que la interacción continuase y evitar pausas extensas.

Finalmente, el otro RPGI se encuentra en uno de los correos que se enviaron de forma individual a los estudiantes al final del curso. Aparece tras la retroalimentación de los aspectos lingüísticos, en el primer párrafo de lo que parece ser el final del comentario de retroalimentación:

(43) Correo S2 No GAM 30 P14

Figura 36

Fragmento del correo electrónico S2 No GAM 30 P14

En general, mantienes muy bien la conversación, haces preguntas interesantes y eres capaz de añadir información sobre lo dicho aunque no te pregunten a ti, ¡bien hecho!

Sigue prestando atención a la pronunciación como ya haces, habla así de claro y revisa algunas concordancias y temas gramaticales como las preposiciones en preguntas y qué o cuál para conseguir aún más fluidez.

Para preparar el examen toma nota de palabras o expresiones que quieras utilizar o de palabras que sepas que se te van a olvidar, recuerda que algunos apuntes sí puedes llevar.

Recuerda también que sería ideal incluir alguna estructura de subjuntivo: "no creo que **sea** así" o "es importante que **se cuenten** otras historias de América".

Espero que este comentario pueda ser de ayuda de cara a preparar el examen. No dudes en preguntarme cualquier duda que puedas tener.

En (43) el primer párrafo valora cómo P14 mantiene la interacción, hace preguntas y añade información. Tras los tres enunciados de FP se incluye la exclamación “¡bien hecho!” a modo de felicitación que engloba todos los FP recibidos, por lo que se ha codificado como RPGI.

El RP en este medio no es tan común como en *Padlet*, pero sí que se puede observar la tendencia a utilizarlo para comenzar o acabar el correo. Cuando el RP aparece al final de un enunciado, normalmente acompaña a un FP, es decir, se felicita aquello que se menciona previamente, ya sea la fluidez demostrada, el trabajo realizado o la gestión de la interacción. Tan solo los RP posicionados al final del comentario de retroalimentación, como veíamos en (40), aparecen aislados y felicitan el trabajo en general con la exclamación “¡Buen trabajo!”.

5.3.2. *Feedforward*

Los correos son el único medio en el que se registran dos enunciados codificados como FFP. En total, se han codificado once enunciados de *feedforward*: dos de ellos es un FFP y nueve

se destinan a FFM, más concretamente, siete son FFMGIP, uno es FFMGI y el último es FFMGTD.

Los FFP que encontramos aparecen en el primer correo enviado y en uno de los últimos individuales al estudiante P10. En ambos casos sirven para animar a los estudiantes e indicarles que deben seguir haciendo lo que se les ha dicho que ya hacen adecuadamente:

(44) Correo S2 No GAM 31 P10

Figura 37

Fragmento del correo electrónico S2 No GAM 31 P10

Felicidades por la fluidez demostrada. Haces buenas autocorrecciones: "interesantes", "gente que es*", está intentando", aportas a la conversación buenas muestras de escucha e interrupciones para apoyar ideas: "sí me ha gustado mucho también esa película". Además, haces buenos comentarios para apoyar lo que dice tu compañero. "Casi es como que es no es cómodo... es debido a la sociedad". "Obviamente, ahora hay mucha gente que ahora es*", está intentando". Muy buenas preguntas también para seguir la conversación y buena continuación contestando tus propias preguntas aunque no te preguntan, ¡ese es el camino!.

En (44), al final del comentario, podemos leer la exclamación “¡ese es el camino!” que cierra el comentario que introduce la retroalimentación en el correo. Como se puede apreciar, es el colofón a una serie de FP en los que se describe y valora lo que P10 ha realizado correctamente en su última interacción. Este FFP es similar al RP que analizamos en (43), pero en lugar de felicitar lo hecho indica al estudiante que debe seguir haciendo lo que ya hace. Frente a este FFP al comienzo del correo y como cierre de un comentario extenso con enunciados de FP sobre lo que ha hecho bien P10, el otro caso de FFP aparece al final del correo a modo de cierre de este y tras un RP:

(45) Correo S1 GAM 11

Figura 38

Fragmento del correo electrónico S1 GAM 11

De nuevo, felicidades por el trabajo realizado. ¡Seguid así!

Buen día,

En (45), la figura 38 presenta la última oración del Correo S1 GAM 11 en la que encontramos un RP de felicitación por el trabajo hecho y la exclamación “¡Seguid as[í]!”. Esta última exclamación ha sido considerada también FFP porque, de nuevo, invita a las estudiantes a que continúen como lo han hecho en esa interacción.

Es interesante observar que este tipo de *feedforward* aparece en el primer correo — enviado como forma de recompensa a las integrantes del equipo Las jefas mujeres por haber terminado la primera actividad como equipo en la secuencia gamificada— y en el último correo enviado a P10 antes del examen oral final que tenían.

Si centramos la atención en los casos de FFM, ya hemos comentado en el análisis de los enunciados codificados con FC la coincidencia que existe en los correos entre estos códigos. Decíamos en el comentario de (42) que el enunciado “intenta tú también hacer alguna pregunta a tu compañero” ha sido codificado como FCGIP y FFMGIP debido a que recuerda a P12 hacer preguntas, por tanto, es una retroalimentación que ofrece un recurso que debe utilizar en el futuro. Y, a su vez, de la mención de “alguna pregunta” se puede deducir que P12 no ha hecho preguntas durante la interacción comentada.

En (39) comentamos que el FP analizado va seguido de un FFM. Este FFM se produce en la tercera oración del fragmento mostrado en la figura 32. El enunciado “Para hacerla todavía más natural y fluida podéis preguntar un poco más sobre lo que ha dicho la otra persona, preguntas breves, “entonces, ¿te gusta el personaje de la hermana de Lucy?” y realizar intervenciones un poco más breves.” da como recursos la formación de preguntas, entre las que incluye un ejemplo, y la realización de intervenciones más breves, por lo que se ha codificado como FFMGIP hasta el ejemplo de pregunta y, conjuntamente, como FFMGI. Al igual que ocurría en el caso anterior, la última oración se ha considerado también FCGI debido a que se deduce de ella que las intervenciones han sido más extensas de lo considerado adecuado. El primer enunciado no se ha considerado FC debido a que la inclusión de “un poco más” indica que sí han preguntado.

En el análisis de (38), en el segundo párrafo de la figura 31, ocurre lo mismo porque la oración “intentad hacer preguntas todas para las próximas interacciones” es al mismo tiempo FC y FFM. Además, el FFMGIP se extiende también con la explicación siguiente en la que se

incluyen ejemplos de preguntas que pueden hacer y la única oración en inglés que se registra en los correos. En este caso el FFM está compuesto por el complemento preposicional introducido por la preposición “para las próximas interacciones” que indica que el comentario se orienta a futuras actuaciones y el imperativo “intentad hacer preguntas”. Veíamos este imperativo también en (42) y es la forma habitual en la que se presenta el FFM en los correos, siendo el comentario de (39) en el que se utiliza “podéis preguntas [...] y realizar intervenciones un poco más breves” para hacer la sugerencia en lugar de un imperativo.

Se puede decir, por tanto, que en los correos el FFM se presenta como un recordatorio de acciones que tienen que incluir en futuras interacciones. Es común que estos recordatorios sean también FC debido a que se deduce de ellos que no han realizado esas acciones comentadas en las interacciones que se evalúan. Finalmente, hemos podido comprobar que cuando los FFM también se presentan como explicaciones, en (38) o posibilidad para mejorar, en (39), casos en los que no se incluyen imperativos y en los que sí se acompaña la explicación con ejemplos de preguntas que pueden utilizar. Además, en (38) esta explicación se realiza también en inglés.

Una característica común a todos los tipos de retroalimentación proporcionados en los correos es la utilización del español como lengua vehicular en todo momento, tanto para dar explicaciones, como para ejemplificar y felicitar el trabajo realizado, a excepción de la explicación de FFM comentada.

En resumen, podemos afirmar que los correos sirven principalmente para hacerles saber a los estudiantes cuándo y con qué acciones demuestran que gestionan adecuadamente las interacciones que mantienen. Mediante FFM se ofrecen recomendaciones y recordatorios de acciones y recursos que deben utilizar para mejorar la gestión de la interacción. El análisis de los enunciados demuestra que el FC se deduce principalmente de enunciados en los que se recuerda que tienen que incluir algún recurso, pero no se incluyen descripciones ni valoraciones de aquellas acciones o recursos que no han utilizado o no han empleado correctamente. El RP en este medio parece estar destinado principalmente a, de manera general, felicitar el esfuerzo puesto en la actividad, sobre todo en los casos en los que aparece al principio o al final del correo. Finalmente, cabe destacar que es el único medio en el que encontramos dos ejemplos de

FFP con la intención de animar a los estudiantes a continuar trabajando como lo han hecho hasta el momento.

Analizados todos los medios en los que se proporcionó retroalimentación posterior a la realización de interacciones específicas y dedicada a estas, se dedica el cuarto apartado del capítulo a la exposición de una actividad que se corrigió en clase en la semana cuatro y se proporcionó a los estudiantes como material para ofrecer recursos lingüísticos con los que gestionar diferentes aspectos y momentos de la interacción.

5.4. Actividad de aula

Siguiendo el programa de la asignatura, la semana 3 del segundo semestre se dedica a comentar una de las películas que de las que hablarán en el examen oral y a preparar este. Por ello, se crearon tres actividades basadas en las interacciones que habían tenido hasta ahora para ayudar a los estudiantes con esta preparación. Entre ellas, se incluyó una actividad en la que se les presentaban recursos lingüísticos que podían utilizar en sus interacciones y tenían que unirlos con el fin con el que los utilizarían en la interacción:

Figura 39

Actividad para preparar el examen oral

c. Une las siguientes oraciones o conectores con su uso en la conversación

(completa la tabla):

¿Y, tú, estás de acuerdo? / **Pues** a mí Pepa no me ha gustado mucho / Sí, yo también diría que es una película un poco antigua / ¿Por qué? / ¿Y qué película te ha gustado menos? / Hola, ¿qué tal? ¿estás preparado? / **Bueno**, y sobre los personajes de las películas, ¿tienes algún favorito? / ¿Quieres empezar tú preguntando o empiezo yo? / (**Pues**) **hablando del** embarazo de María, ¿quién crees que lo tiene más difícil, Pepa o María? / Sí, a mí también me pareció muy graciosa esa escena / ¿Por qué no te ha gustado...? / Perdona, ¿podrías repetir la pregunta? / La verdad es que María no ha sido mi película favorita... / **Bueno**, ¿y qué piensas de los temas de las películas? ¿alguno te ha gustado mucho? / Sí, estoy de acuerdo porque... / ¡Ah, sí! Esa escena es muy rara, yo tampoco la entendí / **Y sobre** los personajes masculinos, ¿qué opinión tienes? / No, esa escena a mí tampoco me gustó / Yo no pienso eso **porque...** / Sí, pero yo creo que no es real... / ¿Tú cómo lo ves?

Para comenzar	Para mantener la conversación / el tema	Para mostrar acuerdo	Para mostrar desacuerdo	Para cambiar de tema

En la figura 39 se puede observar la actividad que se preparó. Como los correos analizados, se utiliza el español como lengua vehicular para proporcionar recursos lingüísticos. El objetivo de la actividad era, por un lado, ofrecer estos recursos y que los estudiantes pudieran utilizarlos en sus interacciones. Por el otro, la unión de los recursos con el fin con el que podían ser utilizados buscaba también que reconocieran cuándo podían utilizarlos.

Se ha considerado que el ejercicio en sí proporciona FFMGI debido a que con él se ofrecen herramientas lingüísticas destinadas a mejorar las actuaciones de los aprendientes en sus interacciones y la gestión de estas. Cada oración proporcionada se relaciona mínimo con una columna, aunque en algunas ocasiones una misma oración puede utilizarse para más de una función. De igual manera, cada una de las oraciones puede también ser utilizada en la interacción para realizar diferentes tipos de gestión. Por ello, se han codificado con los diferentes subcódigos de FFM a los que puede hacer referencia.

La única oración que se ha codificado con un único subcódigo ha sido la sexta “Hola, ¿qué tal? ¿estás preparado?” que se ha considerado que se refiere a la utilización de preguntas para comenzar la interacción seleccionando a otro hablante y, por ello, se ha codificado como FFMGIP. El resto de los casos se han codificado con dos o tres subcódigos debido a que pueden hacer referencia tanto a la gestión de la interacción como al desarrollo o cambio de temas. Por ejemplo, la pregunta “¿Y tú estás de acuerdo?” sirve para seleccionar a otros hablantes y, por tanto, proporciona un recurso de FFMGIP y también para desarrollar el tema propuesto en un turno, por tanto, es también FFMGDT. De la misma manera, las preguntas “¿Y qué película te ha gustado menos?” y “**Bueno**, ¿y qué piensas de los temas de las películas? ¿alguno te ha gustado mucho?” también son preguntas para seleccionar a otros, pero en este caso proporcionan un recurso para el cambio de tema, por ello ambas se han codificado como FFMGIP y FFMGTC.

Como ejemplo de recursos que han sido codificados con tres subcódigos diferentes encontramos las oraciones “Sí, yo también diría que es una película un poco antigua” y “Sí, estoy de acuerdo porque...”, a los que se las han asignado los subcódigos FFMGIE, FFMGIT y FFMGTD. Esta triple codificación se debe a que estas oraciones empleadas en la interacción sirven para mostrar la escucha y el entendimiento de turnos previos, relacionar los turnos

mediante el conector “también” y la muestra de acuerdo “estoy de acuerdo” y desarrollar el mismo tema.

Con el análisis de la única actividad escrita realizada en clase destinada a proporcionar y trabajar ejemplos de los recursos lingüísticos que pueden utilizar para gestionar las interacciones se termina el análisis de los comentarios de retroalimentación en todos los medios utilizados durante el curso.

A partir del análisis realizado se puede afirmar que existe una tendencia por el uso de español en la retroalimentación proporcionada desde el comienzo del curso con los comentarios en *Padlet* y los primeros correos enviados ya en español mayoritariamente. Se reserva el inglés para las rúbricas, generadas en inglés y completadas también principalmente con comentarios en inglés. El español en estos casos se emplea para ejemplificar recursos lingüísticos que pueden utilizar para la gestión de determinados elementos interaccionales.

Los ejemplos estudiados incluyen mayoritariamente descripciones de lo que los estudiantes hacen o no hacen, de lo que “hay” o no en sus interacciones, pero normalmente tanto el FP como el FC no incluyen valoraciones sobre cómo se han realizado o empleado acciones y recursos interaccionales. A pesar de esta tendencia, se ha podido comprobar que sí aparecen valoraciones, sobre todo en los correos, destinadas principalmente a comentar las acciones y los recursos que son adecuados o emplean bien, y en *Padlet* la valencia correctiva se consigue mediante la utilización del verbo “evitar”.

Otra tendencia observada es la coincidencia de enunciados que pueden ser tanto FC como FFM. Existe una preferencia por decir lo que no se ha hecho mediante el recordatorio de lo que se tiene que hacer, en lugar de explicitar que no han incluido elementos o recursos que tenían que incluir. Los comentarios de FC que no coinciden con los de FFM se presentan como oposición a un FP previo debido a que se introducen con una conjunción adversativa. Esto quiere decir que la negación o la valoración negativa de elementos o acciones interaccionales que se espera que hagan y no hacen no es común ni explícita en la retroalimentación del curso.

Se observan patrones que se repiten en *Padlet* y en los correos electrónicos en los que el FP aparece primero, acompañado de RP generalmente, sobre todo en la plataforma *Padlet*, y después se incluyen los enunciados de FC o FFM o ambos. Los patrones son distintos en las

rúbricas debido a que su diseño predispone un tipo de comentario específico. No obstante, el patrón FP seguido de FC o FFM o ambos es también común en los comentarios que acompañan a la puntuación.

Finalmente, se ha podido constatar que numéricamente predomina el uso de FP en la mayoría de los medios utilizados. Junto con el FP, el FFM es el siguiente tipo de retroalimentación más utilizada, con un total de 104 enunciados codificados con algún tipo de FFM. El FC, aunque mayoritario en las rúbricas, no es tan común en el total de enunciados codificados con alguno de los subcódigos de este tipo de retroalimentación.

A continuación, se muestra el diagrama en el que se presentan numéricamente todos los subcódigos utilizados en cada uno de los medios empleados:

Figura 40

Diagrama de coincidencias código y documentos de retroalimentación creado con Atlas.ti

	Padlet Retr...	Rúbricas Retr...	Correos Retr...	Otros Retr...	Totales
	24 82	6 102	12 56	1 22	
3.1.1. Feedback Positivo (FP): 3.1.1. Feedback Positivo (FP) 4	2	1	1		4
3.1.1. Feedback Positivo (FP): 3.1.1.1. FPGI 22	4	11	7		22
3.1.1. Feedback Positivo (FP): 3.1.1.2. FPGIP 21	8	6	7		21
3.1.1. Feedback Positivo (FP): 3.1.1.3. FPGIE 31	9	11	11		31
3.1.1. Feedback Positivo (FP): 3.1.1.4. FPGIT 25	9	7	9		25
3.1.1. Feedback Positivo (FP): 3.1.1.5. FPGTD 37	6	17	14		37
3.1.1. Feedback Positivo (FP): 3.1.1.6. FPGTC 2	1	1			2
3.1.2. Feedback Correctivo (FC): 3.1.2.1. FCGI 16	7	8	1		16
3.1.2. Feedback Correctivo (FC): 3.1.2.2. FCGIP 16	4	6	5		15
3.1.2. Feedback Correctivo (FC): 3.1.2.3. FCGIE 10	5	5			10
3.1.2. Feedback Correctivo (FC): 3.1.2.4. FCGIT 20	5	15			20
3.1.2. Feedback Correctivo (FC): 3.1.2.5. FCGTD 17	8	8	1		17
3.1.2. Feedback Correctivo (FC): 3.1.2.6. FCGTC 8		8			8
3.1.3. Refuerzo Positivo (RP): 3.1.3. Refuerzo positivo (RP) 27	18	2	7		27
3.1.3. Refuerzo Positivo (RP): 3.1.3.1. RPGI 6	4		2		6
3.1.3. Refuerzo Positivo (RP): 3.1.3.2. RPGIP 1	1				1
3.1.3. Refuerzo Positivo (RP): 3.1.3.3. RPGIE 2	2				2
3.1.3. Refuerzo Positivo (RP): 3.1.3.4. RPGIT 3	3				3
3.1.3. Refuerzo Positivo (RP): 3.1.3.5. RPGTD 3	2	1			3
3.1.3. Refuerzo Positivo (RP): 3.1.3.6. RPGTC 0					0
3.2.1 Feedforward Positivo (FFP): 3.2.1 Feedforward Positi... 2			2		2
3.2.1 Feedforward Positivo (FFP): 3.2.1.1. FFPGI 0					0
3.2.1 Feedforward Positivo (FFP): 3.2.1.2. FFPGIP 0					0
3.2.1 Feedforward Positivo (FFP): 3.2.1.3. FFPGIE 0					0
3.2.1 Feedforward Positivo (FFP): 3.2.1.4. FFPGIT 0					0
3.2.1 Feedforward Positivo (FFP): 3.2.1.5. FFPGTD 0					0
3.2.1 Feedforward Positivo (FFP): 3.2.1.6. FFPGTC 0					0
3.2.2. Feedforward de mejora (FFM): 3.2.2.1. FFMGI 4	2		1	1	4
3.2.2. Feedforward de mejora (FFM): 3.2.2.2. FFMGIP 38	6	11	7	12	36
3.2.2. Feedforward de mejora (FFM): 3.2.2.3. FFMGIE 16	4	5		6	15
3.2.2. Feedforward de mejora (FFM): 3.2.2.4. FFMGIT 17	4	4		9	17
3.2.2. Feedforward de mejora (FFM): 3.2.2.5. FFMGTD 17	3	3	1	10	17
3.2.2. Feedforward de mejora (FFM): 3.2.2.6. FFMGTC 15	1	10		4	15
Totales	118	140	76	42	376

A partir de la figura 40 podemos confirmar que los tipos de retroalimentación más utilizados son el FP y el FFM, cuyas cifras totales son las más altas numéricamente. Además, el FFM es el único tipo de retroalimentación que aparece en todos los medios proporcionados y el FP es mayoritario en los tres primeros.

Si centramos la atención en las cifras más altas de las columnas pertenecientes a cada uno de los medios, observamos que en la plataforma *Padlet* destaca la utilización del código RP y los FP de GIE y de GIT. En las rúbricas las cifras más altas son de FPGTD y FCGIT. En general, los datos numéricos de las rúbricas destacan por la superioridad numérica de FP y de FC. Los correos, en cambio, se destinan principalmente al FP dado que las cifras de los subcódigos de FC y FFM son claramente más bajas y, en algunos apartados, inexistentes. Finalmente, la actividad de clase es la más adecuada para ofrecer FFM ya que las cifras superan a las de todos los medios, incluidas las rúbricas. Específicamente, destacan los subcódigos FFMGIP y FFMGTD, pero todos los subcódigos tienen cifras superiores en esta actividad, a excepción del FFMGTC que es inferior a la cifra en las rúbricas.

Las cifras también demuestran que la retroalimentación de la gestión de la interacción se destina principalmente a la habilidad de los estudiantes para desarrollar temas en la interacción y a las muestras de escucha y entendimiento realizadas, porque el FPGTD y el FPGIE se dan en 37 y en 31 enunciados respectivamente. El FC más utilizado es el destinado a la correlación y la coherencia entre los turnos de los estudiantes, con 20 enunciados en los que se comenta y la retroalimentación interactiva, es decir, el FFM más destacable es el que proporciona recursos y recuerda que tienen que utilizar preguntas con hasta 36 enunciados en los que se proporciona FFMGIP. Estos cuatro aspectos interaccionales mencionados —la gestión del desarrollo de los temas, las muestras de escucha y entendimiento, la correlación y la coherencia entre los turnos y el empleo de preguntas durante la interacción— son, sumando todos los tipos de retroalimentación, los que más atención reciben en comentarios con FP, FC y FFM.

Para finalizar el estudio de la retroalimentación se dedica el último apartado del capítulo a la comprobación de la trascendencia que la retroalimentación proporcionada pudo tener o no en la gestión de las interacciones por parte de los estudiantes.

5.5. La trascendencia de la retroalimentación en la gestión de las interacciones

Los análisis realizados hasta el momento permiten entender cómo es la gestión que se produce en las interacciones de los estudiantes para cada actividad propuesta y cuál es la retroalimentación que recibieron por ella. En este último apartado se busca determinar qué trascendencia tuvo la retroalimentación proporcionada en la gestión de las interacciones.

Terminamos el apartado anterior resaltando los subcódigos destinados a los aspectos de la gestión de la interacción que más retroalimentación recibieron: la utilización de preguntas para gestionar y mantener la interacción, las muestras de escucha y entendimiento y, por último, la relación y coherencia entre turnos y el desarrollo de temas en ellos. Estos elementos interaccionales se relacionan directamente con el análisis de la gestión de la interacción que hicimos en el capítulo 4. Concretamente, se puede decir que la retroalimentación se destina principalmente a la selección de hablantes para gestionar la interacción e invitar a otros hablantes a participar; al desarrollo coherente de los temas y subtemas tratados a través de turnos relacionados y enlazados y mediante muestras de escucha y entendimiento.

Así, se divide este último punto en tres apartados destinados a analizar la trascendencia de la retroalimentación en (1) la selección de hablantes, (2) la relación y coherencia entre los turnos de los estudiantes y (3) las muestras de escucha y entendimiento.

5.5.1. Selección de otros hablantes para gestionar y mantener la interacción

En el capítulo 4 hemos comprobado que las preguntas son el recurso más utilizado para seleccionar a otros hablantes. En menor medida, también se utilizan junto con la mención de un hablante B específico para seleccionarlo. Las cifras recogidas en la tabla 8 demostraban que no había una diferencia significativa en el uso de preguntas para seleccionar a otros hablantes entre semestres: se registran 105 preguntas en el primer semestre y 115 en el segundo; así como 13 menciones en el primero y 3 preguntas con mención en el segundo.

En este capítulo 5 se ha comprobado que la utilización de preguntas para seleccionar a otros hablantes es uno de los aspectos que más retroalimentación recibe, sobre todo *feedforward* (véase figura 40). En la primera actividad del curso se grabaron siete interacciones producidas entre seis grupos de estudiantes. Como veíamos en la tabla 5 del capítulo 3 (véase 3.3.5.1), seis de las siete grabaciones tienen una duración superior al minuto y la suma de todas ellas es de 15' 40". En estos 15 minutos se producen tres preguntas: una en la segunda interacción que hace P9, otra en la cuarta que hace P3 y otra en la sexta que realiza P4. En los comentarios de retroalimentación de *Padlet* se incluyen siete enunciados de retroalimentación destinados a comentar el uso de preguntas en las interacciones. Tres de estos comentarios son FP destinados a reconocer las tres preguntas que han hecho. Otro enunciado es FC en el que se recuerda a los

estudiantes hacer preguntas porque no las han hecho, otras dos veces, se les propone como FFM hacer preguntas para evitar pausas, silencios incómodos y que la interacción sea más fluida.

Tras estos primeros comentarios de retroalimentación, en la segunda interacción en la que los estudiantes comparan sus avatares se recogen tres audios, todos con una duración superior al minuto e inferior a los dos. En todos los audios aparece, al menos, una pregunta para seleccionar a otro hablante. En total se realizan nueve, siete de las cuales están en la interacción entre P3 y P13 (S1 GAM 9). Una pregunta está en la interacción entre P1 y P2 (S1 GAM 8), realizada por P2, y la otra en la interacción entre P8 y P14 y la realiza P8 para pedir aclaración. A excepción de la pregunta realizada por P8, las demás preguntas sirven para desarrollar un tema propuesto, mostrar desacuerdo y mantener la interacción, como veíamos en el ejemplo (13) del capítulo 4 y podemos comprobar en (46).

(46) S1 GAM 8, 00:00

01 P2: me gusta mi: (0.5) avetar (0.9) para P1 (0.2)
 [... 4 líneas omitidas]
 05 P1: gracias P2 e: no me gusta (.) el P2 avatar a mi (0.3)
 06 e:: porque es: (mal)
 07 (0.5)
 08 P2: **por qué?**
 09 (0.8)
 10 P1: es no:: s. (0.7) similar

En (46) P2 comienza la interacción con el comentario del avatar que él ha creado para P1 (línea 01). P1 contesta después (línea 05) dándole las gracias y afirmando que no le gusta el avatar del que P2 está hablando. Ante la afirmación “porque es mal” P2 pregunta “¿por qué?” (línea 08), cuestión con la que selecciona a P1 y sirve para que P1 desarrolle más su argumento (línea 10), manteniendo así el comentario sobre el avatar que P2 ha creado para P1, tema iniciado en el primer turno de P2.

Sin embargo, la producción de preguntas en los audios por parte de los participantes no es lineal en la mayoría de los casos. Aunque P3 y P8 producen muchas de las preguntas que se realizan en las interacciones en las que participan, la utilización de este recurso en las interacciones depende de la interpretación del objetivo de la actividad por parte de los estudiantes; de las instrucciones y guías que se proporcionen en la actividad y de los

participantes en la interacción. Por ello, a continuación, desarrollamos cada uno de estos factores con más detalle.

5.5.1.1. Interpretación del objetivo comunicativo de la actividad

La interpretación del objetivo que realizan de la actividad influye en las acciones interaccionales que los estudiantes movilizan para producir la interacción en español. Esto se aprecia claramente en la tercera actividad del primer semestre, en la que tenían que elegir y acordar un nombre de equipo interactuando para conocerse. El equipo Lindas y pequeñas mentirosas subió una interacción en la que presentaban a cada uno de los agentes y decían el nombre del equipo que componían; el equipo Panda Rojo generó una interacción resumiendo lo que habían acordado previamente; los equipos Daviditos y El matador y las ratas salvajes subieron una interacción en la que proponían y elegían un nombre, sin embargo, sus intervenciones indican que han discutido ya previamente las cosas que tienen en común. Frente a estas interpretaciones, los equipos Las jefas mujeres y Los desconocidos mantienen una interacción en la que realizan algunas de las preguntas que se les proporcionaron en las instrucciones con el fin de conocerse y buscar algo en común entre los integrantes para proponer un nombre. Estas diferentes interpretaciones dan lugar a diferentes gestiones de la interacción y a la movilización o no de acciones interaccionales como las preguntas y las menciones para seleccionar a otros hablantes para que participen:

Tabla 10

Número de acciones para seleccionar a hablantes B en las interacciones resultantes de la tercera actividad del primer semestre

Interacciones	Equipos	Pregunta	Mención y pregunta	Total
S1 GAM 11	Daviditos	5	0	5
S1 GAM 12	Panda Rojo	0	1	1
S1 GAM 13	Las jefas mujeres	7	4	11
S1 GAM 14	Los desconocidos	18	3	21
S1 GAM 15	Lindas y pequeñas mentirosas	0	0	0

S1 GAM 16	El matador y las ratas salvajes	4	0	4

En la tabla 10, podemos ver que el equipo Panda Rojo solo selecciona a otro hablante una vez mediante la mención de un hablante B y la realización de una pregunta destinada a este:

(47) S1 GAM 12, 00:01

01 P3: hemos hablado. como equipo de cualquier nombre
 02 (0.2) e: queremos. (0.3) y hemos hablado como:
 [...4 líneas omitidas]
 07 **e: que dijiste antes: e P15?** (0.3) como
 08 **cuál es tu color favorito?**
 09 (0.3)
 10 P15: a: mi color favorito es (.) rojo

En (47), vemos que P3 es el que comienza la interacción, empieza diciendo de lo que han hablado, y en un momento de su intervención le pregunta a P15 qué dijo antes sobre su color favorito. Esta es la única selección de hablantes que se produce en la interacción y es P3 el que la realiza

En la interacción del equipo Daviditos es P10 el encargado de hacer las cinco preguntas que aparecen y que, como vimos en el extracto (22) del capítulo 4, servían para encaminar la interacción hacia un cierre y proponer el nombre del equipo. P10 selecciona a sus compañeros buscando confirmación en lugar de una respuesta a su pregunta. Frente a estas dos interpretaciones, las interacciones de El matador y las ratas salvajes (véase extracto (9) del capítulo 4), Las jefas mujeres (véanse extractos (4), (23), (24), (69) y (82) del capítulo 4) y de Los desconocidos (véanse (11), (12), (25) y (47) del capítulo 4) tienen más preguntas para seleccionar a otros hablantes, sobre todo las dos últimas. En estos tres últimos casos los estudiantes utilizan algunas de las preguntas y los temas propuestos en las instrucciones (véase la figura 9 en el capítulo 4), así como preguntas RBB, para desarrollar y gestionar la interacción.

La selección a otros hablantes y la generación de preguntas para gestionar la interacción se produce en las interacciones en las que los equipos cumplen el objetivo comunicativo de la actividad: mantener una conversación para conocerse y colaborar para llegar a un acuerdo (véase Anexo IV). En la interacción del equipo Rojo Panda los estudiantes que participan en la

interacción, P3 y P15, presentan un resumen de lo que han hablado y, en la interacción del equipo Daviditos los estudiantes P4, P10 y P16 colaboran para llegar a un acuerdo en una interacción con rasgos conversacionales (muestras de acuerdo y de escucha, desarrollo de turnos previos), pero no realizan preguntas para conocerse.

Como se ha comentado al comienzo del apartado 5.5.1 todos los estudiantes recibieron retroalimentación después de la primera interacción y todos tenían acceso a los comentarios realizados en *Padlet*, tanto sobre sus interacciones, como sobre las de sus compañeros. Sin embargo, la trascendencia de la retroalimentación referida al uso de preguntas para seleccionar a otros hablantes y gestionar la interacción se produce de manera diferente en cada interacción y en cada estudiante: en la primera actividad P3, P4 y P9 producen, cada uno, una pregunta en las interacciones en las que participan y reciben *feedback* positivo por ello. P3 es el único aprendiente que realiza preguntas y participa en las tres primeras interacciones; P4 en la tercera no realiza ninguna y P9 realiza preguntas en las dos interacciones en las que participa, en la tercera realiza ocho de las 21 que se producen en su interacción (véase tabla 10). En cuanto a los que no realizaron ninguna pregunta en la primera actividad, cabe destacar que P8 y P13 pasan de realizar una en la segunda actividad a ser los participantes que más preguntas producen en sus interacciones en la tercera actividad. Ambos participan en las dos interacciones en las que se producen más preguntas y que cumplen con el objetivo de la actividad. P10, que no había interactuado en la segunda actividad, utiliza preguntas generadas por él en esta tercera actividad, con la intención específica de encaminarla hacia un fin. P1 y P14 participan en las tres actividades: P14 que no había hecho ninguna pregunta en la primera y segunda actividades, produce una y P1, que participa también en las tres interacciones, no produce ninguna.

Por tanto, este primer análisis permite comprobar que no hay una trascendencia lineal y continua de la retroalimentación en las producciones siguientes a su proporción dado que la selección de hablantes y la realización de preguntas depende de la interpretación que los participantes han hecho del objetivo comunicativo de la actividad. Esta puede ser una de las razones por las que P4, que había utilizado una pregunta para romper un silencio y pedir opinión al otro participante en la primera interacción que tuvo (véase extracto (8) del capítulo 4), no produzca ninguna en la tercera: su equipo ha interpretado el objetivo de la actividad que

grabaron como un comentario conjunto de las cosas que tienen en común para llegar a la conclusión de cuál puede ser su nombre de equipo. P10 se encarga de dirigir la interacción, siendo él en este caso el participante que hace las preguntas que se producen en ella, demostrando su capacidad para gestionar la interacción. Sin embargo, la ausencia de generación de preguntas por parte de P4 en esta interacción no quiere decir que no sepa cuándo y cómo utilizarlas en la interacción, sino que no tienen la necesidad de hacerlo en esta interacción específica.

La retroalimentación tras esta tercera interacción fue también mediante comentarios en *Padlet* para la mayoría de los equipos, excepto para el equipo Las jefas mujeres que recibió un correo por ser el primero en realizar la interacción y el equipo El matador y las ratas salvajes que no recibió retroalimentación. Tanto Las jefas mujeres como Los desconocidos recibieron *feedback* positivo por la realización de preguntas y, en Las jefas mujeres, se proporcionó también *feedback* correctivo resaltando que debían intentar hacer preguntas todas (véase el ejemplo (38) en el apartado 5.3.1.1) para animar a P14 y a P1 a que también hagan preguntas en sus interacciones.

Sin embargo, a pesar de recibir retroalimentación más extensa y en un correo personalizado, las componentes del equipo Las jefas mujeres son otro ejemplo de la ausencia de una trascendencia lineal de la retroalimentación influida por la interpretación del objetivo comunicativo de la actividad. Por ejemplo, la evolución de la gestión de las interacciones realizada por parte de P8 muestra diferentes tipos de gestión después de recibir retroalimentación:

Figura 41

P8: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el primer semestre

Interacciones	Gestión de la interacción	Retroalimentación
S1 GAM 1 y 2	Primer Hablante (PH): turno individual GIE	Padlet S1 GAM 1 y 2 FPGIE FFMGIT; FFMGTD; FFMGIE; FFMGI (pausas) Padlet Comentario General FFMGIP FCGIP; FCGTD; FCGIE; FCGI (Interrup)
S1 GAM 10	PH: turno individual Pregunta de confirmación GIE + TD GIE (repetidas veces) ASB (susurrando: petición de ayuda)	No recibe
S1 GAM 13	PH: ASB ASB (cuatro veces) AMB (cuatro veces) Distribuye el turno de habla GIE (repetidas veces) TD (repetidas veces) AutoS EXP AutoS No EXP TC.CNR Silencio AC TC.ASB (dos veces) RES (a pregunta propia)	Correo: S1 GAM 13 FPGIP; FPGIE; FPGIT FFMGTD FCGTD FFP
S1 GAM 17	PH: ASB ASB (repetidas veces) GIE (repetidas veces) TD (repetidas veces) TC.ASB y TC.EXP AutoS EXP AutoS No EXP TC.CNR RES y RES (a pregunta propia) Silencio AC	Padlet S1 GAM 17 RPGIE; RPGIT; RPGTD FPGI
No participa		No recibe
No participa		No recibe
No participa		No recibe
S1 GAM 32	PH: turno individual Silencio AC GIE ASB (una) TD AutoS EXP AutoS No EXP TC.CNR RES	Rúbrica S1 GAM 33 FPGI; FPGIE; FPGIP; FPGTD FFMGIT; FFMGIP; FFMGTC FCGIT; FCGTC
No participa		No recibe

En la figura 41 observamos que P8 comienza las primeras interacciones en las que participa como primer hablante, con un turno individual (en negro) en el que no selecciona a nadie, sino que desarrolla su opinión o respuesta a la actividad (véase el extracto (75) del capítulo 4). Sin embargo, en la tercera actividad podemos ver, en verde, que comienza seleccionando a otros hablantes, realiza preguntas repetidas veces (ASB), hace cuatro menciones (AMB), es la encargada de distribuir los turnos de habla y emplea dos preguntas para cambiar de tema tras un lapso producido después de su turno (Sil AC TC. ASB). Tras la interacción tres, recibe un correo con retroalimentación felicitando la gestión de la interacción mediante preguntas, muestras de escucha y la cohesión de los turnos. Después de la retroalimentación recibida, observamos que P8 en la cuarta interacción también es la encargada de realizar las preguntas que aparecen en su interacción con P14 y recibe tanto FP como RP por su gestión de la interacción. Hasta esta interacción se podría decir que, a partir de la tercera interacción la retroalimentación trasciende en P8. No obstante, P8 no participa en las tres siguientes interacciones del equipo y cuando vuelve a participar en la penúltima actividad del curso, la interacción ocho (actividad 8 del Anexo IV), observamos que P8 maneja la interacción principalmente con turnos individuales en los que se autoselecciona (AutoS), genera comentarios no relacionados (TC.CNR) y solo produce una pregunta. Esta interacción dura 3'45'' y en ella se producen dos preguntas.

En la rúbrica recibida por esta interacción se vuelve a incidir con FFMGIP (en marrón) en la necesidad de hacer preguntas para que los turnos estén más cohesionados y sean menos individuales (véase el ejemplo (30) de este capítulo). La interpretación del objetivo comunicativo que hacen P8 y P14 de esta actividad es la de intercambiar opiniones, discutir y comentar las preguntas y los temas propuestos en las instrucciones. La manera en la que gestionan la interacción es exponiendo cada una sus respuestas u opiniones individuales sin generar una interacción conversacional. Es decir, P8 y P14 mantienen una interacción cuyo objetivo es transaccional, de intercambio de información, en lugar de interpersonal (García García, 2015a). De ahí deriva que la gestión de la interacción se oriente a contestar individualmente las preguntas o temas propuestos mediante turnos de *primary speaker* (Hauser, 2009) con ausencia de preguntas para seleccionar a otros hablantes.

En el segundo semestre se observa también que las interacciones que menos preguntas tienen para gestionar la distribución de los turnos y en las que se producen más turnos individuales con autoselección responden a una interpretación transaccional en la que los participantes intercambian individualmente sus respuestas u opiniones al tema general de la actividad y la trascendencia de la retroalimentación queda supeditada a esta interpretación. Así, en la práctica de examen realizada en la semana 3 del segundo semestre (véase Anexo V), en la que tenían que comentar dos de las tres películas que tienen que ver durante el curso, sin ninguna guía en las instrucciones y con un objetivo comunicativo supuestamente conversacional, la interacción entre P12 y P14 dura 03'52" y no se produce ninguna pregunta. Se obtuvieron nueve grabaciones de las diferentes prácticas de examen —tres en el primer semestre y seis en el segundo—, y la interacción entre P12 y P14 es la única que carece de preguntas. Nuevamente, diferentes grupos de estudiantes interpretan el objetivo de la actividad de distinta manera.

P12, en cambio, en la siguiente interacción que realiza después de la práctica de examen, el *role-play* de la conversación entre Jorge y Rafa (actividad 4 anexo V), produce cuatro preguntas para desarrollar y cambiar temas, como podemos observar en los extractos a continuación:

(48) S2 No GAM 12, 00:32

01 P3: e:s (0.2) tres metros (0.2) de altura-
 02 P12: -hi↓hi↑hi
 03 (0.2)
 04 P3: e:: (1.6) qué más? tiene barba: (0.3)
 05 es pelirrojo! también (0.2) si
 06 (0.2)
 07 P12: **que:a::m (0.7) qué hace? (0.6)**
 08 **estudiando: o trabajando:?**
 09 (0.3)
 10 P3: creo que: [hehe] trabaja en Mcdonalds
 11 P12: [hihi]

(49) S2 No GAM 12, 1:40

01 P3: bueno. pero soy muy contento con
 02 (0.5) el tío. como se llama? Jorge
 03 hehehe

04 P12: **a:m (.) °um° (0.2) vas a: e ver (0.4)**
 05 **Jorge (0.5) otra vez?**
 06 P3: si. (0.3) tenemos una cita:. este sábado
 07 (0.2) a las (.) dos: (0.5) de la tarde
 08 °hum° [en Mcdonalds]
 09 P12: **e[m tiene:s ga]nas ↓de: (0.2) verlo?**
 10 P3: si. (0.6) e:[h.h.]
 11 P12: [haha]

En el fragmento (48), P3 está describiendo a Jorge (líneas 01 a 05) y P12 toma la palabra tras la finalización del turno de P3 que parece marcar que ha terminado de describirlo con la afirmación “sí” al final (línea 05). P12 realiza una pregunta y selecciona a P3 para que siga dando información sobre Jorge. Su pregunta está vinculada con el turno anterior e introduce un subtema que es la dedicación o profesión de Jorge (líneas 07 y 08) que P3 responde (línea 10). El fragmento (49) es similar, P3 introduce otro tema con “bueno” (líneas 01 y 02) y P12 vuelve a tomar la palabra para hacer una pregunta a P3 (líneas 04 y 05). En este caso propone como tema de la interacción cuándo van a volver a verse y ante la respuesta de P3 (líneas 06 a 08), P12 vuelve a realizar una pregunta para seguir desarrollando el tema (línea 09) que P3 contesta (línea 10).

Estos extractos demuestran que P3 y P12 hacen una interpretación interpersonal de la interacción interpretando los papeles de Jorge y Rafa —dos amigos que mantienen una conversación sobre lo que ocurrió la noche anterior en una discoteca de Glasgow—. En esta ocasión P12 utiliza preguntas para gestionar la interacción, mantenerla y desarrollar los temas que P3 propone en sus respuestas, demostrando así un desarrollo de su CI. Sin embargo, si observamos las acciones realizadas por P12 para gestionar sus interacciones en el segundo semestre en la figura 42 (a continuación), vemos que en la cuarta interacción (segunda en la que ella participa) es la interacción en la que más acciones realiza para seleccionar a otro hablante (ASB) y extender temas (TD), como hemos comprobado en los fragmentos (48) y (49). Esta es la única interacción en la que simula ser otra persona y recrea una conversación con un amigo sobre lo que pasó el fin de semana. En las otras interacciones en las que participa, sus turnos son mayoritariamente respuestas (RES en negro) a preguntas formuladas por otros participantes y

autoselección con comentarios no relacionados (AutoS y TC.CNR en azul), con ausencia de selección de otros hablantes:

Figura 42

P12: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el segundo semestre

Interacciones	Gestión de la interacción	Retroalimentación
No participa		No recibe
No participa		No recibe
S2 No GAM 10	AutoS EXP "como acabo de dices" + TC.CNR AutoS No EXP TC.CNR TC.CNR (turnos largos e individuales) GIE AutoS EXP TC.EXP	No recibe
S2 No GAM 12	Primer Hablante (PH): ASB Pregunta Instrucciones (PI) RES AutoS No EXP TD / GIE "qué pena" TD mediante ASB ASB para TD AutoS No EXP TD RES CT.ASB GIE (repetidas veces)	No recibe
No participa		No recibe
S2 No GAM 14	RES (cuando le mencionan) Sil AC TC.CNR GIE + TD	No recibe
No participa		No recibe
S2 No GAM 23	AutoS TC.CNR	No recibe
S2 No GAM 24	RES AutoS No EXP + (cesión de turno a P12 = mención). TC.CNR	No recibe
No participa		No recibe
No participa		No recibe
S2 No GAM 29	RES a saludo RES (repetidas veces, no hace preguntas) GIE + RES TC.CNR (no contesta a la pregunta) AutoS EXP TD ASB (solo una, para pedir aclaración) GIE (repetidas veces)	Correo S2 No GAM 29 P12 FPGI; FPGIT; FPGIE; FPGTD FCGIP FFMGIP

El análisis de las interacciones en las que participa P12 durante el segundo semestre y la gestión que realiza en ellas parece indicar que su interpretación sobre el papel que tiene en la interacción —ella misma, como estudiantes de español, compartiendo opiniones y respuestas en español; frente a otra persona o un personaje que habla sobre lo que ocurrió el fin de semana anterior— es lo que más influye en las acciones que moviliza. La ausencia de retroalimentación puede también contribuir a que la interpretación del objetivo comunicativo de la actividad como intercambio de opiniones entre estudiantes prevalezca.

