

¿Auténtica, o no? La conversación en los materiales auditivos para la enseñanza de español L2

Un estudio cualitativo

Isabelle Ahlström

Romanska och klassiska institutionen
C-uppsats /15 HP
Spanska
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasiet (300 hp)
Höstterminen 2020
Handledare: Franco Pauletto
English title: Authentic, or not? The conversation in listening materials for spanish L2 teaching: a qualitative study



Stockholms
universitet

¿Auténtica, o no? La conversación en los materiales auditivos para la enseñanza de español L2

Un estudio cualitativo

Isabelle Ahlström

Sumario

En este estudio cualitativo de caso, el objetivo es analizar algunas características de la interacción verbal en tres conversaciones grabadas de tres manuales de ELE empleados en varias escuelas suecas, en específico: *Vistas 3*, *Próxima Estación 3* y *Caminando 3*, para describir cuánto se aleja/se acerca a las características del habla cotidiana el idioma de los materiales auditivos para la enseñanza del español L2. La investigación se basa en el la teoría y el método del análisis de la conversación y en sus descubrimientos sobre la interacción espontánea. Los resultados del análisis detallado de las conversaciones grabadas revelan algunos patrones problemáticos. Por un lado, en cuanto a la secuencialidad de las acciones se muestra la falta de coordinación, de participación y de atención al co-participante y, por el otro lado, se presencian silencios largos entre los turnos de los hablantes que no suelen aparecer en una conversación natural. Otros fenómenos típicos de la interacción espontánea, como por ejemplo, reparaciones, co-construcciones y solapamientos, están ausentes en las conversaciones de los