Centrando ahora la atención en P14, miembro del equipo de Las jefas mujeres e interlocutora de P12 en la práctica del examen oral, también observamos en las siguientes figuras 43 y 44 que en los dos semestres gestiona sus interacciones principalmente con turnos individuales en los que se autoselecciona para comenzar la interacción o extender o no otros turnos y añadir su propia opinión. También responde a las preguntas que otros realizan y muestra escucha y entendimiento. Sin embargo, realiza pocas preguntas y, en muchas ocasiones, son de confirmación o de las instrucciones de la actividad y las responde ella misma, es decir, no selecciona a otros hablantes:

Figura 43

P14: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el primer semestre

Interacciones	Gestión de la interacción	Retroalimentación
S1 GAM 7	Primer Hablante (PH): turno individual GIE	Padlet S1 GAM 1 y 2 FCGIP; FCGIE FFMGIP Padlet Comentario General FFMGIP FCGIP; FCGTD; FCGIE; FCGI (Interrup)
S1 GAM 10	RES (GIE ayuda) GIE (ayuda susurro) Silencio AC TC.CNR Pregunta de confirmación	No recibe
S1 GAM 13	RES GIE (repetidas veces) Pregunta de confirmación AutoS No EXP TD (repetidas veces) AutoS EXP TD ("también no") Silencio AC TD	Correo: S1 GAM 13 FPGIE; FPGIT FFMGTD FCGTD; FCGIP FFP
S1 GAM 17	RES (repetidas veces) GIE (repetidas veces) AutoS RES a Pregunta Instrucciones (PI) AutoS No EXP TD Silencio AC TC.ASB PI + RES a pregunta propia AutoS EXP TC.EXP ("sí y")	Padlet S1 GAM 17 RPGIE; RPGIT; RPGTD FPGI
S1 GAM 25 (con P1 y P5)	Primer Hablante (PH): turno individual AutoS No EXP TC.CNR	Padlet S1 GAM 25 FCGTD (lectura de respuestas preparadas)
No participa		No recibe
No participa		No recibe
S1 GAM 32	AutoS No EXP TC.CNR (repetidas veces) Silencio AC TC.CNR GIE (repetidas veces) RES AutoS EXP TD (termina turno el de P8) ASB (para cerrar la interacción: "¿es todo?")	Rúbrica S1 GAM 33 FPGI; FPGIE; FPGTD FFMGIT; FFMGIP; FFMGTC FCGIT; FCGTC
No participa		No recibe

Figura 44

P14: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el segundo semestre

Interacciones	Gestión de la interacción	Retroalimentación
S2 No GAM 4	Primer Hablante (PH): turno individual (+ de 1 minuto) . RES	No recibe
	a PI no hecha	
	Sil AC. ASB Silencio AC TC.CNR (RES a PI no hecha) GIE	
S2 No GAM 7	PH: turno individual AutoS No EXP TC.CNR	No recibe
S2 No GAM 10	PH: turno individual AutoS EXP TD + TC.EXP (en su turno, repetidas veces, "también creo que")	No recibe
	AutoS No EXP TC.CNR	
	Silencio AC TC.CNR	
No participa		No recibe
No participa		No recibe
No participa		No recibe
S2 No GAM 15	PH: "para empezar" + introducción + ASB (pregunta de confirmación "¿tú también?" GIE (si) Silencio AC TC.CNR Silencio AC GIE AutoS No EXP TC.CNR (RES a PI no hecha + turno individual 1'09")	Padlet S2 No GAM 15 FFMGIP
S2 No GAM 17	PH: turno individual AutoS EXP TC.EXP + propuesta de una nueva imagen Comentario: "Perdón no perdimos preguntas"	No recibe
S2 No GAM 20	PH: ASB RES	No recibe
	RES + ASB (pide aclaración) AutoS + RES	
	Silencio AC ASB	
S2 No GAM 22	PH: ASB (pide información) GIE (repetidas veces) TC. ASB ASB RES	No recibe
No participa		No recibe
No participa		No recibe
S2 No GAM 30	PH: Saludo + Presentación + ASB GIE + TD Silencio AC TD Silencio AC ASB (repetidas veces) AutoS EXP TD GIE (repetidas veces) RES AutoS No EXP TC.CNR (respuesta a pregunta que ha hecho ella misma anteriormente). (Repetidas veces porque P17 no hace preguntas ni gestiona la interacción)	Correo: S2 No GAM 30 P14 FPGIP; FPGIT; FPGTD

En la figura 43 podemos observar que P14 interactúa mediante turnos individuales en los que se autoselecciona o con los que comienza la interacción durante el primer semestre y en las primeras tres interacciones del segundo (figura 44). Realiza solo dos preguntas para seleccionar a otros hablantes en el primer semestre, aunque la pregunta de la actividad (PI) que hace en la cuarta interacción (S1 GAM 13) la contesta ella (RES a su pregunta). Aunque, en el segundo semestre, P14 mantiene principalmente la misma gestión, en su primera interacción observamos que, tras un lapso después de uno de sus turnos, toma la palabra y realiza una pregunta para seleccionar a otro participante (Sil AC ASB). Después, es en la actividad 8 del segundo semestre, a partir de S2 No GAM 20 en la figura 44, cuando la retroalimentación parece trascender en la gestión de la interacción de P14. Justo después de recibir FFMGIP en un comentario de retroalimentación tras la interacción S2 No GAM 15, producto de la actividad 7 del segundo semestre:

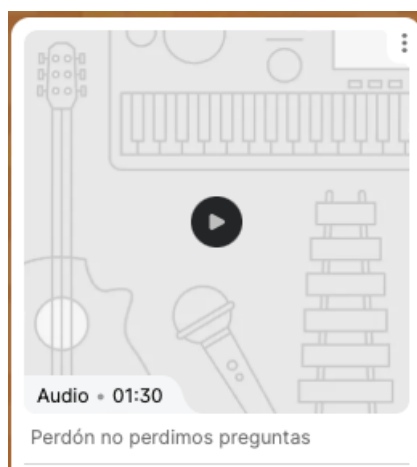
(50) *Padlet* S2 No GAM 15

“Buenas autocorrecciones y cambios de temas, muy natural. Buen vocabulario relacionado con los temas tratados. [...] **Podéis hacer alguna pregunta más para intentar participar más los dos hablantes**”.

Tras este comentario de retroalimentación, P14 realiza la actividad de *Speed dates*, en la que tuvieron para comentar una serie de imágenes en citas rápidas de menos de dos minutos con diferentes compañeros. En la primera cita (interacción S2 No GAM 17 de la figura 44) P14 no selecciona ni produce preguntas. Realiza un turno individual como primer hablante y luego se autoselecciona para cambiar de tema y proponer una nueva imagen. Sin embargo, las participantes P5 y P14, cuando suben su interacción a *Padlet*, acompañan su grabación de un breve comentario con el que indican que son conscientes de que no han hecho preguntas:

Figura 45

Comentario que acompaña la interacción subida por P5 y P14 en Padlet



La figura 45 muestra el comentario “perdón no perdimos preguntas” con el que acompañaron las estudiantes la realización de la actividad. Este comentario parece indicar que tras producir la primera interacción de *Speed dates*, P5 y P14 se dan cuenta de que no han seleccionado a otros hablantes, no se han hecho preguntas, solo han comentado sus respuestas individualmente.

A partir de este momento, podemos ver en la figura 44 que las últimas interacciones en las que participa P14 incluyen la selección de otros hablantes para gestionar la interacción. De hecho, como veíamos en el extracto (16) del capítulo 4, P14 es la única participante que empieza una de las *Speed dates* que mantiene informándose primero de las imágenes que ha elegido su interlocutor antes de preguntar por la opinión sobre alguna de ellas. Es decir, la interpretación del objetivo comunicativo de la actividad por parte de P14 va más allá del intercambio individual de opiniones o respuestas a la actividad. Además, en la última interacción en la que participa (S2 No GAM 30), la última práctica del examen oral, observamos que P14 comienza la interacción con un saludo y presentándose (posiblemente porque no conoce a P17 o no ha interactuado mucho con ella durante el curso), gestionando la interacción de una manera más interpersonal. En la figura 44 podemos ver que P14 hace preguntas y selecciona a P17 para desarrollar o cambiar los temas de la interacción, extiende las contribuciones previas y rompe los silencios generados mediante la selección de su interlocutor o la extensión de turnos para mantener la interacción.

En conclusión, parece que la retroalimentación ayudó a que los estudiantes fueran conscientes de las acciones que movilizaban para gestionar la interacción y utilizaran algunas de ellas, como la selección de hablantes mediante la realización de preguntas, para cumplir los objetivos comunicativos de la interacción. Se ha comprobado que la trascendencia de esta retroalimentación no es lineal, ni inmediata. Esto puede ser debido a la interpretación que hagan del objetivo de la actividad que determina el rol que toman en la interacción —estudiantes de español que comparten sus respuestas a la actividad en español o participantes en una interacción más interpersonal para conocerse, para intercambiar opiniones o comentar un tema propuesto—. Si la interacción es entendida como una actividad de clase en la que tienen que intercambiar opiniones y respuestas individuales, en la gestión de la interacción se movilizan menos selecciones de hablantes y los estudiantes toman los turnos mediante la autoselección para tener su momento de *primary speaker* (Hauser, 2009; García García, 2009). Además, la ausencia de retroalimentación en el segundo semestre pudo dar lugar a que los estudiantes no fueran conscientes de estas diferentes interpretaciones, mientras que cuando sí que la hubo se ha comprobado que algunos estudiantes, como P14, acaban modificando y entendiendo los diferentes tipos de gestión.

5.5.1.2. Instrucciones de la actividad

Una interpretación más transaccional (de intercambio de opiniones) que interpersonal de los objetivos comunicativos de las actividades puede derivarse de las instrucciones con las que se presente la actividad. La influencia de esta variable es más clara en unas actividades que en otras y depende de las preguntas y los ejemplos que se incluyan en ellas. Por un lado, en la interacción producto de la actividad 10 del segundo semestre (Anexo V), el taller de quejas, el objetivo comunicativo planificado era mantener una discusión informal e intercambiar quejas sobre las cosas que les molesta que hagan otras personas en lugares públicos. Para ello, en las instrucciones se les pide que utilicen el ejercicio para quejarse y desahogarse sobre aquello que les incomoda en alguno de los lugares que se les ofrece o en otros que pueden añadir y se incluyen ejemplos de oraciones específicas que se espera que utilicen:

Figura 46

Instrucciones de la actividad 10 del segundo semestre en Padlet

Taller de quejas. Lo que más me molesta es...

Utilizad este ejercicio para quejaros y desahogaros sobre las cosas que os molestan en diferentes lugares. Elegid al menos 3 para comentarlos en vuestra conversación y recordad utilizar estructuras con subjuntivo.

¿Qué cosas no soportas, qué cosas os cabrean, qué es lo que más os molesta en...

- en el cine?
- en la biblioteca?
- en un avión?
- en las clases grandes?
- en el transporte público?
- en una cita romántica?
- en otros lugares?

Aquí tenéis algunos ejemplos:

- *Me pone furioso que la gente grite o haga comentarios en voz alta.*
- *Me pone de mal humor que la gente reciba llamadas o mensajes de móvil.*
- *No soporto que la gente coma palomitas sin parar.*
- *Me molesta mucho que alguien me golpee el respaldo desde atrás con las rodillas.*

En esta imagen podemos ver que los ejemplos proporcionados son oraciones separadas y aisladas que se asemejan más a turnos individuales de respuesta u opinión sobre el tema que una interacción. Como resultado de estas instrucciones, P7 y P10 comentan las diferentes situaciones en las que les molestan los comportamientos de otras personas en una interacción en la que se

autoseleccionan para proponer diferentes situaciones, mostrar escucha y entendimiento y desarrollar otros turnos:

(51) S2 No GAM 28, 01:08

01 P7: me sorprende que (.) tanta gente
 02 piense que (0.5) es de e. (0.2)
 03 agradable hablar en el tren (0.2)
 04 creo que no es (1.0) una cosa buena
 05 es (1.1) irritante.
 06 (0.8)
 07 P10: (a si)
 08 (1.0)
 09 P7: .h (.) .hu.hum
 10 (0.4)
 11 P10: **también cua-cuando (.) cuando**
 12 **estoy (0.2) en el transporte público**
 [...]
 15 no soporto (0.2) em (0.2) que (0.3)
 16 mucha gente quiere (1.1) op (.) am
 17 (0.4) quie- (0.3) quiera (0.2)
 18 hablar (0.8) contigo.

En este fragmento, P7 comienza la interacción con un turno multiunidad en el que comenta lo que le sorprende que la gente haga en el tren (líneas 01 a 03) y da su opinión sobre ello (líneas 03 y 04). Su intervención no selecciona a ningún participante y supone un intervalo que P10 rompe para generar lo que parece ser un turno de apoyo, pero que no llega a entenderse bien (línea 07). El silencio se prolonga, hay un carraspeo de P7 (línea 09) y, finalmente, P10 se autoselecciona para continuar la interacción y el tema propuesto por P7, el tren. Para ello, va a utilizar “también”, pero va a cambiar “tren” por “transporte público” y va a añadir otra cosa que no le gusta a él tampoco en el transporte público. El exponente “también” parece vincular los turnos, se puede entender que la contribución de P10 añade otro comportamiento molesto al tema “el transporte público”, propuesto por P7, y responde al tema de la actividad que están tratando en este momento de la interacción.

La interpretación que hacen P7 y P10 del objetivo de la actividad es transaccional porque las instrucciones de la actividad proponen que den sus quejas individuales sobre los diferentes contextos que van proponiendo y los ejemplos mostrados no son interactivos. Los estudiantes utilizan otros elementos interactivos para cohesionar los turnos, cuando lo hacen, como el caso del exponente “también”, pero en ningún momento seleccionan al otro participante. No obstante, esta ausencia de selección no demuestra que P7 y P10 no hayan desarrollado su CI a lo largo del curso ni que la retroalimentación no haya trascendido. En la interacción anterior, producto de la actividad 9, también son ellos los únicos participantes del *role-play* del segundo semestre en el que P10 simula ser un estudiante internacional que va a ir a Glasgow el próximo curso y P7 es una tutora (*advisor*) con la que se reúne para que le aconseje. En esta ocasión mantienen una interacción interpersonal en la que ambos demuestran ser capaces de generar sus propias preguntas para seleccionar al otro hablante y manejar la interacción (véanse extractos (18) y (86) del capítulo 4).

Por otro lado, en el apartado 4.1.3.2 del capítulo 4 pudimos comprobar que la inclusión y propuesta de preguntas específicas en las instrucciones genera interacciones en las que estas preguntas se incluyen como un recurso interaccional. En los extractos (23), (24) y (25) vimos que los equipos Las jefas mujeres y Los desconocidos las utilizan en la tercera actividad del primer semestre para seleccionar a otros hablantes y proponer un tema, distribuir los turnos de habla con menciones y preguntas RBB y cambiar de tema para seguir conociéndose. Después analizamos las interacciones producto de la primera actividad del segundo semestre, cuyo objetivo comunicativo era mantener una discusión informal sobre las preguntas propuestas. En esta revisión (véanse los extractos (26), (27) y (29) del capítulo 4) vimos que P15, P9 y P2 comienzan su respectiva interacción con la primera pregunta de las instrucciones y las utilizan para seleccionar a sus interlocutores. En el caso de P2, acaba siendo él quién la responde y en el extracto (28) vimos que P3, P10 y P13 hacen una gestión diferente de la interacción a través de ellas donde comienzan con una pregunta más interpersonal que organiza la interacción “¿cuál es la primera pregunta?” y después P10 propone la pregunta de la actividad y la responde él mismo.

Es interesante observar que la mayoría de los estudiantes utilizan las preguntas proporcionadas para seleccionar a otros hablantes, tomando el rol de distribuidores del turno de

habla y se encargan también, a través de ellas, de cambiar y proponer nuevos temas. En la figura 41 comprobamos que P8 lo hace en las tercera y cuarta actividades del primer semestre, P2 lo hace en la primera interacción del segundo semestre —como vemos en el extracto (29) del capítulo 4— y lo hace también previamente en la última actividad del primer semestre en la que participa con P1 en la práctica del examen final y comentan la película *María, llena eres de gracia* a partir de una serie de preguntas propuestas:

(52) S1 GAM 36, 00:01

- 01 P2: **qué. te pareció. la película?**
 02 (0.4)
 03 P1: e: me gusta la película e (.)
 04 porque e: (0.4) no sabes mucho de
 05 Colombia. (0.3) de antes† la película?
 06 P2: °yo tambi[én]°
 07 P1: [e:] es muy interesante

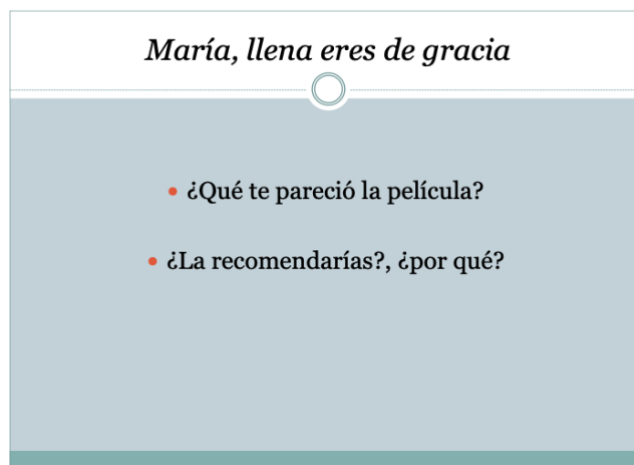
(53) S1 GAM 36, 00:51

- 01 P2: °a mí° me gusta mucho la. película
 02 (1.8)
 03 P2: °e° **la recomendarías (.) la película?**
 04 **y por qué**
 05 (0.5)
 06 P1: e: sí e: me recomendarías la película
 07 (0.3) e: (.) porque es impor†ante [...]

En (52) y (53) podemos ver que P2 es el encargado de hacer las preguntas y seleccionar a P1 (líneas 01 y 03, 04 respectivamente). A través de estas preguntas P2 comienza la interacción en (52), cambia de tema en (53) y maneja la agenda temática de la interacción en ambas ocasiones. Estas son las preguntas guías que se mostraban en la diapositiva del *Power Point* del curso al que todos los estudiantes podían acceder en la plataforma *Moodle*:

Figura 47

Diapositiva del Power Point “S1-W9-Language Skills” del curso Non-Beginners



Como se puede comprobar en la figura 47, P2 utiliza la misma pregunta para comenzar la interacción, sin hacer ningún cambio, y en la segunda cuestión también la mantiene idéntica, pero añade “la película” después de preguntar “¿la recomendarías?”.

Tanto P8 como P2 reciben comentarios de *feedback* positivo por el empleo de preguntas para seleccionar a otros hablantes, independientemente de si estas son preguntas dadas en la actividad, preguntas RBB o preguntas generadas por ellos:

(54) *Padlet S1 GAM 36*

“Vuestra conversación tiene fluidez y además es muy natural porque **hacéis preguntas** y respondéis de manera corta y directa y recogéis lo que ha dicho la otra persona. ¡Bien hecho!”

El ejemplo (54) muestra el comienzo del correo que recibieron P1 y P2 tras la interacción analizada en (52) y (53). En este extracto comprobamos que se felicita su interacción porque hacen preguntas y por cómo las responden. El análisis de los enunciados de FPGIP acerca del uso de preguntas en las interacciones, tanto en este ejemplo, como en otros previos, (6), (7), (22) y (38) de este capítulo, permite comprobar que la retroalimentación va encaminada a la realización de preguntas para seleccionar a otros hablantes, pero no al tipo de preguntas que se emplean. De hecho, se considera positivo también que utilicen preguntas RBB o preguntas de las instrucciones. Por lo que el uso de las preguntas de las instrucciones por parte de P2 en la

primera actividad del segundo semestre puede ser consecuencia de la retroalimentación positiva recibida con anterioridad.

Otra posible utilización de las instrucciones es la lectura o formulación de una de las preguntas y su contestación en el turno del mismo hablante que las genera. Es decir, como una manera de proponer a introducir el tema general de la actividad y empezar su intervención como *primary speaker*. En el extracto (46) del capítulo 4, P3 las utiliza tanto para proponer un tema, respondiendo él mismo a esa pregunta (líneas 01 a 06) y, después, para seleccionar a otros hablantes (líneas 16 y 17). En el punto 4.3.2 del trabajo, en el extracto (78), P3 vuelve a usar una pregunta propuesta en la actividad que él mismo responde. En ese mismo apartado dijimos que P3, P8 y P10 son los estudiantes que más producen preguntas de las instrucciones que ellos mismos responden.

P10 emplea las preguntas de las instrucciones para tomar el turno de palabra, proponer el tema y mantener su turno contestando la pregunta que él mismo ha hecho, pero no selecciona a otros hablantes con ellas, tanto en el primer semestre —véanse extractos (5), (41) y (81) del capítulo 4— como en el segundo —extracto (28)—. Parece ser su manera de tomar la palabra y generar un turno multiunidad en el que responde a esa pregunta a modo de *primary speaker*. Sin embargo, en las mismas interacciones y en otras anteriores y posteriores demuestra ser capaz también de generar preguntas para seleccionar a otros hablantes y extender o cambiar temas con ellas haciendo las interacciones más interpersonales.

Figura 48

P10: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el primer semestre

Interacciones	Gestión de la interacción	Retroalimentación
S1 GAM 1 y 2	AutoS No EXP TC.CNR	Padlet S1 GAM 1 y 2
	AutoS EXP TD (muestra de acuerdo)	FPGIE
	Pregunta de confirmación	FFMGIT; FFMGTD; FFMGIE; FFMGI (pausas)
	Silencio AC TC.CNR	Padlet Comentario General
	ASB	FFMGIP
S1 GAM 11	GIE	FCGIP; FCGTD; FCGIE; FCGI (Interrup)
	No participa	No recibe
	Primer Hablante (PH): turno individual	Padlet S1 GAM 11
	GIE	FPGIT; FPGITD
	AutoS TC.ASB (repetidas veces)	
S1 GAM 18	AutoS EXP TD (repetidas veces)	
	AutoS NoEXP TD (repetidas veces)	
	PH: turno individual	Padlet S1 GAM 18
	AutoS No EXP TD y AutoS EXP TD	FPGI; FPGIT; FPGIE
	AutoS No EXP TC.CNR	FFMGIP
S1 GAM 27	Silencio AC (repetidas veces) TC.CNR	FCGIP
	GIE+TD	
	GIE	Rúb. S1 GAM 18
	AutoS TC.EXP	FPGTD; FPGIE; FPGIT
	TC.ASB	FFMGIP; FFMGIE; FFMGIT; FFMGTC
S1 GAM 30	No participa	No recibe
	Respuesta a pregunta (RES)	Padlet S1 GAM 27
	Pregunta de confirmación	FPGIP; FPGIT; RPGI
	AutoS EXP TD “pero” + rebate opinión	
	Silencio AC TC.CNR	
S1 GAM 35	GIE (repetidas veces)	
	ASB (+ ASB para hacer propuesta)	
	AutoS EXP-TD “pues”	
	RES	No recibe
	Primer hablante: Pregunta Instrucciones + RES a ella (repetidas veces)	Rúbrica S1 GAM 35
S1 GAM 37	RES	FPGI; FPGIE; FPGTD; FPGIT
	GIE	FFMGIE; FFMGTC; FFMGIP
	Silencio AC TC.CNR	FCGIT; FCGTC
	AutoS EXP TD	
	RES (repetidas veces)	Correo S1 GAM 37
S1 GAM 37	ASB	FPGIE; FPGTD
	Pregunta de confirmación	FFMGI; FFMGIP
	GIE muestra acuerdo	FCGI (turnos +breves)
	TC.ASB	
	Sil AC ASB	
S1 GAM 37	AutoS (después de lapso) TC.CNR	

Figura 49

P10: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el segundo semestre

Interacciones	Gestión de la interacción	Retroalimentación
S2 No GAM 3	RES = Lee Pregunta Instrucciones + RES a ella AutoS EXP TD RES (repetidas veces)	No recibe
S2 No GAM 6	Primer Hablante (PH): AutoS EXP "bueno, primero" RES + TD AutoS NoEXP TD AutoS EXP TC.CNR	No recibe
No participa		No recibe
No participa		No recibe
S2 No GAM 13	RES (repetidas veces) ASB - ¿sabes? ASB - petición ayuda	No recibe
S2 No GAM 14	RES (repetidas veces) AutoS No EXP TC.CNR AutoS TD + ASB GIE ASB - petición ayuda	No recibe
No participa		No recibe
S2 No GAM 18	PH: introduce AutoS EXP "okay, vamos" RES GIE AutoS NoEXP TD TC.CNR (en su turno) Silencio AC TC.CNR Silencio AC ASB (qué más) Silencio AC TC.EXP "también" y "pues"	No recibe
S2 No GAM 23	PH: ASB GIE RES Silencio AC TD - RES (a ayuda dada)	No recibe
S2 No GAM 27	RES GIE AutoS NoEXP TD TC.CNR (en su turno) Silencio AC TC.CNR Silencio AC ASB (qué más) Silencio AC TC.EXP "también" y "pues"	Correo: S2 No GAM 27 y 28 FPGIP; FPGIE
S2 No GAM 28	AutoS EXP TC.CNR (Respuesta a pregunta de las instrucciones) Silencio AC TC. EXP (también) GIE AutoS EXP TD (repetidas veces) AutoS No EXP TD	Correo: S2 No GAM 27 y 28 RP Retroalimentación más centrada en contenido lingüístico
S2 No GAM 31	PH: Saludo + Mención + ASB RES (a saludo) RES (repetidas veces) ASB - TC. ASB (retoma tema previo) AutoS EXP TD (+ GIE "sí sí, también") AutoS No EXP TD (repetidas veces para añadir información) TC.CNR (dentro de su propio turno) TC.ASB (repetidas veces) ASB para TD AutoS EXP + RES TD GIE	Correo: S2 No GAM 31 P10 FPGIP; FPGIE; FPGIT; FPGTD FFP

Se puede observar en la figura 48 que P10 recibe *feedback* correctivo (en azul) y *feedforward* de mejora (en marrón) sobre la utilización de preguntas para gestionar la interacción tras la cuarta interacción del primer semestre (S1 GAM 18), pero luego tras la sexta (S1 GAM 27) recibe FPGIP (en verde) y vemos que realiza preguntas para hacer una propuesta y seleccionar a otros hablantes (ASB) —como se puede comprobar además en el extracto (48) del capítulo 4—. Posteriormente, en la octava y novena interacciones del primer semestre (S1 GAM 35 y S1 GAM 37) vuelve a recibir FFMGIP, pero como veíamos en el ejemplo (39) de este capítulo, en 5.3.1.1, este FFMGIP va destinado a recomendar que hagan más preguntas para desarrollar temas propuestos en otros turnos y que su interacción tenga turnos más breves, pero en ninguno de los casos se comenta el empleo de las preguntas de la actividad para proponer un tema en su propio turno en lugar de seleccionar a otros hablantes. Esto puede explicar que, en el segundo semestre, como vemos en la figura 49, P10 vuelva a utilizar la lectura de una de las preguntas de las instrucciones para introducir su turno y contestarla él mismo en la primera interacción que tiene (S2 No GAM 3). En esta misma figura podemos observar que, a pesar de la ausencia de retroalimentación en el segundo semestre, P10 utiliza preguntas —marcadas con el código ASB en verde— a partir de la tercera interacción en la que participa (S2 No GAM 13) y en la mayoría de sus interacciones posteriores. Todas ellas, sin preguntas específicas en las instrucciones para guiarlas.

En el capítulo 4 también comprobamos las diferentes gestiones que P10 hace a través de preguntas que él mismo genera: en (15), P10 pregunta a P4 sobre su opinión sobre alguna de las imágenes que tenían que analizar para luego realizar las *Speed dates*; en el (22) veíamos que las emplea para encaminar la interacción hacia un fin; en la línea 01 de (48), P10 utiliza una pregunta para preguntar a P4 si tiene otras opciones; en el extracto (49) también P10 comienza saludando a P13, le pregunta qué tal está y cómo organizar la interacción. Se puede afirmar que P10 sabe utilizar preguntas con diferentes propósitos en la interacción y que la retroalimentación ha trascendido en sus interacciones desde muy pronto en el curso, lo que explica que también reciba retroalimentación positiva por ello. Sin embargo, no considera la utilización de las preguntas de las instrucciones como formas de selección de otros hablantes, sino como propuesta de tema a comentar.

Esta observación sobre el uso de las preguntas de las instrucciones en las interacciones de P10 como parte de sus turnos, pero no como selección de otros hablantes, resulta interesante porque es el único aprendiente demuestra en repetidas ocasiones que sabe gestionar la interacción mediante esta acción, pero no utiliza en ningún momento las preguntas de las instrucciones con este fin. Cuando las incluye en sus turnos interpreta el objetivo comunicativo de la actividad de una manera más transaccional y genera turnos individuales de respuesta a esa pregunta. La ausencia de retroalimentación específica hacia este tipo de selección de otros participantes o de uso de los elementos de las instrucciones en sus interacciones puede implicar también la interpretación del uso de las preguntas de las instrucciones como propuesta de tema.

En suma, el análisis de las instrucciones que se dan para la realización de la actividad demuestra, en primer lugar, que la manera en la que se enuncian y los ejemplos incluidos influyen en el planteamiento y el entendimiento del objetivo comunicativo de la actividad y en la gestión que realizan los aprendientes durante la interacción, como vimos en el ejemplo (51). Esto, sin embargo, no demuestra que la retroalimentación no haya trascendido o que los estudiantes no sepan gestionar las interacciones de una forma más interpersonal, ni supone una ausencia del desarrollo de su CI en español. Son las propias instrucciones las que guían hacia una interacción más transaccional y orientan las acciones interaccionales de los estudiantes.

En segundo lugar, el empleo de las preguntas que aparecen en las instrucciones parece indicar que los estudiantes como P2 y P3 entienden que utilizarlas para seleccionar a otros hablantes y proponer un tema o cambiarlo es una acción interaccional adecuada para gestionar sus interacciones. Esto se ve reforzado en los enunciados de retroalimentación sobre la producción de preguntas en los que se considera positivo que hagan preguntas, aunque estas sean las que han leído en las instrucciones. Es decir, en los comentarios de retroalimentación no se comentan los tipos de preguntas que hacen, sino que se valora el hecho de que las hagan para seleccionar a otros hablantes en lugar de generar turnos individuales en los que se autoseleccionan. Esto puede ser la causa de que la gestión de algunas interacciones, como en la primera actividad del segundo semestre o en las *Speed dates*, los estudiantes utilicen preguntas RBB y preguntas leídas o derivadas de las instrucciones para seleccionar a otros hablantes para que den su opinión, con más o menos desarrollo de otros temas propuestos en otros turnos.

En tercer lugar, se ha comprobado también que, en otros casos, como el de P10, las preguntas de las interacciones son una manera de tomar la palabra, proponer un tema y desarrollarlo él mismo, pero cuando las emplea en sus turnos no sirven para seleccionar a otro hablante. P3 también genera este tipo de turnos, aunque en el caso de P3 se ha podido comprobar que utiliza las preguntas de las instrucciones para distribuir el turno del habla, seleccionar a otros hablantes o proponer un tema que él mismo comienza a comentar. Cuando las preguntas de las instrucciones aparecen en el mismo turno en el que son contestadas, es decir, el hablante que las formula las responde también, parece que la interpretación del objetivo comunicativo de la actividad es transaccional: los estudiantes incluyen la pregunta en sus turnos como forma de iniciar su opinión o comentario personal en un turno de *primary speaker*. De nuevo, la retroalimentación recibida no comenta específicamente este tipo de gestión, se destina a recomendar y recordar hacer preguntas para extender turnos previos, desarrollar temas, generar turnos más cortos, pero no valora la utilización de las preguntas de las instrucciones para proponer temas ni comenta si utilizarlas y responderlas ellos mismos es algo positivo o negativo en la gestión de la interacción.

Se puede afirmar que la única retroalimentación que se dio a los estudiantes en relación con el empleo de las preguntas de las instrucciones fue positiva si las utilizaban como una manera de seleccionar a otros hablantes. La inclusión de estas como parte del turno del hablante que las produce no se valora, se entiende que el estudiante genera turnos individuales y, por tanto, gestiona la interacción de una forma más transaccional, pero no se comenta específicamente. No obstante, los estudiantes que las utilizan como parte de sus turnos demuestran en otras ocasiones saber gestionar la interacción mediante el uso de preguntas generadas por ellos mismos, como hemos comprobado con el caso de P10.

5.5.1.3. Participantes en la interacción

Finalmente, los participantes en la interacción son otro de los elementos observados que influye en la gestión de las interacciones, más allá de la retroalimentación proporcionada. Esto quiere decir que la gestión de la interacción por parte de un mismo aprendiente depende de con quién hable y de las acciones que los otros estudiantes movilicen.

La realización de preguntas para seleccionar a otros hablantes está directamente relacionada con el papel que toman en la interacción los estudiantes. Como vimos en los apartados 4.1.1 y 4.1.2, en determinados momentos de las interacciones los estudiantes pueden tomar un rol de distribuidor del turno de habla y se encargan de seleccionar y mencionar específicamente a otro participante.

En los extractos (1), (2), (3) y (4) del capítulo 4 comprobamos que P3 y P8 asumen este papel en sus interacciones y lo mantienen a lo largo de ellas, mientras que en (5) vimos que P16 lo utiliza en un momento determinado porque no sabe cómo continuar su turno y, por tanto, selecciona a P4. Los tres aprendientes mencionados demuestran su capacidad para gestionar la interacción mediante la selección de hablantes generando interacciones más dinámicas, con turnos más cortos y, en el caso de P16, resolviendo un problema en la interacción.

Entre los estudiantes que responden, observamos que P4 es mencionado y, por tanto, seleccionado, en los extractos (1), (3) y (5) para comenzar la interacción o dar su opinión por dos compañeros diferentes, P3 y P16. En la interacción analizada en (5) vimos que P16 toma el rol de distribuidor en un momento dado, pero es P10 el encargado de proponer los temas mediante la lectura y contestación de las instrucciones de las actividades, P4 responde cuando otros hacen una pregunta o cuando sus compañeros ya han comentado el tema propuesto. Un ejemplo similar ocurría en la tercera interacción, primera del equipo Daviditos, en la que la interpretación del objetivo de la actividad deriva en una interacción que está a caballo entre una interacción interpersonal para conocerse y llegar a un acuerdo y un resumen de lo que ya han hablado. P4 no realiza ninguna pregunta en esta interacción, las únicas que aparecen las hace P10. Sin embargo, también comprobamos en las líneas 01 y 03 de (2) y en otros fragmentos, como en la línea 08 de (8), que P4 también genera preguntas para seleccionar a otros hablantes después de sus turnos, romper posibles lapsos y mantener así la interacción y el tema tratado. Igualmente, P15 es mencionada en (2) por P3 y no realiza ninguna pregunta o selección en esta ocasión, sin embargo, en otros extractos como (17) y (26) pudimos comprobar que P15 también moviliza diferentes preguntas (generadas por ella misma o de las instrucciones de la actividad) para seleccionar a otros hablantes y gestionar la interacción a través de ellas, iniciándola y proponiendo un tema o cambiándolo.

Estos resultados parecen indicar que existe una relación entre las acciones que movilizan unos estudiantes y otros que provoca que la retroalimentación no trascienda en una interacción concreta en algunos estudiantes. Es decir, si uno de los estudiantes en la interacción menciona a otros, selecciona a otros con una pregunta en repetidas ocasiones o propone los temas, puede provocar que otros participantes no realicen también acciones destinadas a la gestión del turno de habla, como P4 en la interacción analizada en (5) y P15 en el extracto (2). Mientras que, en otras ocasiones, si los otros interactuantes no se autoseleccionan (como P6 en el extracto (8) del capítulo 4 en el que habla con P4) o no toman el rol de distribuidores del turno de habla, estos mismos estudiantes demuestran que saben gestionar la interacción mediante la selección de hablantes.

El estudio de la evolución de la selección de hablantes en las interacciones a lo largo del curso permite comprobar que, en primer lugar, al comienzo del curso, sí se produce un cambio en la generación de preguntas y menciones para seleccionar a otros hablantes: en la primera interacción, en siete audios, solo se producen tres interacciones, mientras que en la segunda actividad y, sobre todo en la tercera, la selección de hablantes aumenta y más estudiantes utilizan este recurso después de haber recibido retroalimentación específica. Concretamente, se observa que P2 en su segunda interacción utiliza la selección para pedir a P1 una explicación sobre algo dicho previamente, extendiendo así un tema propuesto en un turno anterior. P8 realiza una pregunta en su segunda interacción con un susurro, pero en la siguiente actividad es la encargada de distribuir el habla mediante la selección y mención de otros hablantes. Finalmente, hemos visto que P9, P10 y P13 incluyen más preguntas y menciones en sus interacciones y las emplean con diferentes fines.

No obstante, el análisis de todas las interacciones producidas en la tercera actividad demuestra que la interpretación que hacen los estudiantes del objetivo comunicativo de la actividad supone diferentes tipos de gestión de la interacción y, por tanto, la producción de preguntas para seleccionar a otros hablantes está supeditada a esta interpretación. Se ha comprobado que, ante una interpretación más transaccional, de intercambio de opiniones, tomando el rol de estudiantes de español en clase, los participantes tienden a realizar turnos en los que se autoseleccionan y generan comentarios no relacionados. Esta variable se mantiene a lo

largo del curso y supone que la retroalimentación no trascienda de manera lineal en los estudiantes.

Junto con la interpretación del objetivo comunicativo de la actividad se ha observado que las instrucciones influyen también en la interpretación y en la selección de hablantes por parte de los estudiantes. Así, instrucciones en las que se pide que compartan opiniones dan lugar a interacciones con menos selección de hablantes, mientras que la inclusión de preguntas específicas supone que estas se utilicen en la interacción. Si los estudiantes las emplean para seleccionar a otros hablantes y dan lugar también a preguntas RBB, se ha comprobado que la retroalimentación proporcionada es positiva debido a que los estudiantes entienden que tienen que seleccionar a otros hablantes para manejar su interacción, independientemente de los tipos de preguntas empleadas para ello. Las preguntas de las actividades también sirven para proponer un tema y no siempre seleccionan a otros hablantes.

Por último, la última variable estudiada es la influencia que tienen los participantes en la interacción y las acciones que otros interactuantes hacen. La retroalimentación, tanto positiva como correctiva o interactiva, no trasciende en las interacciones en las que uno de los participantes toma el rol de distribuidor del habla y se encarga de hacer preguntas o seleccionar a otros. Ante estas acciones, el resto de los participantes, que en otras interacciones sí general preguntas y seleccionan hablantes, realizan turnos de respuesta o de autoselección.

A pesar de esta ausencia lineal de la retroalimentación, se ha comprobado que, en algunos estudiantes, como el de P14, se produce un momento en el curso en el que los estudiantes se dan cuenta de la diferente gestión realizada con o sin selección de hablantes. P14 además demuestra darse cuenta con un comentario en una interacción realizada y, a partir de ese momento, empieza a generar acciones con las que gestionan la interacción de una manera más interpersonal que transaccional, seleccionando a otros hablantes para organizar la interacción, pedir información, desarrollar y cambiar temas. El cambio más significativo se observa en la figura 44 entre la tercera interacción del segundo semestre y la última, ambas prácticas del examen oral, en las que P14 gestiona la interacción de maneras muy distintas: en la primera interacción produce turnos individuales en los que se autoselecciona, mientras que en la segunda comienza saludando y selecciona al otro participante para extender y cambiar de temas en repetidas ocasiones.

Se puede concluir afirmando que la selección de hablantes como forma de gestión de las interacciones entre estudiantes no trasciende únicamente por la retroalimentación proporcionada. De todas las variables observadas, la interpretación del objetivo de la actividad y el diseño de las instrucciones juegan un papel esencial en esta trascendencia. No obstante, la retroalimentación sí influye en algunos momentos del curso, como en la evolución de la gestión realizada en las tres primeras interacciones del curso; en la inclusión de las preguntas de las instrucciones en las interacciones consideradas como una forma más de seleccionar a otros hablantes y en la concienciación de algunos estudiantes de la necesidad de hacer preguntas y seleccionar a otros hablantes.

5.5.2. Relación y coherencia entre turnos

Finalizamos el apartado 5.4 con una síntesis de todos los comentarios de retroalimentación proporcionados y destacamos que la relación y la coherencia entre los turnos de los estudiantes y el desarrollo de los temas en ellos son elementos de la gestión de la interacción a los que les presta especial atención en los diferentes medios utilizados. Se han codificado 25 enunciados de *Feedback* Positivo Gestión de los Turnos (FPGIT), 20 casos de *Feedback* Correctivo destinado a la Gestión de la relación y la coherencia entre los Turnos (FCGIT) y, también son 17 los enunciados de *feedforward* destinados a la coherencia y la relación entre los turnos (FFMGIT). Por tanto, en este apartado se estudia cómo evolucionan las acciones interaccionales mediante las que los estudiantes generan contribuciones contingentes con las previas en función de la retroalimentación proporcionada y de las variables observadas.

Los enunciados de retroalimentación codificados con GIT han sido principalmente aquellos que hacen referencia a las interrupciones que realizan los estudiantes, sobre todo en la plataforma *Padlet* al comienzo del curso, y los que indican si sus contribuciones están vinculadas con turnos previos o son opiniones individuales no cohesionadas en la interacción.

Como el apartado anterior (5.5.1), dividimos este apartado en tres, en función de las variables que influyen en la posible trascendencia de la retroalimentación.

5.2.2.1. Interpretación del objetivo comunicativo de la actividad

Las respuestas a las preguntas son la forma más evidente de la supuesta cohesión entre dos turnos debido a que conjuntamente forman un par adyacente (véase apartado 1.2.2 del

trabajo). Por tanto, se espera que los estudiantes seleccionados con esa pregunta inicien su turno respondiendo a la pregunta o a la mención realizada. No obstante, en los apartados 4.1.2 y 4.1.3.1 comprobamos que los turnos generados como respuestas a menciones y a preguntas RBB no se vinculan con turnos previos. Esto se debe a que las menciones y las preguntas a las que responden van destinadas a que los estudiantes compartan su respuesta individual al tema o pregunta de la actividad: en (4) P1 es seleccionada por P8 para que diga qué hace en su tiempo libre después de que P14 y la misma P8 respondiesen previamente, pero no vincula su respuesta con las anteriores. Esta misma dinámica ocurría en los extractos posteriores (9) y (11) en los que se analiza la misma actividad, la tercera del primer semestre. Se producen en estos casos respuestas coherentes a la pregunta RBB o mención, pero sin vinculación a lo acontecido previamente en la interacción. Así, en (11), observamos que P9 menciona que quiere nadar y después P5, que responde a la pregunta RBB que hace P9, dice que le gusta nadar, pero no lo relaciona con la intervención anterior de P9 que también lo ha dicho.

Posteriormente en el curso, se puede comprobar que las respuestas a este tipo de preguntas sí son contingentes al resto de la actividad y, aunque los estudiantes hayan sido seleccionados o mencionados para dar su opinión hacen referencia a lo que se ha hablado previamente: en (3), interacción en la que P3, P4 y P10 realizan la primera práctica del examen oral en la última actividad del primer semestre, P3 menciona a P4 para que él también responda a si recomendaría la película o no y P4 afirma que está de acuerdo con lo que ha dicho P13. Lo mismo ocurre en (2), extracto de la cita rápida entre P3, P4 y P15: P4 elige una imagen y comenta lo que él piensa de ella, después selecciona a sus interlocutores y P3 toma la palabra para mostrar acuerdo y continúa su turno añadiendo información al tema con su opinión individual sobre esa imagen y, finalmente, P3 selecciona a P15 que afirma que no sabe porque está de acuerdo con lo que ya se ha comentado. Estos dos ejemplos muestran que las respuestas de P15 y P4 a las preguntas y menciones de P3 recogen la información de turnos previos y son relevantes en la interacción.

Estos resultados parecen demostrar un cambio en la generación de respuestas cohesionadas con las intervenciones previas debido a que los estudiantes responden con muestras de acuerdo, producen, por tanto, turnos más breves y evitan repeticiones. Es decir, a lo largo del

curso se dan cuenta de que si su respuesta u opinión individual a una pregunta o un tema tratado es igual o similar a las contribuciones de otros participantes no necesitan también ellos volver decir lo mismo o dar ellos también una opinión individual y, por tanto, no interpretan el objetivo comunicativo de la actividad como transaccional.

Además, de las respuestas a preguntas, en una interacción es coherente y esperable que, en los turnos en los que los hablantes B se autoseleccionan, se produzca una vinculación con los turnos previos. Como en el apartado anterior y en el caso de las respuestas a preguntas, la interpretación del objetivo de la actividad vuelve a dar lugar a diferentes gestiones. Los extractos de las primera y segunda actividades muestran que los estudiantes que entendieron que los objetivos comunicativos eran negociar y defender un argumento frente a los de otros compañeros, es decir, de manera colaborativa, relacionaron sus turnos con los previos y generaron intervenciones vinculadas desde los primeros momentos del curso. Frente a este tipo de gestión, aquellos que entendieron la negociación y defensa de su opinión como un intercambio de información generaron turnos no relacionados con las contribuciones previas e interacciones poco o nada colaborativas.

En los extractos (7), (39), (40) y (50) comprobamos que los estudiantes P7, P12, P11 y P10 respectivamente, se autoseleccionaban después del turno de otro compañero y presentaban la opinión que defendían. En (7), (39) y (40), P3, P7 y P11 intentan unir su contribución con el turno previo utilizando una estructura de pre-expansión con la que P3 intenta aunar las diferentes opiniones y P7 y P11 muestran desacuerdo, pero estas pre-expansiones acaban siendo una introducción al argumento que ellos defienden, en lugar de una extensión del turno anterior o una muestra de desacuerdo. Frente a estos casos, los ejemplos (30) y (31) muestran que en la primera interacción entre P8, P9 y P10, P9 sí une sus turnos y genera una contribución en la que presenta su argumento relacionándolo con lo que ha dicho P8 previamente. Igualmente, en (72), extracto de la segunda grabación que realizan P8, P9 y P10 para esta primera actividad, también relaciona su turno con las intervenciones previas de sus compañeras.

Esto demuestra que estudiantes como P9 y P10 producen turnos en los que se autoseleccionan como hablantes B y consiguen generar una contribución relevante con el resto de la interacción desde la primera interacción del curso. Es decir, no exponen únicamente el

punto de vista que defienden, sino que lo hacen relacionándolo con las intervenciones previas. Otros como P11, P7, P4 y P3 lo intentan y utilizan exponentes para ello, aunque su turno después añade una opinión individual y poco coherente con el exponente utilizado. Se puede afirmar que algunos estudiantes ya en el comienzo del curso despliegan una CI y demuestran ser conscientes de que la gestión de una interacción en la que negocian y tienen que discutir un tema para llegar a un acuerdo es diferente al comentario de las respuestas individuales sobre el tema

Es interesante resaltar que en la retroalimentación proporcionada a estas interacciones se dio RP a interacciones como al de P7 y P12, como veíamos en (15) en el apartado 5.1.1.3 de Refuerzo positivo, felicitando la explicitación de la muestra de desacuerdo y, después de ese FP, se les proporciona FFMGIT y FFMGIE para indicarles que deben mostrar que han escuchado y entendido los argumentos de la otra persona con la que hablan. Los demás comentarios de retroalimentación derivados de estas interacciones reciben el mismo *feedforward* como podíamos comprobar en los extractos (8) y (20) de este capítulo. Además, en el comentario general a todas las interacciones, se incluyó una explicación sobre la necesidad de mostrar que escuchamos y entendemos los argumentos que contradecimos:

(55) Padlet S1 Comentario General

Well done future agents! You have all defend[ed] a different opinion and you have tried to meet an agreement.

To keep improving [...] And **when we defend an opinion, we need to show we are listening and know the arguments that we are disagreeing with: "aunque...", "entiendo que escuchar es bueno, pero creo que...", "sí estoy de acuerdo en que escuchar es necesario, pero creo que sin hablar no se puede aprender"**.

En (55) encontramos que después del RP —“*Well done!*”— y un FP sobre lo que han hecho, se introduce una estructura de FFM “to keep improving”, para seguir mejorando, que da paso a su vez al comentario de las acciones que se esperaba que hicieran y que no todos han hecho. Por ello, el enunciado resaltado comenta la necesidad de vincular los turnos con los argumentos presentados previamente en la interacción para demostrar que su contribución es relevante en el momento en el que se produce. Es decir, en este comentario se proporcionan FCGIE y FCGIT porque se expone con ellos lo que tenían que hacer para defender su opinión.

Como vemos, igual que ocurría en otros enunciados de GIT, el comentario introduce conectores y estructuras de pre-expansión para introducir los turnos de los hablantes. El análisis de los comentarios de retroalimentación indica que esta va dirigida a que utilicen estructuras de pre-expansión recogiendo lo que dicen otros o mostrando (des)acuerdo antes de añadir su opinión o respuesta individual.

Consecuentemente, en las interacciones posteriores se producen turnos en los que los hablantes B intentan unir sus contribuciones con las anteriores cuando se autoseleccionan para demostrar que están tratando el mismo tema, pero las pre-expansiones son solo una introducción a un turno con una opinión individual. Un ejemplo de esto lo encontramos en la segunda interacción que mantienen P1 y P2, sobre los avatares que han creado, como veíamos en (42) del capítulo 4. P1 se autoselecciona y comienza su turno dándole las gracias a P2 y, después, expone su opinión sobre el avatar que ha creado P2 para ella. En su turno, P1 trata el mismo tema propuesto en el turno de P2, pero no hace referencia a nada de lo que ha dicho P2, a pesar de que su opinión es totalmente contraria a la de su compañero. Puede que el agradecimiento sea una manera de P1 de vincular los dos turnos y el agradecimiento la forma de introducir la refuta que va a hacer. Este intento de vincular las contribuciones está también en los extractos (51), (52) y (53) (54) del capítulo 4, donde los turnos de P5 y P1 en el primero, el turno de P12 en (52) y el de P4 en (53) se introducen con una estructura de pre-expansión, pero que no resulta coherente con el resto de su comentario general.

En otras ocasiones, esta gestión de la interacción mediante la introducción de un turno de B en el que se autoselecciona con una pre-expansión o un exponente sí demuestra vinculación con el resto de la interacción. Veíamos en el extracto (36) del capítulo 4, interacción en la que P3, P10 y P13 dan consejos a tres personajes sobre situaciones planteadas, que P3 se autoselecciona después de que P10 y P13 respondan a la pregunta planteada por P3 y utiliza el conector “también” para introducir en su turno una nueva idea, un nuevo consejo a la pregunta derivada de las instrucciones. Es decir, introduce su turno con el exponente para vincularlo con las contribuciones anteriores, pero realmente presenta un nuevo argumento a la pregunta realizada por él mismo previamente, sin incluir la información previa. En el análisis de este extracto dijimos que “también” antesala un turno en el que añade información nueva, pero este turno es

interpretado por los estudiantes como relevante para la interacción porque extiende el tema general que se está tratando en este momento de la interacción. Esto mismo ocurría en el extracto (5), interacción en la que los turnos de P16 y P4 dan su respuesta a la pregunta de las instrucciones leída por P10, pero comienzan mencionando lo que ha dicho el participante anterior para aportar más información. A diferencia de los extractos presentados en el párrafo anterior, la pre-expansión o los conectores utilizados en estos últimos sí son pertinentes y hacen que el comentario general introducido sea contingente con las contribuciones anteriores.

El uso de estos exponentes parece indicar que los estudiantes son conscientes de que están interactuando y que esta interacción implica una colaboración con los otros participantes de la interacción. Al mismo tiempo, el objetivo comunicativo de las interacciones es mantener unas discusiones informales y demostrar que saben opinar sobre los temas planteados en español, por tanto, el elemento transaccional de intercambio de información sigue estando presente en la interacción. El turno de P3 en (35) es la muestra explícita de que, al final del primer semestre, los estudiantes son conscientes de que tienen que vincular sus turnos con los previos para que su contribución sea contingente. En cambio, en el extracto (53) comprobamos que en la misma interacción P3 y P4 generan turnos cuyos comentarios tienen en común el comentario de si les gusta o no la película, pero en los que introducen temas diferentes.

El análisis de la retroalimentación proporcionada sobre la coherencia y la cohesión de los turnos (GIT) en todos los medios utilizados muestra una insistencia en la necesidad de conectar los turnos con los previos mediante la introducción de turnos con estructuras de pre-expansión en la que se incluya lo que otros han dicho. En los extractos (5), (12), (15), (20), (21), (40), (41) y la figura 40 en el apartado 5.4 se propone una gestión mediante oraciones que conecten los turnos en las que se refleje que están colaborando con los otros participantes. Además, el análisis de otros extractos —véanse (12), (23), (30), (31) y (33)— demuestra que también se dan explicaciones sobre la necesidad de añadir ideas a lo que han propuesto otros y vincular sus opiniones con las de otros participantes para hacerlas relevantes en la interacción. Incluso en (12) vemos que se explicita con FC lo que no se espera que hagan, lo que no se entiende que es negociar. Sin embargo, la trascendencia de estos comentarios no impide que la interpretación del

objetivo siga siendo de intercambio de opiniones y se mantenga el elemento transaccional aun cuando los turnos están cohesionados.

Como hemos dicho en el comentario de (35) y (53), en la misma interacción, los mismos estudiantes pueden demostrar diferentes interpretaciones del objetivo comunicativo con sus intervenciones y su gestión. P3 es un claro ejemplo de que, desde sus primeras interacciones, es consciente de la necesidad de generar contribuciones vinculadas y despliega acciones interaccionales que demuestran su CI en español, como podemos comprobar en (6), (13) y (44). En cambio, sus acciones también muestran una orientación hacia el contexto educativo en el que se realizan las interacciones y, por tanto, en ocasiones genera turnos con comentarios generales no relacionados sin vinculación a otras contribuciones previas en los que tiene su momento de *primary speaker* y propone nuevos temas para contestar a la pregunta de la tarea, como se puede comprobar en (54).

Cabe mencionar que, como P3, muchos estudiantes demuestran ser capaces de generar contribuciones relevantes para el contexto en el que las producen, mediante la relación de sus turnos con los anteriores y la extensión de temas propuestos en ellos, independientemente de si están relacionadas o no con las preguntas de las instrucciones: P1 en el extracto (55) hace una valoración con la que añade información y muestra acuerdo con lo que dice P2 en su intervención inmediatamente anterior. P7 en el extracto (56) realiza una pregunta para mostrar desacuerdo con la intervención inmediatamente anterior de P15 y desarrolla el tema que P15 ha introducido en su turno de manera interpersonal. Otro ejemplo similar es P13 que, en las interacciones analizadas en los extractos (13), (37) y (38), donde sus intervenciones son consecuencia de las contribuciones inmediatamente anteriores, utiliza diferentes tipos de gestión al autoseleccionarse para relacionar los turnos—introduce sus turnos con conectores como “pues”, “porque” y finaliza turnos de sus compañeros para añadir información—. Sin embargo, (44), en el que analizamos la misma interacción que en (13), podemos ver que los turnos de P13 siguen consecuentemente a los de P3, pero al mismo tiempo, en la línea 04, comprobamos que también son consecuencia de su rol como estudiante de español.

Finalmente es necesario indicar que algunos estudiantes como P5 nunca llegan a demostrar la trascendencia de este tipo de retroalimentación porque no llega nunca a generar un

turno en el que incluya algún intento de vinculación con turnos previos. La mayoría de sus intervenciones se basan en comentarios generales no relacionados o respuestas a preguntas. El caso de P12, vimos en la figura 42, que también es similar: P12 sigue generando turnos generales no relacionados en las interacciones finales del segundo semestre; interacciones en las que también desarrolla otros temas propuestos en otros turnos, pero la interpretación transaccional del contexto en el que interactúa permanece en todas sus intervenciones, excepto en la interacción producto de la cuarta actividad del segundo semestre comentada ya en el apartado 5.5.1.1.

Los resultados parecen indicar que la retroalimentación proporcionada ayuda a que los estudiantes sean conscientes y generen contribuciones en las que hacen referencia a turnos previos. Sin embargo, la interpretación del objetivo comunicativo como transaccional y su rol como estudiantes de lenguas influye en la generación de turnos más o menos relacionados y relevantes para el momento de la interacción en el que se producen. En ocasiones, la relación entre turnos se realiza con una estructura de pre-expansión o un conector que no es coherente con la información que añaden después. No obstante, en otras ocasiones estas estructuras o conectores sí que hacen relevantes las intervenciones de los hablantes que las generan, aunque sean al mismo tiempo una respuesta o comentario general a la pregunta o el tema de la tarea.

Aunque la interpretación transaccional no desaparezca, estos resultados demuestran que, a lo largo del curso, desde la segunda actividad que realizan, los estudiantes entienden la necesidad de gestionar la interacción de una forma más colaborativa e intentan relacionar sus turnos y hacerlos relevantes en el contexto en el que los producen. Así, en una misma interacción se pueden encontrar turnos de los mismos estudiantes B autoseleccionados en los que generan comentarios generales no relacionados y otros en los que realizan contribuciones contingentes a lo dicho previamente.

5.2.2.2. Instrucciones de la actividad

Si observamos la gestión que realizan los estudiantes que producen turnos en los que utilizan algún tipo de exponente o generan turnos relevantes en la interacción, la utilización o no de las preguntas propuestas en las instrucciones de la actividad no parece tan influyente. Aunque la generación de preguntas determina que los siguientes turnos sean respuestas a estas preguntas,

si centramos la atención en los turnos en los que B se autoselecciona y genera contribuciones contingentes, observamos que no hay una diferencia entre en las interacciones en las que se generan más preguntas derivadas de las instrucciones y las que no tienen guías específicas en las instrucciones.

Por ejemplo, en las interacciones del primer semestre derivadas de la tercera actividad, en la tabla 10 comprobamos que el equipo Las jefas mujeres que seleccionaba en 11 ocasiones a otros hablantes realiza 18 turnos en los que un hablante B, P8 o P14, se autoselecciona y genera un turno contingente al anterior desarrollando el tema propuesto. Sin embargo, el equipo Los desconocidos que seleccionaba a otros hablantes en 21 ocasiones, genera también 14 turnos en los que un hablante B, P9 o P13, se autoseleccionan y produce una contribución relevante con las interacciones previas. En siete ocasiones estos turnos desarrollan los mismos temas y en otras 7 ocasiones son preguntas con las que desvían el tema de la interacción a un subtema específico propuesto en la intervención anterior.

Analizamos también la primera actividad del segundo semestre, en la que se proporcionaban tres preguntas para que comentaran el tema de las redes sociales, y comprobamos que los estudiantes las incluían en sus interacciones. En estas mismas interacciones encontramos que la utilización de estas preguntas no impide que los estudiantes produzcan también turnos de autoselección cohesionados. Estos se utilizan para añadir información a algo que han dicho y mostrar acuerdo, como la contestación de P10 al turno sobre *WhatsApp* de P3 que comentamos en (54):

(56) S2 No GAM 3, 00:49

01 P3: creo que es muy útil >especialmente<
 02 para (.) nt. hablar con. gente que (.)
 03 está al extranjero
 04 (3.4)
 05 P10: **si esto-estoy de acuerdo lo uso para**
 06 **mi trabajo (0.3) e muy a menudo (0.3)**
 07 **el WhatsApp**

En (56) P3 termina su turno sobre su opinión acerca del *WhatsApp* como una de las redes sociales que considera más útil (líneas 01 a 03). Después se produce un lapso superior a 3

segundos y P10 vuelve a tomar la palabra (es el que había comenzado respondiendo a la pregunta de las instrucciones) y desarrolla el tema introducido por P3 mostrando acuerdo y explicando por qué lo está.

Lo mismo ocurre en la interacción entre P15 y P7, en la que utilizan las preguntas de las instrucciones para proponer e introducir los temas que tratan, pero también generan contribuciones con las que añaden más información y complementan turnos previos y las conectan con exponentes pertinentes:

(57) S2 No GAM 1, 01:06

12 P15: tengo (0.2) am (0.5) tengo una tendencia
 13 (.) a em: (0.5)
 [... 6 líneas omitidas]
 20 P15: si (0.3) comparar (0.5) e mi mismo (0.3)
 21 con (0.3) e[: y] mi misma vida con
 22 P7: [si:]
 23 P15: las vidas [de] otra gente-
 24 P7: °[y]° **-y también**
 25 **las fotos que los influencers**
 26 P15: si
 27 P7: **se co:l?gan?**
 28 P15: si
 29 P7: **so:n (.) editados**

En (57) comprobamos que P15 está explicando uno de los peligros de las redes sociales (líneas 12 a 23) y P7 interviene primero con un turno de muestra de escucha (línea 22) y después intenta tomar el turno de palabra (línea 24) y cuando lo consigue extiende el turno previo añadiendo un argumento a favor de lo que está diciendo P15 (líneas 24, 25, 27 y 29) que introduce con “y también”.

El resultado de este análisis demuestra que la aparición y utilización de preguntas de las instrucciones en la interacción no impide que en ella también tengan lugar turnos en los hablantes B se autoseleccionan para aportar información relacionada con el tema propuesto en los turnos previos mediante intervenciones coherentes y bien vinculadas.

Si centramos la atención en las actividades en las que no se proporcionan ejemplos o preguntas para guiar las interacciones, en el punto anterior comprobamos que en las

interacciones producto de la segunda actividad del primer semestre los estudiantes P1, P2, P3 y P13 generan turnos relevantes derivados de las contribuciones previas: en el extracto (55) P1 valora los ojos del avatar que comenta P2 en su turno; en el extracto (46) de este capítulo, en 5.5.1, P2 realiza una pregunta como consecuencia de lo que dice P1 en su turno, de igual manera que P3 genera preguntas en sus turnos en (13) como reacción a los argumentos utilizados por P13 en la elección de su avatar.

Igualmente, en la última actividad del curso, en las interacciones sobre las películas que han visto durante el curso, los estudiantes demuestran ser capaces de gestionar la interacción tanto con preguntas generadas por ellos mismo como con turnos en los que un hablante B se autoselecciona y añade información al comentario del otro participante o valora también la película que comenta la otra persona:

(58) S2 No GAM 31, 02:10

01 P13: e:: creo que (1.8) mi (1.2) favorita (0.3)
 02 de las películas (0.3) es (3.1) contracorriente
 03 P10: -ah! si si (0.2) e (0.2) también
 04 me ha gustado mucho (.) esa película
 05 (0.5)
 06 P13: me gusta: la historia que dice

En (58) P13 está comentando en su turno cuál es su película favorita de las que han visto (líneas 01 y 02) y en un LRT P10 interviene para producir un turno en el que se autoselecciona y afirma que a él también le ha gustado mucho la película que ha mencionado P13. Después, P13 continúa explicando qué le gusta de ella (línea 06). Tanto en (58) como en (56) podemos observar que P10 termina sus turnos haciendo referencia al tema que trata que se ha mencionado en otros turnos. Es decir, en lugar de introducirlos con una estructura de pre-expansión, los cierra con la mención del tema comentado.

Por último, como dijimos a propósito del análisis de las instrucciones de la octava actividad del segundo semestre en la figura 46, las instrucciones pueden propiciar una interpretación del objetivo de la actividad más transaccional y, consecuentemente, la gestión de la interacción por parte de los estudiantes se ve influida por esta interpretación. Sin embargo, comprobamos en (51) que P7 y P10 producen turnos derivados de las intervenciones previas e

intentan relacionar sus quejas con el tema desarrollado en el turno anterior. Es decir, sus turnos demuestran que son conscientes de que están interactuando y de que esta actividad va más allá de la exposición individual de sus respuestas al tema general de la actividad.

Parece que las instrucciones de las actividades no son una variable que influya en la posible trascendencia de la retroalimentación con respecto a la relación y coherencia entre los turnos. Los estudiantes producen turnos en los que B se autoselecciona tanto en las interacciones en las que se incluyen preguntas de las interacciones como en las que no y, en ambos casos, demuestran ser capaces de generar contribuciones contingentes. Por tanto, se puede decir que la insistencia en la necesidad de unir los turnos que comentamos y analizamos en el apartado anterior trasciende en todas las interacciones con independencia de las instrucciones proporcionadas en la actividad y del uso que le den a las preguntas o ejemplos proporcionados en ellas en las interacciones.

5.5.2.3. Participantes en la interacción

En el apartado 5.5.2.1 hemos comentado que la trascendencia de la retroalimentación en la producción de turnos coherentes y relacionados resulta evidente a lo largo del curso, aunque también hemos visto que en una misma interacción los mismos estudiantes que se autoseleccionan pueden generar tanto turnos contingentes como turnos con comentarios generales no relacionados. El rol de estudiantes que tienen, el contexto en el que se producen las interacciones y la interpretación transaccional del objetivo comunicativo de las actividades parecen ser las variables más influyentes en este tipo de gestión.

Sin embargo, la persona con la que hablan también puede influir en la posible trascendencia de los comentarios de retroalimentación. En la producción de turnos más o menos coherentes con el contexto de la interacción, esta variable está presente en algunos casos determinados.

En primer lugar, el caso más claro en las diferentes gestiones que utiliza cuando se autoselecciona es P14. Vimos en las figuras 43 y 44 la evolución de su gestión de las interacciones a lo largo del curso. Se puede apreciar que tanto en la tercera como en la cuarta interacciones en las que participa, con P8 como distribuidora del turno de habla en ambas, P14 genera más turnos en los que desarrolla temas propuestos en contribuciones previas y relaciona

alguno de ellos con exponentes como “también no” o “sí y”. Por ello, ambas estudiantes reciben comentarios de retroalimentación tanto con FP como con RP. Incluso en su última interacción de ese semestre, S1 GAM 32, en la que se generan más turnos sin exponentes y en los que se introducen comentarios generales no relacionados podemos ver que como parte de la gestión, P14 termina un turno de P8.

Sin embargo, en la quinta interacción del primer semestre y en las cuatro primeras interacciones en las que participa en el segundo, vemos que los turnos son todos comentarios generales no relacionados. Aunque en ocasiones utiliza exponentes como en la tercera interacción del segundo semestre: “también creo que”, estos sirven para cambiar de tema e introducir otro comentario general u otra respuesta individual a la pregunta o el tema de la actividad. En todas ellas, P14 interactúa con P5 y, como vemos, ella es la primera en hablar. Parece que cuando P14 y P5 interactúan juntas la gestión de la interacción es puramente transaccional, mientras que cuando P14 interactúa con P8 realiza más acciones y genera turnos más relevantes para la interacción.

Por último, en el caso de P14 además comprobamos que después de su primera *Speed date* con P5, la gestión que hace de las interacciones empieza a cambiar y en la última interacción del segundo semestre comprobamos que es ella la que comienza la interacción, es la que la mantiene mediante preguntas y turnos en los que se autoselecciona, porque P17 solo responde a las preguntas que P14 genera, pero podemos comprobar que P14 intenta gestionarla de una manera más interpersonal y extiende turnos de P17, genera escucha y recibe retroalimentación positiva por ello. No obstante, vemos que en el último turno P14 genera un comentario general no relacionado en el que responde a la pregunta que ella misma ha hecho previamente demostrando su orientación al contexto en el que ocurre la interacción y, posiblemente, derivado de la gestión que P17 hace en la interacción.

Este análisis muestra la influencia que tienen los participantes en la interacción: la gestión realizada por uno de ellos afecta a la gestión de otros participantes. P8, a partir de la segunda actividad del primer semestre (véase figura 41) gestiona las interacciones que mantiene de una forma más interpersonal, mediante turnos más cortos, seleccionando a otros hablantes, mostrando escucha y extendiendo turnos mediante valoraciones o comentarios sobre lo que

dicen. En las interacciones posteriores que P14 mantiene con P8, P14 parece mimetizar y seguir la gestión que P8 hace. Mientras que cuando habla con P5 o P1, estudiantes que no suelen comenzar la interacción ni se autoseleccionan para participar activamente, P14 es la que dirige la interacción a través de turnos multiunidades individuales, con comentarios generales no relacionados y una gestión menos interpersonal. Al final del segundo semestre, la retroalimentación trasciende en P14 independientemente de con quién hable: en su *Speed Date* con P1 (véase extracto (16) del capítulo 4), P14 primero se interesa y pide información sobre las fotos que P1 ha elegido y, después, cuando ya sabe cuáles son las imágenes de las que pueden hablar elige una para preguntar a P1 su opinión sobre ella. En su interacción con P17, comprobamos que P14 intenta realizar una gestión más interpersonal en la que empieza saludando y presentándose, porque no conoce a P17, propone temas y selecciona a P17 para que tenga el turno de palabra, extiende turnos, hace valoraciones sobre lo que ha dicho P17 para colaborar en la interacción y muestra escucha activa en repetidas ocasiones:

(59) S2 No GAM 30, 00:24

01 P17: sobre ma película favorita (0.3) e:m
 02 tc. (0.6) contracorriente.
 03 (0.2)
 04 P14: **sí bien**
 05 (0.8)
 06 P14: a:: (1.5) **creo que em contra** (0.5) la (0.5)
 07 **↓contra↑corriente? es una película muy interesante**
 08 .h y: (0.3) e los (0.2) temas son muy importantes
 09 sobre todo hoy en día (0.4) .h con las cosas
 10 de: homofobia internalizada
 11 (1.7)
 12 P14: **estás de acuerdo?**
 13 (1.0)
 14 P17: sí sí em °yo° estoy de acuerdo e:m (0.4)
 15 pa- para mí es muy interesante par (0.9)
 16 porque: (0.3) yo puedo identificarme
 [...3 líneas omitidas]
 20 y esta película me hace (.) llorar
 21 como un bebé

22 P14: -sí es un película muy triste

En (59) P17 está respondiendo a la primera pregunta que le ha hecho P14 (líneas 01 y 02) y en un LRT cuando P17 menciona su película favorita, P14 genera un turno de muestra de escucha (línea 03). Este turno da lugar a un lapso (línea 05) que ella misma rompe (línea 06) mediante un turno en el que se autoselecciona y extiende el comentario sobre la película que ha mencionado P17 comentando por qué es interesante (líneas 06 a 10). Al final de su turno se vuelve a producir otro lapso (línea 13) que P14 vuelve a interrumpir para seleccionar a P17 y preguntarle si está de acuerdo con lo que acaba de comentar sobre los temas de la película (línea 12). P17 responde y explica por qué está de acuerdo (líneas 14 a 20) y ante su respuesta, P14 genera un turno en el que valora la película (línea 22), extendiendo de nuevo el tema propuesto por P17: la película le hace llorar y P14 reconoce que es una película muy triste.

A pesar de que P14 es el ejemplo más claro de cómo la influencia que tienen los otros participantes en la gestión que realiza, en otras interacciones también se pueden observar diferencias. Por ejemplo, la trascendencia de la retroalimentación en la gestión de las interacciones de P13 cambia en una de las interacciones del primer semestre:

Figura 50

P13: gestión de las interacciones y retroalimentación recibida en el primer semestre

Interacciones	Gestión de la interacción	Retroalimentación
S1 GAM 4	AutoS No EXP TC.CNR Sil AC TC.CNR RES	Padlet S1 GAM 4 FPGIP FPGIE FFMGIE FFMGIT FFMGTD Padlet C.General FFMGIP FCGIP FCGTD FCGIE FCGI (Interrup)
S1 GAM 9	Primer Hablante (PH) – ASB GIE (repetidas veces) AutoS EXP TD (repetidas veces) ASB RES (repetidas veces) Sil AC TD TC.CNR	Padlet S1 GAM 9 RPGI FPGI; FPGIE; FPGIP; FPGIT; FPGTD
S1 GAM 14	RES AMB GIE (repetidas veces) TC.ASB RESx Sil AC – TC.ASB (repetidas veces) AutoS No EXP TD AutoS EXP “vale pues” – cierre	Padlet S1 GAM 14 FPGI; FPGIP; FPGTD FFMGTD FCGI (pausas)
S1 GAM 19	AutoS EXP-TD (repetidas veces) GIE (repetidas veces) AutoS No EXP TD Sil AC TC.CNR (repetidas veces) RES Preg. confirm. TD – GIE ASB RES (AR)	Padlet S1 GAM 19 FPGI; FPGIT
No participa		No recibe
S1 GAM 28	RES AutoS No EXP TD AutoS TC.CNR GIE	Rúbrica S1 GAM 28 FPGIP; FPGTD FCGIT; FCGIP; FCGIE; FCGI FFMGIP; FFMGIE; FFMGIT; FFMGTD; FFMGTC
No participa		No recibe
S1 GAM 34	PH: ASB Sil AC RES (Respuesta a pregunta propia AR) Sil AC ASB AutoS RES (AR) (repetidas veces) TC. EXP (pues) ASB – AR TC.ASB x GIE (repetidas veces) TD + TC.CNR (propone temas) P13 es el único que mantiene la interacción.	Rúbrica S1 GAM 34 FPGI; FPGIP; FPGIE; FPGTD FCGTD; FCGI (uno habla +)
S1 GAM 38	RES (repetidas veces) ASB GIE AutoS EXP TD (repetidas veces) Preguntas de confirmación	Correo: S1 GAM 38 FPGIE FPGIT FPGTD FCGIP FFMGIP

En esta figura se puede observar que P13 demuestra desde la segunda interacción del curso que es capaz de generar contribuciones contingentes a las de otros participantes y colabora en la co-construcción del significado. Por ello, recibe retroalimentación positiva mayoritariamente como consecuencia de las interacciones S1 GAM 9, S1 GAM 14 y S1 GAM 19. La primera de estas tres la realiza con P3 y las dos siguientes con P9 y P5. Sin embargo, en la quinta interacción en la que participa (S1 GAM 28), con P5 únicamente, solo produce un turno en el que desarrolla algo dicho previamente y en la rúbrica que reciben P13 y P5 por esta interacción se les proporciona tanto FC como FFM dirigido a la coherencia y la relación de los turnos, como veíamos en el extracto (31) de este capítulo. Es decir, en esta interacción no se produce trascendencia de la retroalimentación previa.

En la siguiente interacción, con P5 de nuevo, comprobamos en el extracto (73) del capítulo 4 que P5 plantea la pregunta de las instrucciones y después P13 genera turnos breves en los que extiende el tema, con poca intervención por parte de P5. En la figura 50 podemos observar que P13 produce preguntas de confirmación, muestras de escucha, respuestas a sus propias preguntas, utiliza el exponente “pues” para introducir sus turnos, intenta extender temas (que él mismo propone) y genera comentarios no relacionados. Sin embargo, la retroalimentación recibida es más positiva que en la interacción anterior. Finalmente, tras la realización de la última actividad de este primer semestre, que realiza con P3 y P4, recibe FPGIT y genera turnos en los que se autoselecciona y relaciona sus turnos con exponentes para extender temas en repetidas ocasiones. Parece que P13 es consciente de la retroalimentación recibida y sabe que interaccionar supone generar turnos de manera colaborativa, como demuestra en alguna de las interacciones que mantiene. No obstante, en la figura 50 podemos comprobar que gestiona las interacciones de manera diferente en función de con quién habla: sus interacciones con P5 son menos colaborativas y en la primera, sobre todo, se producen menos contribuciones contingentes, mientras que en las demás interacciones podemos ver que P13 desarrolla coherentemente otros temas propuestos en turnos previos (TD) y utiliza turnos introducidos con exponentes en la mayoría de las interacciones en las que participa.

El análisis de la gestión realizada por los estudiantes P14 y P13 en función de las personas con las que participan en las interacciones permite comprobar que esta variable es

también influyente en la trascendencia de la retroalimentación. Como ocurría en la gestión de la selección de hablantes, la generación de turnos relacionados y coherentes se puede ver influida por la gestión que realicen los otros participantes en la interacción. No obstante, en este tipo de turnos, como hemos visto en P13, la retroalimentación parece trascender de una interacción a la siguiente y, aunque la persona con la que hablen sea la misma, intente una gestión diferente y reciba después retroalimentación positiva por ello.

En conclusión, hemos comprobado que la generación de turnos contingentes, relacionados y coherentes con las contribuciones previas cuando los hablantes B se autoseleccionan aparece desde las primeras interacciones del curso. El análisis de la gestión de la primera interacción demuestra que algunos estudiantes ya manifiestan su CI en español en sus interacciones en español, como P9, y otros son conscientes de que los turnos de sus interacciones tienen que estar relacionados de alguna manera con los turnos previos, aunque no siempre consigan que la relación sea coherente. Es decir, realizan una interpretación del objetivo de la actividad y de la negociación más interpersonal. Tras la retroalimentación proporcionada en la primera actividad, vemos que la producción de turnos relevantes en el contexto de la interacción que se producen y la utilización de estructuras de pre-expansión para unir los turnos son más comunes en las interacciones. El uso de estructuras de pre-expansión responde al tipo de retroalimentación proporcionada en la que se insiste en unir y relacionar sus turnos y se proponen como ejemplos este tipo de oraciones.

A pesar de esta trascendencia, hemos comprobado que los estudiantes van a generar tanto comentarios generales no relacionados como contribuciones contingentes en una misma interacción. Esto sugiere una doble interpretación del objetivo comunicativo de las actividades: el objetivo transaccional que tienen como estudiantes de español no llega a desaparecer en algunas interacciones a lo largo del curso. Sin embargo, la gestión de las interacciones mediante turnos producidos como consecuencia de otras contribuciones indica que los estudiantes son conscientes también de que tienen que colaborar en la interacción y relacionar sus turnos y, por tanto, comunicarse de manera más interpersonal.

Junto con la interpretación del objetivo comunicativo, otra variable que afecta a la producción de turnos más o menos relacionados con los anteriores son los participantes en la

interacción. El análisis realizado ha permitido observar que las acciones interaccionales que realiza un participante —o su ausencia— y la gestión derivada de ellas puede influir en la gestión que hagan el resto de los participantes. Es decir, la persona con la que la hablan puede fomentar una interacción más interpersonal o, contrariamente, puede delimitar el empleo de turnos contingentes y provocar que se produzcan turnos más extensos, comentarios no relacionados derivados de una interpretación más transaccional y de la ausencia de colaboración por parte de algunos participantes.

Por último, se puede decir que, a diferencia de las variables anteriores, las instrucciones de las actividades no son determinantes en la generación o no de turnos coherentes y relacionados. Los resultados del estudio muestran que se producen turnos relevantes y contribuciones contingentes tanto en interacciones en las que se les proponen preguntas específicas y ejemplos que guían la interacción y dan lugar a una gestión específica, como en las interacciones producto de las actividades en las que no se les dan orientaciones concretas que pueden utilizar. La utilización o no de preguntas o ejemplos de las instrucciones no impide que aparezcan turnos relacionados y coherentes. Igualmente, las instrucciones que orientan la interacción hacia un objetivo comunicativo más transaccional siguen incluyendo elementos, como exponentes pragmático-discursivos y estructuras de pre-expansión, que ponen de manifiesto una doble interpretación del objetivo o una percepción interpersonal también en algunos momentos de la interacción.

5.5.3. Muestras de escucha y entendimiento

Las muestras de escucha son el segundo elemento de la gestión de la interacción que más FP recibió y son el tipo de turnos más común en las interacciones, con un total de 231 (véase tabla 8). Si observamos la figura 40, comprobamos que se proporcionaron 37 enunciados de FPGTD, destinados a comentar el desarrollo de los temas en la interacción y 31 FPGIE. Además, comprobamos que este tipo de enunciados aparece en todos los medios en los que se proporciona FP de manera equitativa mayoritariamente: 9 se proporcionaron en los comentarios de *Padlet*; 11 en las rúbricas y otros 11 en los correos. Contrariamente, si fijamos la atención en los números de FCGIE destaca que solo se dieron 10 enunciados de *feedback* referidos a las muestras de escucha y entendimiento y ninguno aparece en los correos, 5 están en los comentarios de *Padlet*

y 5 en las rúbricas. En cuanto al *feedforward*, se producen 15 enunciados de FFMGIE, 4 en *Padlet*; 5 en las rúbricas y 6 en la actividad de aula. Este primer examen de las cifras de la retroalimentación sugiere que las muestras de escucha y entendimiento en las interacciones se producen y lo hacen de manera adecuada debido a la inferioridad numérica de enunciados con retroalimentación correctiva o de mejora y a su ausencia en los correos electrónicos. Además, es la acción interaccional que todos los estudiantes llegan a realizar y que muchos emplean desde la primera interacción del curso.

En el punto 4.2.3 del trabajo explicamos que el código GIE codifica turnos en los que un hablante B se autoselecciona para mostrar escucha, utilizando tanto *backchannels* como muestras de acuerdo. Aunque las secuencias laterales contextuales o de reparación no se han estudiado, se ha considerado importante incluir las muestras de escucha activa para entender cómo las utilizan y la manera en la que gestionan la interacción a partir de ellas. Pudimos comprobar que en este tipo de turnos de apoyo, se produce una evolución porque al comienzo del curso, como vimos en los extractos (61), (62), hay una tendencia por susurrar o no intervenir mientras otros participantes tienen su momento de *primary speaker*, mientras que posteriormente, a partir de la tercera actividad del curso, como vimos en (63) y (64), los turnos de apoyo son más comunes, forman parte de la interacción e incluso sirven para complementar los turnos de otros, como en (65), dando lugar a interacciones en las que los estudiantes colaboran en la generación de sus respuestas a la actividad. Esta evolución sugiere que la insistencia en la retroalimentación en la posibilidad de proporcionar ayuda a los compañeros cuando muestran dificultades para expresar algo trasciende a partir de la tercera actividad del curso. Los ejemplos (13), (17), (35), (37), (38) y (41) de este capítulo ejemplifican estos enunciados en los que se felicita o se menciona como recordatorio este tipo de gestión.

En este apartado comprobamos también que muchos de los turnos de muestra de escucha generados a lo largo del curso son *backchannels* o *tokens* (Gardner, 2001) y se producen mayoritariamente en las tercera y cuarta actividades del primer semestre. No obstante, en el extracto (70) vimos que también son comunes en el segundo semestre. Si fijamos la atención en los comentarios de retroalimentación examinados en este capítulo, se percibe que en los comentarios en *Padlet*, sobre todo al comienzo del curso, los enunciados se centran en reconocer

que han mostrado escucha o entendimiento o en aludir a la necesidad de mostrarla —véanse ejemplos (17), (20) y (21) de este capítulo—. Es en las rúbricas y en los correos, en la retroalimentación más personalizada, en los medios en los que los estudiantes reciben retroalimentación más específica sobre cómo generar muestras de escucha más elaboradas —véanse los extractos (37), (38) y (40)—. No obstante, en (23) pudimos comprobar que en las rúbricas también se considera positivo que utilicen los *backchannels* como muestras de escucha. En el capítulo 4 defendimos que la producción de este tipo de turnos, aunque no siempre signifique que los participantes entienden a su interlocutor, sí demuestran que saben cómo y cuándo emplearlos para gestionar la interacción.

Por tanto, como se ha venido haciendo en los apartados anteriores, la trascendencia de la retroalimentación se observa en todos los tipos de muestra de escucha producidos, incluyendo aquellos no considerados como tales o mínimos en la bibliografía consultada (Schegloff, 1982; Sert, 2019). Se examina el uso de estos turnos de apoyo para gestionar la interacción y se comenta cómo afectan, si lo hacen, las variables de interpretación del objetivo comunicativo, instrucciones de la actividad y participantes en la interacción, en la posible trascendencia de la retroalimentación.

5.2.3.1. Interpretación del objetivo comunicativo de la actividad

La generación de turnos con los que los estudiantes muestran escucha como parte de la gestión de las interacciones que mantienen se produce en 60 de las 69 grabaciones recogidas. Es decir, tan solo nueve interacciones carecen de algún tipo de este turno, cinco de ellas son interacciones producidas en el primer semestre y cuatro en el segundo.

Si analizamos primero las cinco interacciones en las que no se producen muestras de escucha en el primer semestre podemos observar que dos son producto de la tercera actividad del primer semestre. En los puntos anteriores hemos expuesto ya que la interpretación que cada equipo hace del objetivo de esta actividad afecta a la gestión de la interacción. Por ello, no resulta extraño que los equipos Panda Rojo y Las lindas mentirosas sean los que no realizan ninguna muestra de escucha en sus interacciones. Son las grabaciones que menos duración tienen y, como explicamos en el punto 5.5.1.1, en ellas los estudiantes presentan el nombre que han elegido para su equipo, el equipo Panda Rojo con un resumen de lo que han hablado previamente

y el equipo Las lindas mentirosas solo se presenta, pero no mantienen una interacción para conocerse y, después, decidir el nombre de su equipo.

En las interacciones de los otros equipos estas muestras de escucha aparecen mayoritariamente en las de los equipos Los desconocidos, que producen 8 turnos de escucha, y Las jefas mujeres, que utilizan hasta 24 muestras de escucha, generadas en 11 ocasiones por P14 y en 9 por P8. En ambas interacciones el objetivo comunicativo interpretado es el de realizar las preguntas y comentar los temas propuestos en las instrucciones para conocerse. Es interesante resaltar que los ejemplos de los turnos de muestras de escucha generados durante esta actividad, tanto en las interacciones de Los desconocidos y Las jefas mujeres; como en las de los equipos Daviditos y El matador y las ratas salvajes no se limitan a *tokens* o *backchannels* sino que comentan turnos previos, como se puede ver en el extracto (66) del capítulo 4; muestran sorpresa ante algo dicho, como en las líneas 15 y 20 del extracto (12); o invitan a que la persona que genera un turno extienda el tema que ha introducido, como ocurre al final del extracto (9) cuando P17 pregunta “¿ah sí?” ante el animal elegido por P6.

Las tres interacciones posteriores en las que no se produce ningún turno de escucha son productos de tres actividades diferentes. La primera de ellas es la interacción que P14 y P1 tienen con P5 para realizar la quinta actividad del primer semestre. Como vimos en (51), su interacción está formada por turnos multiunidades sin ninguna vinculación entre ellos y en la que no se generan acciones interaccionales destinadas a la colaboración. La interpretación que hacen las estudiantes del objetivo comunicativo de la actividad es preparar consejos individualmente y leerlos en alto durante la grabación.

La siguiente actividad en la que no se producen es la interacción en la que P3, P12 y P15 realizan el *role-play* del primer semestre, la negociación entre Thor, un representante de los asgardianos y un agente de S.H.I.E.L.D. Sin embargo, en el ejemplo (1) de este capítulo vimos el comentario en *Padlet* que se les proporcionó y, aunque no se da FP sobre las muestras de escucha, tampoco incluye FC o FFM. Es interesante apuntar que en los equipos que también realizaron el *role-play* tampoco generan muchos turnos de apoyo en ellos y el que más lo hace, los Daviditos, produce 3 al final de la interacción, todos generados por P10. En el comentario de retroalimentación que se puede leer en el ejemplo (14) de este capítulo, tampoco se proporcionan

enunciados destinados a comentar los turnos de apoyo, pero se puede decir que el comentario tiene una orientación claramente positiva. Esta ausencia de muestras de escucha en este *role-play* y de enunciados de retroalimentación que marquen que no se han usado, sugiere que la gestión de la negociación se orientó a un debate en el que el agente de S.H.I.E.L.D. mediaba y en el que Thor y el representante asgardiano presentaban sus propuestas.

El comentario de retroalimentación que recibe el equipo Panda Rojo sí que resalta falta de coherencia en el acuerdo que han tomado y la rúbrica de observación que se dio a Los desconocidos también pone de relieve la inexistencia de conexión entre los turnos de P13 y P5, como comprobamos en este capítulo cuando la analizamos en (31), con FC. Este análisis parece mostrar una relación entre la ausencia de turnos de apoyo y el cierre apropiado de la interacción que solo lo consiguen los Daviditos que llegan al final a un acuerdo de manera conjunta.

Por último, la quinta interacción en la que no se producen turnos de apoyo o muestra de escucha es la grabación S1 GAM 31 que resultó de la séptima actividad. En esta actividad se cronometró el tiempo que tenían para realizarla, por lo que el equipo Panda Rojo comienza su interacción, pero no tienen tiempo de desarrollarla. Esto también ocurre en una de las interacciones del segundo semestre en la que no se han codificado turnos de escucha. En el *role-play* entre P7 y P15, en el que simulan una conversación entre Jorge y Rafa, leen el comienzo de la interacción que se les dio en las instrucciones y después de un lapso de casi 5 segundos comienzan su interacción que es interrumpida por la intervención de la docente.

Si fijamos la atención en las otras tres interacciones en las que no se producen muestras de escucha o turnos de apoyo en el segundo semestre podemos comprobar que en ellas los estudiantes que participan realizan un intercambio de información. La primera es la interacción entre P5 y P14 resultado de la segunda actividad del curso, en la que tenían que aconsejar a tres personas: Pedro, Jorge y Cristina:

(60) S2 No GAM 7, 00:00

```
01  P14:      Jorge (.) creo que es importante que
02           espera (0.3) demasiado tiempo porque .h
03           solo un mes no es un (0.3) tiempo (0.6)
04           largo (.) para (0.2) un nueva relación
[... 3 líneas omitidas]
```

08 entonces creo que es importante que no
 09 (1.5) tiene: (.) no ten intenciones (.)
 10 para (1.1) hacer una relación con este mujer
 11 (0.5) para: (0.3) mucho más tiempo
 12 (2.1)
 13 P5: si estoy de acuerdo (0.4) creo que es
 14 importante de practicar que quieres dice
 15 (2.5)
 16 P14: Pedro (0.2) creo que es importante que
 17 no tenes miedo (0.4) porque: todas las
 18 personas: (.) ten miedo para (0.8) a: habla-r

En (60) podemos comprobar que en esta interacción la interpretación del objetivo de la actividad es totalmente transaccional: P14 comienza dando su consejo sobre lo que Jorge debería hacer (líneas 01 a 11). Después se produce un lapso de dos segundos (línea 12) y P5 muestra acuerdo (línea 13), pero en su turno presenta un argumento individual (líneas 13 y 14) que no sabemos a quién destina. Se vuelve a producir otro lapso que rompe P14 (línea 16) con un turno de autoselección en el que vuelve a generar otro turno con un comentario general no relacionado. Es decir, en este extracto se demuestra el intercambio de información que realizan las estudiantes en el que los turnos carecen de vinculación y que podrían aparecer en distinto orden.

Finalmente, las otras dos interacciones del segundo semestre en las que no se generan turnos de muestra de escucha son dos de las *Speed Dates* —S2 No GAM 20 y S2 No GAM 21—. Ambas se basan en un intercambio de preguntas y respuestas sobre alguna de las imágenes. Después de la respuesta a la pregunta se puede producir un turno en el que B se autoseleccione y comente la misma imagen o una pregunta RBB que provoca que el otro participante comente también la misma imagen:

(61) S2 No GAM 21 00:01

01 P14: cuál es tu opinión sobre el. primero?
 02 (1.0)
 03 P11: em (0.7) creo que es importante que am
 04 demuestre la sociedad sexista ()
 05 (1.0)

06 P14: a:m
 07 P11: -°y tú? qué ()
 08 P14: a:: (.) creo que es triste que (0.6) a::
 09 (1.4) vivimos en un mundo (0.2) que [...]

En (61) P14 comienza la interacción con una pregunta (línea 01) y esta es respondida por P11 un segundo después (líneas 03 y 04). El turno de P11 termina sin seleccionar a nadie y después de otro segundo, P14 parece que va a tomar la palabra para contestar (línea 06), pero P11 también se autoselecciona y produce una RBB para seleccionar a P14 (línea 07) que lleva a P14 a dar su respuesta a la interacción. Nuevamente, la interpretación del objetivo de la actividad se basa en un intercambio de información, es decir, en compartir la opinión individual sobre las imágenes, aunque en (61) se genera una interacción diferente a (60) porque las respuestas son relevantes en la interacción por su gestión mediante preguntas.

Todas las interacciones en las que no se producen muestras de escucha coinciden en que son interacciones en las que no se produce colaboración entre los participantes. Es decir, tanto en las presentaciones de la elección del nombre del equipo, como en la negociación con Thor, en el comentario de los consejos que darían y en las citas rápidas no hay una co-construcción de la opinión o de los consejos comentados, sino que se presentan como opiniones individuales que el resto de los participantes no comenta ni utiliza para dar su propia opinión.

No obstante, en el análisis de la tercera actividad del curso hemos comprobado que la retroalimentación trasciende muy pronto en el curso y cuando los estudiantes producen turnos de apoyo o muestra de escucha lo hacen como consecuencia de una contribución previa con la que muestran acuerdo o que valoran y comentan. Además, las cifras de los turnos de escucha generados y la ausencia de ellos en únicamente nueve de las 69 interacciones que tenemos indica que es la acción interaccional que más producen y que más fácilmente se traspasa.

5.2.3.2. Instrucciones de la actividad

Se puede afirmar que se producen turnos de apoyo o muestras de escucha en la mayoría de las interacciones producidas a lo largo del curso. Sin embargo, es interesante observar que las que más turnos de apoyo tienen, en ambos semestres, son interacciones en las que los estudiantes incluyen y discuten preguntas y temas propuestos en las instrucciones.

En el primer semestre, las interacciones que más turnos de este tipo tienen son las derivadas de la tercera, cuarta y octava actividades, todas ellas actividades en las que se incluían temas y preguntas que los estudiantes utilizan para gestionar la interacción. Las jefas mujeres generan 24 y 36 turnos en la tercera y la cuarta respectivamente; el equipo Daviditos produce 15 en su interacción producto de la cuarta actividad y Los desconocidos 12. En la práctica de la negociación final, la interacción del equipo Panda Rojo es la que más turnos de muestra de escucha genera, con un total de 13. En el segundo semestre se producen más de 12 turnos de habla en las interacciones S2 No GAM 3, producto de la primera actividad llevada a cabo por P3, P10 y P13, y S2 No GAM 16, en la que P3, P7 y P13 realizan la séptima actividad del semestre.

Si observamos los extractos analizados en el capítulo 4 de alguna de estas interacciones —(23), (24), (33), (37), (45), (46), (54), (60), (64), (65), (69), (70), (80) y (82)— podemos reconocer una característica común: las muestras de escucha generadas en estas interacciones son principalmente *tokens* y *backchannels*, llevados a cabo principalmente con “huhum” y “sí”. En el apartado 4.2.3 comentamos, a propósito de (60) y los turnos de apoyo que se producen al final de la interacción, que la función de estos es mostrar escucha activa, pero sin comentar ni valorar la información compartida. Aunque en ocasiones estos turnos también sirven como muestras acuerdo, como el “exacto” de P9 en (65) o se emplean para ayudar a la persona que habla en la búsqueda de alguna palabra, como en (64), es predominante que su utilización como muestras de escucha. Los estudiantes que los generan no buscan tomar la palabra, sino demostrar al hablante que la tiene que están siguiendo lo que dice.

A pesar de que no se busque extender otros turnos con ellos, en 4.2.3, a partir del análisis de los extractos (69) y (70), defendimos que su empleo sugiere que los estudiantes reconocen posibles finales de UCT y LRT y, por tanto, toman la palabra en el momento adecuado. Con ellos, gestionan la interacción de manera que los turnos en los que el hablante A produce varios UCT a modo de respuesta a la pregunta o tema de la actividad sean más cortos y la interacción sea más dinámica, menos transaccional. Además, en estas mismas interacciones se producen también extensiones de turnos mediante la finalización de turnos, como se puede ver en los extractos (45), (65) y (80) del capítulo 4, por lo que se puede considerar que tanto las muestras

de escucha como las extensiones de turnos previos sirven para orientar la gestión de la interacción hacia un objetivo comunicativo más interpersonal.

Si fijamos la atención a la retroalimentación que se les proporcionó después de realizar estas interacciones podemos observar que solo una ocasión —ejemplo (38) de este capítulo— se comentan las muestras de escucha realizadas. Se les da tanto FP como FFM con respecto a ellas para que elaboren más sus muestras de escucha. En otros extractos (3), (16), (24) y (33) de este capítulo, hemos analizado los comentarios y las rúbricas que recibieron los equipos Las jefas mujeres, Daviditos y Panda Rojo como consecuencia de las actividades del primer semestre que comentamos. En ellos, se les felicita por ser capaces de generar un discurso conectado, interrumpir e intentar tomar el turno de palabra, pero no se comentan específicamente los turnos de escucha generados.

La felicitación y el recibimiento de FP reconociendo las muestras de escucha como acciones interaccionales que conectan su discurso puede ser la causa de que los estudiantes sigan gestionando las interacciones en las que utilizan las preguntas de las instrucciones con este tipo de turnos de apoyo. En 5.5.1.2 explicamos que el empleo de las preguntas y los temas de las instrucciones tampoco se comentaba en la retroalimentación y se consideraba positivo la producción de preguntas para seleccionar a otros hablantes, independientemente de si eran las mismas que tenían en las instrucciones o no.

Esta retroalimentación positiva parece oponerse a la conclusión que obtuvimos en el punto 4.1.3.2 del estudio tras el análisis de la gestión a partir de las preguntas de las instrucciones en la interacción: su empleo genera turnos de respuesta multiunidades en los que los hablantes que los producen responden de manera individual a la pregunta con escasos turnos de muestra de escucha y poco terceros turnos derivados de sus intervenciones. No obstante, el análisis de los turnos de muestra de escucha y de la retroalimentación proporcionada muestra que esta gestión no se produce en todas las interacciones que utilizan estas preguntas. Contrariamente, aquellas en las que aparecen numerosos turnos de escucha rompen esta estructura y contrastan con aquellas interacciones derivadas de las mismas actividades en la producción de turnos más cortos y con más intervenciones relevantes al contexto por parte de los estudiantes.

Por tanto, las interacciones del primer semestre productos de la tercera y cuarta actividad —S1 GAM 13, S1 GAM 17, S1 GAM 18, S1 GAM 19—; la interacción del equipo Panda Rojo para preparar la negociación final —S1 GAM 33— y las dos interacciones del segundo semestre comentadas al comienzo de este apartado tienen una gestión de la interacción caracterizada por el uso de las preguntas de las instrucciones para seleccionar a otros hablantes y recurrentes turnos de muestra escucha por parte de los hablantes B. Hemos comprobado además que, aunque estas muestras de escucha no tengan la intención de extender turnos previos y no se colabora en la co-construcción del significado con ellas, en estas mismas interacciones se producen otros turnos en los que sí ocurre. Esta gestión sugiere que la interpretación que realizan los participantes del objetivo comunicativo es más interpersonal, siendo conscientes de que la actividad consiste en interactuar y no solo en intercambiar información de manera individual. Es decir, la insistencia que comentamos previamente en la retroalimentación proporcionada tras la realización de la primera actividad, sobre la necesidad de mostrar escucha activa, trasciende desde muy pronto en el curso.

La utilización de las instrucciones de la actividad para seleccionar a hablantes y los turnos de muestra de escucha se aúnan en la generación de interacciones que siguen siendo productos del contexto de aula en el que se producen, pero demuestran que la retroalimentación trasciende porque los estudiantes entienden la necesidad de conectar sus contribuciones y producir acciones destinadas a que los productos de sus actividades sean más interactivos.

5.2.3.3. Participantes en la interacción

Las interacciones que más turnos de escucha tienen coinciden también en que participan determinados estudiantes: P3, P8, P13 y P14. Ellos mismos son los aprendientes que más turnos generan a lo largo del curso. En un principio, estas cifras parecen sugerir que su participación en la interacción implica que se generen más turnos de apoyo en ellas. Sin embargo, como vimos en los apartados 5.5.1.3 y 5.5.2.3 la persona con la que participan influye en la gestión que hacen de la interacción.

En la figura 41 del apartado 5.5.1.1. se puede observar que P8 genera turnos de escucha en todas las interacciones que participa. En el segundo semestre solo participa en una interacción y también los genera. Incluso en la interacción S1 GAM 32 que también comentamos en el

mismo apartado, en la que interactúa con P14 mediante una gestión de la interacción basada en turnos individuales, se producen muestras de escucha por parte de las dos participantes. Es decir, P8 es consciente en todo momento de que la actividad que realiza, aunque la interprete como un intercambio de información, es interactiva.

Como P8, P3 que también genera muestras de escucha en todas las interacciones en las que participa, excepto en la tercera del primer semestre que ya explicamos en 5.5.1.1. En estos dos casos parece que los participantes en la interacción no influyen en la producción de este tipo de turnos por parte de estos hablantes. Es interesante mencionar que también son P3 y P8 los dos aprendientes que toman el rol de distribuidor del turno de habla en algunas de las interacciones en las que participan (véanse los cuatro primeros extractos y los extractos (6), (23), (24), (28), (36), (45), (52), (53), (63), (67), (76), (78) y el (85) del capítulo 4). Una posible interpretación es que las muestras de escucha producidas por ellos sean también producto del rol que toman. Es decir, igual que se encargan de seleccionar a los otros participantes y distribuir el turno de habla, se ocupan de demostrar a los estudiantes que responden a las preguntas hechas que están siguiendo las respuestas que les han pedido.

Frente a estos casos, la gestión de la interacción que P13 y P14 realizan en cada actividad sí depende de la persona con la que hablan. Este hecho se ha comentado ya en los apartados 5.5.1.3 y 5.5.2.3 y, como en la generación de preguntas y de turnos más o menos coherentes con las contribuciones previas, la producción de muestra de escucha también se ve influida por esta variable. Por ejemplo, en las interacciones en las que ambos participan resultantes de la cuarta actividad, los dos generan numerosos turnos de escucha, como P8 que habla con P14 y P9 que habla P13. Sin embargo, en la siguiente interacción en la que participan, P14 realiza la quinta actividad del primer semestre con P1 y P5 y P13 (que no participa en la quinta actividad) hace la sexta actividad, el *play-role* de Thor con los asgardianos, con P5. En el primer caso no se produce ningún turno de apoyo o muestra de escucha y, como vimos en (51) y hemos comentado previamente, la interacción es una sucesión de turnos individuales no vinculados. En el segundo, P13 sí que genera un turno de ayuda, pero en la figura 50 y en los ejemplos (31) y (32) de este capítulo hemos visto que se les proporcionó a ambos estudiantes FC y FFM relacionado con la gestión de las muestras de escucha y entendimiento.

En conclusión, estos resultados indican que la trascendencia de la retroalimentación y la generación de turnos de escucha o de apoyo también se puede ver influida en determinados estudiantes por el resto de los participantes en la interacción. Los estudiantes P13 y P14 emplean turnos de apoyo desde la segunda interacción en la que participan. Sin embargo, esto ocurre en interacciones en las que la gestión por parte de otros participantes en la interacción, como P3, P8 y P9, es más interpersonal. Cuando los participantes, como P1 y P5, no generan acciones interaccionales para colaborar, los estudiantes P13 y P14 gestionan la interacción de forma transaccional, mediante turnos multiunidades no vinculados con los de sus compañeros y con escasos o ningún turno de muestra de escucha.

En este capítulo hemos presentado los resultados del análisis de los comentarios de retroalimentación que recibieron nuestros estudiantes. Estos nos han permitido entender cómo son los comentarios que se proporcionaron y en qué se focalizan. Por un lado, muestran una preferencia por enunciados de retroalimentación positiva o FFM, siendo el FC el menos numérico en nuestros datos. En muchas ocasiones, los enunciados de FFM y de FC coinciden porque se indica con ellos lo que tienen que incluir en sus próximas interacciones y, a su vez, se deduce de ellos que no se ha hecho. Cuando sí que se ha realizado alguna acción comentada en los comentarios con FFM se explicita, como vimos en (8). Por otro lado, los comentarios son mayoritariamente la descripción de lo que se hace y lo que no se hace. Se reservan la valencia positiva para los RF, aunque en *Padlet* y en los correos también aparece en enunciados con FP. La valencia negativa del FC procede de los verbos como “evitar” o de los patrones de los enunciados en los que se introduce el FC tras un FP con una conjunción adversativa.

Por otro lado, examinamos las cifras de cada tipo de enunciado de retroalimentación en función de los elementos específicos de la gestión de la interacción a los que se destinaban. Este examen puso de relieve los tres elementos de la gestión que más retroalimentación recibieron: la utilización de preguntas para seleccionar a otros hablantes, la coherencia y relación de los turnos generados y las muestras de escucha y entendimiento. A raíz de estos resultados, en el último apartado se ha presentado el estudio de la trascendencia de la retroalimentación en la gestión de las interacciones a lo largo del curso centrándonos en estos tres elementos interaccionales.

Este análisis ha permitido comprobar que la trascendencia de la retroalimentación no se produce de manera lineal en las interacciones y, consecuentemente, la evolución de la gestión de la interacción tampoco es consecutiva. Es decir, las acciones y los elementos interaccionales comentados en la retroalimentación pueden o no aparecer en las interacciones que se producen inmediatamente después, pero su producción también está condicionada por otras variables.

Las tres variables que más influyen en nuestros datos son la interpretación del objetivo comunicativo de la actividad, las instrucciones y los ejemplos que aparecen en ellas y los participantes en la interacción. Tras el análisis realizado, se puede afirmar que en los tres apartados destinados cada uno a uno de los tres elementos de la gestión que más se comentan en los enunciados de retroalimentación, la interpretación del objetivo comunicativo de la actividad es la variable más influyente en la gestión que se realiza de la interacción.

La retroalimentación trasciende en las interacciones en las que el objetivo comunicativo de la interacción es entendido como algo más que un intercambio de información. Es decir, la misma actividad puede dar lugar a interpretaciones diferentes: en las interacciones en las que los estudiantes entienden que negociar, conocerse y llegar a un acuerdo o discutir un tema implica una colaboración encontramos una gestión con más selección de otros hablantes, más turnos relacionados y coherentes entre sí que resultan relevantes en el contexto de la interacción y más turnos de escucha y apoyo. Frente a esta interpretación, las interacciones con turnos multiunidades, más individuales y menos turnos de escucha y de selección de hablantes son aquellas en las que se interpreta que el objetivo comunicativo de la actividad es el intercambio transaccional de opiniones propio de una actividad de clase.

En el apartado 5.2.2.1 vimos que en una misma interacción los estudiantes generan turnos en los que demuestran una interpretación transaccional y otros en los que parecen hacer una interpretación más interpersonal. Se puede decir que la retroalimentación ayuda a que los estudiantes transfieran elementos de su CI a su CI en español y sean conscientes de que, además de una actividad de clase, participan en una interacción en español. Sin embargo, el contexto educativo en el que se producen las interacciones sigue orientando las interacciones hacia una interpretación del objetivo comunicativo más transaccional.

Esta interpretación puede derivarse de las instrucciones de las actividades que, como comprobamos en 5.5.1.2, influye en la gestión que realizan los estudiantes. Los ejemplos, las preguntas y las orientaciones que se les dan también determinan que los turnos estén más o menos relacionados y que se produzcan más o menos turnos en los que se selecciona a otros hablantes. Si los ejemplos que se les da son oraciones a modo de respuestas personales a un tema o una pregunta, es razonable que la interacción se organice en el intercambio de respuestas y opiniones personales. Si se les plantean una serie de preguntas que tienen que comentar o responder, la interpretación del objetivo de la actividad como el comentario o la respuesta a esas preguntas y la gestión de la interacción con turnos que intercambian estas opiniones también es lógica.

Aunque se incluyan preguntas en las instrucciones, al comienzo del curso las interacciones más interpersonales son aquellas en las que tienen que hacer algo más que discutir su opinión sobre ellas: comparar avatares, elegir el nombre del equipo, analizar las interacciones que escuchan, preparar la negociación final. En el segundo semestre, la interacción más interpersonal es la simulación de la conversación entre Jorge y Rafa que tuvieron P3 y P12. No obstante, las discusiones informales en las que los estudiantes incluyen temas y preguntas de las interacciones o las citas rápidas de este segundo semestre también dieron lugar a interacciones interpersonales en las que se incluyen las preguntas de la actividad para seleccionar a otros hablantes. Esto puede ser consecuencia de una retroalimentación positiva en el primer semestre cuando seleccionan a otros hablantes con este tipo de preguntas, además de la insistencia en la retroalimentación del primer semestre por generar turnos vinculados con las contribuciones previas y demostrar que participan activamente con muestras de escucha y ayudándose mutuamente.

Parece que la trascendencia de la retroalimentación está en las interacciones en las que seleccionan a otros hablantes, con las preguntas de las instrucciones o con otras generadas por ellos mismos, incluidas las preguntas RRB, generan turnos de escucha y contribuciones relevantes en el contexto que las generan. Es decir, a partir de la retroalimentación realizan acciones interaccionales orientadas a producir una interacción que vaya más allá del intercambio

de respuestas u opiniones individuales, aunque esta interpretación del objetivo comunicativo siga estando en la estructura generada con la gestión de la interacción que realizan.

Los resultados demuestran que hay estudiantes que son conscientes de esta diferencia desde las primeras interacciones del curso, como P3, P4, P7, P9 y P10. A partir de la segunda y la tercera actividad P1, P8, P13 y P16 también generan turnos vinculados y derivados de los turnos previos, producen muestras de escucha y seleccionan a otros hablantes. No obstante, hemos comprobado que P1 produce turnos relevantes cuando interactúa con P2, pero como parte del equipo Las jefas mujeres solo participa si le dan el turno de habla. P13 es otro ejemplo de que los participantes en la interacción, última variable observada, pueden influir en la gestión que realiza en las interacciones y, por tanto, en la trascendencia de la retroalimentación recibida.

Por último, el caso de P14 es particular porque cuando interactúa con P8, en las interacciones en las que realizan la tercera y la cuarta actividades del primer semestre, parece gestionar la interacción a través de turnos de apoyo y muestras de escucha, produce más turnos relevantes que extiendan un tema propuesto, pero no suele seleccionar a otros hablantes o generar preguntas. Sin embargo, su evolución demuestra que después de esas dos interacciones, su interpretación de las actividades vuelve a ser transaccional y las gestiona principalmente con turnos multiunidades, con escasos turnos en los que selecciona a otros hablantes y escasas muestras de escucha. Esta gestión sugiere que P14 interpreta como objetivo de las actividades un intercambio de información en el que debe dar su opinión o respuesta a las preguntas o temas de la actividad, independientemente del objetivo comunicativo de la actividad propuesta y de las instrucciones que se dan para ella, hasta la actividad de *Speed dates*. Es en este momento cuando la retroalimentación parece trascender en P14: después de su primera cita rápida, P5 y P14 dejan por escrito que son conscientes de que no han hecho preguntas (véase figura 45) y la gestión que hace en sus tres siguientes interacciones se caracteriza por la realización de preguntas para seleccionar a otros hablar y cambiar de temas, turnos con exponentes y pre-expansiones, petición de aclaraciones, muestras de escucha y extensión de turnos previos, como comprobamos en (59) y (61).

En conclusión, los resultados del análisis demuestran que la retroalimentación no es detallada: no se valora la estructura que se genera en las interacciones, ni valora si las preguntas

que utilizan para seleccionar hablantes son preguntas generadas por ellos, preguntas RBB o preguntas de las instrucciones, si las muestras de escuchas son *backchannels* o comentan turnos previos, si la extensión de otros turnos es también una opinión o una respuesta persona a la actividad, si los conectores utilizados son pre-expansiones y qué implica su utilización. La retroalimentación se centra en comentar aspectos de la gestión que se incluyen o no en la interacción, concretamente, las acciones interaccionales que dan lugar a que una interacción sea colaborativa y en la que los estudiantes demuestran que entienden y siguen la interacción coherentemente y participan en ella de manera más interpersonal que transaccional.

Se puede decir que la trascendencia que se busca con esta retroalimentación es hacer entender a los estudiantes que las interacciones que producen en clase son, además de actividades en las que deben responder y opinar sobre el tema que se les pregunta en español, interacciones con características propias, en las que deben colaborar con los otros participantes para realizar la actividad y, por tanto, tienen características diferentes a otras actividades en las que se busca únicamente un intercambio de información. Los resultados del análisis de la gestión de las interacciones indican que esta trascendencia se produce en la mayoría de las interacciones desde muy pronto. No obstante, se ve condicionada por otros factores derivados del contexto en el que se producen las interacciones, lo que implica que la trascendencia no sea consecutiva y que pueda depender de la actividad en la que participan, sus instrucciones y los estudiantes con los que interactúan.

Comenzábamos el capítulo diciendo que la retroalimentación se destina principalmente a que los estudiantes utilicen de manera adecuada en sus interacciones los recursos interaccionales que ya poseen para gestionar sus interacciones orales. Los resultados del análisis de la trascendencia y de la gestión de las interacciones demuestran que los estudiantes que más participan en las interacciones de ambos semestres son capaces y saben generar turnos relevantes en la interacción, reconocer LRT para tomar la palabra y producir turnos de apoyo o autoseleccionarse, responden adecuadamente a las preguntas que se les hacen y, la mayoría de ellos, demuestran también saber gestionar sus interacciones mediante la selección de otros hablantes para comenzar a interactuar, extender temas, cambiarlos, pedir aclaraciones o ayudas, romper silencios y mostrar desacuerdo.

6. Discusión

En este capítulo se discuten los resultados de los análisis expuestos en los capítulos 4 y 5, y se contrastan con los resultados obtenidos en los estudios previos que se presentaron en el capítulo 1 del trabajo. La organización de este capítulo se estructura en torno a las dos líneas de investigación. En un primer apartado se comenta cómo gestionan los estudiantes sus interacciones, qué recursos interaccionales emplean, qué patrones de gestión han surgido en ellas y cuándo aparecen. Seguidamente, se discuten las características de los comentarios de retroalimentación utilizados, su estructura, las tendencias de uso observadas y la trascendencia de la retroalimentación proporcionada en la gestión de las interacciones por parte de los estudiantes.

6.1. Gestión de las interacciones

Como se ha introducido, en este primer apartado se discuten los resultados obtenidos a partir del análisis de las interacciones estudiadas. Asimismo, se relacionan con los resultados obtenidos en estudios previos que, como nosotros, analizan cómo son las interacciones orales entre aprendientes de lenguas adicionales y cómo las gestionan. Concretamente, se comentan los resultados de (1) los recursos que utilizan los estudiantes para seleccionar a otros hablantes; (2) la gestión de turnos en los que los hablantes B se tienen que autoseleccionar; (3) la gestión de la interacción cuando el turno de A no selecciona a posibles hablantes B y estos no se autoseleccionan, por lo que A continúa, y (4) unas consideraciones finales resumiendo los apartados previos.

6.1.1. Recursos para la selección de otros hablantes

Los resultados obtenidos muestran que la selección de otros hablantes se realiza principalmente mediante la realización de preguntas. De los 240 turnos que seleccionan a otros hablantes, únicamente se recoge un caso en el que un estudiante menciona el nombre de otro para cederle el turno de palabra y 15 turnos en los que la pregunta va acompañada de la mención específica de un hablante B —mediante el pronombre referencial “tú” o el nombre de la persona (Lerner, 2003)— para diferenciarlo de otros participantes en la interacción. Se puede afirmar que la selección de otros hablantes en nuestros datos se consigue mediante preguntas, dada la imposibilidad de saber si la selección se realiza de una manera diferente, con la mirada, con un movimiento de cabeza o con la mano (Sacks et al., 1974), debido al formato, en audio, de los

datos recogidos. No obstante, el análisis de los ejemplos en los que se producen menciones ha demostrado que este recurso supone una gestión de la interacción específica.

6.1.1.1. La mención como forma de distribución del turno de habla

El análisis de las menciones a otros estudiantes en nuestros datos permite descubrir que cuando los estudiantes utilizan la mención específica o el pronombre “tú” referencial proyectan una identidad específica en la interacción. Estas identidades no son discutidas o conocidas previamente, sino que se construyen durante la interacción y son un recurso para distribuir el turno de habla a alguien específico. Estos resultados coinciden con Lerner (2003, p. 93) porque, como en su estudio, mediante la mención se hacen relevantes y se organizan las identidades de los participantes y las particularidades del contexto y el contenido: en los cuatro primeros extractos analizados, los estudiantes que mencionan a otros —P3 y P8— toman el rol de organizadores y distribuyen el turno de habla a lo largo de diferentes momentos de la interacción para invitar a los otros miembros del grupo a responder a la pregunta de la actividad.

Podemos afirmar que estos resultados demuestran una estructura y un desarrollo de la interacción orientados hacia el cumplimiento de la actividad por parte de todos los participantes, coincidiendo con las conclusiones obtenidas en estudios previos como Kasper, (2004) y García García (2015b). Esta orientación de los participantes hacia el cumplimiento de la tarea, manifestada en las acciones realizadas y en la estructuración de la interacción, coincide con los resultados obtenidos por estudios como el de Mori (2002), que señala la producción de pares adyacentes de preguntas y respuestas —generalmente mínimos— destinados a que todos los estudiantes respondan a la actividad. También concuerdan con las conclusiones obtenidas por Hauser (2009), García García (2015a y 2015b) y Tecedor (2016), cuyos estudios demuestran que las acciones interaccionales las realizan los estudiantes que saben cuándo movilizar estos recursos en la interacción y no van destinadas únicamente a contestar turnos previos sino a la realización de la tarea en cuestión. En nuestros datos estas acciones se manifiestan en la realización de preguntas como “¿y tú?” o preguntas RBB que sirven para progresar en la interacción y que todos los participantes en ella respondan a la pregunta de la actividad. Estas preguntas son generalmente generadas por los estudiantes que toman el rol de distribuidores del turno de habla y dan lugar a pares adyacentes de preguntas y respuestas, con pocos o sin terceros

turnos que extiendan las respuestas dadas. Este tipo de preguntas y secuencias generadas a partir de ellas coinciden con los resultados de Campbell-Larsen (2019, 2022) y Çimenli et al. (2022) en cuyas interacciones las preguntas RBB también cumplen una función de progresión en la actividad y de inclusión.

A diferencia de los estudios previos mencionados, en los que el hablante que termina de responder a la pregunta de la actividad y finaliza un turno es el que selecciona al que no ha participado o, como en Hauser (2009), en el que se debate en la interacción quién es el encargado de responder después, en nuestros datos el encargado de seleccionar al siguiente participante mediante su mención es el que organiza la interacción y hace las preguntas. Tan solo uno de los extractos coincide con los estudios previos en que el hablante que tiene la palabra selecciona al que aún no ha participado debido a que P10 es el que propone las preguntas, pero es P16 quién selecciona a P4 para que dé su respuesta a la pregunta planteada por P10 cuando no ella no sabe qué más añadir. Otra distinción que se aprecia en nuestros datos está en el extracto (1) en el que la mención no se acompaña de una pregunta, sino que es un nombramiento para que P4 comience, proponga el tema del que van a hablar y dé su opinión. Esto quiere decir que nuestros datos señalan que, en las interacciones con más de dos participantes, uno de los participantes toma un rol similar al de profesor que selecciona mediante la mención específica a uno de los aprendientes para que realice la actividad (Mondada y Pekarek-Doehler, 2004). Así pues, la estructura de la interacción, aunque sigue destinada al cumplimiento de la tarea, varía en cuanto a que el aprendiente que ha tomado el rol de distribuidor del habla toma la palabra, sin ser seleccionado, para gestionar el turno de habla y, además, es el que extiende los turnos de respuesta con muestras de escucha o acuerdo cuando los hay.

En conclusión, se considera importante destacar que la mención de un hablante B concreto en nuestros datos señala, como otros estudios previos, la orientación de los estudiantes a que todos los participantes realicen o respondan las preguntas de la actividad planteada. A su vez, pone de relieve que algunos estudiantes se identifican en momentos de la interacción con el rol de distribuidor del turno de habla y son los encargados de gestionar la interacción y del cumplimiento de la tarea.

6.1.1.2. Preguntas *Rolling the Ball Back* (RBB): progresividad en la actividad y distribución del habla

Ligado con la primera de las conclusiones obtenidas en el punto anterior, nuestros datos muestran la utilización de las preguntas RBB como un recurso interaccional específico para que la interacción se encamine a la progresión en la actividad, en línea con el estudio previo de Çimenli et al. (2022) sobre ellas. Tanto en las interacciones con más de tres estudiantes como en las realizadas en parejas, estas preguntas sirven para seleccionar a hablantes B y pedirles su respuesta a la pregunta o el tema de la actividad al tiempo que mantienen la interacción y permiten a los estudiantes progresar hacia el cumplimiento de la actividad. Los estudiantes las emplean para gestionar la interacción en actividades orales en las que en las instrucciones se les pide que comenten diferentes preguntas guía o varios temas, lo que implica una estructuración específica de la interacción para que todos los participantes realicen la actividad.

Expuesta en el punto 4.1.3.1, esta estructura específica: turno multiunidad individual comentando la pregunta o el tema de la tarea que termina con una pregunta RBB y selecciona a otro posible hablante B —o a uno concreto en los extractos comentados en 4.1.2 porque utilizan un “tú” referencial— que responde con otro turno multiunidad individual al tema de la actividad con pocos o ningún tercer turno, es similar a la que observan Mori (2002), Hauser (2009) y García García (2009) en sus interacciones. Los estudiantes A tienen sus momentos de *primary speakers* (Hauser, 2009) y cuando terminan de comentar o responder al tema de la actividad ceden el turno a otro para que tome la palabra y tenga su momento como *primary speakers*.

Nos parece importante destacar que, como notamos en el apartado 4.1.3.1, estas preguntas RBB se generan en interacciones en las que el objetivo comunicativo de la actividad es mantener una discusión informal sobre un tema o una conversación y, en el primer semestre, sobre todo, van acompañadas de la lectura o reformulación de las preguntas de las instrucciones. En cambio, en las actividades en las que los estudiantes intercambian información o tienen que alcanzar un acuerdo no se producen. En línea con las conclusiones obtenidas en Seedhouse (1996, 2005) y García García (2015b), estos resultados parecen indicar que la interpretación que hacen los estudiantes del objetivo de las actividades de conversación y discusión es que todos deben participar y tener un turno individual en el que responder a la pregunta o comentar el tema

propuesto. Las preguntas RBB funcionan en las interacciones derivadas de estas actividades como una acción interaccional con la que seleccionan a otros miembros del grupo para que todos tengan su oportunidad de hacer la actividad y poder así cumplir el objetivo de la tarea.

En línea con los tipos de secuencias que aparecen en la interacción propuestos por Schegloff (2007), la estructura de la interacción que se genera con las preguntas RBB es similar a la que el autor propone como secuencias de secuencias. En el análisis de esta estructura se comprueba también que el tema hacia el que se orientan es el tema de la actividad, por lo que nuestros resultados coinciden con la diferenciación que realizan Seedhouse y Supakorn (2015) entre los temas locales que se proponen en los turnos a lo largo de la interacción y el tema general de la actividad.

Finalmente, cabe añadir aquí que en nuestros datos hemos apreciado que preguntas que se formulan lingüísticamente como “¿qué más?” o “¿tienes algo más?” cumplen una función similar a las preguntas RBB. Aunque los estudios previos consultados (Schegloff, 2007; Hauser, 2009; Çimenli et al., 2022) no discuten este tipo de preguntas con esta función específica, consideramos que los estudiantes que generan estas preguntas seleccionan a otros hablantes para que desarrollen más un tema y asegurarse de que todos tienen la oportunidad de responder a la actividad y han dicho lo que quieren que decir antes de cerrarlo. Así, en (19), P14 termina un turno multiunidad extenso con un “y sí”, sin seleccionar a ningún hablante, pero esto genera un intervalo de más de un segundo que ella misma rompe para seleccionar a P5 e invitarla a participar antes de cambiar de tema. Ocurre lo mismo en (20), cuando P3 termina su turno en el que comenta el tema planteado por P10 y finaliza con la pregunta “¿qué más?” para que P10 y P13 den sus respuestas a la actividad.

Por tanto, podemos afirmar que las preguntas RBB son un recurso interaccional que emplean los estudiantes en las interacciones que tiene un objetivo comunicativo conversacional y de discusión para gestionar y mantener la interacción mediante la selección de otro hablante B para que dé su opinión o conteste al tema o preguntas de la actividad (Seedhouse y Supakorn, 2015). A su vez, como notan Çimenli et al. (2022), con estas preguntas los estudiantes se aseguran de que todos han dado su opinión o respuesta sobre el tema general que comentan y consiguen progresar en la realización de la actividad y cumplir el objetivo que interpretan de

esta. Es decir, como los estudios previos mencionados en el primer capítulo del trabajo, su empleo en nuestros datos demuestra que los estudiantes se orientan al contexto pedagógico en el que se producen las interacciones. Al mismo tiempo, consideramos que indican un cierto desarrollo en la CI de los estudiantes que las emplean porque evidencian su capacidad para realizar una acción interaccional de selección de otro hablante y su habilidad para movilizar el recurso adecuadamente en la interacción.

6.1.1.3. Preguntas generadas por los estudiantes

En el análisis observamos que los estudiantes, además de las preguntas RBB, son capaces de generar sus propias preguntas derivadas de las respuestas de sus compañeros, es decir, terceros turnos. Hauser (2009) detalla en sus conclusiones que las preguntas están destinadas a pedir más información sobre un tema y a extenderlo, pero siguen siendo parte del momento *primary speaker* de uno de ellos y no sirven para comentar, valorar y co-construir el tema desde la opinión del que las realiza sino para que el hablante que es *primary speaker* desarrolle más su respuesta. No obstante, nosotros consideramos que la generación de estas preguntas y terceros turnos derivados de la respuesta es ejemplo de la CI que tienen los estudiantes en español porque prueban que los aprendientes están escuchando activamente, entendiendo lo que ocurre en la interacción y son capaces de crear contribuciones contingentes derivadas de otros turnos que desvían el tema propuesto de la actividad a uno más concreto y local propuesto en turnos previos.

Como se comentó a raíz de estos ejemplos en 4.1.3.1, la estructura de la interacción pasa a ser pregunta-respuesta-pregunta que genera una secuencia lateral para extender uno de los subtemas planteados en un turno previo. Con estas preguntas los estudiantes extienden turnos previos y la orientación hacia el tema y la progresión en la actividad se desvían, aunque sean brevemente. En los resultados del análisis hemos comprobado que las preguntas que ellos mismos generan derivadas de otros turnos sirven para desarrollar conjuntamente subtemas propuestos, los hacen relevante en un momento de la interacción (Button y Casey, 1985) y, como Jefferson (1972) propone en el análisis de interacciones ordinarias, generan secuencias laterales temáticas. Los estudiantes no sólo buscan información cuando realizan este tipo de preguntas,

sino que cuestionan, valoran y contradicen turnos previos, mostrando un avanzado desarrollo de su CI para colaborar en la negociación del significado y en la construcción de la interacción.

El análisis de las preguntas que forman autónomamente los estudiantes en sus interacciones ha demostrado que, cuando no aparecen preguntas en las instrucciones de la actividad, también las generan para estructurar la interacción y plantear un tema al comienzo de la interacción o para cambiarlo después del agotamiento del tema tratado previamente. Como veíamos en el análisis, el planteamiento del tema también es una negociación dentro de la interacción y se gestiona de forma diferente en cada grupo que realiza la misma actividad: en (15), la pregunta de P10 selecciona a P4 y le pregunta su opinión sobre alguna de las imágenes, pero deja que sea P4 el que elija la imagen que van a comentar. En (16) en cambio, P14 realiza una primera pregunta de petición de información para saber qué fotos ha elegido P1 y después es ella la que vuelve a tomar la palabra y realiza otra pregunta, seleccionado de nuevo a P1, pero siendo P14 la encargada de elegir la imagen que tratan. En (17) y (18) comprobamos que los cambios de temas mediante preguntas son acciones que sirven para mantener la interacción, minimizar o interrumpir intervalos y progresar en la realización de la actividad.

Siguiendo con la función estructural de las preguntas generadas por los aprendientes, el análisis ha permitido observar que los estudiantes producen preguntas como “¿es todo?” y preguntas cerradas de sí/no o apéndices confirmativos para encaminar la interacción cerrar un tema y encaminar la interacción hacia un final. La pregunta “¿es todo?” se genera para confirmar que nadie más tiene que decir antes de dar por concluida la interacción. En otros casos, se realizan una serie de preguntas cerradas que derivan en respuestas mínimas para confirmar acuerdo y entendimiento por parte de otros participantes (Maynard, 1980). La acción interaccional que se realiza con estas preguntas cerradas parece ser doble: seleccionar a sus compañeros para confirmar acuerdo y dirigir la interacción hacia un final que es proponer un nombre para el equipo. En estos ejemplos, los estudiantes vuelven a orientarse al contexto pedagógico y la resolución de la actividad.

La movilización y la generación de preguntas de forma autónoma, que no aparecen en las instrucciones y que no han preparado previamente (Niita y Nakatsuhara, 2014), con las que seleccionan a otros hablantes demuestra que los estudiantes, a pesar de tener un nivel intermedio-

bajo y orientarse hacia la progresión de la actividad, son capaces de realizar múltiples acciones interaccionales a través de una estructura lingüística específica. Por un lado, la capacidad para realizar estas acciones provoca que los estudiantes se desvíen del tema general de la actividad y hagan relevante en la interacción un subtema del turno previo, generando patrones interaccionales más colaborativos. Las acciones interaccionales observadas como la extensión de turnos mediante la generación de contribuciones contingentes a ellos, la búsqueda de más información, la valoración de otros turnos o el cuestionamiento y la muestra de desacuerdo (Hayano, 2013) han sido consideradas en estudios previos (Galaczi, 2014; Niita y Nakatsuhara, 2014; Lam, 2018) una muestra del desarrollo de la CI de los estudiantes. Como las preguntas RBB, la generación de estas preguntas y acciones demuestra que están siguiendo adecuadamente la interacción y son capaces de producir turnos y acciones pertinentes derivadas de lo que está sucediendo. Por otro lado, con estas preguntas los estudiantes organizan la interacción, proponen temas o invitan a otros participantes a proponerlos, los cambian, minimizan intervalos y silencios y pueden emplearlas incluso para encaminar la interacción hacia un cierre de temas o su finalización.

Consideramos que el análisis de los extractos en los que aparecen este tipo de preguntas también indica, como el estudio de Niita y Nakatsuhara (2014), que los patrones de interacción surgidos cuando los estudiantes plantean preguntas para estas diferentes acciones son más colaborativos, con turnos más breves y constatan la habilidad interaccional de nuestros aprendientes para producir acciones interaccionales adecuadas con el fin de gestionar la interacción y co-construirla con sus compañeros en español. Es más, se podría argumentar que algunos fragmentos comentados en el apartado 4.1.3.1, —véase (13) y (14), extractos de interacciones del primer semestre—, son ejemplos de interacciones entre estudiantes en el aula en las que la interpretación del objetivo de la actividad pasa a ser por un momento más conversacional que pedagógico e indican un considerable desarrollo de la CI de los participantes en ellas manifestado en la dinámica sucesión de turnos y en el tratamiento de los temas locales propuestos en ellos.

6.1.1.4. Preguntas de las instrucciones: organización de las interacciones

Finalmente, el último recurso para seleccionar hablantes posibles hablantes B, gestionar la interacción y proponer temas es la utilización de las preguntas propuestas en las actividades. Con ellas, los estudiantes demuestran una clara orientación al contexto pedagógico que las enmarca. La utilización de elementos contextuales que se introducen en las interacciones ha sido estudiada, principal y recientemente, desde el punto de vista de la enseñanza mediada por tecnología y en las clases en línea (Balaman y Sert, 2017a; 2017b; Balaman, 2018). Los resultados de Balaman (2018) muestran que, aunque en las instrucciones no se especifique que utilicen o no en sus interacciones los indicios —*hints*— que aparecen en sus pantallas, los estudiantes incluyen lo que ven en las pantallas como parte de su repertorio interaccional. A pesar de que nuestro contexto y nuestras interacciones son diferentes y nuestros estudiantes no tienen que buscar información en internet mientras interactúan, ni sabemos si lo hacen o no por el formato audio en el que recogimos los datos, también hemos observado que determinadas instrucciones derivan en la producción de acciones concretas para gestionar la interacción.

En los extractos del apartado 4.1.3.2 veíamos que diferentes interacciones derivadas de dos actividades, una del primer semestre y otra del segundo, en el que se ofrece a los estudiantes una guía de temas y preguntas, se organizan mediante la realización de las preguntas de las instrucciones para seleccionar a otros hablantes y proponer los temas de la interacción. Concretamente, podemos ver una estructura de las interacciones que se genera a partir de la introducción de estas preguntas en la interacción: pregunta de las instrucciones-respuesta de posible hablante B-pregunta RBB para que los otros participantes contesten esa pregunta. Cuando todos han contestado y comentado el tema de esa pregunta, se cambia de tema generando otra pregunta de las instrucciones. Comprobamos también que las interacciones derivadas de la primera actividad del segundo semestre empiezan todas con la misma pregunta, que toman de la lista en las instrucciones de la tarea y la utilizan para introducir el tema y seleccionar a otros hablantes para que lo comenten. En todos los casos, las respuestas generadas son turnos multiunidades extensos e individuales, dando lugar a interacciones similares a las analizadas en Mori (2002); Hauser (2009); García García (2009). No obstante, en (28) vemos que en la misma actividad el empleo de las preguntas de las instrucciones genera la realización

de acciones diferentes porque la lectura de esta instrucción viene motivada por la pregunta con la que P3 comienza la interacción: “¿cuál es la primera pregunta?”.

En todos los extractos se puede apreciar que la inclusión de preguntas en las instrucciones genera una estructura específica en las interacciones del aula. Balaman (2018) concluye su estudio alegando que no se puede afirmar que las acciones interaccionales derivadas de los indicios contextuales son producto del diseño de las tareas (Balaman, 2018, p. 109), en nuestros datos y en nuestro contexto sí que parece haber una clara relación: si en las instrucciones les pedimos que comenten o respondan una serie de preguntas, la interpretación del objetivo comunicativo de la actividad oral será la de un intercambio de información o opiniones en los que cada estudiante individualmente dará su respuesta a esas preguntas y no es extraño, por tanto, que las acciones realizadas —las preguntas utilizadas para seleccionar a otros hablantes y generar una interacción— sean la lectura o la reformulación de las preguntas exactas que les estamos planteando.

En conclusión, nuestros datos indican que la función interaccional que cumplen este tipo de preguntas es principalmente organizativa. Con ellas, los estudiantes proponen un tema con el que iniciar la interacción o cambian la agenda temática para seguir progresando en la actividad (Balaman y Sert, 2017a) y, como todas las preguntas comentadas en los puntos anteriores, se emplean para cumplir la primera regla del sistema de alternancia de turnos: el hablante A selecciona a un hablante B. Es decir, con las preguntas de las instrucciones los aprendientes gestionan la interacción y realizan acciones interaccionales para ello, sin embargo, parecen estar destinadas a comentar y responder esas preguntas, en lugar de mantener y desarrollar una interacción interpersonal. Son el recurso más evidente de la orientación de los estudiantes al contexto pedagógico en el que se producen las interacciones y, a diferencia de las preguntas comentadas en el punto anterior, dan lugar a patrones interactivos menos colaborativos en ambos semestres. En este sentido, la propuesta de preguntas específicas en las instrucciones supone que los estudiantes expresen sus ideas de forma individual, en turnos más largos, con menos posibilidades de extensiones de turnos terceros, generando patrones interaccionales similares a las interacciones observadas por Niita y Nakatsuhara (2014) en las que los estudiantes han preparado con antelación una serie de preguntas y temas.

6.1.2. Autoselección de hablantes B

Cuando los turnos de los hablantes que tienen la palabra finalizan sin seleccionar a otro posible participante para que continúe, los hablantes B se autoseleccionan para seguir la interacción cumpliendo la segunda regla del sistema de alternancia de turnos propuesto por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974). En nuestros datos estos son los tipos de turnos más comunes, por lo que se puede decir que la forma más habitual de gestionar las interacciones y mantener la interacción es mediante la autoselección. En 399 ocasiones, la autoselección de los hablantes B —con o sin secuencias de pre-expansión o exponentes pragmático-lingüísticos que relacionen estos turnos con los previos— se produce para tomar el turno de habla y así extender turnos previos o progresar en la realización de la actividad y en 314 casos intervienen para mostrar escucha activa o entendimiento.

6.1.2.1. Utilización de exponentes pragmático-discursivos y secuencias de pre-expansión

Los resultados de los turnos de los hablantes B que se autoselecciona introducidos por exponentes muestran que en las interacciones de nuestros aprendientes predominan los exponentes plurifuncionales “sí”, “vale”, “pues”, “sí, pero” o “pero”, en línea con los resultados presentados por Acosta-Ortega y López-Ferrero (2022). Como explican las autoras, la utilización de estos exponentes se ubica en el PCIC (2006) en los niveles A1-A2, por lo que no es extraño que sean los más empleados en nuestro corpus. No se observa la utilización de exponentes más complejos —como “mejor dicho”, “en definitiva”, “pese a que”, “de todos modos”—, resultados que coinciden también con el estudio previo mencionado, Acosta-Ortega y López-Ferrero (2022), que analizan la cantidad de exponentes utilizados por estudiantes y sus funciones. No obstante, en (34) P12 comienza la interacción con un “como acabo de dices”, lo que demuestra un intento de generar una conexión más compleja entre los turnos.

El análisis de nuestros resultados, como comentamos en el apartado 4.2.1.1, señala que la utilización de exponentes y secuencias de pre-expansión responde a un intento por vincular las contribuciones de los estudiantes con los turnos previos cuando se autoseleccionan. Dentro de la estructura interna del turno donde aparecen se podría decir que, en principio, coinciden con lo que Schegloff (2012) llama estructura de pre-expansión y funcionan como una introducción al

turno de habla que van a producir: anteceden la información que se va a dar y la conexiona con el turno previo.

Los tipos de interacciones en los que aparecen tienen los objetivos comunicativos conversacionales y de discusión y, por tanto, las funciones que realizan son predominantemente de respuesta colaborativa o reactiva, es decir, extienden turnos previos añadiendo información, mostrando acuerdo o desacuerdo y reformulando. Se puede afirmar así que la autoselección de hablantes B acompañada de exponentes o secuencias de pre-expansión más común en nuestros datos es aquella que presenta una contribución reactiva o extiende el turno previo mediante la contradicción de alguna de las ideas o lo amplía mostrando acuerdo y añadiendo más información. La muestra de desacuerdo o la refuta de alguna parte de la información se realiza con estructuras similares a “estoy de acuerdo, pero” o “sí, pero”. Markaki (2014) afirma que este tipo de pre-expansiones son comunes en respuestas no preferidas, porque se va a contradecir una información que se acaba de formular, y con ellas los hablantes consiguen mantener las posturas y los estados epistémicos de los participantes que las han dado. Es posible que nuestros aprendientes empleen estas estructuras con la misma finalidad que propone Markaki (2014) y, por ello predominen en nuestros datos para responder reactivamente. No obstante, también encontramos ejemplos, como hemos comprobado con el fragmento (32), de muestras de desacuerdo más directas. Si fijamos la atención en las muestras de acuerdo producidas, “sí” es el único exponente que aparece para introducir un turno en el que se va a coincidir con la información dada previamente, coincidiendo con los resultados de estudios como García García (2009) y Pascual Escagedo (2015).

Nuestros datos revelan un matiz interesante, cuando los turnos de los hablantes B, en los que se autoseleccionan, muestran acuerdo o desacuerdo con la información previa y, al mismo tiempo, su contribución extiende el tema general de la actividad o añade una respuesta más o información pertinente relacionado con lo que se ha comentado antes, entonces aparecen más exponentes. En los resultados obtenidos del análisis se han observado turnos de autoselección de B con los que contribuye contingentemente a un turno previo y añade una respuesta a la pregunta de la actividad. Esto se consigue mediante el inicio del turno con “estoy de acuerdo con vosotros, pero además”; “también”; “pues [...] a mí tampoco”; “pero”; “pero, también”; “no estoy de

acuerdo; “tienes razón [...] pero también”. La introducción de los turnos con estas pre-expansiones o exponentes hace relevante en la estructura de la interacción la respuesta al tema de la actividad. Esto supone que los turnos ya no puedan ser vistos como monólogos individuales que, en palabras de García García (2015b), podrían suceder en distinto orden sin comprometer la coherencia de la interacción. En estos casos, los estudiantes que generan los turnos utilizan adecuadamente estos recursos para extender turnos.

A diferencia de estos últimos ejemplos, como vimos en el punto 4.2.1.2, la utilización de estos exponentes no siempre supone que consigan vincular los turnos. Los extractos (42) y (43) son ejemplos de casos en los que los estudiantes introducen su turno con “vale”; “sí” o alguna pre-expansión, pero después generan una contribución individual que no extiende las ideas del turno previo y se relaciona únicamente con el tema general de la actividad. En estos extractos no hay una contingencia secuencial entre turnos y los exponentes parecen funcionar como una muestra de toma de turno y finalización del previo, pero no vinculan sus contribuciones de ninguna manera con los turnos previos. En (43) concretamente, los turnos sí podrían aparecer en distinto orden sin afectar a la coherencia ni a la secuencia de la interacción (García García, 2015b). Estos exponentes coinciden con lo que Wong y Waring (2010) llaman “*Turn-entry device*” (p. 41): estos iniciadores de turno no indican la orientación que tiene el turno que introducen, sino que sirven para marcar que el hablante que se autoselecciona tiene la palabra.

Finalmente, hemos observado que algunos exponentes cumplen una función organizativa del discurso frente a la función argumentativa. Específicamente, como se expuso en el apartado 4.2.1.3, los estudiantes comienzan los turnos en los que se autoseleccionan con estos exponentes para cambiar y proponer temas; concluir temas o dirigir la interacción hacia el cumplimiento de la actividad. En estos casos nuestros resultados coinciden también con los de Acosta-Ortega y López-Fernández (2022) porque se recogen ejemplos de exponentes sencillos como “bueno”, “y, vale, ahora”, “okay”, “vale, pues” y “pues” para estas funciones, pero, de nuevo, no hay registro de exponentes organizadores del discurso más complejos, como pueden ser “por otro lado”, “por tanto” o “en segundo lugar”.

En conclusión, consideramos que el empleo de exponentes y secuencias de pre-expansión favorece, en general, a la co-construcción de la interacción e indica un intento por parte de los

estudiantes de generar acciones relevantes. En muchas ocasiones la utilización de estos recursos lingüísticos para introducir la información que van a proporcionar a continuación permite vincular su turno con el previo. Esto demuestra la habilidad interaccional que tienen para realizar la acción de autoseleccionarse cuando otro turno ha terminado para mantener la información y emplear correctamente en esa acción de la interacción los recursos lingüísticos pertinentes. Además de saber utilizarlos argumentativamente, hemos podido comprobar que también son capaces de emplearlos de forma organizativa y, con ellos, cambian de tema, proponen nuevos, los concluyen o dirigen la interacción hacia el cumplimiento de la actividad. Como estudios previos, nuestros datos demuestran que los exponentes y estructuras lingüísticas empleados son sencillos y propios de los niveles más básicos de aprendizaje.

6.1.2.2. Turnos sin exponentes

Hasta ahora hemos comentado los resultados de las acciones en las que se manifiesta un desarrollo de la CI de los aprendientes porque son capaces de utilizar los recursos adecuados para ejecutar esas acciones y colaborar en la interacción. Sin embargo, uno de los tipos de turnos predominantes en nuestras interacciones son las autoselecciones de hablantes B sin vinculación a los turnos previos. El análisis de estos turnos pone de relieve estructuras interaccionales poco colaborativas, caracterizadas por, generalmente, turnos extensos sin acciones para seleccionar a otros hablantes ni extender turnos y con la iniciación de temas individuales en cada turno relacionados con el tema general de la tarea, pero que no desarrollan turnos previos.

Estos resultados coinciden con la estructura interaccional menos colaborativa y representativa de las discusiones en el aula presentada en los estudios de Mori (2002); Hauser (2009), García García (2009; 2015a; 2015b). De hecho, la presencia de estos turnos da lugar a una estructura similar a la que se produce cuando se realizan preguntas RBB, pero en estos casos los estudiantes B tienen que autoseleccionarse para mantener la interacción porque no hay acciones que les concedan el turno de palabra. Como Galaczi (2014) y Lam (2018), consideramos que esta falta de colaboración para extender turnos previos y la introducción de temas que tienen corta duración en la interacción impide la manifestación de la CI de los estudiantes.

No es sorprendente, por tanto, que las interacciones derivadas de la primera actividad del curso se caractericen en su mayoría por la ausencia de selección de hablantes al finalizar los turnos de palabra y la presencia de largos turnos individuales en los que cada hablante expone su punto de vista sin elaboración ni referencia a turnos anteriores. El resto de las interacciones en las que se producen estos turnos y esta estructura, son productos de interacciones cuyo objetivo comunicativo es conversacional o de discusión informal. Además, estos turnos pueden ir acompañados de una pregunta de las instrucciones que se genera al comienzo de un turno para introducir un tema o cambiarlo. Como mencionamos en el párrafo anterior, de nuevo coinciden con las preguntas RBB en que aparecen en interacciones con los mismos objetivos comunicativos y con instrucciones de tarea en las que se incluyen guías y preguntas que se incluyen en la interacción. La única diferencia está en que la acción para que B responda al tema de la actividad no se realiza con una pregunta sino con la autoselección de los posibles hablantes B para mantener la interacción y progresar en la realización de la actividad.

Se puede afirmar que estos extractos y la gestión de la interacción a partir de turnos en los que los hablantes B se autoseleccionan para dar respuestas individuales a las preguntas son los ejemplos en los que menos se manifiesta el desarrollo de la CI de los aprendientes. Sin embargo, en 31 ocasiones el programa Atlas.ti muestra una coincidencia de codificación: estos turnos han sido codificados tanto como turnos en los que un hablante B se autoselecciona sin vincular su turno y, al mismo tiempo con ese turno, realiza una pregunta sobre algo dicho anteriormente. Es decir, que los hablantes B se autoseleccionan y aunque no introduzcan su turno ni los vinculen lingüísticamente con el turno previo la acción que realizan en su turno es significativa. Consideramos que en estos casos la autoselección por parte de los hablantes B sí que sirve para generar una contribución contingente. Por tanto, a pesar de que estos turnos están principalmente relacionados con estructuras menos colaborativas propias de la orientación de los estudiantes a la realización de actividades del aula, también suponen un desarrollo de la CI porque toman la palabra para continuar la interacción en un momento adecuado para ello y, en 31 ocasiones, lo hacen para generar acciones interaccionales que extienden turnos previos y varían —aunque sea brevemente— la estructura de la interacción.

6.1.2.3. Turnos de muestra de escucha y entendimiento

Podemos afirmar que la autoselección de hablantes B en nuestras interacciones cumple mayoritariamente la función de mostrar escucha activa porque se han codificado con este código 314 turnos. Sin embargo, se producen diferentes tipos de muestras de escucha y entendimiento coincidiendo con la diferenciación ya notada en estudios previos como Schegloff (1982); Gardner (2001) y Sert (2019). Esto se debe a que producir un *backchannel* (Sert, 2019) o un *token* de escucha (Gardner, 2001) no implica necesariamente demostrar que se está escuchando activamente y entendiendo el conjunto de la interacción, mientras que una compleción de turno o una muestra de (des)acuerdo que extiende el turno previo sí.

Mediante la codificación en Atlas.ti se ha podido comprobar que este tipo de turnos predominan en las interacciones del equipo Las jefas mujeres y se producen destacadamente en las actividades de discusiones informales en las que se les dan preguntas para guiar la interacción. Concretamente, en las actividades 3 —en el equipo Las jefas mujeres—, 4 y 8 del primer semestre y en la actividad 1 y 7 del segundo semestre (véanse los Anexos IV y V para más detalle sobre las actividades). Nuestros datos coinciden así con los estudios previos de Tecedor (2016), Acosta-Ortega (2019) y Sert (2019) en los que se resalta la importancia del contexto pedagógico y las posibles implicaciones que puede tener para la aparición de muestras de escucha activa y la producción colaborativa de las interacciones. De hecho, Acosta-Ortega (2019) afirma que distintos tipos de actividades propuestas pueden dar lugar a la producción de más o menos turnos de apoyo. En nuestro caso, las discusiones informales en las que los estudiantes tienen una guía de preguntas que siguen e introducen en la interacción son las actividades en las que más turnos de escucha se han producido.

Debido a que nuestro estudio no compara diferentes niveles, no podemos aportar información a la hipótesis propuesta en la tesis de Acosta-Ortega (2019) sobre la generación de turnos de apoyo en las discusiones: en las actividades que propone como “discusiones abiertas” los resultados coinciden con los de Sert (2019) y a medida que avanza el nivel de competencia se producen más turnos de apoyo; mientras que en las discusiones para lograr acuerdos son los que tienen menos nivel los que generan más. La autora propone como hipótesis que la generación de turnos de apoyo puede responder a una manera de estar presente en la interacción (Acosta-

Ortega, 2019). Sin embargo, nos parece interesante resaltar en nuestros datos la diferencia significativa que sí hemos encontrado en la producción de estos turnos ha sido entre estudiantes. El análisis de co-ocurrencia de códigos a través de Atlas.ti demuestra que son los estudiantes P3, P8, P13 y P14 los que utilizan este tipo de turnos con más frecuencia:

Figura 51

Análisis co-ocurrencia de códigos: Turno de apoyo - Estudiantes

		○ ◆ 1.2. Hablante...
		③ 313
○ ◆ P1	③ 41	4
○ ◆ P2	③ 23	4
○ ◆ P3	③ 220	53
○ ◆ P4	③ 100	18
○ ◆ P5	③ 61	11
○ ◆ P6	③ 12	2
○ ◆ P7	③ 83	10
○ ◆ P8	③ 126	47
○ ◆ P9	③ 60	13
○ ◆ P10	③ 180	16
○ ◆ P11	③ 24	2
○ ◆ P12	③ 96	24
○ ◆ P13	③ 200	43
○ ◆ P14	③ 129	38
○ ◆ P15	③ 79	11
○ ◆ P16	③ 81	16
○ ◆ P17	③ 29	5

Los turnos de apoyo más comunes en nuestras interacciones son los *tokens* o *backchannels* como “huhum” o “sí”. Aparecen desde nuestras primeras grabaciones y son producidos por estudiantes con niveles de competencia lingüística diferentes. Nuestros datos demuestran también, en línea con los de Tecedor (2016), que el nivel de los estudiantes no impide que estos sean capaces de generar estos turnos para realizar funciones interaccionales. Se ha comprobado que estos turnos se utilizan desde las primeras actividades y a lo largo del primer semestre para mostrar acuerdo o reconocimiento de un turno al final de las interacciones y confirmar la finalización de estas. Aunque no demuestran entendimiento ni extienden turnos previos, consideramos que los estudiantes se autoseleccionan en estos casos para indicar a sus interlocutores que no tienen nada más que añadir y cerrar así la interacción.

Tanto en estos casos como en la utilización de *backchannels* pensamos que la utilización de este tipo de turnos ejemplifica la capacidad de los aprendientes para reconocer posibles LRT y generar un turno, aunque sea breve en el momento adecuado. Esta capacidad se ve reforzada con el análisis de nuestros datos en los que demostramos que los estudiantes generan turnos de apoyo para proporcionar ayudas, completar turnos previos y minimizar silencios, comentar y valorar turnos previos generando incluso sorpresa y exclamaciones. Estos extractos muestran, como el estudio de Tecedor (2016), que los estudiantes saben autoseleccionarse para producir turnos y realizar una acción que, por un lado, demuestra que están siguiendo y entendiendo la interacción y, por el otro, sirve para mantener la interacción si es un turno de ayuda o para mostrar (des)acuerdo —o *alignment*— con lo que se está comentando.

Finalmente, nos resulta interesante puntualizar que tan solo en once ocasiones estos turnos se producen para proporcionar ayuda y mantener así la interacción. Al comienzo del curso, como observamos a raíz del análisis, las secuencias de reparación se realizan susurrando y, a lo largo del curso, hay una preferencia por la no intervención primero y, después de una larga pausa es cuando otro de los participantes interviene. Además, la proporción de ayuda se realiza en tres ocasiones, de las nueve que no se hacen susurrando, con preguntas tentativas. Consideramos que, como proponen Schegloff et al. (1977) esto está relacionado con la tendencia a preferir que otro se autocorrija o repare algo que ha dicho.

En conclusión, pensamos que la utilización de este tipo de turnos en nuestros datos indica un mayor desarrollo de la CI de los estudiantes que los ponen en marcha debido a que se autoseleccionan y producen estos turnos en momentos adecuados y específicos —para cerrar la interacción; para dar a entender que están prestando atención; para prestar ayudas y completar turnos previos o para comentarlos y valorarlos—. Estas contribuciones dan lugar a interacciones más dinámicas y consiguen con ellas minimizar silencios y avanzar en el desarrollo de la interacción.

6.1.3. La gestión de la interacción cuando los hablantes B no se autoseleccionan

En los casos en los que ante un posible LRT los hablantes A no seleccionan a otros hablantes y los hablantes B no se autoseleccionan pueden ocurrir dos situaciones: en primer lugar, que los hablantes A realicen una pregunta y que esta pregunta no se interprete como una

acción que selecciona a otros hablantes y, en segundo lugar, que ningún hablante B se autoseleccione y A continúe después de un intervalo. En ambas situaciones, el hablante A no selecciona a otro posible participante y es la misma persona la que continúa aplicando así la última regla —C— del sistema de alternancia de turnos (Sacks et al., 1974).

6.1.3.1. Preguntas respondidas por el hablante que las genera

Nuestros resultados muestran que en 49 ocasiones el hablante A realiza una pregunta con la que no ejecuta una acción destinada a seleccionar otros hablantes y, por tanto, en la producción del posible LRT no se produce un cambio de hablante, sino que es A el que continúa. Estas preguntas pueden ser preguntas de confirmación o muletillas interrogativas, como vimos en el apartado 4.3.1 o preguntas de las instrucciones, como analizamos en el punto 4.3.2.

En los primeros casos los resultados muestran que los estudiantes saben emplear muletillas como “¿sabes?” o “¿no?” para captar la atención de los oyentes. Estas preguntas pueden dar lugar a diferentes continuaciones en la interacción: pueden no interpretarse como preguntas y el hablante que las produce continúa. En el análisis vimos también que el oyente puede producir una pequeña muestra de escucha en respuesta a un “¿no?”, sin embargo, el turno del hablante que la ha producido continúa después del breve turno de escucha. Finalmente, comprobamos que el mismo apéndice interrogativo “¿no?” y la lectura de una pregunta de la actividad puede dar lugar a una disputa por tomar la palabra porque son interpretadas de formas diferentes por los estudiantes. Esto ocurre en dos ocasiones, P10 es el estudiante que lo utiliza y mantiene la palabra en ambos casos, lo que indica que no está realizando la acción de selección de hablantes, sino que continúa su turno y no parece esperar respuesta con ellas. Estos datos coinciden con los de Acosta-Ortega (2019), cuyos extractos muestran que ante la utilización de “¿no?” para pedir confirmación se pueden o no producir cambios de hablante. Sin embargo, como vemos en nuestro primer ejemplo, nuestros estudiantes van a utilizar también otros apéndices como “¿sabes?” para realizar esta llamada de atención, mientras que en sus datos esta expresión lingüística es interpretada con la función de control de la recepción (Acosta-Ortega, 2019, p. 182).

Estas preguntas contestadas por el propio hablante también sirven para reflexionar en alto sobre la corrección lingüística de lo que están diciendo. Como dice Acosta-Ortega (2019), los

estudiantes emiten palabras con entonación interrogativa cuando no están seguros de lo que quieren decir, pero esta pregunta interrogativa puede no suponer un cambio de turno y la persona que la genera continúa su turno. De hecho, este tipo de secuencias interrogativas que no seleccionan a otros hablantes son las preferidas en las interacciones entre estudiantes de segundas lenguas como se puede comprobar en los estudios de Buckwalter (2001), cuyo estudio concluye que esta es la secuencia de reparación preferida entre estudiantes angloparlantes adultos cuando aprenden español y coincide con la preferencia notada en sus conversaciones en su L1 que relaciona con la protección del concepto de su “imagen” propuesto por Brown y Levinson (1987). Estos resultados coinciden también con los de Bowles, Adams y Toth (2014) que muestran que en las interacciones entre aprendientes de español y en las interacciones entre aprendientes de español y hablantes de herencia la manera de gestionar problemas lingüísticos es mediante la auto-reparación.

En (76) y (78) comprobamos que las preguntas pueden no ser interpretadas como selección de hablantes, tanto por el hablante que las genera como por el resto de los participantes. En estos extractos primero tenemos la pregunta “¿algo más?” y el conector “bueno” de P3, que se enmarcan entre un intervalo producido después de otro turno de P3, en el que nadie toma la palabra, y una pausa de un segundo en el que nadie contesta a su pregunta, él mismo genera otra pregunta y cambia de tema con ella. La primera pregunta sirve para cerciorarse que nadie más tiene algo que añadir al tema que han tratado hasta ahora, pero nadie responde verbalmente a ella. Parece ser una pregunta —que se puede interpretar como retórica en esta interacción debido a la falta de contestación— encaminada a cerrar el tema, asegurarse de que nadie tiene más que añadir para progresar en la interacción y minimizar intervalos. Esta interpretación de este tipo de preguntas como finalización de un tema se asimila a lo que Wong (2007) propone como inductores de introducción de tema nuevo, es decir, funciona como una secuencia de cierre, pero da la oportunidad a otros hablantes de que añadan información o un subtema antes de cerrarla (Wong y Waring, 2010).

La segunda pregunta de estos ejemplos, como todos los casos analizados en 4.3.2, es una de las preguntas de las instrucciones de las actividades. Cuando estas se producen y el hablante que las produce continúa respondiéndola, la interpretación que hacen los participantes de la

pregunta en la interacción no es la selección de hablantes sino la propuesta de un nuevo tema para mantener la interacción. Lo mismo ocurre en las ocasiones en las que las pausas que suceden a las preguntas de las actividades no son muy extensas y los propios hablantes que las generan dan sus respuestas al nuevo tema propuesto, por lo que a diferencia con lo que ocurría en las preguntas que seleccionaban a otros hablantes, en estos catorce casos, consideramos que las preguntas de las instrucciones funcionan como inicios de turno. Podrían ser una pre-expansión de la información que van a dar y que va a suponer una nueva dirección en la agenda temática de la interacción. Resulta interesante comprobar que de los estudios consultados que estudian las interacciones entre estudiantes, ninguno ha prestado atención específica al uso que hacen los estudiantes de las instrucciones que se les proporciona en las actividades. Sin embargo, su empleo responde a la orientación al contexto educativo en el que se producen las interacciones que demuestran también los resultados de los estudios de Tecedor (2016) y Balaman y Sert (2017a, 2017b).

Finalmente, consideramos que dentro de estas preguntas del turno de A que no seleccionan a otros hablantes, las preguntas retóricas son un indicio de un alto desarrollo de CI y de capacidad argumentativa porque los estudiantes las utilizan en un *role-play* en el que están debatiendo y defendiendo una posición y las movilizan adecuadamente, con exclamación, para fortalecer su argumento. Además, la posición en la que aparece es también idónea: P10 en su turno explica su posición, después ofrece una afirmación en la que alega no saber de política ni de gobierno y expone la pregunta “¿cómo voy a gobernar a mi gente?” como defensa de su razonamiento y, después de una pausa, finaliza su turno con un resumen de su argumento.

Los resultados de estos análisis muestran que la interpretación que se realiza de ellas —tanto de los apéndices confirmativos, como de las preguntas de confirmación o retóricas y de las preguntas de las actividades— no es la de selección de un hablante. En la mayoría de los casos, los participantes B —y C si lo hay— no intentan tomar el turno de palabra y estas preguntas son interpretadas como parte del turno de A. Únicamente en (74) se puede observar una disputa por el turno de habla debido a que P16 y P10 interpretan de manera diferente las preguntas del primer turno de P16 y el apéndice confirmativo “¿no?” del turno de P10. Por tanto, la utilización de estas preguntas no está destinada a distribuir el turno de habla, sino a hacer una

llamada de atención al oyente sin esperar respuesta o a dirigir la agenda temática de la interacción con la lectura o reformulación de una pregunta de la actividad. Se puede decir que la emisión de palabras con entonación interrogativa que no selecciona a otros hablantes muestra, una vez más, la orientación de los estudiantes al contexto pedagógico en el que se producen las interacciones, lo que coincide con la gestión propia de las interacciones producidas por aprendientes de lenguas que se demuestra en estudios previos como los de Mori (2002), Hauser (2009), García García (2015a, 2015b), Tecedor (2016) y Balaman y Sert (2017a, 2017b).

6.1.3.2. Continuación de A cuando ningún hablante B se autoselecciona

La última posibilidad del sistema de alternancia de turnos propuesto por Sacks et al. (1974) es que ante un posible LRT ningún hablante B se autoselecciona y A continúa. En nuestros datos se han considerado interesantes los casos de LRT que son claros finales de turnos del hablante A, tras los que se produce un intervalo, superior a (0.5) y normalmente más extenso, de entre un segundo y hasta más de tres, en los que ningún hablante B se autoselecciona y tras los que A decide volver a tomar la palabra. Es el tipo de turno más habitual dentro de nuestra tercera categoría de análisis: 130 turnos son silencios interrumpidos por el hablante A para continuar su turno, mientras que únicamente 18 son preguntas de las interacciones y 30 preguntas de confirmación o retóricas.

Los resultados de nuestros análisis indican que cuando se produce un intervalo es porque A termina un turno sin seleccionar a nadie, pero B no se autoselecciona. Las posibilidades son, en primer lugar, que A continúe extendiendo el tema y cuando considera que ha terminado de hacerlo y se produce otro intervalo selecciona a otro hablante. En el análisis vemos que, por ejemplo, P13 dirige la interacción e intenta incluir a P5 al tiempo que responde él su pregunta y extiende las respuestas. En segundo lugar, observamos también que en otras ocasiones los hablantes A continúan para mantener la interacción, pero hay un claro desacuerdo en las interpretaciones que hacen los participantes de las acciones: P5 en (83) no interpreta la pregunta del primer turno de P13 como una selección de hablantes y tras más de un segundo P13 es quien la responde. En (84), P6 no contesta al saludo de P4 y pasan 3 segundos hasta que P4 vuelve a tomar el turno de palabra. Su turno termina sin selección de hablante directa, pero después de un segundo y medio P6 tampoco se autoselecciona y P4 genera una pregunta para seleccionarla. En

estos casos, se podría considerar que los intervalos pasan a ser lapsos que son interrumpidos por los estudiantes con mayor competencia tanto interaccional como lingüística para realizar acciones que permitan hacer progresar la interacción. En este sentido de progresión, nuestros resultados son afines a los de Campbell-Larsen (2018), en cuyo estudio analiza algunos extractos similares en los que los hablantes A continúan ante la ausencia de producción de un turno por parte de B o un silencio prolongado y concluye que el hablante A busca con su intervención después del silencio progresar en la interacción y marcar explícitamente que su turno ha finalizado.

Como en estos casos, tras la generación de un silencio extenso al final de un turno de A, lo más habitual es que A genere una pregunta para seleccionar a otros hablantes y avanzar en la interacción o extienda el tema primero y luego genere una pregunta para seleccionar a otros participantes. Con esta pregunta los hablantes que la generan pueden realizar una pregunta RBB para que el resto de los participantes dé su respuesta al tema de la actividad o, intervalos más extensos suelen indicar que un tema se ha agotado y el hablante A que retoma su turno cambia de tema con su nueva intervención. La producción de largos intervalos antes de un cambio de tema coincide con los resultados de investigaciones previas como García García (2009) y Acosta-Ortega (2019). Si comparamos nuestros resultados con estudios de interacciones ordinarias (palabras del autor), se puede decir que coinciden parcialmente con los de Hoey (2018). El autor analiza cómo se resuelven lapsos en interacciones ordinarias y concluye que hay una preferencia por progresar y mantener un tema o una acción interaccional que ya estaba en la interacción. En nuestro caso, no hemos analizado si es más recurrente continuar el tema, cambiarlo o terminar la interacción después de un lapso, sino cómo resuelven estas situaciones los estudiantes. Como él, observamos una preferencia por progresar tanto en la interacción como en la tarea que realizan. El cambio de tema se produce cuando el hablante A considera que todos han respondido al tema de la actividad y el intervalo producido en este cambio es más largo que el intervalo para continuar con un tema ya introducido en la interacción.

Finalmente, nos resulta interesante destacar que los intervalos más extensos de nuestros datos se producen en estos ejemplos. Es decir, al final de un turno de A que no es interpretado por B como selección de hablante o como posible LRT se produce un lapso o un extenso

intervalo y, como hemos visto, en estas ocasiones el lapso es resuelto por el mismo hablante A que es el encargado de generar la siguiente acción y continuar la interacción, tanto en las interacciones con dos como en las interacciones con tres participantes.

6.1.4. Consideraciones finales

Finalizamos este primer apartado con un resumen de los hallazgos más importantes y relevantes que se han presentado en él. Nuestros resultados coinciden con las conclusiones obtenidas en los estudios previos en CA-SLA, línea de investigación en la que nos adscribimos, en que hay una clara orientación de los estudiantes al contexto en el que se producen las interacciones. Esto se ha podido comprobar en las acciones interaccionales observadas: la nominalización de participantes concretos genera un tipo de gestión similar al que realiza un profesor cuando selecciona a un estudiante concreto para que realice una actividad o dé su respuesta (Mondada y Pekarek-Doehler, 2004); las preguntas RBB permiten la progresión en la actividad, como exponen Çimenli et al., (2022) en su estudio y, en el nuestro, hemos comprobado que además generan una estructura específica de las interacciones propia del contexto del aula (Mori, 2002; Hauser 2009; García García, 2009; 2015a). Junto con este tipo de preguntas, la inclusión en las interacciones de las preguntas de las instrucciones, para gestionarlas y proponer temas, también da lugar a una estructura específica del aula y demuestra la orientación de los estudiantes hacia el progreso en la actividad que están realizando.

A propósito de la estructuración de las interacciones, nuestros datos refuerzan la hipótesis de García García (2015a) y Seedhouse (2005): la misma actividad puede dar lugar a diferentes tipos de interacciones porque la interpretación del objetivo de la actividad —si es transaccional, evaluativa o interpersonal— hace que se produzcan patrones interaccionales más o menos colaborativos. A partir del análisis realizado, consideramos que la aparición de preguntas o guías en las instrucciones de las actividades y las instrucciones similares a “comentar estas preguntas” dan lugar a interacciones en las que los estudiantes leen o reformulan las preguntas dadas y responden de forma individual a ellas, generando turnos más monologados y pocos terceros turnos que extiendan temas propuestos por los compañeros, tal y como explica Hauser (2009). En este sentido, se puede añadir que en nuestras interacciones también se aprecian diferencias entre temas, como proponen Seedhouse y Supakorn (2015), locales y propuestos e introducidos

en turnos (Galaczi, 2014) y el tema o los temas generales de la actividad de la actividad. Es decir, los estudiantes tienden a orientar sus acciones, tanto las preguntas como los turnos en los que se autoseleccionan, para extender el tema general de la actividad.

Sin embargo, nuestros resultados demuestran que esta orientación hacia el contexto pedagógico no siempre supone una falta de despliegue de su CI. Como Tecedor (2016) y García García (2015a), hemos comprobado que los estudiantes, a pesar de su limitada competencia lingüística, pueden gestionar sus interacciones de manera autónoma y generan acciones pertinentes para mantener la interacción, seleccionar a otros hablantes, resolver lapsos, mostrar escucha, demostrar escucha activa y extender turnos previos. Con estas acciones los estudiantes indican que están siguiendo la interacción, que son capaces de entender lo que está sucediendo en ella, interpretarla en el momento en el que se produce y movilizar recursos lingüísticos e interaccionales adecuados para gestionarla. Como afirma Acosta-Ortega (2019) a la luz de sus datos, con los nuestros también hemos comprobado que los estudiantes son capaces de resolver posibles problemas y colaborar para co-construir la interacción: los estudiantes movilizan diferentes recursos, principalmente preguntas, para seleccionar a otros hablantes; cuando la selección no ocurre, mayoritariamente se producen turnos en los hablantes B se autoseleccionan para continuar; en estos turnos en los que B se autoselecciona, hemos podido comprobar que los turnos que más se generan son aquellos con los que los estudiantes producen complejones de turnos y demostraciones de escucha activa; también realizan preguntas para extender turnos previos, cuestionarlos o cambiar la agenda temática; y, aunque en menor medida, en más de 150 ocasiones utilizan conectores e introducen sus turnos con pre-extensiones para vincularlos con contribuciones anteriores; finalmente, ante intervalos más largos y lapsos los hablantes A vuelven a tomar el turno de palabra y realizan otra acción con la que continuar y mantener la interacción, resolviendo así el silencio y conflicto generado.

En conclusión, aunque haya una orientación al contexto y la estructura de las interacciones orales en español entre aprendientes en el aula se vea influida por este, creemos que los resultados de nuestro análisis son una manifestación de que las actividades de interacción propuestas y producidas permiten que los estudiantes tengan que utilizar recursos interaccionales, movilizarlos para realizar determinadas acciones en español y aprendan así cómo

y cuándo hacerlo de forma independiente, desarrollando su CI en esta lengua. Esto ocurre principalmente en el semestre gamificado, en el que se aporta una narrativa específica para el aprendizaje y el desarrollo de interacciones orales entre aprendientes en clase. Nuestros datos indican que se generaron más interacciones en menos actividades propuestas y más tipos de gestión en interacciones más breves en este semestre lo que parecería apuntar que la gamificación del primer semestre pudo favorecer la movilización de más recursos interaccionales y el desarrollo de su CI. Este desarrollo y aprendizaje en interacciones contextualizadas les permitirá después emplear estos recursos interaccionales y participar en interacciones posteriores dentro y fuera del aula.

6.2. Características de la retroalimentación

En este segundo apartado se discuten los resultados obtenidos del análisis de los diferentes tipos de retroalimentación proporcionada en los cuatro medios comentados en el capítulo 5 del trabajo. A su vez, se comparan nuestros resultados con los trabajos previos en los que se estudia la retroalimentación y su trascendencia para la enseñanza de lenguas y, concretamente, en el desarrollo de la CI de los aprendientes.

Para ello, dividimos este apartado en cuatro puntos: los dos primeros se dedican a discutir las características de los diferentes tipos de *feedback* y *feedforward* observadas en el análisis de los enunciados codificados. En tercer lugar, se discuten los patrones de retroalimentación surgidos en cada uno de los medios a través de los que se proporcionó retroalimentación y, finalmente, como hicimos en el apartado anterior, resumimos la información y recogemos una serie de consideraciones finales sobre las propiedades de la retroalimentación estudiada.

6.2.1. Feedback

Los resultados obtenidos permiten afirmar que en esta investigación los enunciados que dan algún tipo de *feedback* son más comunes que los que proporcionan *feedforward*: frente a un total de 106 enunciados de FFM, se produjeron 270 de *feedback*. Dentro de este tipo de retroalimentación retroactiva, se han proporcionado mayoritariamente comentarios de retroalimentación positiva, sobre todo, en los comentarios en *Padlet* y en los correos electrónicos, medios en los que no se sigue una plantilla ni se califican numéricamente las diferentes acciones utilizadas para gestionar la interacción. En total, se han dado 142 enunciados

de FP y 42 de RP, mientras que de FC se han proporcionado un total de 86 enunciados y 51 de ellos, más de la mitad de ellos, se encuentran en las rúbricas de observación.

Las altas cifras de enunciados de *feedback* y refuerzo positivo sugieren que la retroalimentación proporcionada tiene un carácter más informativo que controlador, coincidiendo con la descripción del *feedback* que hace Dörnyei (1994), en la que se puntualiza lo que consiguen. Como vimos en el primer capítulo, los estudios de Weaver (2006) y de Manresa y Ramos (2021), sobre las percepciones de los estudiantes, alegaban que el FP es necesario para mantener la motivación. Además, consideramos que estos comentarios de FP responden a la característica del *feedback* propuesta por Sadler (1989) y Hattie y Timperley (2007) en la que se resalta la necesidad de proporcionar información destinada a hacer saber al estudiante lo que ha entendido y ha hecho bien.

Respecto al concepto “positivo”, es necesario puntualizar que nos distanciamos de los trabajos como el de Ellis (2009a) en los que se consideran que las valoraciones como “bien” y “bien hecho” sobre las respuestas a una actividad son FP. Nuestro estudio ha considerado estas valoraciones como RP, mientras que los enunciados de FP son las descripciones de una gestión adecuada. En los enunciados de FP observamos que además de describir lo que se ha hecho bien, se añade también la repetición de los enunciados con los que han realizado la gestión de la interacción comentada. Esta estrategia coincide con los resultados del estudio de Ferreira (2006): aunque su trabajo se centra en comentarios orales destinados a producciones lingüísticas, es interesante comprobar que la táctica de FP predominante en sus datos es la repetición de los enunciados correctos. Además, Ferreira (2006) recomienda proporcionar nuevas estructuras y léxico como complemento del FP para que los estudiantes aumenten su conocimiento lingüístico, lo que en nuestro estudio se consigue mediante la proporción de FFM.

Nuestros resultados de retroalimentación positiva también coinciden con los encontrados en las guías o modelos de corrección propuesto por Jetté (2017) cuyos resultados también señalan los elementos positivos y los aspectos que deben mejorarse. Además, en los ejemplos que expone en su trabajo volvemos a encontrar la repetición de los elementos positivos utilizados en las interacciones. En su retroalimentación también se diferencia el FP de lo que la autora llama “comentarios personalizados como *¡muy bien!*, *¡impecable!*, *¡perfecto!*” (p. 90) que

coinciden con nuestros enunciados de RP. Es decir, al igual que nosotros, la autora distingue entre las valoraciones y comentarios que se dirigen a la dimensión afectiva del proceso de corrección y aquellos que explicitan lo que se ha conseguido hacer bien.

Las guías de evaluación propuestas por Jetté (2017) se asemejan a nuestras rúbricas debido a que ofrecen espacios específicos para determinados comentarios y otorgan una calificación numérica. Sin embargo, los comentarios que se realizan son complementarios a las descripciones ya dadas en la guía mientras que en todos los medios en los que nosotros entregamos retroalimentación se dejan espacios para añadir comentarios con diferentes tipos de retroalimentación.

En sus guías, como en nuestros comentarios, el FC destinado a la gestión de la interacción también se aúna con el FFM y la indicación de lo que se hace mal se introduce como objetivo que se tiene que revisar o trabajar. En nuestros resultados hemos comprobado que los enunciados de FC también tienen la doble orientación de señalar lo que no se ha gestionado bien y lo que se debe hacer en futuras interacciones. Sin embargo, esta doble codificación de FC y FFM solo ocurre en ocho ocasiones y cinco de ellas se produce en los correos electrónicos, solo una en las rúbricas, medio más similar al modelo de evaluación propuesto por Jetté (2017).

El FC es el tipo de retroalimentación más estudiada en la bibliografía de segundas lenguas, destinado principalmente a la corrección del error lingüístico (Ferreira, 2006; Ellis et al., 2006; Ellis, 2009a; Ellis, 2009b; Máñez, 2019). Nuestro FC se asemeja más al presentado en el estudio de Padilla y López (2019) acerca de los CEDs —como los nuestros— destinados a los borradores escritos de doce ponencias estudiantiles. Aunque no podemos comparar los resultados basados en el foco, sí hemos notado que las características de nuestros enunciados de FC son similares a los encontrados en sus datos. Padilla y López (2019) concluyen que los CEDs más utilizados son los actos de habla directos, mediante una orden, y las declaraciones afirmativas que proponen una alternativa discursiva. En nuestros datos las órdenes también aparecen, como veíamos en (11), (12) y en (42) y se acompañan de declaraciones afirmativas con una propuesta sobre cómo deberían gestionar la interacción. En sus datos las declaraciones negativas son las menos numerosas, lo que sugiere también una coincidencia con nuestros resultados en los que la valoración negativa de lo que se ha hecho es menos común y se marca principalmente en las

rúbricas de observación porque se evalúa numéricamente el aspecto de la gestión que recibe ese FC y el verbo “evitar”.

Finalmente, en cuanto al foco temático de los comentarios y su relación con el desarrollo de la CI, consideramos necesario mencionar que nuestros comentarios de *feedback* no son una lista de verificación de aspectos específicos de la interacción como proponen May et al. (2020), ni corresponden a una lista de los indicadores de logros implicados en cada tipo de interacción oral que se les ha entregado previamente como plantean Acosta-Ortega y García-Balsas (2023). La retroalimentación más similar a la que proponen los estudios previos de Lam (2019, 2025), May et al. (2020) y Acosta-Ortega y García-Balsas (2023) en nuestros datos es la proporcionada en nuestras rúbricas de observación, durante la gamificación del primer semestre, donde sí que se exponen una lista de criterios. Sin embargo, las explicaciones que se proporcionan en los enunciados de FP y FC —tanto describiendo lo que han conseguido, como señalando lo que hacen que no implica una buena gestión de la interacción— en todos los medios sirven para explicitar las acciones interacciones que los aprendientes necesitan poner en marcha para participar adecuadamente en una interacción oral concreta.

Por ello, consideramos que temáticamente los resultados de nuestro análisis coinciden con las conclusiones de los estudios de Lam (2019), May et al. (2020) y Wang y Yeh (2024) en que la retroalimentación proporcionada se orienta a desarrollar la CI en la lengua adicional aprendida, exponiendo explícitamente las acciones que se espera que los estudiantes hagan de una forma comprensible para ellos. Objetivo que, como dijimos en 1.6.2, persiguen los trabajos mencionados.

6.2.2. Feedforward

La retroalimentación interactiva o *feedforward* es numéricamente inferior en los comentarios que se realizan en los diferentes medios —*Padlet*, rúbricas de observación y correos electrónicos—, sin embargo, sirven como indicaciones en las que se proponen recursos y alternativas de gestión a la que han realizado los estudiantes.

A diferencia de lo que ocurría en el apartado anterior, este tipo de retroalimentación es predominantemente de mejora, es decir, se enfoca en proporcionar direcciones y acciones que se espera que los estudiantes utilicen en futuras interacciones. Tan solo hemos encontrado dos

enunciados positivos, en los correos, en los que se anima a los estudiantes a seguir haciendo lo que se les ha dicho que hacen adecuadamente. Estos dos enunciados de FFP se asemejan a lo que en *feedback* denominamos RP y sirven, de nuevo, para apelar y regular la dimensión afectiva del aprendizaje que Jetté (2017) comenta a propósito de las valoraciones dadas en sus guías de evaluación.

Los 104 comentarios restantes codificados como *feedforward* son todos FFM y, como ya hemos comentado, en ocho ocasiones coinciden con los enunciados de FC dado que el FC es parte de un enunciado introducido con una oración final. A propósito de estos enunciados con una doble codificación, hemos dicho también en el apartado anterior que la retroalimentación escrita en estudios previos como Jetté (2017) y Padilla y López (2019), destinada a aspectos específicos de textos orales o escritos respectivamente, tiene características similares a nuestros enunciados de FFM y FC porque los comentarios en los que se señala lo que no han hecho bien se aúnan con direcciones hacia lo que deben revisar y seguir mejorando. Es decir, indican tanto lo que no han hecho como lo que se espera que hagan en textos —orales y escritos respectivamente— futuros. Además, a propósito de las conclusiones obtenidas en Padilla y López (2019), dijimos que las propuestas alternativas que acompañaban a las órdenes o a las declaraciones afirmativas en los CEDs son similares a las que se realizan en nuestros comentarios y que se han considerado FFM.

Los enunciados de FFM más numerosos se producen en la actividad de aula analizada en el apartado 5.4 del capítulo previo. Consideramos que esta actividad funciona en nuestro corpus como la ejemplificación de las acciones interaccionales que se espera que hagan los aprendientes y, por tanto, los criterios de logro propuestos en los estudios de Lam (2019), May et al. (2020), Acosta-Ortega y García-Balsas (2023) y Wang y Yeh (2024). Los resultados de nuestra investigación se diferencian de estos estudios mencionados en que con este tipo de retroalimentación no les proponemos analizar ejemplos de las interacciones (Lam, 2019), ni les otorgamos listas de verificación (May et al., 2019; Acosta-Ortega y García-Balsas, 2023), ni incluimos los criterios en la instrucción de la tarea (Wang y Yeh, 2024). No obstante, consideramos que este tipo de retroalimentación tiene también el objetivo de explicitar los criterios y las acciones interaccionales que se espera de los aprendientes. Permite, así, que los

estudiantes puedan darse cuenta de aquello que están haciendo o que no han hecho (Lam, 2019). De hecho, esta toma de conciencia en nuestros datos se manifiesta en acciones que realizan los estudiantes en sus interacciones, como comprobamos en el extracto (35) del capítulo 4 y en el análisis de la trascendencia de la retroalimentación en P14 en el apartado 5.5 del capítulo anterior a este.

La retroalimentación interactiva o prospectiva también es numerosa en las rúbricas de observación, en las que se incluyeron apartados específicos para añadir observaciones que fueron dedicados para dar consejos y recursos lingüísticos que podían utilizar para gestionar diferentes aspectos de la interacción como seleccionar hablantes, cambiar de tema o terminarla (véase 5.2.2). Este tipo de *feedforward* puede ir acompañado de explicaciones en inglés, como veíamos en los extractos (35) y (36) del capítulo 5. Sin embargo, todos los enunciados de FFM, en todos los medios proporcionados, se caracterizan por incluir ejemplos específicos en español de recursos lingüísticos que los aprendientes pueden usar para gestionar la interacción. A partir de estos ejemplos específicos en español, este FFM le propone al estudiante la capacidad de reflexionar sobre la gestión de su interacción que hace y le otorga un papel activo en la regulación de su propia actuación como proponen estudios como los de Hattie y Timperley (2007), Zarrinabadi y Rezazadeh (2020) y Hernández López (2024).

Por último, cabe mencionar que el análisis de los comentarios demuestra que el FFM se proporcionó desde la primera actividad realizada en los comentarios de *Padlet* (véase apartado 5.1.2). Posteriormente, hemos comprobado que se incluyó en los diferentes medios en los que se proporcionó la retroalimentación hasta el segundo semestre, en el que se incluye tanto en *Padlet* (véase extracto (19) del capítulo 5), como en la actividad propuesta después de la realización de la segunda práctica del examen oral en la semana 3, como en los correos enviados al final de la última práctica oral que realizaron. Estos resultados muestran que el FFM se otorgó de manera continuada, como consecuencia de las actividades que iban realizando, en momentos en los que los estudiantes podían utilizar la información para hacer mejoras significativas en las actividades que hacían después.

Por ello, consideramos que el *feedforward* estudiado tiene las características señaladas en los trabajos de Hattie y Timperley (2007) y Sadler (2010) y Fernández (2017), porque sugiere

ideas y consejos para mejorar en la elaboración de la actividad en el futuro y ofrece recursos para conseguirlo. A su vez, coincide también con las conclusiones obtenida por la revisión bibliográfica de Hernández López (2024) porque ofrece estos recursos de forma continuada y en momentos oportunos, dado que se les da la oportunidad a los aprendientes de utilizar la información, ofrecida desde las primeras interacciones que mantiene, en las diferentes actividades propuestas a lo largo del curso.

6.2.3. Patrones de retroalimentación

El estudio de la retroalimentación a partir de los diferentes medios ha permitido comprobar patrones de retroalimentación específicos y comunes en ellos. A continuación, se discuten los resultados observados en los comentarios proporcionados a través de la plataforma *Padlet*, las rúbricas de observación y los correos electrónicos. Debido a la ausencia de diferentes tipos de retroalimentación en la actividad de aula, y a su formato, no se pueden observar patrones específicos en ella, por lo tanto, no es pertinente su inclusión en este apartado.

6.2.3.1. Comentarios en *Padlet*

Los resultados del análisis demuestran que los comentarios de *Padlet* empiezan mayoritariamente con una exclamación en la que se proporciona RP. Incluso cuando no se les proporciona RP en el primer enunciado, como en los ejemplos (9) y (16) del capítulo 5, podemos observar una primera exclamación para dar las gracias por el trabajo realizado o una valoración positiva de la reflexión y la negociación que han hecho. El RP tiende a ser más general y no se dedica a aspectos específicos de la gestión de la interacción, aunque en algunos ejemplos, como en el ejemplo (18) del capítulo 5, sí se destina a aspectos más concretos. A propósito de este último extracto comprobamos que la reiteración del RP ocurre en los comentarios predominantemente positivos, mientras que en el resto de los comentarios suele reducirse a la introducción del comentario.

Después del RP, aparece el FP explicando qué han hecho bien. Comentamos en el apartado 5.1.1.1 que el FP parece funcionar como una justificación del RP proporcionado al comienzo y es mayoritario en estos comentarios. Finalmente, el FC aparece al final del comentario como un enunciado de FC que se opone al FP previo introducido por la conjunción adversativa “pero” o puede estar integrado en un enunciado de FFM en el que se les hace una

recomendación, sugerencia o recordatorio sobre algo que deben evitar o hacer para conseguir realizar una gestión más adecuada. Si el FC no aparece integrado en un FFM, es este último tipo de retroalimentación la que cierra los comentarios referentes a la gestión de la interacción.

El patrón observado en los comentarios dados a través de esta plataforma es, por tanto, RP – FP – FC y FFM o, si el FC aparece integrado en un comentario de FFM, RP – FP – FFM – FC – FFM. El RP y el FP, destinado a la gestión de la interacción, no aparecen al final de los comentarios a excepción del ejemplo (16) en los que sí que se cierra el comentario con otro RP. Sin embargo, este último cierre con una felicitación o una exclamación no es común.

En la bibliografía consultada, el trabajo de Padilla y López (2019) es el que propone ejemplos más similares a los nuestros dado que también realiza comentarios escritos digitalmente. Sin embargo, su estudio no analiza muestra las valencias de los comentarios y solo se centra en aquellos que proporcionan alguna corrección, por lo que desconocemos en qué posición estarían dentro de un comentario mayor.

En las guías o modelos de evaluación propuestos por Jetté (2017) sí que podemos observar que, aunque sus evaluaciones tienen un formato específico y comentarios que el docente puede marcar, en la figura 15 de su estudio (2017, p. 61) se pueden leer también comentarios escritos a mano por el docente y, en ellos, se puede observar que, como en nuestros datos, el FC es introducido por la conjunción adversativa “pero” y se antecede con un enunciado positivo, más similar a nuestro RP. No obstante, el modelo de evaluación propuesto por la autora se asemeja más a nuestras rúbricas, que discutimos a continuación.

6.2.3.2. Rúbricas de observación

Las rúbricas de observación son el único medio de retroalimentación en el que las cifras de enunciados de FP y el FC son similares (véase la tabla 9). Los resultados mostraban que se diferencian de los otros medios en dos aspectos: por un lado, la retroalimentación —positiva o negativa— se deduce también de la calificación que se les da por cada aspecto de la gestión de la interacción que se comenta y, por el otro, se utiliza el inglés de manera predominante.

Las rúbricas se consideran una herramienta de evaluación apropiada para proporcionar a los aprendientes los criterios y los objetivos que deben conseguir en la realización de sus acciones y, en función de esos criterios, cómo ha sido su actuación en una actividad (Sánchez

Santamaría y Boroel Fernández, 2018). En el apartado 6.2.1 defendimos que, en nuestro trabajo, este instrumento sirve para que los estudiantes conozcan los criterios de logro (Acosta-Ortega y García-Balsas, 2023) y los recursos interaccionales (Lam, 2019; May et al., 2020; Wang y Yeh, 2024) que se espera que utilicen en las actividades de interacción propuestas.

Los trabajos previos consultados en los que se utilizan o analizan rúbricas (Popham, 1997; Reddy y Andrade, 2010; Jetté, 2017; Sánchez Santamaría y Boroel Fernández, 2018) consideran que estas herramientas son evaluativas y sirven para poner una nota o una calificación a los estudiantes con respecto a los criterios proporcionados. Nuestro trabajo se diferencia de todos ellos en que el objetivo de las rúbricas no es evaluar, aunque también aporten una puntuación, sino informar de los recursos interaccionales y los objetivos que se espera que los estudiantes incluyan y consigan en la gestión de sus interacciones. Este objetivo tiene como consecuencia la inclusión de comentarios que explican la puntuación dada y, al final del documento, proporcionan más detalles sobre su actuación y cómo seguir mejorando. Además, otra diferencia importante es que las rúbricas que se utilizan en este trabajo no son individuales porque la interacción y algunos de los aspectos de ella son colaborativos, por lo que la puntuación en algunos criterios es compartida.

No obstante, sí coinciden con las de Jetté (2017) en que proporcionan una puntuación y añaden comentarios sobre los criterios puntuados y, al final de la guía de evaluación, reserva un espacio específico para añadir los objetivos de cada estudiante para la próxima actividad. En los extractos (27), (31), (35), (36) y (37) del capítulo 5 comprobamos que nuestras rúbricas también presentan este espacio, pero se divide en dos partes: elementos que resaltar y otras observaciones que normalmente se destinan a enunciados con FC y FFM. Se podría decir que su apartado para especificar los objetivos para la próxima actividad oral se asemeja a nuestro apartado “otras observaciones”.

Si analizamos los comentarios que se incluyen en las puntuaciones dadas podemos observar que no siguen un patrón tan marcado como los comentarios de *Padlet*. En los extractos del apartado 5.2 se han analizado ejemplos en los que se incluye solo FP —véase extracto (23)— y en los que solo aparece FC —extracto (32)—, en ambos casos justificando la puntuación dada. También hemos visto en (24) que el FC puede aparecer antes que el FP y, en (25) y (30) se puede

comprobar que otros comentarios, los que tienen una puntuación entre 2 y 3, tienen una estructura similar a los comentarios en *Padlet* con FP y FC introducido por la conjunción “pero” y, finalmente, FFM.

Esta estructura de FP y FC que se finaliza con un FFM también está en los comentarios incluidos en el espacio reservado al final de la rúbrica para dar más observaciones. Por lo tanto, se puede decir que la puntuación y la estructura específica de la rúbrica otorga a la retroalimentación proporcionada a través de este medio características propias y diferentes. Es una herramienta que, como en estudios previos sobre ella, presenta los criterios con los que se valoran las actuaciones de los aprendientes y se puntúan. Sin embargo, los comentarios que justifican las notas y la utilización del inglés en ellos muestran una orientación más informativa que evaluativa de este recurso. El objetivo que tienen es que los estudiantes entiendan cuáles son las acciones interaccionales que se espera que utilicen en la gestión de sus negociaciones durante el semestre gamificado de forma contextualizada en la narrativa propuesta y, por extensión, en las interacciones del curso. En los comentarios, de nuevo, observamos que se sigue manteniendo una preferencia por marcar primero aspectos positivos a los que se oponen enunciados con FC y, finalmente, proporcionar FFM.

6.2.3.3. Correos electrónicos

La última herramienta que se utilizó para dar retroalimentación fue el envío de correos electrónicos. Los correos se enviaron durante el primer semestre y en dos interacciones del segundo semestre a equipos o grupos de participantes en una interacción y los recibieron individualmente los estudiantes que participaron en la última práctica oral del curso. El primer correo que se envía es a un equipo de la secuencia gamificada, por ser las primeras en terminar la tercera actividad en la que tenían que elegir el nombre del equipo. Después, no se vuelven a utilizar hasta la última interacción del curso. Es interesante observar que en este momento de la gamificación aún no se había familiarizado a los estudiantes con las rúbricas, que se presentan posteriormente, en la Misión 2 que tienen que hacer. Por tanto, la utilización de este primer correo sirve como recompensa en lugar de la rúbrica, que será la recompensa posterior.

Si comparamos este correo —véase extracto (38) del capítulo 5— con los comentarios en *Padlet* hasta ese momento del curso, podemos advertir que la estructura de la retroalimentación

sigue siendo la misma: felicitación, es decir RP, descripción de lo que han hecho adecuadamente, FP, introducción de FC —“sobre todo una de vosotras”—, FC dentro de un enunciado de FFM “Intentad hacer preguntas todas las próximas negociaciones” y, finalmente, explicación y ejemplos a modo de FFM. El comentario presenta aspectos más específicos y detalla más cómo han desarrollado las preguntas y cómo han sido las muestras de escucha, pero volvemos a encontrar en la segunda parte del comentario una estructura similar: enunciado de FP que explica lo que han hecho, incluyendo ejemplos; felicitación RP y, por último, FFM en el que se incluye FC comentando cómo han sido las respuestas dadas y que otras posibilidades pueden emplear para mostrar escucha y responder preguntas RBB.

No obstante, es más difícil observar un patrón único debido a que también comprobamos que en (39) también se observa lo que se conoce como estructura *sándwich* (Parkes et al., 2013; Prochazka et al., 2020): el enunciado de FP o la crítica, que en nuestro caso en FFM, se posiciona entre dos enunciados de FP. En (40), en cambio, el comentario es completamente FP y describe aquello que hace bien, en cuanto a la gestión de la interacción, y el FC aparece después y se orienta a la forma de los recursos lingüísticos utilizados por el estudiante. Finalmente, en (41) veíamos que al final del correo electrónico pueden aparecer también RP.

Por tanto, se puede decir que los correos empiezan siempre con los aspectos positivos, ya sea con una felicitación y un enunciado de RP o con una descripción de lo que han hecho adecuadamente como FP. Después, pueden desarrollar más el FP o proporcionar recursos para seguir mejorando o FFM, que en 7 ocasiones incluye o es seguido del FC, pero que suele ir destinado a aportar más recursos, en lugar de decir aquello que no han cumplido.

Desconocemos trabajos que hayan estudiado los correos electrónicos que se envían a estudiantes de lenguas adicionales para mejorar su CI o sus competencias orales, tanto de expresión como de interacción. Además, en nuestro estudio no analizamos los correos, sino los enunciados que se dirigen a la gestión de la interacción. Si comparamos nuestros CEDs con los de Padilla y López (2019) observamos que en nuestros correos se utilizan enunciados con órdenes acompañadas de alternativas en los enunciados de FFM, pero no se podría decir que los tipos de comentarios más empleados dado a que el FP y las descripciones sobre lo que se ha hecho bien es lo que predomina en estos casos.

6.3. Trascendencia de la retroalimentación en la gestión de las interacciones en el curso

Finalmente, el estudio de la retroalimentación y sus características se completa con el análisis de su trascendencia en la gestión de las interacciones. Nuestros resultados distan de los del estudio de Jetté (2017) —que también analiza el desarrollo de las interacciones orales y su gestión— porque en él “todos los grupos experimentales alcanzaron las finalidades comunicativas establecidas en la prueba oral final” (2017, p. 95). Sin embargo, aunque no se cumple el objetivo comunicativo establecido en la planificación en todas las actividades propuestas, los resultados de nuestra investigación indican que la trascendencia de la retroalimentación ocurre en determinados momentos y depende de los elementos contextuales que enmarcan las interacciones orales producidas en el aula.

Esta dependencia situacional de las interacciones vuelve a demostrar que las interacciones que se producen en el aula tienen características propias (González Argüello, 2010), derivadas del contexto pedagógico en el que se producen (Drew y Heritage, 1992; Seedhouse 2004). Por ello, no resulta extraño que nuestros resultados coincidan con los de Tecedor (2016), Sert (2019), Çimenli et al. (2022) en que la orientación de los participantes en la interacción es doble: por un lado, hacia las acciones que realizan los otros participantes y, por el otro, hacia la actividad de aula que están llevando a cabo durante la interacción.

La consideración de este contexto pedagógico y el estudio de sus implicaciones en el desarrollo de la CI sitúa este trabajo entre las investigaciones que “shed light on how particular [...] tasks create opportunities for specific actions and types of participation and thus may elicit displays of IC, or particular aspects of IC” (Malabarba y Betz, 2023, p. 5) y permite identificar elementos específicos de la CI en lenguas adicionales (Pekarek-Doehler, 2023; Malabarba y Betz, 2023).

Para acotar el análisis y entender cómo influyen algunos elementos del contexto en la transferencia de la retroalimentación para el desarrollo de la CI se han seleccionado las tres variables contextuales que resultaron más significativas durante los análisis realizados: la interpretación del objetivo de la actividad que hacen los estudiantes cuando participan en ella; las instrucciones que se incluyen en ella y las personas que participan en la interacción.

En primer lugar, hemos observado que nuestros resultados coinciden con los de Seedhouse (1996) en que la misma actividad propuesta, en la misma clase y con las mismas instrucciones, da lugar a diferentes tipos de interacciones resultantes. Las diferentes interacciones y sus gestiones propias derivan de las interpretaciones que los estudiantes hacen del objetivo de la actividad. Esta conclusión se corresponde también con la obtenida en García García (2015a), estudio en el que se demuestra que el nivel de competencia lingüística no siempre se corresponde con una mayor exhibición de CI debido a que las acciones interaccionales movilizadas dependen de lo que los estudiantes entienden cómo objetivo comunicativo de la actividad. Como en su estudio, los resultados aquí expuestos también señalan que se demuestra un mayor desarrollo de la CI cuando los estudiantes no interpretan la actividad de clase como un mero intercambio de información.

Esta interpretación del objetivo comunicativo de la actividad se relaciona directamente con la orientación hacia el contexto en el que se producen las interacciones. En 5.2.2.1 se comentaron ejemplos de estudiantes que orientan sus acciones interaccionales tanto a lo que está ocurriendo en la interacción y las acciones movilizadas por los otros estudiantes, como hacia su rol como estudiante de español que participa en una actividad oral concreta. Una orientación mayor hacia su rol de estudiante y hacia la participación en la actividad de aula da lugar a patrones más individuales que se asemejan a los expuestos en estudios previos por Mori (2002); Hauser (2009) y García García (2009; 2015a). En nuestras interacciones estos patrones individuales disminuyen cuando los estudiantes emplean recursos interaccionales para mostrar más escucha y entendimiento, mostrar acuerdo, relacionar los turnos y dan lugar a interacciones en las que se produce esta doble orientación: los estudiantes también son conscientes de que participan en una interacción social en español con características específicas, pero sin dejar de orientarse al contexto en el que interactúan.

La realización de preguntas RBB y de las instrucciones responde a esta doble interpretación porque son recursos interaccionales propios de interacciones entre estudiantes. Estamos de acuerdo con García García (2015a) en que estos recursos para seleccionar a hablantes dan lugar a patrones interaccionales interrogativos. Sin embargo, tal y como proponen Çimenli et al. (2022), consideramos que demuestran la capacidad de los aprendientes para

gestionar la interacción mediante la invitación a otros participantes a mantener el tema de la discusión, muestra que son conscientes de las acciones que están o no realizando los otros participantes y les permite progresar en la interacción. Además, en algunas ocasiones estas preguntas RBB o preguntas de las instrucciones dan lugar a otras que permiten extender temas e indican la habilidad de quién las genera para pedir información y entender lo que está ocurriendo en la interacción. Por tanto, el uso de las preguntas y los ejemplos que aparecen en las instrucciones y de preguntas RBB da lugar a patrones específicos del discurso producido en el aula, pero con su movilización los estudiantes también demuestran un desarrollo de la CI en la lengua meta porque saben cómo y cuándo utilizarlas.

En segundo lugar, y a propósito de las instrucciones proporcionadas, el estudio de la trascendencia demuestra que las instrucciones influyen en la interpretación que los estudiantes hacen del objetivo comunicativo de la actividad. Como concluyen Balaman y Sert (2017a; 2017b) y Balaman (2018) —estudios sobre la influencia de las ayudas que aparecen en una actividad mediada con tecnología en la gestión de la interacción en el aula—, nuestros resultados también indican que la CI de los estudiantes se adapta a la situación planteada y la configuración de cada tarea da lugar al uso de diferentes recursos interaccionales —ya sean las preguntas de las instrucciones o la ausencia de selección de hablantes—. Sin embargo, el análisis ha permitido comprobar que la adaptación a las instrucciones proporcionadas no supone un menor desarrollo de la CI de los estudiantes, sino una mayor o menor orientación al contexto del aula. Influye en las acciones que generan los estudiantes, principalmente en la selección de hablantes, pero las muestras de escuchas y entendimiento y la cohesión entre los turnos se siguen manteniendo.

Junto con la interpretación del objetivo comunicativo y las instrucciones proporcionadas, los participantes en la interacción y sus acciones han sido la última variable estudiada para determinar la posible trascendencia. Los resultados obtenidos sugieren que las acciones que movilizan o la ausencia de ellas también influye en la interacción resultante, en los recursos interaccionales activados y en el rol que tomen los estudiantes en esa interacción en concreto. Sin embargo, hasta el momento, desconocemos otros estudios que hayan analizado la influencia de las personas con las que interactúan los estudiantes en la gestión de sus interacciones producidas en clases.

La segunda y tercera variables observadas influyen también en la interpretación del objetivo comunicativo de la actividad que es, finalmente, la característica contextual que en nuestros datos determina la gestión de las interacciones y la producción de patrones interactivos más o menos transaccionales. Esta conclusión aleja nuestros resultados de los obtenidos en Acosta-Ortega (2019): la diferencia en los turnos resultantes en la gestión de la interacción no está en el tipo de actividad en la que participan, sino en cómo afectan las variables observadas en la interpretación del objetivo comunicativo que hacen de la actividad y en la orientación al contexto. Y es esta interpretación del objetivo comunicativo la que determina la gestión de la interacción por parte de los estudiantes. Así, en nuestras interacciones los estudiantes no siempre co-construyen la interacción y colaboran con los otros participantes para lograr una interacción eficaz. Estas acciones se producen cuando los aprendientes son conscientes de que deben orientarse a las acciones que producen sus compañeros en el momento en el que realizan la actividad, además de orientarse a la actividad de clase.

Finalmente, es necesario puntualizar que consideramos que nuestros datos sí coinciden con los de Jetté (2017) —estudio mencionado al comienzo de este apartado— y, parcialmente, con Acosta-Ortega (2019) en que también se observan “intercambios orales cooperativos en la mayoría de los aprendices” (2019, p. 95). Aunque la cooperación no se produzca en todas las interacciones, dependan de las variables mencionadas y sucedan antes o después en el curso, el análisis de la gestión de las interacciones sugiere que la explicitación de los recursos a través de los diferentes tipos de retroalimentación proporcionados y en las primeras actividades de la secuencia gamificada favorece que los estudiantes orienten sus interacciones hacia un objetivo más interpersonal y sean conscientes de que las actividades de interacción en el aula también son sociales. Estos intercambios más cooperativos se caracterizan en nuestros datos por la utilización de diferentes tipos de preguntas para seleccionar a otros hablantes, extender y cambiar de temas; la reformulación y uso de pre-estructuras o marcadores para cohesionar sus turnos y hacerlo relevantes en el contexto en el que los generan; muestras de escucha y entendimiento que valoran los turnos previos y, en las últimas interacciones, inclusión de saludos por parte de los primeros hablantes.

Esta conclusión nos conduce a mostrar acuerdo con los estudios de Lam (2019) y May et al. (2020) en los que se aboga por una explicitación de los recursos interaccionales en la retroalimentación proporcionada. Además, la retroalimentación debe explicitar los criterios de logro para el objetivo comunicativo específico marcado y este, como exponen Acosta-Ortega y García-Balsas (2023). Por último, después del análisis, se considera que la inclusión de los recursos interaccionales que se busca que utilicen en las instrucciones de las actividades, como hacen Wang y Yeh (2024), es beneficioso para fomentar su empleo. Asimismo, especificar el objetivo comunicativo de la actividad puede ayudar a dirigir la interpretación que hagan los estudiantes de la actividad.

En suma, el estudio de la transferencia de la retroalimentación proporcionada permite aportar más información sobre las características específicas que tienen las interaccionales orales entre estudiantes de español como lengua adicional producidas en el aula y posibilita un mayor entendimiento sobre cómo afectan las particularidades contextuales a su gestión. Se ha comprobado que la retroalimentación ayuda a hacer conscientes a los estudiantes de que las actividades de “conversación”, “discusión informal” o “negociación” (como se denominaron en la secuencia gamificada) realizadas en el aula son un tipo de interacción social en las que tienen que orientarse hacia las acciones producidas por los otros participantes, colaborar para co-crear la interacción y movilizar una serie de recursos que demuestran su capacidad para interactuar oralmente en la lengua meta y no solo expresarse. Esta sensibilización favorece la transferencia de la CI que ya tienen (Kecskes et al., 2018) a la CI en la lengua que aprenden.

Por tanto, creemos que, aunque las interacciones producidas en el aula son diferentes a las que ocurren en otros contextos, la participación de los estudiantes en este tipo de actividades y la retroalimentación explícita sirven para que desarrollen su CI en la lengua adicional aprendida. Esto les permitirá ser capaces de movilizar los recursos interaccionales en las interacciones que tengan fuera de clase, pudiendo así perfeccionar su nivel de dominio y llegar a formar parte de la comunidad de habla de la lengua aprendida (García García, 2015b).

7. Conclusiones

En este séptimo y último capítulo recogemos las conclusiones que hemos alcanzado a partir del análisis y la discusión de los resultados. A través de ellas damos respuesta a las preguntas de investigación que han estructurado nuestro trabajo con el fin de alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos que nos marcamos en el segundo capítulo. Así, a continuación, exponemos explícitamente dichos objetivos y las preguntas que respondemos; después presentamos las limitaciones del estudio que hemos identificado en el proceso y, finalmente, cerramos el trabajo con el planteamiento de futuras líneas de investigación para seguir avanzando en los ámbitos estudiados.

Esta investigación tiene como **objetivo general** ampliar conocimiento sobre el desarrollo de la CI de estudiantes de español como lengua adicional y examinar la trascendencia que la retroalimentación proporcionada puede tener en este desarrollo. Para alcanzar este objetivo estructuramos la investigación en dos áreas de estudio: (1) **la gestión de la interacción por parte de los estudiantes** y (2) **la retroalimentación** destinada al desarrollo de esta gestión en las interacciones producidas en un curso de español como lengua adicional. La combinación de los estudios individuales permitirá analizar **la trascendencia** de la retroalimentación **en el desarrollo** de la gestión de la interacción a lo largo del curso. Partiendo de esta estructuración, se derivan dos objetivos específicos y las preguntas de investigación correspondientes que explicamos a continuación.

El primer objetivo específico que nos planteamos es **analizar las características de la gestión de las interacciones orales entre estudiantes de español como lengua adicional** a lo largo de un curso académico en un curso semi-gamificado. Para ello, propusimos la primera pregunta de investigación:

PI1. ¿Cómo se organiza la toma de turno en las interacciones orales entre aprendientes?

Los resultados de nuestro análisis indican una tendencia en el uso de turnos en los que el hablante B se autoselecciona para tomar la palabra. La gestión que realizan a partir de la autoselección tiene dos objetivos principales: los turnos más numerosos son los turnos de apoyo que, en nuestros datos, corresponden mayoritariamente a las muestras de escucha y

entendimiento. En segundo lugar, la autoselección de hablantes B se emplea para tomar el turno de habla y continuar la interacción mediante la respuesta o el comentario a la pregunta o el tema de la actividad.

El predominio de la gestión y el desarrollo de la interacción mediante la autoselección de los hablantes B permite constatar **una orientación hacia el contexto institucional educativo** en el que se producen las interacciones (Drew y Heritage, 1992; Seedhouse, 2004). Con estos turnos, los estudiantes toman la palabra con la intención de responder al tema de la actividad, presentan una argumentación propia, generando un turno de *primary speaker* (Hauser, 2009; García García, 2009), y no desarrollan o extienden escasamente los turnos previos (Mori, 2002; Galaczi, 2014).

Esta orientación al contexto y la autoselección de los hablantes B no resulta única ni mayoritariamente en la generación de interacciones con patrones individuales. Hemos visto que **la autoselección de hablantes B también se emplea para extender turnos** anteriores mediante la reformulación y la repetición de alguna de las ideas planteadas en ellos, para hacer una pregunta y pedir más información o alguna aclaración sobre lo que se ha dicho previamente, para terminar turnos previos. Estos resultados revelan que **la autoselección también se produce como una consecuencia de los turnos previos y, por tanto, demuestra también una orientación de los estudiantes a lo que está ocurriendo en la interacción.**

Los turnos en los que los hablantes B se autoseleccionan **pueden ir o no introducidos por estructuras de pre-expansión**. Las cifras son más altas en los turnos en los que no se utilizan, por lo que parece haber una preferencia por este tipo de turnos sin pre-expansiones, pero la diferencia no es extrema.

A pesar de la predominante gestión mediante la autoselección, **los estudiantes movilizan también recursos para seleccionar a otros hablantes**. Principalmente, la selección se realiza con la formulación de preguntas, aunque la mención aparece también reflejada en nuestros datos. De hecho, en nuestros datos los turnos en los que un hablante actual selecciona a otro mediante una pregunta son numéricamente superiores a los turnos con autoselección de B introducidos por un exponente o una estructura de pre-expansión.

Por tanto, se puede decir que en nuestros datos los estudiantes organizan la toma de turno mediante la autoselección de hablantes B para mostrar escucha y entendimiento, la autoselección de B para tomar el turno de palabra y continuar el desarrollo de la interacción —generalmente, sin emplear exponentes ni estructuras de pre-expansión que relacionen su contribución con la anterior— y a través de la selección de hablantes B por parte de los hablantes actuales con una pregunta.

Tanto los exponentes y las estructuras de pre-expansión en los turnos en los que B se autoselecciona, como las preguntas y la mención de otros estudiantes para seleccionar a posibles hablantes B son recursos interaccionales que los aprendientes movilizan para gestionar y desarrollar sus interacciones. El análisis de estos recursos permite entender mejor cómo se caracteriza la gestión de la interacción y responder a la segunda pregunta de investigación que nos propusimos:

PI.2: ¿Qué recursos interaccionales utilizan para gestionar las interacciones orales que mantienen?

Los **exponentes pragmático-discursivos** utilizados son marcadores correspondientes a los niveles básicos de lengua (Acosta-Ortega, 2019) y **se utilizan** principalmente **para tomar el turno de habla e introducir un turno mediante una reacción al turno anterior**, por ello, consideramos más pertinente hablar de estructuras de pre-expansión. No obstante, también **se emplean exponentes para aportar más información, añadir una respuesta al tema general de la actividad de manera contingente y cambiar de temas** cuando se agota un tema.

Nuestro análisis permite comprobar que la aparición de estructuras de pre-expansión no siempre significa que los estudiantes generen a continuación una contribución contingente a los turnos previos. Esto demuestra que son conscientes de que tienen que orientar sus acciones a lo que ocurre a la interacción, pero sus turnos no siempre son consecuentes y coherentes con esta orientación.

Asimismo, hay que mencionar que la ausencia de exponentes o estas estructuras de pre-expansión no siempre supone que las contribuciones no sean contingentes ya que utilizan otras estrategias como **la transformación de un tema** propuesto, **la reformulación** o **la repetición de palabras** (Lam, 2018) para mostrar que su intervención está relacionada con el turno previo.

Con la **mención y pregunta de un participante** específico se produce un tipo de gestión concreta: **el aprendiente** que menciona y pregunta **toma el rol de distribuidor del habla**, en toda la interacción o en un momento determinado, y se asegura de que todos los participantes tienen la oportunidad de responder al tema o a la pregunta que se está comentando. Esto puede generar un patrón interrogativo en las interacciones y una estructura específica: pregunta o comentario sobre el tema de la actividad, respuesta por parte de un hablante B, pregunta RBB o autoselección de quién hizo la pregunta para responder y pregunta RBB para que el tercer participante que aún no ha participado dé su opinión o respuesta. En 5.5.1.3 comprobamos que las respuestas que algunos estudiantes dan a este tipo de preguntas también pueden ir orientadas a recoger lo que ya se ha dicho, en lugar de a dar una respuesta individual si esta supone la repetición de lo que ya se ha dicho, indicando así una orientación hacia lo que está ocurriendo en la interacción.

En cuanto a las preguntas que no van acompañadas de mención, los estudiantes emplean diferentes tipos. Las **preguntas RBB** sirven en nuestras interacciones **para progresar en el desarrollo de la actividad**, continuar el tema general que se comenta y dar la oportunidad a todos los participantes de tratarlo (Çimenli, et al., 2022). Estas preguntas pueden dar lugar a patrones de gestión específicos más individuales porque se encaminan a que todos los estudiantes tengan su momento como *primary-speaker* (Mori, 2002; Hauser, 2009). Las respuestas dadas a estas preguntas también pueden generar otras preguntas en las que se pide más información a quien las ha generado o turnos de autoselección en los que un hablante B extiende alguna información propuesta en el turno previo.

Otras **preguntas** con las que gestionan las interacciones son las que reformulan o leen **de las instrucciones de las actividades**. Este tipo de preguntas se emplean para seleccionar a otros hablantes y proponer temas, es decir, **con ellas gestionan la agenda temática de la interacción** o, simplemente, para proponer un tema porque los propios hablantes que las generan las responden también. Su utilización puede ir acompañada de RBB al final del turno del hablante que las responde o de turnos en los que los hablantes B se autoseleccionan para mostrar acuerdo o para extender el tema propuesto.

Hemos comprobado en nuestros datos que **los estudiantes** también **son capaces de generar sus propias preguntas**. Con ellas, piden más información sobre otros turnos y, por tanto, los extienden; muestran desacuerdo mediante la búsqueda de aclaración sobre algo dicho previamente; seleccionan a otros hablantes y proponen temas cuando no se les dan preguntas específicas en las instrucciones; cambian de tema y organizan la interacción. Este último tipo de gestión —la utilización de preguntas para organizar la interacción— se observa en los ejemplos en los que primero se informan sobre elecciones que ha hecho la otra persona para saber de qué pueden hablar; discuten de qué van a hablar primero y se aseguran de que nadie más tiene algo más que añadir a un tema antes de cerrarlo. Es decir, **la selección de hablantes** y las diferentes gestiones que hacen a través de estas acciones **señalan que los estudiantes se orientan también a lo que ocurre en la interacción y no únicamente al contexto**.

Por último, en la gestión de las interacciones hemos observado que hay preguntas que no se interpretan como selección a otros hablantes por la persona que las genera o por el resto de los participantes. Estas son preguntas de confirmación destinadas a la autorreparación lingüística o a reforzar un argumento dado —poco frecuentes en nuestros datos— y las preguntas de las instrucciones contestadas por el mismo estudiante que las genera. **Los hablantes A continúan** con el turno de palabra también **cuando se produce un intervalo o un lapso** y ningún otro hablante se autoselecciona **para continuar la interacción** o para responder a una pregunta que quién la genera interpreta que es para seleccionar, pero los demás participantes no. Si el hablante A no genera una pregunta al final de su turno, es recurrente que, tras el intervalo o lapso producido, vuelva a tomar el turno de habla y genere una pregunta para seleccionar a otro hablante.

En conclusión, observamos que los estudiantes gestionan sus interacciones de diversas formas y se producen **patrones interaccionales** variados **orientados** tanto **al cumplimiento de la actividad propuesta** como **al desarrollo de la interacción mantenida**. La gestión de la interacción se caracteriza por la autoselección de hablantes B para la producción de turnos de apoyo y turnos con o sin exponente con los que generan contribuciones más o menos contingentes al momento de la interacción y al cumplimiento de la actividad. Los estudiantes

también emplean la selección de hablantes mediante preguntas y, en ocasiones, menciones de hablantes específicos, para mantener y organizar la interacción.

El entendimiento de la gestión que realizan los estudiantes en estas interacciones se complementa con el estudio de **la trascendencia** que tuvo **la retroalimentación dedicada a la gestión la interacción** proporcionada a lo largo del curso. Los resultados obtenidos de este estudio nos permiten responder a las dos preguntas de investigación derivadas de este segundo objetivo:

PI3. ¿Qué características tiene la retroalimentación destinada a la gestión de la interacción oral?

La retroalimentación que se destina a los recursos interaccionales tiene un elemento común en todos los medios utilizados: se proporcionan **ejemplos específicos** con recursos lingüísticos para las acciones que se comentan y, en todos los casos, se dan **en español**. El uso del español también es común a todos los medios y, además, es preferido y predominante a la hora de proporcionar retroalimentación en todos ellos, a excepción de las rúbricas, en las que se utiliza tanto el inglés como el español para realizar los comentarios.

Los comentarios de FP y FC son principalmente **descriptivos**, aunque también se observan algunas valoraciones sobre cómo han empleado algunas acciones, sobre todo en los correos en los que hay una tendencia a valorar lo que han hecho adecuadamente. Las valoraciones se encuentran principalmente en el RP que aparece al comienzo de los comentarios o al final. La valencia correctiva se distingue por verbos como “evitar” y, en general, se consigue mediante la producción de oraciones introducidas con la conjunción adversativa “pero”.

La **retroalimentación correctiva** se presenta también como **aspectos que deben mejorar**, por lo que se aúna o se sigue con indicaciones, expresadas de forma directa con imperativos, sobre las acciones que tienen que emplear en la próxima interacción para mejorar la gestión de esta. Estas indicaciones suelen ir acompañadas de ejemplos lingüísticos en español que se proponen como posibles recursos que los estudiantes pueden usar para gestionar los aspectos de la interacción comentados en las futuras actividades.

En cuanto a los medios utilizados, las rúbricas y la actividad de clase son muy diferentes a los comentarios en *Padlet* y a los correos. Las rúbricas sirven para dar una puntuación a la

actuación individual y conjunta que han hecho y son el recurso de retroalimentación más detallado. En ellas se incluyen también comentarios que justifican la calificación dada y se destinan espacios específicos para el FP y para dar más explicaciones con FC y, mayoritariamente, FFM a modo de “*tips*”. Los comentarios de justificación dedicados a los aspectos interaccionales detallan un criterio determinado de la gestión mediante la proporción de FP y FC o FFM o ambos.

La actividad de clase está destinada únicamente a proporcionar recursos lingüísticos y reflexionar sobre qué gestión realizan en la interacción con su uso, por ello en ella solo se encuentran enunciados de FFM. Se asemeja a las rúbricas en que el FFM proporcionado es muy detallado. Es en ambos medios donde más enunciados de FFM se han codificado.

Los comentarios en *Padlet* son menos minuciosos y, en los correos electrónicos, aunque incluyen más explicaciones, tampoco son tan específicos como la retroalimentación que se proporciona con las rúbricas de observación. Ambos medios tienen una clara predisposición hacia la retroalimentación positiva, el FP es predominante en ambos, pero destaca en los correos, medio en el que más enunciados de FP encontramos. *Padlet* es el medio donde hay más enunciados de RP. En las dos plataformas electrónicas los comentarios tienen patrones similares en los que el RP y el FP aparecen al comienzo como introducción.

Esta inclinación en estos dos medios nos lleva a afirmar que la retroalimentación proporcionada en ellos tiende a informar de los logros interaccionales que han cumplido y ejecutan favorablemente (Ferreira, 2006; Hattie y Timperley, 2007). En las rúbricas la retroalimentación se caracteriza por ser la más detallada y es en ellas donde se producen el mayor número de enunciados tanto de FP, como de FC y menos de RP. No obstante, a pesar de estas diferencias, hemos constatado que la retroalimentación dada en las rúbricas también es más informativa que correctiva

Aunque es difícil encontrar patrones específicos en todos los medios, sí que se observa que los comentarios tanto en *Padlet*, como en los correos electrónicos, como en los apartados de las rúbricas en los que justifican la puntuación de un criterio tienden a presentar el **FP primero** que puede ir **seguido de una oración adversativa de FC** que se opone al primer enunciado **o de un enunciado de FFM en el que se puede incluir o no un FC**.

Si centramos la atención en los aspectos específicos de la gestión que comentan, observamos que el RP no se suele destinar a aspectos específicos de la gestión. Estos enunciados sirven, por tanto, como felicitaciones y valoraciones que se relacionan con la dimensión afectiva del aprendizaje (Jetté, 2017) y reconocen el trabajo realizado (Arnold, 2006). **El FP se destina mayoritariamente a las muestras de escucha y entendimiento**, coincidiendo esta retroalimentación con la superioridad numérica en los turnos de apoyo generados, y al desarrollo de los temas propuestos en otros turnos. **El FC comenta principalmente la cohesión entre los turnos** y, también, el desarrollo de los temas. Finalmente, **el FFM está fundamentalmente enfocado en la utilización de preguntas para seleccionar a otros hablantes**.

En resumen, la retroalimentación destinada a la gestión de la interacción se caracteriza por ser enunciados en los que se describen las acciones que los estudiantes emplean adecuadamente y comentarios sobre lo que tienen que mejorar para cumplir los objetivos de las actividades. Tanto las descripciones positivas como los enunciados con FC y FFM se acompañan con ejemplos de recursos lingüísticos que emplean o podrían utilizar. Esto nos permite afirmar que **la retroalimentación tiene un carácter más informativo** que correctivo o evaluativo, justificado por el predominio de comentarios positivos y de propuestas de mejora.

No es común la mención de los objetivos comunicativos concretos de cada actividad. La retroalimentación no es distinta en función de si participan en una actividad de discusión informal, en una conversación o en una discusión para llegar a un acuerdo. En estas últimas, sí que se pueden encontrar comentarios preguntando si llegan a un acuerdo o no, pero no se relacionan con acciones específicas ni criterios de logro de este tipo de interacción. Tan solo en las rúbricas se proporcionan criterios específicos de lo que se llamaron “negociaciones” en la secuencia gamificada, pero tampoco se distinguen tipos de objetivos comunicativos.

En cuanto a los aspectos de la gestión de la interacción que más se comentan, se felicitan las muestras de escucha, entendimiento, apoyo y (des)acuerdo y resaltan como aspectos que no gestionan adecuadamente la producción de contribuciones contingentes, el desarrollo de temas propuestos en otros turnos y, entre los que deben mejorar, la utilización de preguntas para seleccionar a otros hablantes.

Estos resultados nos permiten caracterizar la retroalimentación y definirla a través de su carácter informativo, su predisposición hacia el FP y el FFM y la ausencia de referencia a los objetivos comunicativos de las actividades que se espera que interpreten. Además, permite reconocer los tres elementos específicos de la gestión de la interacción.

La definición de las características propias de la retroalimentación destinada a la gestión de la interacción, junto con el reconocimiento de los aspectos interaccionales en los que se centra, posibilita responder a la cuarta y última pregunta de investigación propuesta para cumplir el segundo objetivo de la investigación:

PI4. ¿Qué aspectos de la retroalimentación trascienden en la gestión de la interacción durante las interacciones producidas a lo largo del curso?

Hemos acotado el estudio de la trascendencia a los aspectos de la gestión de la interacción que más retroalimentación recibieron: el empleo de preguntas para la selección de otros hablantes, la relación y cohesión entre los turnos para generar contribuciones contingentes y la generación de muestras de escucha y entendimiento para demostrar que siguen la interacción.

En primer lugar, debemos afirmar que **la trascendencia se produce** cuando los estudiantes hacen **una interpretación interpersonal del objetivo comunicativo de la actividad** y no realizan únicamente un intercambio de respuestas individuales a la actividad. Si la interpretación del objetivo comunicativo es transaccional la trascendencia es menor o no se produce. Por tanto, no hay una trascendencia de elementos concretos en todas las interacciones, ni se produce de manera lineal. Sin embargo, la retroalimentación sí que trasciende en algunos aspectos y en algunas interacciones.

Las muestras de escucha y de entendimiento son turnos que aparecen desde la primera actividad del curso y van aumentando en las interacciones del curso y en los estudiantes que las utilizan. En los comentarios de retroalimentación resultantes de las primeras dos actividades se insiste en la necesidad de mostrar escucha activa y comprobamos que esta trascendencia se produce ya en la tercera actividad del primer semestre. Las muestras de escucha y entendimiento, con extensión o no de turnos previos, generan interacciones con turnos más cortos y rompen el patrón interrogativo en las interacciones en las que utilizan las preguntas de las instrucciones

para seleccionar a otros hablantes. Es decir, indican que los estudiantes se orientan también a las acciones y a los turnos de los otros participantes y colaboran con ellos.

En la última interacción del primer semestre todos los estudiantes son capaces de generar este tipo de turnos adecuadamente y son conscientes de que tienen que emplearlas. Este hecho parecería sugerir que la secuencia gamificada y sus elementos pudieron fomentar esta doble orientación y la trascendencia de la retroalimentación en la gestión de las interacciones en algunos de los estudiantes. No obstante, en el segundo semestre también son recurrentes y comprobamos que únicamente no se producen en tres interacciones caracterizadas por patrones de gestión con turnos monologados, de intercambio de información. Demostrando así que la interpretación del objetivo comunicativo y la orientación al cumplimiento de la actividad de manera individual afecta en ambos semestres a la trascendencia de la retroalimentación.

La formación de preguntas para seleccionar a otros hablantes es otro de los aspectos de la retroalimentación que trasciende. Los comentarios de retroalimentación insisten en hacer preguntas para ceder la palabra e indicar a otros participantes que pueden tomar el turno de habla, evitar pausas y pedirles información para conseguir que las interacciones estén cohesionadas. La trascendencia ocurre muy pronto en el curso y en algunos estudiantes, que desde la segunda interacción en la que participan emplean preguntas y menciones con diferentes fines de gestión. También hemos comprobado que algunos estudiantes, como P14, se dan cuenta de la necesidad de hacer preguntas y de colaborar en la interacción más tarde en el curso, pero cuando lo hacen también son capaces de producir preguntas para llevar a cabo diferentes acciones orientadas a producir una interacción más colaborativa. Esta toma de conciencia va acompañada también de un cambio en la orientación de los estudiantes hacia lo que ocurre en la interacción y no únicamente al cumplimiento individual de la actividad.

La utilización de preguntas RBB y de las preguntas de las instrucciones en la retroalimentación se consideran también acciones de selección de hablantes adecuadas, se proporciona FP cuando las utilizan y no se diferencian de otras preguntas o menciones. La gestión de la interacción en la que un estudiante toma el rol de distribuidor de la palabra no tiene tampoco una retroalimentación específica, aunque sí que los comentarios de retroalimentación animan a que todos los participantes hagan preguntas. Si la retroalimentación está destinada a

que seleccionen a otros hablantes como parte de la gestión de sus interacciones, sin diferenciar entre los recursos que utilizan para llevar a cabo esta acción, ni los patrones que se generan con su uso, es normal que las preguntas de las instrucciones, preguntas RBB y la toma del papel de distribuidor del habla sean recursos recurrentes para seleccionar a otros hablantes en nuestras interacciones.

Finalmente, el último aspecto interaccional en el que más incide la retroalimentación es la relevancia y cohesión entre los turnos. Se insiste concretamente en la necesidad de extender turnos previos y de comentar lo que otros han dicho previamente. En las primeras actividades del curso algunos de los estudiantes demuestran ser conscientes de que deben relacionar sus turnos con los previos, pero no todos consiguen generar contribuciones contingentes después de utilizar un exponente o una estructura de pre-expansión. Este intento de relacionar los turnos con los anteriores se mantiene durante todo el curso, pero no impide que la expansión que se produzca sea un comentario general de respuesta individual a la pregunta. En algunas interacciones, estos comentarios están bien cohesionados y resultan relevantes en el momento en el que se generan, mientras que en otras ocasiones la pre-expansión solo sirve como introducción del turno.

Se puede decir que la acción interaccional de generar contribuciones contingentes a turnos previos y relacionar los turnos generados es la que más complicaciones presenta a lo largo del curso. La trascendencia de la retroalimentación se encuentra en la utilización de exponentes lingüísticos como “pues”, “sí y también”, “también”, “además” y en la repetición de ideas mencionadas en turnos previos para introducir turnos en los que B se autoselecciona. Sin embargo, el empleo de estos recursos puede ir acompañado de un comentario general no relacionado, es decir, su respuesta individual a la pregunta de la actividad que puede ser más o menos relevante en el momento en el que la producen en función de los argumentos que dan y de los recursos lingüísticos que utilizan.

Podemos afirmar que la trascendencia está en **hacer a los estudiantes conscientes de que cumplir las actividades de interacción oral propuestas es movilizar acciones colaborativas** durante la realización de la actividad en las que se orienten hacia lo que ocurre en la interacción y lo que dicen y hacen otros participantes. Así, la explicitación de acciones como la selección de hablantes, las muestras de escucha y entendimiento y la producción de turnos que

demuestran que siguen lo que está ocurriendo en la retroalimentación ayuda a que los estudiantes movilicen ciertas acciones que les permiten gestionar las interacciones entre ellos de manera colaborativa.

No obstante, si interpretan que el objetivo de la actividad es intercambiar las respuestas individuales a los temas y preguntas planteados en las instrucciones y se orientan únicamente al contexto del aula, el discurso que se genera es transaccional e impide que se produzcan interacciones colaborativas. A esta interpretación pueden contribuir las instrucciones, los ejemplos y el planteamiento de la actividad, que determinan la gestión de la interacción y la movilización de los recursos interaccionales concretos. Asimismo, los participantes con los que tienen la interacción también influyen en que la retroalimentación trascienda porque dependiendo de con quién hablan y las acciones que otros realizan los estudiantes van a gestionar de forma diferente las interacciones.

Respondidas todas las preguntas de investigación y a raíz de los resultados obtenidos en esta investigación, exponemos las siguientes conclusiones:

- La gestión de las interacciones orales entre estudiantes producidas en el aula tiene una orientación contextual: los aprendientes actúan como tales e interpretan que deben responder individualmente a los temas generales de las actividades. Esta orientación hacia el contexto del aula genera patrones de interacción específicos (Mori, 2002; Hauser, 2009; García García, 2009) en los que se interpreta como objetivo comunicativo de las actividades de interacción oral la exposición individual de las opiniones o respuestas de cada participante a la pregunta o el tema de la actividad. Esta interpretación puede derivarse del planteamiento, las preguntas y los ejemplos que se dan en las instrucciones de la actividad.

- Se eligieron tres tipos de actividades interaccionales propuestas en el VCMCER (Consejo de Europa, 2021): conversaciones, discusiones y colaboraciones para alcanzar un objetivo. Sin embargo, las interacciones producto de cada actividad y el objetivo comunicativo que tienen son diferentes en función del grupo de participantes que las lleva a cabo y lo que interpreten como objetivo de la actividad (Seedhouse, 2005; García García 2015a). Por tanto, la gestión de la interacción en nuestros datos no depende del tipo de actividad planteada sino del tipo de actividad que realizan los estudiantes. La interacción derivada de la realización de la

actividad depende de con quién participan los aprendientes y del rol que tomen —estudiantes de la clase o agentes S.H.I.E.L.D. que interactúan en equipo o compañeros de clase que mantienen una interacción—, factores que determinan la interpretación del objetivo de la interacción y las acciones que llevan a cabo para su gestión. No obstante, aunque no es objetivo de esta investigación, sí que hemos observado que en la secuencia gamificada del primer semestre se produjeron más interacciones por cada actividad propuesta que en el segundo y más recursos interaccionales (véase tabla 8), a pesar de que en el segundo semestre la duración total de las interacciones recogidas es superior (véase tabla 5) y se proponen más actividades (véanse Anexos IV y V). Además, las transcripciones y las cifras obtenidas de los tipos de turnos analizados parecen indicar que los turnos tienden a ser más cortos en las interacciones recogidas durante la secuencia gamificada.

- La retroalimentación específica destinada a la gestión de la interacción ayuda a que los estudiantes interpreten como objetivo comunicativo la participación en una interacción y movilicen acciones específicas destinadas a gestionar la interacción de manera colaborativa (Sert, 2019), en lugar de responder individualmente al tema o a las preguntas propuestas en las instrucciones. Esta concienciación da lugar a que no se produzcan solo patrones transaccionales e interrogativos en las interacciones analizadas y que los estudiantes generen acciones orientadas a la colaboración con los otros participantes. Los estudiantes emplean las acciones más comentadas en la retroalimentación en sus interacciones, seleccionan a otros hablantes, muestran escucha y entendimiento, generan turnos de apoyo y contribuciones contingentes —de manera más o menos exitosa— poniendo en práctica y desarrollando así su CI en español. Consideramos que la gamificación fue una estrategia adecuada para contextualizar la retroalimentación específica destinada a la gestión de la interacción ya que respondía al objetivo de la narrativa de la secuencia gamificada. Dado que los futuros agentes S.H.I.E.L.D. debían aprender a negociar en español, destinar la retroalimentación a los aspectos interaccionales resultó coherente. En este semestre gamificado se introducen los términos y las indicaciones referentes a la gestión de la interacción, a través de actividades específicas y la retroalimentación, que se incluyen después en los correos enviados comentando las interacciones resultantes de las prácticas del examen oral. Por tanto, la gamificación sirvió para establecer las acciones que se esperaba que cumpliesen en

las interacciones producidas en el aula y en el examen oral, a través de actividades de interacción oral y una retroalimentación específica acordes al contexto planteado.

- Creemos que la retroalimentación informativa, con una orientación positiva, indicando lo que hacen bien, beneficia a que sigan incluyendo estos recursos en sus interacciones.

Asimismo, incluir recomendaciones de mejora, acompañadas de ejemplos específicos, es una forma adecuada de dirigir su atención a los elementos de la interacción que se espera que utilicen (May et al., 2020). No obstante, consideramos que las actividades de interacción oral en el aula —en cualquier nivel de competencia— se beneficiarían de una explicitación del objetivo comunicativo que se espera que interpreten en las instrucciones de la actividad y de una retroalimentación más específica, en la que se incluya si han conseguido o no ese objetivo comunicativo y mediante qué acciones. Igualmente, la aparición de preguntas específicas y de ejemplos concretos puede ser perjudicial para que la interpretación del objetivo comunicativo sea más interpersonal. Por último, pensamos que el análisis de diferentes tipos de interacciones que se llevó a cabo en nuestra tercera actividad del primer semestre, la primera misión de la secuencia gamificada, fue una actividad útil para enseñar a los estudiantes las características de las negociaciones e interacciones en español. Sin embargo, se vería reforzado por una mayor participación del docente en el análisis para asegurar que entienden el objetivo comunicativo que se espera que cumplan en cada interacción y fomentar una concienciación y un aprendizaje de las acciones que se llevan a cabo en ellas.

7.1. Limitaciones del estudio

El estudio de un caso instrumental en un contexto naturalista como el nuestro, en el que se depende de la asistencia de los participantes a las clases y su voluntad para grabar las interacciones, ha limitado la investigación al análisis de lo que ocurrió en un único grupo. Inicialmente se pretendía hacer una comparación entre dos grupos en los que la secuencia didáctica gamificada se implementaba en semestres diferentes. Sin embargo, en el grupo en el que la secuencia gamificada se implementó en el segundo semestre no se consiguieron datos suficientes para poder comparar lo ocurrido en cada grupo. Por ello, realizamos un estudio de caso instrumental y no uno comparativo o múltiple.

Consideramos que la percepción de los estudiantes acerca de las metodologías didácticas propuestas, su aprendizaje de la interacción oral y la retroalimentación recibida enriquecería también la investigación porque permitiría entender el punto de vista de los participantes del estudio. No obstante, debido a las limitaciones de espacio y tiempo se decidió no comprenderlo como un objetivo del trabajo. Por esta razón tampoco se ha realizado un estudio experimental comparando los dos semestres y sus metodologías didácticas. Además, se considera que con los datos recogidos sería muy difícil determinar la influencia de las estrategias metodológicas en el desarrollo de la gestión de las interacciones.

A propósito de la metodología de investigación utilizada, una de las dificultades que expusimos en el primer capítulo del trabajo es la de mantener la perspectiva émica en un estudio longitudinal con análisis de interacciones que, aunque comparten un mismo objetivo comunicativo y un mismo contexto, cambian los participantes y la interpretación del objetivo de la actividad. Para mitigar esta limitación se han analizado todas las interacciones que comparten los mismos rasgos —solo participan los estudiantes, participa más de un estudiante y se limitan a tres los posibles objetivos comunicativos de la actividad—, se han analizado las diferentes interacciones derivadas de cada actividad propuesta y el desarrollo de la CI se estudia en base a la posible trascendencia de la retroalimentación, pero se han tenido en cuenta las variables que influyen en el contexto en el que suceden.

Dentro del AC como metodología de investigación también enfrentamos la limitación de haber recogido los datos en formato audio. Somos conscientes de que los gestos y los movimientos corporales, como la mirada, también pueden ser utilizados para gestionar la interacción. Sin embargo, el objetivo de nuestro trabajo es conocer cómo gestionan la interacción en español y, por ello, se ha centrado el estudio en la gestión a partir del uso de recursos lingüísticos movilizables para seleccionar hablantes, desarrollar temas y mostrar escucha y entendimiento. Esta focalización hace que las grabaciones en audio sean pertinentes para cumplir el objetivo propuesto.

Finalmente, como expusimos en el tercer capítulo, una de las limitaciones del estudio de caso es la confluencia en la misma persona los roles de docente e investigadora. El conocimiento y la familiaridad con los participantes puede dar lugar a la subjetividad del investigador debido a

su implicación en la recogida de datos (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012). Sin embargo, consideramos que la sesión de fiabilidad sirvió como validación externa para triangular la codificación de los datos seleccionados. Además, como exponen Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) y Novillo Navarro (2022) esta cercanía a los sujetos es la que permite llevar a cabo este tipo de investigación y describir hechos que, de otra forma no se podrían haber examinado.

El estudio de caso instrumental también supone la imposibilidad de extraer generalizaciones. No obstante, el objetivo de este trabajo no era generar estadísticas universales, sino seguir aportando conocimiento al desarrollo de la CI en la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales. Consideramos que nuestra investigación informa de una realidad educativa compleja (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012), ayuda a reflexionar sobre las prácticas de interacción en el aula y puede ser “part of a growing pool of data” (Cohen et al., 2018, p. 380) en el ámbito del desarrollo de la CI de aprendientes de español como lengua adicional. Es decir, puede servir para seguir aportando conocimiento a los ámbitos de investigación en los que nos enmarcamos. Además, a partir de nuestro corpus de datos y el análisis realizado se abren posibilidades para seguir ampliando conocimiento y completar este estudio. A continuación, cerramos el capítulo y esta tesis apuntando estas posibles futuras líneas de investigación.

7.2. Futuras líneas de investigación

A la luz de nuestro corpus y de las conclusiones obtenidas, recogemos en este último apartado las posibles líneas de investigación que se abren para ampliar y continuar el estudio presentado sobre el desarrollo de la CI de aprendientes de español como lengua adicional y la trascendencia de una retroalimentación específica.

En primer lugar, uno de los ámbitos de investigación que se tuvo que descartar durante el proceso de análisis por cuestiones de espacio fue **el estudio de la gestión de la agenda temática**. El corpus con el que trabajamos permite profundizar y entender cómo se desarrollan y se cambian los temas que proponen y tratan en las interacciones los estudiantes y, por ello, una línea de investigación que se deriva de este estudio y que continuará es el análisis de la gestión de la agenda temática. El estudio de la CI y la gestión de la interacción también se puede completar con el análisis específico de las secuencias de apertura, de cierre y laterales, así como

las secuencias específicas de reparación que se producen en las interacciones de nuestro corpus. Esta línea de investigación permitirá también detectar necesidades de aprendizaje relacionadas con estos aspectos interaccionales concretos.

Dentro del ámbito de la CI, cabe mencionar que decidimos centrarnos en el desarrollo de los recursos interaccionales y colaborativos empleados en las interacciones, pero no se han estudiado **los recursos lingüísticos** que se emplean para llevar a cabo estas acciones. Por tanto, en línea con otras investigaciones sobre los marcadores discursivos (Jetté, 2017), los exponentes pragmático-discursivos empleados en secuencias discursivas diferentes (Acosta-Ortega 2017; 2019) y **el desarrollo de estructuras gramaticales y lingüísticas** (Pekarek-Doehler, 2018; Konzett-Firth, 2023) **que se movilizan en la interacción**, se podrían estudiar los recursos lingüísticos desde un plano discursivo estratégico y observar el desarrollo que se produce a lo largo de las interacciones del curso en el empleo de determinados recursos lingüísticos para su gestión.

En el ámbito de la retroalimentación consideramos necesario continuar profundizando en las características de esta —cuándo se da, qué tipo de comentarios son los más eficientes, qué medio es el más apropiado— teniendo en cuenta ahora **la importancia que tienen la interpretación del objetivo comunicativo de la actividad y las variables contextuales** que caracterizan y, por tanto, influyen en la gestión de las interacciones. En este sentido, consideramos que nuestra investigación pone de manifiesto la necesidad de incluir e insistir en la retroalimentación acerca del objetivo comunicativo que esperamos que interpreten a la hora de realizar la interacción. El estudio de la retroalimentación se vería enriquecido también con la recogida y el estudio de un mayor número de datos sobre la perspectiva de los estudiantes.

Asimismo, creemos que nuestro estudio abre la puerta a continuar investigando en la proporción de **instrucciones** y en **el planteamiento de actividades** que ayuden a que los estudiantes hagan una interpretación más interpersonal del objetivo comunicativo. En esta línea, consideramos interesante seguir los trabajos de Lam (2019, 2025); May et al. (2020) y Wang y Yeh (2024) para recoger más datos sobre propuestas de actividades en las que se incluya la reflexión previa y el análisis de interacciones con el objetivo comunicativo que buscamos que interpreten y de los recursos que se espera que utilicen. Estas propuestas unidas a un estudio

longitudinal de las interacciones que se producen y la retroalimentación proporcionada específica, como el nuestro, puede seguir ampliando conocimiento sobre cómo fomentar el desarrollo de la CI en las clases de lenguas adicionales.

Finalmente, a propósito del planteamiento de actividades y dirigiendo las futuras líneas de investigación a la metodología didáctica utilizada, las cifras de nuestro corpus de datos señalan que durante la secuencia gamificada se produjeron más grabaciones, aunque se plantearon menos actividades, más tipos de turnos, y todos los estudiantes participan en más actividades de interacción que en el segundo semestre. Además, como explicamos en el capítulo de metodología, en el curso en el que no se gamificó en el primer semestre no se pudieron recoger datos suficientes. Estos resultados parecen indicar que **la secuencia gamificada pudo favorecer una gestión más interpersonal, con más movilización de recursos y acciones interaccionales**. Consideramos que una línea de investigación que se deriva de este trabajo es la refutación de esta hipótesis en estudios posteriores en los que analicemos **la trascendencia de la secuencia gamificada en la gestión de la interacción**. Asimismo, nos parece que **el estudio del desarrollo de la CI y la gestión de las interacciones se podría beneficiar de una mayor recogida de datos y el análisis de secuencias y cursos semi-gamificados** destinados al desarrollo de la CI mediante la comparación de la extensión de los turnos y la alternancia de turnos en secuencias gamificadas frente a otras no gamificadas.

En resumen, esta investigación ha presentado un estudio sobre cómo es la gestión de las interacciones entre estudiantes de nivel A2-B1 —*Non Beginners* de la Universidad de Glasgow— a lo largo de un curso semi-gamificado en el que se implementaron una serie de recursos didácticos específicos para su enseñanza. Los resultados del estudio del desarrollo de la gestión a lo largo del curso permiten concluir que **las instrucciones y el planteamiento de las actividades influyen en la interpretación del objetivo comunicativo y, por tanto, en la gestión** que se lleva a cabo a la hora de realizar una actividad de interacción oral concreta. Además, nuestros resultados ponen de relieve que **la utilización de retroalimentación específica** destinada a esta gestión **promueve el análisis y la reflexión por parte de los aprendientes sobre las acciones que se espera que movilicen** durante estas actividades.

Por tanto, consideramos que la implementación de recursos específicos, actividades en las que se contextualizan las interacciones y una retroalimentación específica ayudan a transferir la CI básica de los estudiantes, haciéndolos conscientes de los diferentes objetivos comunicativos que tienen las interacciones en las que participan en el aula.

Retomando la comparación que hacíamos en la introducción, enseñar a participar en actividades de conversación, discusión (in)formal o colaboración para llegar a un acuerdo es similar a enseñar a escribir un correo electrónico. De igual manera que proponemos y realizamos actividades en las que analizamos diferentes tipos de textos escritos, reflexionamos sobre los signos de puntuación, la estructura y los recursos lingüísticos específicos de este tipo de texto y les proporcionamos retroalimentación sobre estos aspectos, debemos plantear y llevar al aula actividades para promover la reflexión sobre los diferentes tipos de textos orales. Estas actividades deben **motivar situaciones** en las que los estudiantes **pongan en práctica los mecanismos** que se movilizan en las interacciones orales que queremos que aprendan a gestionar, mediante la **explicitación del objetivo comunicativo** que tiene cada interacción oral propuesta y, finalmente, **el comentario de las acciones interaccionales que utilizan adecuadamente y aquellas que deben seguir perfeccionando con relación a ese objetivo comunicativo concreto** del texto oral propuesto.

Referencias bibliográficas

Acosta-Ortega, L. (2017). La competencia interaccional en estudiantes de B2: Análisis de la gestión de turnos de habla en ELE. En Balsameda Maestu, E., García Andreava F. y Martínez López, M. (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 99-109). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Fundación San Millán de la Cogolla.

Acosta-Ortega, L. (2019). *La competencia interaccional de estudiantes de ELE. Gestión de turnos en actividades de interacción oral* [Tesis Doctoral].

Acosta-Ortega, L. y García-Balsas, M. (2023). Establecer criterios para evaluar la interacción oral: desde la pedagogía de los géneros discursivos a la práctica en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 17(35).
doi:10.26378/rnlael1735549.

Acosta-Ortega, L. y López Ferrero, C. (2022). Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 81–96.
doi:10.1080/23247797.2022.2051847.

Alcón Soler, E. y Guzmán Pitarch, J. (1992). Learning interaction in the language classroom. *Lenguaje y textos*, 2, 49-55.

Alejaldre, L. y García-Jiménez, A. M. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español. *Congreso La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Publicaciones de la Asociación Europea de Profesores de Español.

Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Journal for the Study of Education and Development*, 3(11), 4–22. doi:10.1080/02103702.1980.10821803.

Altman, D.G. (1990). *Practical statistics for medical research* (1st ed.). Chapman and Hall/CRC. doi:10.1201/9780429258589.

Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-22.

Atkinson, J. M. y Heritage, J. (Eds.), (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press.

Bailini, S. L. (2020). El Feedback como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras. *Philologia Hispalensis*, 34(1), 25-39. doi:10.12795/PH.2020.v34.i01.02.

Balaman, U. (2018). Task-induced development of hinting behaviors in online task-oriented L2 interaction. *Language Learning & Technology*, 22(2), 95-115.

Balaman, U. y Sert, O. (2017a). Development of L2 interactional resources for online collaborative task accomplishment. *Computer Assisted Language Learning*, 30(7), 601-630. doi:10.1080/09588221.2017.1334667.

Balaman, U. y Sert, O. (2017b). The coordination of online L2 interaction and orientations to task interface for epistemic progression. *Journal of Pragmatics*, 115, 115-129. doi:10.1016/j.pragma.2017.01.015.

Balaman, U. y Sert, O. (2018) Orientations to negotiated language and task rules in online L2 interaction. *ReCALL*, 30(3), 355–374. doi:10.1017/S0958344017000325.

Barraja-Rohan, A. M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479-507. doi:10.1177/1362168811412878.

Bartle, R. (1996). "Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs". *Journal of MUD research*, 1(1).

Batlle, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes* [Tesis Doctoral].

Batlle, J. (2020). La comprensión auditiva en español como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia interaccional. En Birello M. y Ferroni R. (Eds.), *La competenza discorsiva e interazionale. A lezione de lingua straniera* (pp. 281-333). Aracne editrice.

Batlle, J., González, V., y Pujolà, J. T. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *RiME, Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 121-160. doi:10.7410/1357.

Bhatia, V. K., Flowerdew, J. y Jones, R. H. (Eds.), (2008). *Advances in discourse studies*. Routledge.

Bowles, M. A., Adams, R. J. y Toth, P. D. (2014). A comparison of L2–L2 and L2–heritage learner interactions in Spanish language classrooms. *The Modern Language Journal*, 98(2), 497-517. doi:10.1111/modl.12086.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.

- Brouwer, C. E. y Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation, *Journal of applied linguistics*, 1(1), 29-47.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge University Press.
- Buckwalter, P. (2001). Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study. *The Modern Language Journal*, 85(3), 380-397. doi:10.1111/0026-7902.00115.
- Button, G. y Casey, N. (1985). Topic nomination and topic pursuit. *Human Studies*, 8, 3-55.
- Campbell-Larsen, J. (2018). Turn taking in learner conversation. *Essays & Studies*, 63, 28-42.
- Campbell-Larsen, J. (2019). How about you and so on: Formulaic language. *Pan SIG Journal*, 31-37.
- Campbell-Larsen, J. (2022). Analyzing a student conversation: Glass half full or glass half empty? *English Literature Review. The English Literary Society*, 66, 31-58.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second Language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. doi:10.1093/applin/I.1.1.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. doi:10.1080/02602938.2018.1463354.
- Carreras Rabasco, A. y Rodríguez-Lifante, A. (2015). ¿Cómo motivar/desmotivar al alumnado de idiomas a través de la retroalimentación escrita? Estrategias para el profesorado de

ELE. En Molina Muñoz, J. P. y Cuadra Arance, M. M. (Eds.), *Actas de las VII jornadas de formación para profesores de español en Chipre* (pp. 3-21). Colección ELEChipre.

Carreras Rabasco, A. y Rodríguez-Lifante, A. (2016). La retroalimentación oral afectiva en el aula de Español como Lengua Extranjera. En Molina Muñoz, J. P. (Ed.) *Actas de las VIII jornadas de formación para profesores de español en Chipre* (pp. 12-23). Colección ELEChipre.

Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*, 11-30.

Cestero Mancera, A. M. (2000). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Cestero Mancera, A. M. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 1, 31-62.

Cestero Mancera, A. M. (2017). La enseñanza de la conversación. En Cestero Mancera, A. M. y Pensadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 1013-1049). Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Çimenli, B., Sert, O. y Jenks, C. (2022). Topic maintenance in video-mediated virtual exchanges: Rolling the ball back in L2 interactions. *System*, 108, 102834.

Clift, R. (2016). *Conversation analysis*. Cambridge University Press.

Clift, R., Drew, P. y Local, J. (2013). ‘Why that, now?’: Position and composition in interaction (or, don’t leave out the position in composition). *Language, Music and Interaction*, 211-232.

- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. doi:10.4324/9781315456539.
- Comité de Ética de la Universidad de Barcelona (2018). *Código ético de integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-Anaya.
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Instituto Cervantes.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9-15.
- Díaz Antillanca, O. F (2016). Niño, juego y dimensión lúdica: primeros niveles bio-epistémicos de limitación. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(2), 94-105.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. doi:10.2307/330107.
- Drew, P. y Heritage, J. (Eds.). (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.
- Dumez, H. (2015). What is a Case, and what is a Case Study? *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 127(1), 43-57. doi:10.1177/0759106315582200.

Ellis, R. (2009a). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107. doi:10.1093/elt/ccn023.

Ellis, R. (2009b). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators*, 1(1). doi:10.5070/l2.v1i1.9054.

Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335–349. doi:10.1017/S0272263109990544.

Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368. doi:10.1017/S0272263106060141.

Escobar Urmeneta, C. (2002). Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Mosaico*, 8, 23-30.

Espinosa Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24.

Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Signos*, 39(62). 379-406. doi:10.4067/S0718-09342006000300003.

Ferrería Durán, B. (2020). El feedback correctivo oral en aprendices principiantes de ELE: del desarrollo de la conciencia metalingüística a la autocorrección y la corrección entre pares. En Taboada-de-Zúñiga Romero, P. y Barros Lorenzo, R. (Eds.), *Perfiles, factores y*

contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. XXIX Congreso Internacional de ASELE (pp. 299-312). Universidad de Santiago de Compostela.

Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2ª ed.). John Wiley & Sons.

Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Programa de Desarrollo Profesional. Editorial Edinumen.

Foncubierta, J. M. y Rodríguez, J. M. (2023). Enseñanza basada en el juego y la gamificación en ELE: casos y proyectos. *Revista Letras Raras*, 12(2), 62-73.
doi:10.5281/zenodo.8301539.

Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Franco Cordón, A. I. y Batlle, J. (2023). Conceptualización de la interacción oral por parte de los profesores de español como lengua extranjera en formación inicial. *Lengua y Habla*, 27, 248-265.

Galaczi, E. D. (2008). Peer-peer interaction in a speaking test: The case of the First Certificate in English examination. *Language Assessment Quarterly*, 5(2), 89-119.
doi:10.1080/15434300801934702.

Galaczi, E. D. (2014). Interactional Competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired Speaking Tests? *Applied Linguistics* 35(5), 553-574.

Galaczi, E. D. y Taylor, L. (2018). Interactional competence: Conceptualisations, operationalisations, and outstanding questions. *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 219-236.
doi:10.1080/15434303.2018.1453816.

Gallardo Paúls, B. (1993). La transición entre los turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos*, 21-22, 189-220.

Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Episteme.

Gan, Z., Davison, C., y Hamp-Lyons, L. (2009). Topic negotiation in peer group oral assessment situations: A conversation analytic approach. *Applied Linguistics*, 30(3), 315-334.
doi:10.1093/applin/amn035

García Balsas, M. y López-Ferrero, C. (2023). Oral debates in Spanish as an Additional Language classroom: assessment criteria to improve student performance. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 39, 147-164.
doi:10.30827/portalin.vi39.23533.

García García, M. (2007). La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. En Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño, 27-30 de septiembre de 2006 (pp. 555-566). Universidad de La Rioja.

García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica* [Tesis Doctoral].

García García, M. (2015a). Tareas de conversación y patrones de interacción entre aprendientes de ELE, *E-Aesla* 1(7).

García García, M. (2015b). Topic management and interactional competence in Spanish L2 conversation. *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices*, 253-273.

- Gardner, R. (2001). *When listeners talk*. John Benjamins Publishing Company.
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. En Sidnell, J. y Stivers, T (Eds.), *The handbook of conversation analysis*, (pp. 593-611). Wiley-Blackwell.
doi:10.1002/9781118325001.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341–354. doi:10.1017/S0003055404001182.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 1-30.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. Academic Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- González Argüello, M. (2010). El discurso generado en el aula de español como lengua extranjera: ¿un discurso con características propias? *Phonica*, 6, 26-48.
- Hall, J. K. (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: Reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, 9(1), 25-39.
- Hall, J. K., Hellermann, J. y Pekarek-Doehler, S. (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of teaching and learning in psychology*, 1(1), 79.

Hauser, E. (2009). Turn-taking and primary speakership during a student discussion. En H. thi Nguyen y G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives* (pp. 215-244). University of Hawai'i National Foreign Language Resource Center.

Hayano, K. (2013). Question Design in Conversation. En Sidnell, J. y Stivers, T (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 395-414). Wiley-Blackwell.
doi:10.1002/9781118325001.ch19.

Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Multilingual Matters.

Hellermann, J. y Pekarek-Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language-learning tasks. *Classroom Discourse*, 1(1), 25-45. doi:10.1080/19463011003750657.

Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E. y Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. doi:10.1080/07294360.2019.1657807.

Hepburn, A. y Bolden, G. B. (2013). The conversation analytic approach to transcription. En Sidnell, J. y Stivers, T (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 57-76). Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781118325001.ch4.

Hepburn, A. y Bolden, G. B. (2017). *Transcribing for Social Research*. Sage Publications Ltd. doi:10.4135/9781473920460.

Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., Parkin, H. y Thorpe, L. P. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback: A literature review. *Research in Learning Technology*, 19(2), 117-127. doi:10.3402/rlt.v19i2.10347.

Heritage, J. (1987). Ethnomethodology. *Social theory today*, 224-272.

Heritage, J. (1995). Conversation Analysis: Methodological aspects. En Quasthoff, U. (Ed.), *Aspects of Oral Communication* (pp. 391-418). De Gruyter.
doi:10.1515/9783110879032.391.

Heritage, J. (2005). Conversation Analysis and institutional talk. En Te Molder, H. y Potter, J. (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (pp. 103-147). Erlbaum.

Hernández López, Y. C. (2024). El Feedforward en la evaluación para el aprendizaje: una revisión de la bibliografía. *Revista Neuronum*, 10(2), 241-258.

Hoey, E. M. (2018). How Speakers Continue with Talk After a Lapse in Conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 51(3), 329–346.
doi:10.1080/08351813.2018.1485234.

Hoey, E. M. y Raymond C. W. (2022). Managing Conversation Analysis data. En Berez-Kroeker, A. L., McDonnell, B., Koller, E. y Collister, L. B. (Eds.), *The open handbook of linguistic data management* (pp. 257-266). The MIT Press.
doi:10.7551/mitpress/12200.003.0025.

Huizinga, J. (1980). *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. Redwood Burn Limited.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.

Instituto Cervantes (2021). *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L.

Jefferson, G. (1972). Side sequences. En Sudnow, D. (Ed.), *Studies in Social Interaction* (pp. 294-338). Free Press.

Jefferson, G. (1973). A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. *Semiotica*, 9(1), 47-96.

doi:10.1515/semi.1973.9.1.47.

Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En Atkinson, J. M. y Heritage, J. (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 346-369). Cambridge University Press.

Jefferson, G. (2004a). Glossary of transcript symbols with an introduction. En Lerner, G. H. (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13–31). John Benjamins Publishing Company. doi:10.1075/pbns.125.02jef.

Jefferson, G. (2004b). A sketch of some orderly aspects of overlap in natural conversation. En Lerner, G. H. (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 43–59). John Benjamins Publishing Company. doi:10.1075/pbns.125.05jef.

Jetté, K. (2017). La evaluación interaccional en la clase de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 25, 1-107.

Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. doi:10.1177/1469787412467125.

Kalpokas, N. y Hecker, J. (2023). Guía para el Análisis Temático. ATLAS.ti Research Hub. Recuperado de <https://atlasti.com/guides/thematic-analysis>.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Case-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons. Pfeiffer.

Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal*, 88(4), 551-567.

- Kasper, G. y Wagner, J. (2014). Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171-212.
- Kecskes, I., Sanders, R. E. y Pomerantz, A. (2018). The basic interactional competence of language learners. *Journal of Pragmatics*, 124, 88-105.
- Kim, A. J. [GameDaily Connect] (2022). Smart gamification: Seven core concepts for creating compelling experiences. En *Creating Compelling Experiences | Amy Jo KIM* [Vídeo] Youtube. <http://www.youtube.com/watch?v=F4YP-hGZTuA>
- Konzett-Firth, C. (2023). On the development of interactional competence in L2 French: Changes over time in responsive turn beginnings in peer interactions. *Linguistics and Education*, 75, 101176. doi:10.1016/j.linged.2023.101176.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372. doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1(1), 97-120. doi:10.1017/S0047404500006576.
- Labrador Piquer, M. J. (2003). El enfoque comunicativo en la enseñanza del español para fines específicos. En Molina Martínez, J. L (Ed.), *Cultura, economía y desarrollo en Lorca en el alba del Siglo XXI. Actas XXXVII (AEPE)* (pp. 153-162). Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Lam, D. M. K. (2018). What counts as ‘responding’? Contingency on previous speaker contribution as a feature of interactional competence. *Language Testing* 35(3), 337-401.
- Lam, D. M. K. (2019). Interactional Competence with and without extended planning time in a group oral assessment. *Language Assessment Quarterly* 16(1), 1-20.

Lam, D. M. K. (2025). Worked examples for peer interaction: A feedback and learning resource. *ELT Journal*, 79(1), 44-54. [doi:10.1093/elt/ccae029](https://doi.org/10.1093/elt/ccae029).

Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2).

Lerner, G. H. (2003). Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32(2), 177-201.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Levinson, S. C. (2019). Interactional foundations of language: The interaction engine hypothesis. En Hagoort, P (Ed.), *Human language: from genes and brain to behavior* (pp. 189-200). MIT Press.

Levinson, S. C. (2022). The interaction engine: Cuteness selection and the evolution of the interactional base for language. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 377(1859), 20210108. [doi:10.1098/rstb.2021.0108](https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0108).

Lozano Martínez, F. G. y Tamez Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221.

Luzón Encabo, J. M. y Soria Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos ya distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 40-58. [doi:10.5944/ried.2.2.2077](https://doi.org/10.5944/ried.2.2.2077).

Malabarba, T. y Betz, E. (2023). Describing and assessing interactional competence in a second language: Introduction to the Special Issue. *Applied Pragmatics*, 5(2), 121-141.

Manresa, M. y Ramos, J. M. (2021). ¿Cómo perciben los estudiantes adultos de educación secundaria en línea el feedback de sus docentes? *Holos*, 37(2), 1-23.
doi:10.15628/holos.2021.12075

Máñez, I. (2019). ¿Influye la retroalimentación correctiva en el uso de la retroalimentación elaborada en un entorno digital? *Psicología Educativa*, 26, 57-66.
doi:10.5093/psed2019a14.

Marczewski, A. (2015). Game thinking. *Even ninja monkeys like to play* <https://www.gamified.uk/even-ninja-monkeys-like-to-play/>: *Gamification, Game Thinking and Motivational Design*, 15.

Marczewski, A. (2015b). User types [<http://gamified.uk/user-types/>]. *Even ninja monkeys like to play* <https://www.gamified.uk/even-ninja-monkeys-like-to-play/>: *Gamification, Game Thinking and Motivational Design*, 65-80.

Markee, N. y Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.

Markee, N., Kunitz, S. y Sert, O. (2021). Introduction: CA-SLA and the diffusion of innovations. En Kunitz, S., Markee, N. y Sert, O. (Eds.), *Classroom-based Conversation Analytic Research* (pp. 1-18). Educational Linguistics, 46. Springer. doi:10.1007/978-3-030-52193-6_1.

Mastrobattista, L., Rico, M. M. y García, J. A. C. (2024). Optimising textual analysis in higher education studies through computer assisted qualitative data analysis (CAQDAS) with ATLAS. ti. *JOTSE*, 14(2), 622-632.

May, L., Nakatsuhara, F., Lam, D. M. y Galaczi, E. D. (2020). Developing tools for learning oriented assessment of interactional competence: Bridging theory and practice. *Language Testing*, 37(2), 165-188. doi:10.1177/0265532219879044.

Maynard, D. W. (1980). Placement of topic changes in conversation. *Semiotica*, 30(3-4), 263-290.

Maynard, D. W. y Zimmerman, D. H. (1984). Topical talk, ritual and the social organization of relationships. *Social psychology quarterly*, 47(4), 301-316. doi:10.2307/3033633.

Merriam, S. B. (1985). The case study in educational research: A review of selected literature. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Éducative*, 19(3), 204-217.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey Bass.

Merritt, M. (1976). On questions following questions in service encounters. *Language in Society*, 5(3), 315-357. doi:10.1017/S0047404500007168.

Mieles Barrera, M. D., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.

- Miles, M. B. (1979). Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 590-601. doi:10.2307/2392365.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2^a ed.). Sage Publications.
- Ministerio de Educación y Formación profesional (2018). *La enseñanza del español en el Reino Unido. Una tendencia al alza* (Trad. Santos Maldonado, C.). Secretaría General Técnica.
- Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2), 194-225.
- Mondada, L. y Pekarek Doehler, S. (2004). Second Language Acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French Second Language classroom. *The Modern Language Journal* 88(4), 501-518. doi:10.1111/j.0026-7902.2004.t01-15-.x.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23(3), 323-347.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536-550.
- Mori, J. y Markee, N. (2009). Language learning, cognition, and interactional practices: An introduction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 1-9. doi:10.1515/iral.2009.001.
- Nakatsuhara, F., May, L., Lam, D. M. K. y Galaczi, E. D. (2018). Learning oriented feedback in the development and assessment of interactional competence. *Research Notes*, 70. Cambridge Assessment English.

Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. doi:10.1080/03075070600572090.

Nitta, R. y Nakatsuhara, F. (2014). A multifaceted approach to investigating pre-task planning effects on paired oral test performance. *Language Testing*, 31(2), 147-175.

Núñez-Valdés, K., Núñez-Valdés, G. y Castillo-Paredes, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Formación universitaria*, 17(2), 61-72. doi:10.4067/s0718-50062024000200061.

Novillo Navarro, P. (2022). *La trascendencia de la práctica reflexiva acompañada en el desarrollo profesional de dos docentes de lenguas segundas y extranjeras*. [Tesis doctoral].

Ohta, A. S. (2001). A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language. En Rose, K. R. y Kasper, G. (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 103-120). Cambridge University Press.

Okyar, H. y Eksi, G. (2019). Training students in Peer Interaction and Peer Feedback to develop competence in L2 forms. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 58, 62-94.

Padilla, C. y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos*, 52(100), 330-356. doi:10.4067/S0718-09342019000200330.

Parkes, J., Abercrombie, S. y McCarty, T. (2013). Feedback sandwiches affect perceptions but not performance. *Advances in Health Sciences Education*, 18, 397-407. doi:10.1007/s10459-012-9377-9.

Pascual Escagedo, C. (2015). Análisis de las funciones de los marcadores discursivos en las conversaciones de estudiantes italianos de E/LE. *Lingue e Linguaggi*, 13, 119-161. doi:10.1285/i22390359v13p119.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.

Pekarek-Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. En Seedhouse, P., Walsh, S. y Jenks, C. (Eds.), *Conceptualising 'learning' in applied linguistics* (pp. 105-126). Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230289772_7.

Pekarek-Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9(1), 3-24. doi:10.1080/19463014.2018.1437759.

Pekarek-Doehler, S. (2023). L2 interactional competence and assessment. Insights and challenges – a discussion paper. *Applied Pragmatics*, 5(2), 280-288.

Pekarek-Doehler, S. y Pochon-Berger, (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. En Cadierno, T. y Eskildsen, S. (Eds.), *Usage-Based perspectives on Second Language learning* (pp. 233-268). De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9783110378528-012.

Pérez Ruiz, J. (2014). La contribución del oyente a la interacción oral en Español como Lengua Extranjera: un estudio comparativo. *Revista Signos*, 47(86), 321-343. doi:10.4067/S0718-09342014000300007.

Philp, J., Adams, R. y Iwashita, N. (2013). *Peer interaction and Second Language learning*. Routledge. doi:10.4324/9780203551349.

Pla Fernández, K. (2025). Estrategias de feedback para mejorar su efectividad y el bienestar del profesorado de ELE. En Molina Vidal, I., Del Pozo García, A., García Florenciano, M. y Muñoz López, J. (Eds.), *ELEUK ampliando horizontes: propuestas didácticas y avances de investigación* (pp. 195-209). Instituto Cervantes.

Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55, 72-75.

Prieto Martín, P. (2014). La aplicación de la ludificación y las TIC a la enseñanza de español en un contexto universitario japonés. *Cuadernos CANELA*, 25, 65-83.

Prochazka, J., Ovcari, M. y Durinik, M. (2020). Sandwich feedback: The empirical evidence of its effectiveness. *Learning and Motivation*, 71, 101649. doi:10.1016/j.lmot.2020.101649.

Pujolà, J. T. y Herrera F. (2018). Gamificación. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The routledge handbook of Spanish language teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 583-595). Routledge. doi:10.4324/9781315646169.

Raymond, C. W. y Olguín, L. M. (2022). *Análisis de la conversación: fundamentos, metodología y alcances*. Routledge.

Real Academia Española (s.f.). Retroalimentación. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 19 de marzo de 2025, de <https://dle.rae.es/retroalimentación#>.

- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2009). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.
doi:10.1080/02602930902862859.
- Richards, K., Ross, S. y Seedhouse, P. (2012). *Research methods for applied language studies: An advanced resource book for students*. Routledge.
- Ruiz Fajardo, G. (2023). Interacción oral y conversación: enseñanza y aprendizaje. *Edelsa*.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. En Atkinson, J. M. y Heritage, J. (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 2-27). Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. En Button, G. y Lee, J. R. E. (Eds.), *Talk and social organisation* (pp. 54-69). Multilingual Matters.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Sacks, H. (2004). An initial characterization of the organization of speaker turn-taking in conversation. En Lerner, G. H. (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the First Generation* (pp. 35-42). John Benjamins Publishing Company. doi:10.1075/pbns.125.04sac.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking in conversation. *Language* 50, 696-735.
- Sacks, H. y Schegloff, E. A. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
doi:10.1515/semi.1973.8.4.289.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144. doi:10.1007/BF00117714.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5). 535–550. doi:10.1080/02602930903541015.
- Sánchez-Santamaría, J., y Boroel Fernández, B.I. (2018). Función pedagógica de las rúbricas de evaluación en la promoción de procesos de aprendizaje exitoso en la educación superior. En López-García, C. y Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world*. (pp. 147-158). Adaya Press. doi:10.58909/ad18292188.
- Sato, M. y Ballinger, S. (Eds.). (2016). *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*. John Benjamins Publishing Company.
- Sato, M. y Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development: Monitoring, practice, and proceduralization. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(4), 591-626. doi:10.1017/S0272263112000356.
- Schegloff, E. A. (1982). 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* (pp. 71-93). Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1984). On some gestures' relation to talk. En Atkinson, J. M. (Ed.), *Structures of Social Action* (pp. 266–296). Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: An exercise in Conversation Analysis. *Social Psychology Quarterly*, 50(2), 101-114. doi:10.2307/2786745.

Schegloff, E. A. (1990). On the organization of sequences as a source of 'coherence' in talk-in-interaction. En Dorval, B. (Ed.), *Conversational organization and its development* (pp. 51-77). Ablex.

Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295-1345.

Schegloff, E. A. (1996). Issues of relevance for discourse analysis: Contingency in action, interaction, and co-participant context, en Hovy, E. y Scott, D. (Eds.), *Computational and conversational discourse: Burning issues an interdisciplinary account* (pp. 3-38). Springer.

Schegloff, E. A. (2012). *Sequence organization in interaction*. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511791208.

Schegloff, E. A. (2015). Conversational interaction: the embodiment of human sociality. En Tannen, D., Hamilton, H. E. y Schiffrin, D. (Eds.), *The handbook of discourse analysis*, (pp. 346-366). John Wiley & Sons.

Schegloff, E. A., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382. doi:10.1353/lan.1977.0041.

Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16-24. doi:10.1093/elt/50.1.16.

Seedhouse, P. (2004). The interactional architecture of the language classroom: A Conversation Analysis perspective. *Language Learning*, 54(Suppl1), x-300.

Seedhouse, P. (2005). "Task" as research construct. *Language Learning*, 55(3), 533-570. doi:10.1111/j.0023-8333.2005.00314.x.

Seedhouse, P. y Harris, A. (2011). *Topic development in the IELTS Speaking Test* (vol. 12). IELTS Research Reports.

Seedhouse, P. y Supakorn, (2015). Topic-as-script and Topic-as-action in language assessment and teaching. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 393-413. doi:10.1515/applirev-2015-0018.

Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh University Press.

Sert, O. (2019). The interplay between collaborative turn sequences and active listenership: Implications for the development of L2 interactional competence. En Salaberry, M. R. y Kunitz, S. (Eds.), *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice* (pp. 142-166). Routledge.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi:10.3102/0034654307313795.

Sidnell, J. y Stivers, T. (Eds.), (2013). *The handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781118325001.

Siegel, A. y Seedhouse, P. (2024). *Human spoken interaction as a Complex Adaptive System*. Edinburgh University Press.

Skogmyr Marian, K. (2022). *The development of L2 interactional competence: A multimodal study of complaining in French interactions*. Routledge. doi:10.4324/9781003271215.

Skogmyr Marian, K. y Balaman, U. (2018). Second language interactional competence and its development: An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language and Linguistics Compass*, 12(8). doi:10.1111/lnc3.12285.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stephenson, M. y Hall, G. (2021). Organizing talk in group speaking tests: learning from high-scoring students. *ELT Journal*, 75(1), 42-54. doi:10.1093/elt/ccaa052.

Stivers, T., Enfield, N. J. y Levinson, S. C. (2010). Question-response sequences in conversation across ten languages: An introduction. *Journal of Pragmatics*, 42, 2615-2619.

Stivers, T. y Enfield, N. J. (2010). A coding scheme for question-response sequences in conversation. *Journal of Pragmatics*, 42, 2620-2626. doi:10.1016/j.pragma.2010.04.002.

Tecedor, M. (2016). Beginning learners' development of interactional competence: Alignment activity. *Foreign Language Annals*, 49(1), 23-41.

Ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis: A practical guide*. Sage Publications.

Thornbury, S. y Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge University Press.

Torres Gordillo, J. J. y Perera Rodríguez, V. H. (2010). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.

Tulloch, R. (2014). Reconceptualising gamification: Play and pedagogy. *Digital Culture & Education*, 6(4), 317-333.

Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 133-153.

University of Glasgow (s.f.). *Undergraduates. Spanish MA*. Spanish Language 1 (Non-Beginners) HISP1009. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de

<https://www.gla.ac.uk/undergraduate/degrees/spanish/?card=course&code=HISP1009>.

University of Glasgow (s.f.). *Undergraduates. Spanish MA*. Programme structure. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de

<https://www.gla.ac.uk/undergraduate/degrees/spanish/#tab=structure>.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Longman.

Vassiliki, M. (2014). L'utilisation du « yes but » en position initiale en tant que connecteur séquentiel. En Mondada, L. (Ed.), *Corps en interaction: participation, spatialité, mobilité*, (pp. 264-288). ENS éditions.

Wang, W. y Yeh, M. (2024). The effect of instruction on the development of L2 interactional competence: Listener responses in Chinese as a second language. *System*, 127. doi:10.1016/j.system.2024.103511.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B. y Jackson, D. D. (2011). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Herder Editorial.

Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394. doi:10.1080/02602930500353061.

Werbach, K. y Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: Dynamics, mechanics, and components for the win*. Wharton School Press.

Wong, J. y Waring, Z. W. (2010). *Conversation Analysis and Second Language pedagogy: A guide for ESL/EFL Teachers*. Routledge.

- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65. doi:10.2307/2392599.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290. doi:10.1177/109821409401500309.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5a ed.). Sage Publications.
- Young, R. (2008). *Language and interaction: an advanced resource book*. Routledge.
- Yu, S., & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005-2014). *Language Teaching*, 49(4), 461-493. doi:10.1017/S0261444816000161.
- Zarrinabadi, N., & Rezazadeh, M. (2020). Why only feedback? Including feed up and feed forward improves non-linguistic aspects of L2 writing. *Language Teaching Research*, 27(3), 575-592. doi:10.1177/1362168820960725.

Anexo I. Sistema de transcripción

Símbolo	Expresión del habla que representa
(0.2)	Un número entre paréntesis indica la duración de un silencio en décimas de segundo.
(.)	Un punto entre paréntesis indica que la longitud del silencio o la pausa es inferior a dos milésimas de segundo.
↑	Una flecha hacia arriba colocada delante de una palabra indica una subida del tono del habla.
↓	Una flecha apuntando hacia abajo colocada delante de una palabra marca que el tono desciende.
°	El habla enmarcada entre los símbolos de grado indica que es un susurro o un tono muy bajo del habla.
> <	Las combinaciones de los símbolos “mayor que” y “menor que” sirven para marcar que el habla es acelerada o más rápida de lo habitual “> <” o que se produce una lentitud y se alarga el habla “< >” enmarcada entre estos símbolos.
,	Una coma al final de un enunciado indica una ligera subida en la entonación.
.	Un punto al final de un enunciado indica la caída de la entonación.
?	Un símbolo de interrogación al final de un enunciado indica la subida pronunciada de la entonación al final de este.
- recom-	Cuando se produce un corte en alguna palabra (en los datos de este estudio normalmente estos cortes son producidos en mitad de turnos de habla por los propios hablantes de ese turno concreto), se sigue la representación a partir de un guion.
-si	El guion al comienzo de turno también representa habla inmediata entre turnos.
:	El alargamiento de un sonido se representa con el símbolo convencional de los dos puntos “:”. Si aparecen más de dos signos continuos implica un mayor alargamiento del sonido.
.h	Para representar aspiraciones se utiliza la letra “h” precedida de un punto “.” cuando es una inhalación (Hepburn y Bolden, 2017).
haha hehe	Las risas se diferencian de las aspiraciones porque se transcriben con las vocales correspondientes.

Anexo II. Acuerdo para la utilización de los datos: *Agreement to the use of data*



AGREEMENT TO THE USE OF DATA

University of Glasgow, College of Arts Research Ethics Committee

I understand that **Paula Redondo Juárez** is collecting data for use in an academic research project **in the form of responses to the oral interaction activities of the Spanish language class**, (e.g.: answering questions, interactional oral activities, taped oral activities, written activities, completing questionnaires, feedback sheets), intended to develop, practice, and improve students' oral interaction skills and peer-feedback knowledge. These activities will be uploaded to a Padlet shared by Paula only with the class.

The main aim of the aforementioned project is to study and compare the effects of the gamification of a part of a Spanish course focused on the development and improvement of the oral interaction and the peer-feedback review process. We are analysing the effects that gamification of oral interactional activities in the Spanish class and the peer feedback of those kind of activities may have on the learning process by comparing one gamified semester of the course with a non-gamified semester.

For that purpose, the methodology of the oral activities in the Spanish class has been adapted for students to participate and improve their Spanish level, proficiency, and knowledge and to compare the effects of gamification in the learning process.

The results from this analysis will be used to obtain and write the conclusions of the researcher, Paula Redondo, thesis. The aim of the thesis is to observe and determinate how gamification influence on the learning process of oral interactions and peer-feedback to help and engage UK Spanish students to improve their oral interaction skills and to teach and practice the peer feedback process to.

I agree to participate in the questionnaire on the terms below:

1. I have to complete the course in Spanish.
2. I have to work with other students.
3. I have read and understood the advisory regarding any indications of plagiarism or bad academic practice.
4. It is desirable to attend and finish the course once I have started it.

I agree to the processing of data for this project on the terms below:

1. Use and storage of research data in the University of Glasgow reflects the institution's educational/ research mission and its legal responsibilities in relation to both information security and scrutiny of researcher conduct.
 1. Under EU legislation (General Data Protection Regulation [GDPR]), I understand and agree that the 'lawful basis' for the processing of personal data is that the project constitutes 'a task in the public interest'.
 2. I understand that I have the right to **access** data relating to me or that I have provided and to **object** where I have reason to believe it has been misused or used for purposes other than those stated.
2. **Project materials will be treated as confidential and kept in secure storage** (appropriately encrypted, password-protected devices and University user accounts) at all times.
3. My completed survey will have a participant number assigned to it (e.g. 'Participant 001'). This will be recorded separately from this agreement form so that I cannot be identified. **Names will be replaced by a code and an avatar created during the course.**
4. All names and other material likely to identify individuals will be redacted/ removed. Once this is completed for all questionnaires, the responses will be aggregated by being pasted into a single document and the record document linking participant numbers to agreement forms will be destroyed, leaving all responses anonymous.
5. I understand that once the data collected is anonymised, in accordance with EU legislation (General Data Protection Regulation/ GDPR), it may be used for the

purposes of the project without further reference back to me. However, I understand that I may request access or raise an objection if I have legitimate grounds for concern that I remain directly identifiable from it or that it has been used for purposes other than those stated.

I agree to the use of data for this purpose on the understanding that:

- All names and other material likely to identify individuals will be anonymised. This means **my name will not be mentioned**.
- The material will be treated as confidential and kept in secure storage at all times.
- The material will be retained in secure storage for use in future academic research
- The material may be used in future publications, both print and online.

Age:

Nationality:

Languages you speak or/and learn:

☐ I agree to participate in the workshops and related interview activities.

☐ I agree to take part in the above study on the condition I remain anonymous.

☐ I understand that submitting a survey response indicates agreement to participate and agreement to data processing on the terms above.

☐ I confirm that I choose to take on a speaking role and agree for this to be recorded on audio.

Signed by the contributor: _____ Date:

Researcher's name and email contact: Paula Redondo Juárez.

Paula.RedondoJuarez@glasgow.ac.uk

Department address: Hetherington Building, 213. University of Glasgow, G12 8RS

Participant Information FAQ: Plain Language Statement
Study title and Researcher Details
“Agentes S.H.I.E.L.D hispanohablantes”. A gamified experience of some of your Spanish activities to practice and improve oral interaction skills and peer-feedback for Spanish students. Paula Redondo Juárez. Spanish Language Teacher at the University of Glasgow and PhD student at the University of Barcelona. Paula.RedondoJuarez@glasgow.ac.uk
Invitation paragraph
You are being invited to take part in a research study. Before you decide it is important for you to understand why the research is being done and what it will involve. Please take time to read the following information carefully and discuss it with others if you wish. Ask us if there is anything that is not clear or if you would like more information. Take time to decide whether or not you wish to take part. Thank you for reading this.
What is the purpose of the study?
The main aim of the aforementioned project is to study the effects of the gamification of Spanish activities focused on the development and improvement of the oral interaction and the peer-feedback review process. This is: we are studying how the specific design of interactional activities, applying game elements on them, influences the participation of the students who take part in; as well as the effects the game elements have on the improvement and the practice of the oral interaction and the use and learning of the peer feedback review system. We are analysing the effects that gamification of oral interactional activities in the Spanish class and the peer feedback of those kind of activities may have on the learning process by comparing one gamified semester of the course with a non-gamified semester.

Why have I been chosen?
You have been asked to take part in because you are a Spanish student, and your level is the appropriate to the aim of the project.
Do I have to take part?
It is desirable to take part in the course as a Spanish student and as part of your Spanish language classes, but you do not have the obligation to provide your agreement to use your data. You can also decline to return a response once the activity is completed. Therefore, <u>you will be able to participate in the class and take part in all the activities you feel comfortable with, but your participation and the results of it will only be included in the study if you give your permission to it.</u>
What will happen to me if I take part?
You will be asked to take part of the interactional activities of the class. They will be led by your Spanish NLT, Paula Redondo and, you will be asked to follow and complete the activities by the overcoming of the different levels presented during the course progress. The activities answers will be stored on a private Padlet run by the researcher and teacher, Paula Redondo, and it will be destroyed once the data are securely stored on OneDrive. You will have the opportunity to practice and improve your Spanish oral skills, as well as learn and practice about peer feedback. Part of the course will be structure as a game where you have to pass levels, get budgets and work in teams in order to overcome the missions assigned to end up being a “Agente de S.H.I.E.L.D” but as a Spanish speaker. The other part of the course will be structure as cooperative task-based activities that you should complete to improve your oral skills. Both semesters’ activities are focused on the improvement of your oral skills to help your performance on the final oral exam.

None of these activities is measuring your language level and your participation is not going to affect your classwork and your assessments.

You will be able to participate in all the activities without having to provide your consent and you can withdraw your consent at any point or in relation to a particular activity you are not feeling comfortable with.

It is up to you to decide whether or not to take part. If you decide to take part, you are still free to withdraw at any time and without giving a reason and you will be able to keep participating in the activities.

Will my taking part in this study be kept confidential?

Yes. All information which is collected about you during the course of the research will be kept strictly confidential. The information will be confidential, and it will be shared with nobody.

Everything will be securely stored on Padlet first and then the data will be stored on OneDrive.

The name of the participant is going to be replaced by a code and an avatar.

What will happen to the project data and the results of the research study?

Researcher (Paula Redondo Juárez) will proceed with the analysis of the collected data. The results from this analysis will be used to develop her PhD thesis. The recorded data will be present in the form of anonymized transcripts following the AC methodology. The aim is to learn about how to improve UK Spanish students' oral interaction skills as well as to teach and practice the peer feedback process to determinate how gamification and peer feedback influence on the learning process.

Results will be presented in future congresses and will be part of the thesis of the researcher. However, the participants' information will be anonymous and confidential. Every data (transcripts and writings answers) will be presented with codes.

The project data associated with your contributions will be securely stored on a private and locked OneDrive and they are expected to be deleted once the analysis process is finished.

Who is organising and funding the research? (If relevant)
Paula Redondo Juárez is organizing it, but there is no funding involved.
Who has reviewed the study?
The study has been reviewed and approved by members of the College of Arts Research Ethics committee.
Contact for further Information
Paula.redondojuarez@glasgow.ac.uk
If you have any concerns regarding the conduct of this research project, you can contact the College of Arts Ethics Officer (email: arts-ethics@glasgow.ac.uk). <u>Requests and objections should be submitted via the UofG online proforma accessible at: https://www.gla.ac.uk/myglasgow/dpfoioffice/gdpr/gdprrequests/#.</u> <u>Access and objection are formal procedures, and it is not intended to intimidate participants into not raising issues, but rather provides a framework as part of which the University is legally required to respond to requests and address concerns.</u> <u>Anyone submitting a request is required to provide proof of their identity. Again, this is not intended as dissuasive, but rather reflects the University's duty to guard against fraudulent approaches that might result in data breaches.</u>

Anexo III. Cuestionario “Conociendo a la clase”

Se adjunta el enlace al cuestionario que se utilizó al comienzo del curso semi-gamificado para conocer a los estudiantes, sus necesidades de aprendizaje y su relación con el juego:

<https://docs.google.com/forms/d/1mi9fYke4UyiY2oHXWNobI9PCaG2VHFJmCe5DdPyJKIw/edit>. (Consultado el 09/04/2024).

El cuestionario se dividió en cinco secciones: información personal, preguntas sobre las lenguas que conocen los estudiantes, preguntas relacionadas con su forma y preferencias de aprendizaje, cuestiones acerca de posibles juegos que les interesaban y el nivel de implicación y motivación que tienen en la clase de español como lengua adicional.

Si el lector quisiera consultar o saber más sobre la información recaba en los cuestionarios puede ponerse en contacto con la autora del trabajo para que se le faciliten los datos deseados.

Anexo IV. Actividades del primer semestre

Actividad	Nivel	Objetivo de la actividad	Objetivo comunicativo	Interacciones	Participantes o equipos
1. ¿Cómo negociáis?	Primeras misiones	Comentar (en función de una opinión ya dada) qué recomendarían y acordar cuál sería la mejor recomendación según ellos como grupo.	<u>Intercambiar información</u> y <u>colaborar para alcanzar un objetivo</u>	S1 GAM 1	P8, P9 y P10
				S1 GAM 2	P8, P9 y P10
				S1 GAM 3	P7 y P12
				S1 GAM 4	P3 y P13
				S1 GAM 5	P1, P2 y P16
				S1 GAM 6	P4 y P6
				S1 GAM 7	P5, P11, P14
2. Comparar avatares	Primeras misiones	Comparar los avatares que ellos han creado con los que han creado sus compañeros. Elegir cuál prefieren y por qué.	<u>Discusión informal</u>	S1 GAM 8	P1 y P2
				S1 GAM 9	P3 y P13
				S1 GAM 10	P8 y P14

3. Elección del nombre del equipo	Primeras misiones	Elegir el nombre de su equipo. Tienen que buscar algo en común que les represente en su nombre de equipo.	<u>Conversación</u> y <u>colaborar para alcanzar un objetivo común</u>	S1 GAM 11	Los Daviditos: P4, P10 y P16
				S1 GAM 12	Panda Rojo: P3, P7, P12 y P15
				S1 GAM 13	Las jefas mujeres: P1, P8 y P14
				S1 GAM 14	Los desconocidos: P5, P9 y P13
				S1 GAM 15	Lindas y pequeñas mentirosas: P2, P11
				S1 GAM 16	El matador y las ratas salvajes: P6 y P17

4. Análisis de las interacciones escuchadas	Nivel 1. La Tierra. España	Determinar y comentar cuáles son las características de las interacciones orales a partir de las interacciones escuchadas	<u>Discusión informal</u>	S1 GAM 17	Las jefas mujeres
				S1 GAM 18	Los Daviditos
				S1 GAM 19	Los desconocidos
				S1 GAM 20	Panda Rojo
				S1 GAM 21	Panda Rojo
		Conversaciones sobre las preguntas: ¿cuál es la persona española más famosa?, ¿cuál es la mejor asignatura que cursáis? y ¿cuál es la película más famosa de 2021?	<u>Conversación</u>	S1 GAM 22	Panda Rojo
				S1 GAM 23	Panda Rojo
				S1 GAM 24	Panda Rojo

5. Opinar sobre una situación planteada y aconsejar	Nivel 2.	Leer opiniones sobre la situación	<u>Discusión informal</u>	S1 GAM 25	Las jefas mujeres y P5
	Asgard	que tienen que comentar. Discutir su opinión sobre las recomendaciones dadas, la situación en general y comentar qué recomendarían ellos para mejorar la situación.		S1 GAM 26	Panda Rojo
6. Role-play: negociación con Thor	Nivel 2.	Ejemplificar cómo sería una negociación entre los asgardianos y Thor (y S.H.I.E.L.D., si son 3).	<u>Discusión formal y colaborar para llegar a un acuerdo</u>	S1 GAM 27	Los Daviditos
	Asgard	El objetivo de la negociación es llegar a un acuerdo entre todos sobre el futuro gobierno de Asgard mediante una discusión formal.		S1 GAM 28	Los desconocidos
				S1 GAM 29	Panda Rojo

7. Hacer una elección: un buen gobierno	Nivel 3. Galatea	Se les presentan dos equipos que defienden dos opiniones diferentes sobre en qué debería invertir un buen gobierno. Intercambiar opiniones para realizar una elección.	<u>Discusión informal</u>	S1 GAM 30	Los Daviditos
				S1 GAM 31	Panda Rojo
8. Preparación de la negociación final: ¿qué se necesita para vivir bien?	Nivel 4. Isla Machado / Isla Márquez	Preparar el tema para el debate final con el resto de la clase. Intercambiar opiniones sobre las preguntas planteadas	<u>Discusión informal</u>	S1 GAM 32	Las jefas mujeres
				S1 GAM 33	Panda Rojo
				S1 GAM 34	Los desconocidos
				S1 GAM 35	Los Daviditos
9. Preparación examen oral	Actividad no gamificada	Comentario e intercambio de ideas e intereses relacionados con la película <i>María, llena eres de gracia</i> .	<u>Conversación</u>	S1 GAM 36	P1 y P2
				S1 GAM 37	P7 y P10
				S1 GAM 38	P3, P4 y P13

Anexo V. Actividades del segundo semestre

Actividad	Semana	Objetivo de la actividad	Objetivo comunicativo	Interacciones	Participantes
1. Las redes sociales	2. Clase 1	Responder preguntas y comentar sus opiniones con sus compañeros	<u>Discusión informal</u>	S2 No GAM 1	P7 y P15
				S2 No GAM 2	P4 y P9
				S2 No GAM 3	P3, P10 y P13
				S2 No GAM 4	P5 y P14
				S2 No GAM 5	P1, P2 y P8
2. Consultorio. ¿Qué consejos darías?	2. Clase 2	Dar consejos para situaciones específicas	<u>Discusión informal</u>	S2 No GAM 6	P3, P10 y P13
				S2 No GAM 7	P5 y P14

3. Preparación examen final. Comentario de películas	3. Clase 1	Comentario e intercambio de ideas e intereses relacionados con las películas <i>María, llena eres de gracia</i> y <i>Mujeres al borde de un ataque de nervios</i> .	<u>Conversación</u>	S2 No GAM 8	P11 y P17
				S2 No GAM 9	P1 y P9
				S2 No GAM 10	P12 y P14
4. Conversación entre Jorge y Rafa	4. Clase 1	<i>Role-play</i> : recrear una conversación informal entre amigos.	<u>Conversación</u>	S2 No GAM 11	P7 y P15
				S2 No GAM 12	P3 y P12
5. Leyendas y mitos de vuestros lugares de origen	4. Clase 2	Compartir leyendas e historias que conocen de sus ciudades, culturas o países y comparar si son iguales	<u>Intercambio de información</u>	S2 No GAM 13	P3, P4, P10 y P13
6. La Cop 26, ¿cuál es vuestra opinión?	5. Clase 1	Responder a las preguntas planteadas sobre la Cop26 con sus opiniones y comentarlas con sus compañeros	<u>Discusión informal</u>	S2 No GAM 14	P3, P10, P12 y P13
7. Estereotipos de género a debate	7. Clase 1	Comentario sobre sus opiniones relacionadas con los estereotipos de	<u>Discusión informal</u>	S2 No GAM 15	P5 y P14

		género a través de una guía de preguntas		S2 No GAM 16	P3, P7 y P13
8. <i>Speed dates</i>	8. Clase 1	Intercambio de opiniones y comentario de fotos sobre las que han reflexionado y opinado individualmente previamente La interacción sigue el formato de una cita rápida por lo que tiene una duración máxima de 2 minutos.	<u>Discusión informal</u>	S2 No GAM 17	P5 y P14
				S2 No GAM 18	P4 y P10
				S2 No GAM 19	P1 y P11
				S2 No GAM 20	P11 y P14
				S2 No GAM 21	P5 y P17
				S2 No GAM 22	P1 y P14
				S2 No GAM 23	P10, P12 y P13
				S2 No GAM 24	P1 y P5
				S2 No GAM 25	P4, P12 y P13
				S2 No GAM 26	P3, P4 y P15

9. Role-play. Consejos para un estudiante extranjero	8. Clase 2	Dar y pedir consejos	<u>Conversación</u>	S2 No GAM 27	P7 y P10
10. Taller de quejas	9. Clase 1	Intercambio de quejas sobre las cosas que les molesta que hagan otras personas en lugares públicos	<u>Discusión informal</u>	S2 No GAM 28	P7 y P10
11. Preparación examen final. Comentario de películas	10. Clase 1	Mantener una conversación sobre las películas vistas durante el curso, demostrar que las han visto y que son capaces de comentarlas.	<u>Conversación</u>	S2 No GAM 29	P3 y P12
				S2 No GAM 30	P14 y P17
				S2 No GAM 31	P10 y P13

Anexo VI. Rúbrica de observación

Ficha de observación para Agentes

Nombre de los avatares observados:

Avatar 1.....

Avatar 2.....

Avatar 3.....

	Avatares	Expert Most of the time	Capable Often	Basic Sometimes	Working on it Rarely / Hardly ever
Points		4-3	3-2	2-1	1-0
Agents can start the conversation ✓ Desde mi punto de vista, ... / yo creo que... ✓ ¿Qué pensáis sobre...? / ¿Cuál es vuestra opinión sobre...? ✓ Pues, yo diría que... / Para empezar, creo que... ✓ (Si no habéis antes / es otro personaje) Hola, ¿qué tal? Somos los agentes... X Tenemos que hablar de... X ¿Cuál es tu personaje favorito?	Avatar 1				
	Avatar 2				
	Avatar 3				
They can express their ideas, mostly coherently and correctly	Avatar 1				
	Avatar 2				
	Avatar 3				
They listen to each other -Short interruptions to show agreement (yes, I see, I agree) -Answer the questions coherently (same topic) -Ask for clarification if needed	Avatar 1				
	Avatar 2				
	Avatar 3				
Keeping the conversation: -Help each other	Avatar 1				

-Check if the others understand the question / the opinion given -Ask for opinion -Ask questions -Show agreement / disagreement and add information about the same topic	Avatar 2				
	Avatar 3				
Expressing their opinions: -Give a new idea / proposal -Change the topic -Show disagreement: refute arguments and give their own ones	Avatar 1				
	Avatar 2				
	Avatar 3				
The interaction is fluent (they are not long individual monologues or interventions)					
The speech is connected (mention of things said before, ask for clarification, completed sentences)					
Hesitations (short pauses) don't make the negotiation less fluent (they help each other / ask for help, hesitation are not long pauses that stop the interaction)					
No clear pauses (between turns, to change the topic). More pauses, less points					
They meet an agreement (They complete the task)					
It was difficult to follow the topic (more difficult to follow, less points)					
One speaker talked significantly more / less than others (mark who)					
Recommendations to improve:					

Things to standing out:

Other observations:

Signature of the Agent who observed: Agente Round

Anexo VII. Materiales de la sesión de fiabilidad

1. Explicaciones proporcionadas previamente

Sesión de Intercodificación.

Día 9 de noviembre de 2023. Jueves

Hora: 12:00-14:00 (CEST)

Duración: entre 1h 30' - 1h 45'

Método: videollamada de Zoom

Estructura y temporalización de la sesión:

1. Puesta en común del ejemplo realizado previamente. 10 minutos
2. Preguntas, dudas, comentarios. 10-15 minutos
3. Análisis **individual** de los datos seleccionados y compartidos. 30-40 minutos
4. Puesta en común y comentarios sobre dificultades encontradas, aclaraciones, códigos menos intuitivos. 20-30 minutos

Definiciones

Es necesario matizar que en la sesión de intercodificación también se codificaron datos en los que analizaba la gestión de la agenda temática en las interacciones. Esta parte del análisis se descartó del estudio final por razones de espacio. Sin embargo, se verá en los ejemplos destinados a este tipo de análisis. Debido a que en la investigación final presentada no se realiza este análisis no se incluyen las explicaciones que se proporcionaron sobre este ámbito de investigación. No obstante, sí aparecen estos códigos en las tablas de ejemplos y en los documentos generados para calcular el acuerdo entre codificadores. Además, los códigos destinados al análisis de la retroalimentación se enumeran con “3” en lugar de con “2” por esta razón.

1. **Gestión de la interacción** = gestión y relación existente entre los turnos de habla

Objetivo: estudiar las secuencias que se generan en las interacciones entre alumnos y **entender cómo se relacionan los turnos de palabra** en este tipo de interacciones.

Las categorías se han obtenido del sistema de toma de turnos propuesto por Sacks et al. (1974).

Este sistema define la conversación ordinaria a partir de **unidades de construcción de turno (UCT)** y el componente de distribución = los turnos se distribuyen mediante técnicas de obligación y derechos en torno a la toma de la palabra y al final de cada UCT se proyecta un **posible lugar relevante para la transición (LRT)** en los que se hace posible que haya un cambio de hablante y un conjunto de reglas relacionadas con el cambio de hablante.

Estas reglas permiten crear secuencias de turnos de palabra encadenados de forma coherente que configuran la interacción y diferencian la conversación de otro tipo de actividades de expresión oral. **La construcción de turnos está gobernada por dos reglas:**

(1) Ante la posibilidad de un LRT en un turno en curso:

a.El hablante actual (hablante A) selecciona a otro hablante para que continúe, el hablante siguiente tiene el derecho y la obligación de tomar el siguiente turno.

b.Si el hablante actual no selecciona a nadie, otro hablante puede seleccionarse a sí mismo y tomar el turno. En interacciones con más de dos participantes, obtiene el derecho a la palabra el primero que habla. Si nadie toma el turno de palabra, entonces opera la regla (c).

c.El hablante actual no selecciona a nadie y nadie se ha autoseleccionado, el hablante en curso continúa.

(2) Si se ha aplicado la regla (c) y el hablante actual continúa hablando, en el siguiente LRT se vuelve aplicar el conjunto de reglas en (1) de forma jerárquica y recursiva hasta que el cambio de turno suceda.

→ **Foco:** qué ocurre en los turnos de palabra de los estudiantes para que una de estas reglas opere y qué pasa en el siguiente turno cuando lo hace.

Foco en los datos → si en el cambio existe alguna relación verbalizada o no / si no se llega a producir el cambio qué ocurre, cómo se soluciona.

→ **Fin:** determinar la relación entre los turnos y cómo se proyecta verbalmente en la interacción esa relación (si esto ocurre) para crear secuencias e interacciones coherentes.

*No se analizan todos los LRT posibles que existen en las intervenciones de los estudiantes porque la mayoría de los turnos están compuestos por más de una UCT. Solo aquellos en los que hay un claro lugar de transición y en los que otros hablantes deben, pueden o podrían intervenir.

1.1. Hablante actual selecciona a otro hablante

Final de los turnos de habla de los participantes y comienzo de otro o silencio.

El **interlocutor** que tiene el turno de palabra **finaliza su turno mediante la selección de otro hablante**.

Las preguntas que no seleccionan concretamente a alguien en interacciones de más de dos participantes también son parte de esta categoría.

Las preguntas respondidas por el hablante que las hace corresponden a 1.3. *(Estas pueden ser lecturas de preguntas o preguntas similares a las propuestas en las tareas o preguntas de confirmación y normalmente no implican una selección de otro hablante y, por tanto, pertenecen a la categoría 1.3 y se codificarán en ese apartado).*

1.1.1. Pregunta

Ejemplos de final de turno = un hablante termina realizando una pregunta que puede y debe ser contestada por otro hablante. Pueden ser preguntas directas o indirectas.

Se incluyen todos los ejemplos de preguntas que no están acompañadas de la mención específica del siguiente hablante.

Esto es, en las conversaciones en las que solo hay dos hablantes, A selecciona a B como en:

(1)S2 No GAM S8 C1.6

- 01 P14: **que fotos has elegido?**
- 02 P1: (.) e: la primera e: con la e: mujer y los hombres
- 03 y los flores y: el de: () el de los moviles
- 04 P14: a bien a:: **cual es tu opinion sobre la .**
- 05 **uno . de los hombres y las mujeres?**
- 06 P1: e: (0.3) es probable que: el futuro el futuro este
- 07 depresivo y el hombre hable: e falso (.)

Sin embargo, en las interacciones en las que hay más de dos, estas preguntas están dirigidas a los interlocutores y B sería el hablante que responda primero:

(2)S2 No GAM S8 C1.9

01 P14: **que opinais sobre la primera foto?**
 02 P12: e: creo que los hombres no tienen que comprar flores
 03 por mujeres: si no quieren (0.2) em: sin embargo
 04 si tiene deseo es una ultima que cuenten el dinero
 05 (0.2)
 06 P4: [sh]
 07 P14: [sh]yo no m

1.1.2. Mención

Ejemplos de turnos en los que participante que tiene el turno selecciona al final de este al siguiente hablante diciendo su nombre, mencionándolo explícitamente. Por ejemplo:

(3)S2 No GAM S8 C1.10

01 P3: P4
 02 (0.2)
 03 P4: ehum e: e elegi e elegi e la imagen del hombre em.

1.1.3. Pregunta y mención

Final de un turno de palabra = mención explícita del siguiente participante + pregunta / pregunta + mención (sobre todo).

La pregunta va dirigida a otro(s) hablante(s) específico y el turno que lo sigue debe ser (o se espera que sea) el de participante mencionado. Por ejemplo:

(4)S2 No GAM S8 C1.10

08 y: es vital que como una sociedad aumentemos
 09 nuestra conciencia sobre los peligros de las redes sociales
 10 y am: y la idea que una: que las redes sociales puede
 11 cun-consumir a: una persona am y a si ()

- 12 P4: y ustedes que piensan?³
 13 P3: si estoy de acuerdo he dicho que es posible que: . las
 14 redes sociales nos asislan
 15 P15: si es verdad
 16 P3: **y R que opinas?**
 17 P15: em: no se opino lo mismo m: creo que:
 (sonido de alarma y fin de audio)

1.2. Hablante actual no selecciona a otro hablante, otro hablante se autoselecciona

Tipos de turnos que se dan cuando el hablante que tiene la palabra no selecciona a otro hablante.

Los participantes tienen que autoseleccionarse para tomar el turno de palabra y continuar la interacción.

= Responden a un turno de habla que no ha seleccionado a otro hablante que continúe. (Si hay una pregunta o una mención en el turno anterior, entonces el turno siguiente nunca será 1.2. porque el hablante ha sido seleccionado previamente)

1.2.1. Turno con exponente pragmático-discursivo

Hablante se autoselecciona y continúa la interacción **con un exponente pragmático-discursivo** (puede ser un marcador “sí”, una muestra de acuerdo o desacuerdo “estoy de acuerdo”, “sí, pero” o una oración “gracias...” de reconocimiento o “recibo” (*acknowledgment*) del turno anterior).

Hay un intento por unir los dos turnos.

(5)S2 No GAM S8 C1.9

- 09 P13: no creo que es verdad que los hombres tengamos que
 10 ganar mas que las mujeres para comprarles flores
 11 (0.2)
 12 P4: **valey** pienso que es impor- o importante que reconozcamos
 13 la actitud patriarcal . de esta imagen e: y em (0.3) esta

³ Comentar esta pregunta: ¿sería 1.1.1. o 1.1.3.? por la aparición del “ustedes” vs. “¿qué fotos has elegido?”. La aparición del pronombre puede ser referencial, sobre todo en grupos de 3 o 4 para dirigirse a alguien en concreto “¿tú que piensas?”

14 este opinion . es bastante em: antiguo >ahora< a: y:
 15 es triste que pero es triste que todavía (0.2) a: exista
 16 esta e: estos tipos tipas de ideas
 17 P13: **si es verdad.** sh (0.6) la tercera (0.3) foto

(6)S2 No GAM S8 C1.8

03 P1: e: es e: es posible e: . el hombre: el hombre hable
 04 falso (0.6) y: (0.3) °y° este depresivo
 05 P5: **si** (.) creo que es malo que existen los hombres
 06 creen que tener que ganar mas dinero (0.2) solamente
 07 para comprar los flores para las mujeres

1.2.2. Turno sin exponente pragmático-discursivo

Turnos de los hablantes B que se autoseleccionan al finalizar el turno anterior sin selección de hablante por parte de A (interlocutor que tiene la palabra previamente). Desarrollan el tema de la tarea, introducen una opinión similar o diferente, pero no comienzan con ninguna mención, marcador o exponente que relacione su turno con el anterior.

Caracterizados por: **no** expresar ninguna relación verbal con el turno anterior.

(7)S1 GAM:1 Extracto 1A [00:00-00:52]

01 P8: a: hola pienso que:: a lo mejor es escuchar (.) a (0.2)
 02 se aprende escuchando también no es necesario hablar mucho
 03 a: si decir siempre lo que sabes decir y: pienso que
 04 es mejor (.) e: observar preguntar y
 05 <ser el último en participar> si
 06 P10: **.zzh hola en mi opinion lo mejor es >hablar mucho< porque**
 07 **es bueno practicas mas y parece que sabes mas**

(8)S1 GAM:2

01 P7: hola represento a wanda team
 02 P10: **represento a niky fury team**
 03 (1.0)
 04 P7: **°e:° reco-recomiendo que lo mejor apinar preguntando**
 05 **en lugar de afirmando cuando (.) tienes una discusion con**
 06 **otras personas**
 07 (0.2)

08 P10: a:m creo que escuchar es: a mucho mejor a porque a:
 09 aprendes escuchando tambien

1.2.3. Turno de apoyo

Turnos que, no responden a preguntas o menciones directas, se utilizan principalmente para mostrar escucha, interés y acuerdo al hablante que tiene la palabra. Normalmente son breves. Pueden aparecer entre un turno no acabado o en un LRT, pero sin el objetivo de tomar la palabra.

Turnos que se utilizan para mostrar ayuda (dar una palabra de vocabulario) serían “secuencias laterales” y “reparaciones” y no se van a estudiar⁴. Se pueden considerar estructuralmente como 1.1.1 Preguntas o como 1.2.2 Turnos sin exponente, pero **no** serían turnos de apoyo.

En AC (Análisis de la Conversación) turno de apoyo = *backchannel* (“hum”, “ahá”)

(9)S2 No GAM S8 C1.2

15 P10: si e e dicho algo similar e: que es una lastima que
 16 alguien pueda tener tantantos seguidores
 17 P4: mmm
 18 P10: en la red y todavía sentirse solo (0.4) en la vida real
 19 [es]
 20 P4: [si] claro

(10)S2 No GAM S8 C1.10

03 P4: ehum e: e elegi e elegi e la imagen del hombre em.
 04 en su casa en su computadora que esta pensando sobre:
 05 sus nuevos seguidores pero no tiene am a: otra am:
 06 persona a que contar esta noticia
 07 P3: si
 08 P4: y: es vital que como una sociedad aumentemos
 09 nuestra conciencia sobre los peligros de las redes socioles
 10 sociales y am: y la idea que una: que las redes sociales
 11 puede cun-consumir a: una persona am y a si ()⁵ si .

⁴ En las reparaciones se rompe la intersubjetividad inherente a la interacción y hay una ruptura en la progresividad (en la cadena, se llaman “*side sequences*”, porque los hablantes “se echan a un lado”/ “se desvían” durante un momento para solucionar un problema. No se van a estudiar en principio porque el foco está en cómo se desarrolla la cadena interaccional y temática en este tipo de interacciones).

⁵ Paréntesis vacío en la transcripción = no se entiende lo que se dice en el audio

1.3. Hablante actual no selecciona a otro hablante y continúa

El hablante que tiene la palabra no selecciona a nadie y continúa teniendo el turno de palabra.

Hay muchos LRT en los que se aplica esta regla en los turnos de los aprendientes, pero **se recogen finales de turno en los que normalmente se produce un silencio largo y al no haber participación de otro hablante, el estudiante que estaba hablando continúa hablando y se mantiene la conversación.**

Es decir, hay un fin de la opinión y del desarrollo del tema por parte del estudiante que está hablando y después de un silencio largo decide volver a participar cambiando de tema, haciendo una pregunta o continuando el tema.

Por otro lado, en esta categoría → también los **ejemplos de preguntas que son respondidas por el hablante que las genera**, normalmente seguidas de una pausa o silencio y que suelen ser lecturas de las preguntas que se dan en las instrucciones de la tarea como ejemplos o como parte del guion que deben seguir.

1.3.1. Silencio y continuación del hablante actual

Ejemplos en los que al finalizar un turno de palabra y haber un lugar adecuado para el cambio de hablante se produce un silencio prolongado y no se cumplen las reglas 1a y 1b del sistema básico de organización de la conversación.

Si A después del silencio prolongado utiliza el turno para hacer una pregunta se codifica con este código, pero también sería una pregunta que selecciona a otro hablante.

Los silencios de este código no están asociados a ningún participante en la transcripción.

(11) S2 No GAM s2 c2.1 [0:00:34- 0:00:42]

01 P3: cristina? que puede hacer ella? (.) para: mantener la forma?

02 (suspiro)

03 (1.6)

04 P3: puede:: [est]ar de pie

05 P13: [ES]estar de pie mientras trabaja

1.3.2. Pregunta de tarea respondida por hablante actual

Ejemplos de preguntas que se utilizan dentro de un turno y que son contestadas por el hablante que las genera.

(Realmente son lectura o adaptación de las preguntas dadas en las instrucciones de la tarea o una manera de proponer el tema y empezar a dar una opinión sobre él).

(12)S1 GAM 20

01 P3: okay am: que pensamos de las am conversaciones? yo pienso que

1.3.3. Pregunta de confirmación

Preguntas que ocurren dentro de un turno del hablante que tiene la palabra (A), pero no seleccionan a otro hablante, A continúa hablando.

La mayoría son preguntas retóricas o muletillas que se utilizan para llamar la atención del oyente o dudas de vocabulario o gramática que se autocontestan en el turno ellos mismos. Por ejemplo, “¿sabes?”, “¿no?”.

(13)S1 GAM:10

01 P8: mi: gusta mi avatar porque me gus:ta: el pelo: () ro:jo:?
 02 si? >es un poco diferente< también me gusta las gafas
 03 de sol () y me gusta la camiseta es muy guay a::

3. Retroalimentación

En esta investigación se analizan los comentarios escritos del docente destinados a la mejora de la interacción oral en español.

Objetivo = mapear un seguimiento de la evolución de las interacciones de los estudiantes y relacionar la progresión o no con los tipos de retroalimentación proporcionada y el canal por el que se transmitió (mails, comentarios en Padlet).

Retroalimentación = ámbito de la investigación: comentarios con explicaciones de lo que está muy bien, lo que se está mejorando y lo que todavía falta (*feedback*) + vías y recursos para conseguirlo (*feedforward*).

Se define, por tanto, la retroalimentación como los comentarios formativos y continuados realizados a lo largo de todo el curso destinados a proporcionar orientaciones sobre lo que se ha

hecho y cómo se ha hecho (*feedback*) y a aportar instrucciones y herramientas previas para futuras realizaciones (*feedforward*).

Se recogen en ella los términos “*feedback*” y “*feedforward*”, por ello, son las categorías de análisis para estudiar los comentarios docentes para la evaluación formativa de las interacciones.

Se diferencia:

Feedback positivo = comentarios sobre lo que se ha hecho bien vs. Refuerzo positivo = + emocional, relacionado con el esfuerzo, felicitaciones.

Feedback correctivo (no negativo): los comentarios generalmente no tienen valencia negativa + ofrecen una valoración sobre cómo se ha llevado a cabo la tarea.

IMPORTANTE: delimitación del corpus: solo se analizan → comentarios evaluativos destinados a la mejora y el desarrollo de la competencia interaccional de los estudiantes. En concreto, se codifican para su análisis aquellos destinados a evaluar y ofrecer recursos para la gestión de la interacción y la gestión del tema.

(Esto es: no se incluyen los comentarios relacionados con la mejora del contenido lingüístico de las intervenciones y no se va a analizar ni codificar los comentarios evaluadores destinados a la competencia lingüística).

3.1. *Feedback* (F)

En esta categoría → comentarios destinados a **evaluar cómo se ha realizado una tarea**.

Estas orientaciones tienen la finalidad de dar información sobre el proceso que se ha seguido (“*How am I going*”) y el momento de aprendizaje en el que están los aprendientes.

Se incluyen aquí los comentarios que describen y valoran lo que se ha realizado de manera correcta y destacan los objetivos cumplidos, normalmente con valencia positiva “buen trabajo”, “buenas preguntas” (*feedback* positivo); aquellos con un valor más correctivo que indican aquello que no se ha hecho bien o no se ha cumplido (*feedback* correctivo). Por último, se recogen también los comentarios evaluativos que se presentan como exclamaciones y

felicitaciones y valoran el esfuerzo realizado para el cumplimiento de la tarea (refuerzo positivo).

3.1.1. *Feedback Positivo (FP)*

Orientaciones que describen los elementos de las intervenciones que **muestran lo que han sido capaces de hacer adecuadamente** los estudiantes en el momento en que han realizado la actividad. = Comentarios evaluativos y valorativos que destacan y resaltan los elementos que se han realizado correctamente. Por ejemplo:

LW02 S2 Feedback oral s8 C2 Role play Iola y Jamie.pdf

“Mostráis fluidez y un uso correcto de estructuras avanzadas (por ejemplo: "sé que es algo importante", "no creo que debas sentir", "no creo que haya", "es importante que pueda entender el acento escocés") y hacéis buenas preguntas y autocorrecciones (el/la misma situación, los/las estudiantes) y correcciones entre vosotros (sola - solo)”.

LW02 S1 Práctica oral Aaron y Aoife.pdf

“Vuestra conversación tiene fluidez y además es muy natural porque hacéis preguntas y respondéis de manera corta y directa y recogéis lo que ha dicho la otra persona”

Rubrica observación. S1 GAm 18 Misión 1 Feedback equipo daviditos.doc

“Meet the agreement”

3.1.2. *Feedback Correctivo (FC)*

El *feedback* correctivo **informa** a los estudiantes de los **aspectos de la tarea que no han cumplido o que no han resuelto de manera adecuada** y, por tanto, deben mejorar. Es decir, son comentarios destinados a describir elementos de la gestión de la interacción y del tema que deben incluir y mejorar para el correcto cumplimiento de la tarea.

No tienen por qué tener valencia negativa (no la suelen tener), son descripciones o preguntas sobre lo que no se ha cumplido o hecho bien.

Comentarios Padlet S1 GAM 20

Es una buena reflexión, pero uno de vosotros habla más que el resto.

Comentarios Padlet S1 GAM 20.2

Habéis dado todos vuestra opinión, hay algunas pausas marcadas entre turnos, parece que habéis marcado quién van a hablar y cuando.

Comentarios Padlet S1 GAM 6

¿Llegáis a un acuerdo? Para cerrar una conversación, ambos tenéis que estar de acuerdo.

3.1.3. Refuerzo positivo (RP)

Este código de *feedback* corresponde a los comentarios que se utilizan para **destacar el esfuerzo realizado**. Consisten en exclamaciones y felicitaciones destinadas a alabar el trabajo que han hecho los aprendientes para la consecución de la actividad. Se diferencia por ello del “*feedback* positivo” que solo describe lo que se ha hecho de manera adecuada.

Este tipo de retroalimentación se relaciona con la dimensión afectiva del aprendizaje, muestran confianza en sus capacidades y el reconocimiento de sus logros (Arnold 2006).

LW02 S2 Feedback oral s8 C2 Role play Iola y Jamie

“Muy buen trabajo”

LW02 S2 Feedback oral final Jamie.pdf

“Felicidades por la fluidez demostrada”

3.2. *Feedforward* (FF)

Ejemplos de comentarios que ofrecen los siguientes retos que el alumno debe cumplir para llegar al objetivo de aprendizaje.

Es decir, están orientados a proporcionar criterios, herramientas, recursos, acciones necesarias para guiar las actuaciones futuras e incluyen objetivos futuros individuales o grupales. **Informan a los estudiantes de hacia dónde van y cómo llegar en futuras tareas**, (“*where to next?*”). Como la categoría anterior, estos comentarios pueden estar destinados a la mejora (“para mejorar”, “para futuras tareas”), puntualizan cómo se debe gestionar algún elemento de la interacción o del desarrollo temático o a recordar que sigan utilizando algo que ya han hecho destacadamente.

3.2.1. *Feedforward* Positivo (FFP)

Comentarios que animan a seguir efectuando futuras actividades como lo han hecho en la tarea comentada. Destacan elementos que son positivos o correctos en la gestión de la interacción o del tema en la interacción y se recuerda que deben seguir usándolos.

LW02 S1 Práctica oral sobre María Iola y Jamie.pdf

Sois capaces de realizar buenas autocorrecciones, no dudéis en hacerlo durante el examen, es algo positivo.

LW02 S1 Práctica oral Aaron y Aoife.pdf

Hacéis alguna autocorrección, por ejemplo "la problema- el problema", es muy positivo, hacedlo siempre que os deis cuenta.

3.2.2. *Feedforward* de mejora (FFM)

Orientaciones destinadas a informar de lo que deberán incluir en futuras interacciones y que no se han incluido en la tarea comentada. **Proporcionan recursos que no han aparecido en la resolución de la actividad y que deberían aparecer en sus futuras producciones para seguir mejorando en el cumplimiento de los objetivos de la interacción.**

Por las características que presentan los comentarios, se ha considerado que el tipo de *feedforward* “de mejora” es menos de señalización de lo que no se ha logrado o no se ha realizado hacer correctamente. Está destinado a describir cómo y con qué herramientas podrían lograr algunos de los elementos de las interacciones que no han gestionado bien. Comentarios que ofrecen explicaciones sobre los propósitos de las tareas y cómo lograrlos de una manera diferente a como lo han hecho hasta el momento entrarían también dentro de este código.

Comentario Padlet *General feedback* (tarea 1)

We usually ask questions to keep the conversation and to allow the listener to introduce their opinions. And when we defend an opinion, we need to show we are listening and know the arguments that we are disagreeing with: "aunque...", "entiendo que escuchar es bueno, pero creo que...", "sí estoy de acuerdo en que escuchar es necesario, pero creo que sin hablar no se puede aprender".

Comentario Padlet S1 GAM 3

Para seguir mejorando: en la interacción, para defender las ideas además de dar nuestras opiniones, hay que mostrar que escuchamos: "aunque hay que escuchar, yo creo que..."; "entiendo lo que dices, pero no creo que...", "no estoy de acuerdo con...".

Se han creado seis subcódigos dentro de cada tipo de *feedback* (F) y *feedforward* (FF) presentado. OBJETIVO → especificar a qué elemento de la gestión de la interacción y del tema corresponde cada comentario analizado.

Se va a mantener un subcódigo dedicado a la “Gestión de la Interacción (GI)” porque en algunos comentarios no se menciona ningún elemento específico de la interacción estudiado como son las preguntas, los turnos con o sin exponente o los turnos de apoyo para evitar pausas, sino que están relacionados con la longitud de los turnos, la cantidad de habla de los hablantes o la llegada o no a un acuerdo en la interacción. A pesar de no mencionar un elemento específico, estas valoraciones sirven también para estudiar la evolución de la gestión de la interacción de forma colaborativa en las interacciones del curso.

El foco de los comentarios en relación a los ámbitos de la interacción estudiado está en: **la realización de preguntas (P)** para evitar silencios prolongados (lapsos e intervalos), **la muestra de escucha entendimiento (E)** mediante turnos de apoyo o como recogiendo información de lo dicho previamente. En lo que se refiere a **los turnos (T)**, se valora también la coherencia y esa correlación de estos en las intervenciones de los aprendientes mediante el comentario de la utilización o no de exponentes lingüísticos que muestren una relación entre los turnos.

Por último, los comentarios destinados al manejo de la agenda temática se han dividido en “**Desarrollo del tema (GTD)**” y “**Cambio de tema (GTC)**” porque están enfocados a, por un lado, proporcionar herramientas para que el cambio de los temas sea menos abrupto en la interacción y, por otra parte, comentar si han sido o no capaces de aportar ideas relevantes y desarrollar los temas propuestos en la interacción colaborativamente o no.

Se mantienen los códigos explicados previamente (FP, FC, RP, FFP y FFM) para los comentarios que no incluyen ningún elemento específico de la interacción como en los ejemplos (12) y (13). Este tipo de retroalimentación sirve para ejemplificar el significado del código

creado y ver el progreso individual de los estudiantes, pero se descarta del análisis en este estudio debido a que no aporta información sobre la evolución de las interacciones y la competencia interaccional de los estudiantes.

Si en los comentarios se puede apreciar un ámbito específico dentro de la interacción se utilizarían estos códigos:

FPGI = *Feedback* positivo. Gestión de la Interacción

FPGIP = *Feedback* positivo. Gestión de la Interacción. Realización de preguntas

FPGIE = *Feedback* positivo. Gestión de la Interacción. Muestra de escucha y entendimiento

FPGIT = *Feedback* positivo. Gestión de la Interacción. Correlación y coherencia de los turnos (uso de marcadores y analogía)

FPGTD = *Feedback* positivo. Gestión del Tema. Desarrollo

FPGTC = *Feedback* positivo. Gestión del Tema. Cambio

FCGI = *Feedback* correctivo. Gestión de la Interacción

FCGIP = *Feedback* correctivo. Gestión de la Interacción. Realización de preguntas

FCGIE = *Feedback* correctivo. Gestión de la Interacción. Muestra de escucha y entendimiento

FCGIT = *Feedback* correctivo. Gestión de la Interacción. Correlación y coherencia de los turnos (uso de marcadores y analogía)

FCGTD = *Feedback* correctivo. Gestión del Tema. Desarrollo

FCGTC = *Feedback* correctivo. Gestión del Tema. Cambio

RPGI = Refuerzo positivo. Gestión de la interacción.

RPGIP = Refuerzo positivo. Gestión de la interacción. Realización de preguntas

RPGIE = Refuerzo positivo. Gestión de la interacción. Muestra de escucha y entendimiento

RPGIT = Refuerzo positivo. Gestión de la interacción. Correlación y coherencia de los turnos (uso de marcadores y analogía)

RPGTD = Refuerzo positivo. Gestión del Tema. Desarrollo

RPGTC = Refuerzo positivo. Gestión del Tema. Cambio

FFPGI = *Feedforward* positivo. Gestión de la Interacción

FFPGIP = *Feedforward* positivo. Gestión de la Interacción. Realización de preguntas

FFPGIE = *Feedforward* positivo. Gestión de la Interacción. Muestra de escucha y entendimiento

FFPGIT = *Feedforward* positivo. Gestión de la Interacción. Correlación y coherencia entre turnos

FFPGTD = *Feedforward* positivo. Gestión del Tema. Desarrollo

FFPGTC = *Feedforward* positivo. Gestión del Tema. Cambio

FFMGI = *Feedforward* de mejora. Gestión de la Interacción

FFMGIP = *Feedforward* de mejora. Gestión de la Interacción. Realización de preguntas

FFMGIE = *Feedforward* de mejora. Gestión de la Interacción. Muestra de escucha y entendimiento

FFMGIT = *Feedforward* de mejora. Gestión de la Interacción. Correlación y coherencia entre turnos

FFMGTD = *Feedforward* de mejora. Gestión del Tema. Desarrollo

FFMGTC = *Feedforward* de mejora. Gestión del Tema. Cambio

2. Tablas de ejemplos proporcionadas previamente

Fragmentos para codificar	Códigos
S2 No GAM S8 C1.8 03 P1: e: es e: es posible e: . el hombre: el hombre hable 04 falso (0.6) y: (0.3) °y° este depresivo 05 P5: si (.) creo que es malo que existen los hombres 06 creen que tener que ganar mas dinero (0.2) solamente 07 para comprar los flores para las mujeres 08 P1: si (0.7) cual es tu opinion sobre: e: la imagen 09 con la gente? 10 P5: creo que es triste que vivamos en. un mundo. donde 11 los jóvenes no pasen mucho tiempo con algunas 12 personas sin usar sus teléfonos 13 P1: si estoy de acuerdo el futuro del mundo este: e:	1.2.1. Turno con exponente “si” 2.1.2. Comentario general no relacionado 1.2.1. Turno con exponente “si” + 1.1.1 Pregunta 2.2.2 Cambio de tema mediante pregunta. 2.1.1. Respuesta a pregunta 1.2.1. Turno con exponente “si estoy de acuerdo”
S2 No GAM s2 c2.1 [0:00:34- 0:00:42] 01 P3: cristina? que puede hacer ella? (.) para: mantener la forma? 02 (suspiro) 03 (1.6) 04 P3: puede:: [est]lar de pie M: [ES]estar de pie mientras trabaja	1.1.1 Pregunta 1.3.1. Silencio y continuación de hablante actual 2.1.1. Respuesta a pregunta

Comentarios Padlet <i>General feedback</i> (tarea 1) We usually ask questions to keep the conversation and to allow the listener to introduce their opinions. And when we defend an opinion, we need to show we are listening and know the arguments that we are disagreeing with: "aunque...", "entiendo que escuchar es bueno, pero creo que...", "sí estoy de acuerdo en que escuchar es necesario, pero creo que sin hablar no se puede aprender".	3.2.2.2. FFMGIP 3.2.2.3. FFMGIE + 3.2.2.4. FFMGIT 3.2.2.5. FFMGTD
Rúbrica observación. S1 GAM 18 Misión 1 Feedback equipo daviditos You show agreement and add information about the same topic. You understand what it has been said. However, your negotiation could have some more questions to the others, and you could join your ideas by saying things the others have said before to agree with them or asking some more questions. “¿Qué pensáis de la segunda?” / “¿Estáis de acuerdo?” You are also not helping each other when they are trying to find a word and they make longer pauses. Remember you can help them, or you could ask for help “¿cómo se decía...?”.	3.1.1.4. FPGTD 3.1.1.3. FPGIE 3.1.2.2. FCGIP 3.1.2.4. FCGIT 3.2.2.2. FFMGIP 3.2.2.4. FFMGIT 3.1.2.1. FCGI 3.2.2.3. FFMGIP

3. Ejemplo para realizar antes de la sesión

Codificar los fragmentos subrayado como en los ejemplos anteriores realizados en el vídeo. Subrayar los códigos con los colores de referencia de cada fragmento.

Recordad que podéis usar más de un código por fragmento subrayado.

Fragmentos para codificar	Códigos
S2 No GAM S8 C1.2 01 P10: si vamos 02 P4: va 03 P10: e: cual es tu opinion sobre: e: alguna de los: () imágenes? 04 P4: eh vale si elegi e () la imagen de:l hombre em en su 05 computadora em que esta hablando sobre su twitter o 06 pensando sobre su su twitter y sus nuevas nuevos seguidores 07 am (0.4) y yo dije que es vital que como una sociedad 08 aumentemos nuestra conciencia sobre los peligros de las 09 redes sociales am:(0.3) y la idea am: que una persona puede 10 estar (0.5) a:tan (0.2) a:: (0.8) oh que es la palabra? 11 P10: tanto popular [en la red]? 12 P4: [si:] y: no tener personas en la vida real y pienso que hay 13 un a riesgo que a: esto va a pasar cada vez mas e: con el 14 aumento de la realidad y cosas como eso°	Caqui: 1.2.3. Turno de apoyo Amarillo: 1.1.1 Pregunta Verde: 2.1.1 Respuesta a pregunta Azul: 1.1.1 Pregunta Gris: 2.1.1. Respuesta a pregunta + 1.1.1 Pregunta Morado: 2.1.1. Respuesta + 2.1 Desarrollo
S2 No GAM S8 C1.3 01 P1: e: cual es tu opinion sobre la primera e: imagen? 02 P11: a: creo que es importante que demuestre la sociedad 03 sexista em: de una manera practica . (0.7) am: y tu? 04 P1: si pero es posible que el hombre hable: la verdad. 05 (0.3) 06 P11: si (0.2) y este? otro () 07 P1: si si es posible que los redes sociales este depresivo	Amarillo: 1.1.1 Pregunta Verde: 2.1.1 Respuesta Morado: 1.1.1. Pregunta Gris: 2.1.1. Respuesta Azul: 1.1.1. Pregunta + 2.2.2. CT Mediante pregunta // 1.3.2. Caqui: 2.1.1.// 1.2.1 Turno con exponente

Rúbrica observación. S1 GAM 18 Misión 1 Feedback equipo daviditos	Amarillo: FPGTD
You are able to give new ideas and add information, however changing the topic has been a challenge and there has been a longer pause there	Morado: FCGTC
S1. GAM 14 Los Desconocidos ¡Muy buena negociación! Habéis preguntado y respondido de manera natural para conocer un poco más. Habéis hecho buenas interrupciones. Para seguir mejorando en vuestro español, prestad atención a: Qué vs.Cuál "¿Qué* es tu comida favorita?" =Cuál; ¿Qué son tus vacaciones ideales? = ¿cuáles?. Making the right question: "me gusta mucho la tortilla, ¿y tú?" if you are using "me gusta", then you have to ask "¿y a ti?". If you are asking about "¿Cuál es tu comida favorita?" and you say "pasta", you need to ask "¿y la tuya?". Agreements: la* nombre. Para evitar pausas incómodas como en el final, podéis hacer preguntas: "¿alguna idea?" "¿qué tenemos en común?". Rated 4 stars. https://padlet.com/redondopaula95/equipos-jou90tec9tekrmc/wish/2334977638	Amarillo: RP Gris: FPGIP Azul: FPGI Verde: FFMGIP

Contexto de la actividad que realizan en los audios: *Speed dates* (citas de 2-3 minutos en las que tenían que comentar dos de las siguientes imágenes. Antes habían escrito un par de oraciones con su opinión sobre las imágenes. En las citas tenían que comentarlas):



El Roto



15/01/2015

17:38 CET

Video

El Papa sostiene que "la libertad de expresión tiene límites"



PABLO ORDAZ / Roma

Jorge Mario Bergoglio dice que no se puede "ofender" la religión: "Si insulta a mi madre puede esperar un puñetazo"



elroto.elpais@gmail.com

4. Sesión de intercodificación

1. Tabla 1. DATOS AUDIOS

Tarea 2 del semestre 1. Los alumnos crearon un avatar para sí mismos y un avatar para un compañero. La creación de los avatares se basaba en una encuesta que había realizado previamente y en lo que conocían de sus compañeros. Se realizó en la clase 2 de la semana 3 del curso (en cada semana hay 2 clases). Después, tenían que comparar los avatares creados por ellos mismos y por sus compañeros y elegir cuál preferían.

Audios que se van a codificar: S1 GAM 8; S1 GAM 9; S1 GAM 10

Fragmentos para codificar	Códigos
S1 GAM: 8 01 P2: Mi gusta mi: (0.4) evatar para Aoife porque: (1.5) ella es 02 muy: (0.3) hermosa (0.2) porque: (0.4) <el (0.2) pelo (.) 03 es> muy bien . 04 P1: gracias Aaron e: no me gusta (.) el Aron avatar a mi (0.3) 05 e:: porque es: (mal) . 06 P2: =<por que? 07 P1: es no:: (.) s: (0.2) similar 08 (0.3) 09 P2: el avatar (0.5) para mi (0.9) tiene: (0.5) la:s: tiene: 10 (0.3) las dientes >muy bien< (0.4) y:: (1.0) si (0.3) es 11 muy guapo (.) >como mi< ([y:]) 12 P1: [los] ojos e:: son (.) e:: (.) 13 bonito 14 P2: si si	Amarillo: Verde: Azul: Morado: Gris: Caqui:

S1 GAM:10 01 P8: mi:: gusta mi avatar porque: me gus:ta:: el pelo: (0.3) ro:jo:? 02 si? >es un poco diferente< también, me gusta las gafas 03 de sol (0.4) y me gusta la camiseta (0.2) es muy guay (.) a:: 04 pienso que: (0.3) si pienso que es guay y la otra:: (.) avatar 05 que P14 ha hecho >por yo< .h me gusta porque:: me gusta:n 06 la:s (.) a:: (0.2) t (.) accesorias↓? si . 07 a:: me gus[ta::] 08 P14: [°(las ma]sco[tas)]° 09 P8: °[(ce] qua?)° 10 P14: °(las mascostas)° 11 P8: las mescotas↓ (.) si (.) por supuesto (0.2) es muy guay. 12 a <u>mi gusta</u> las gafas de sol >es un poco diferente< es un 13 poco: no lo sé. (.) am: mi <u>me gusta</u> (0.2) lala manira del pelo 14 también (0.4) si pienso que: mi prefiero↓ prefiero (1.2) e:l la 15 avatar que: P ha hecho <u>si</u> es más guay. [que yo]. 16 P14: >[°gracias°] 17 (0.4) 18 P14: am para mi me gusta mi avatar porque el pelo es boni:ta:? 19 bonito [a:] [: (hum] 20 P8: [hum] [<u>muy bo]nita</u> 21 P14: °gracias° y: si la falda también es (0.7) bien. 22 P8: hum 23 P14: pero e: la avatar que mi prefei↓-(0.8)prefiero? es la avatar de:. 24 (0.8) 25 P8: °P8° 26 P14: °>P8< porque la guitarra de electrica es muy guay= 27 P8: =[yeah] 28 P14: [y tam]bién también con las asesorias y: el pelo es muy bien 29 (para est) tam[bie]n 30 P8: [sí.] sí. claro↓	Amarillo: Verde: Azul: Gris: Gris oscuro: Caqui: Morado:

S1 GAM:9

Extracto 1A

[00:00 - 00:51]

01 P13: entonces. (0.4) <cuál de los avatares (0.5) prefieres?>

02 P3: (0.7) creo que yo prefiero el tuyo (.) (que) tu has creado

03 porque sh. no sé (.) parece como: más como u:n espia

04 P13: va[le]

05 P3: [em:] parece que tiene un pasado muy oscuro no sé que lha

06 pasao en su vida pero parece como:: (.) un hombre con

07 muchos secre[tos]

08 P13: [aha]

09 P3: [pero] el mío . no sé es como un libro abierto .

10 (0.9)

11 P13: vale (.) estoy de acuerdo

12 (risas)

13 P3: e: además me gusta su: pelo azul

14 P13: hum hum . si es (0.4) es muy guay no?

15 P3: si es [muy: (0.2)]

16 P13: °°[esta muy guay]°°

17 P3: es muy: único

18 (.)

19 P13: mola mucho

20 P3: si

21 P13: mola mazo

22 P3: claro que si shshsh

23 (0.4)

Amarillo:

Verde:

Azul:

Morado:

Gris:

Caqui:

S1 GAM:9

Extracto 1B [00:51-01:53]

01 P3: bueno (.) e::: cual de los avatares prefieres P13?
 02 P13: .h prefiero (0.2) el mío (.) el que he creado yo porque: .h
 03 (0.5) me parece un chico más (0.8) más guay
 04 P3: (risas)
 05 P13: e: y me gusta mucho °[su bigote]
 06 P3: ↑[más guay?]
 07 P13: °si°
 08 P3: como más guay? ↑[has visto el mío?]
 09 P13: [no sé porque]
 10 P3: el mio está (calvando)
 11 P13: porque tiene estilo tiene buen estilo (.hh)
 12 P3: =solo porque tiene bigote?
 13 P13: .h bueno y: el tuyo <no tiene pelo . es calvo>
 14 [(y prefiero) haha]
 15 P3: ↑[(salvo) calv(azo)] pero crecí bien no?
 16 ↑por que [le insultas? shsh]
 17 P13: [shshsh prefiero que] este e::: tiene pelo y
 18 si . (1.2) y por eso me gusta
 19 P3: no entiendo por que le insultas. es un hombre y está
 20 no sé [intentando]=
 21 P13: [hahaha]
 22 P3: =[shsh] vivir en este mundo loco
 23 es lo que es

Extracto 1B:

Amarillo:

Verde:

Azul claro:

Morado:

Gris:

Caqui:

Azul oscuro:

2. Tabla 2. DATOS RETROALIMENTACIÓN

Fragmentos para codificar	Códigos
Comentario en Padlet S1 GAM 18 ¡Muy buena reflexión! Habéis interrumpido para mostrar acuerdo y participáis todos más o menos por igual. Hay algunas pausas, podéis hacer preguntas para evitarlas.	Amarillo: Verde: Azul: Morado:
Email: LW02 S1 jefas mujeres feedback oral mision 1 Habéis realizado un buen trabajo, ¡felicidades por ello! Habéis hecho buenas preguntas y habéis comentado los temas para mantener la conversación, sobre todo una de vosotras. Intentad hacer preguntas todas para las próximas negociaciones. Hacer preguntas (además de responderlas) demuestra conocimiento del vocabulario y de las estructuras en español. Por ejemplo, "compañía, ¿con quién iríais?" / "vacaciones ideales: ¿cuáles sería vuestras vacaciones ideales?". Asking questions shows the negotiation is conected. En las respuestas habéis dado muestras de escucha "sí", "¿playa o montaña?" - "sí, playa, todo el tiempo". Y habéis evitado pausas utilizando muy buenas ayudas - "no como sweets" - "caramelos", preguntando algo para que las otras confirmasen. ¡Bien hecho!	Amarillo: Gris oscuro: Verde: Azul: Morado: Caqui: Gris claro:

Rúbrica de observación LW02 Rúbrica observación Misión 4 los desconocidos The negotiation is fluent, but it is not connected. You are talking about the same topic, but each of you is talking about their point of views and the perspective you have to defend without taking into account and addressing the other speaker. You are able to express your ideas and with a very good Spanish. However, you express your ideas as if they are a list you are reading, instead of commenting them.	Amarillo: Verde: Azul: Morado: Gris: Caqui:

5. Documentos generados para calcular el porcentaje de acuerdo

Para calcular el porcentaje de acuerdo se generaron tres libros de Excel que se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1fHBw2bGq-eL4pANrQuam1oTo3NRQZezQ/edit?usp=sharing&ouid=100389344287565571189&rtpof=true&sd=true>. (Consultado el 09/04/2025)

A partir de estas hojas de cálculo se creó un Documento Word con las tablas y se utilizó el sitio web https://adraptis.shinyapps.io/kappa_ver1/ (consultado el 09/04/2025) para calcular la Kappa de Fleiss. Los resultados de los cálculos finales obtenidos explicados en el apartado 3.4.5 del trabajo se pueden encontrar en el siguiente enlace: https://docs.google.com/document/d/1hgNGPacDGIJkK_uqdyYQidginRxOl4w/edit?usp=sharing&ouid=100389344287565571189&rtpof=true&sd=true. (Consultado el 09/04/2025)

En este documento se encuentran las tablas con los códigos que cada investigador dio a cada fragmento codificado; los resultados de la Kappa de Fleiss obtenidos en total y por tipo de documento codificado y, finalmente, el cálculo del porcentaje de acuerdo en la décima y última página del documento.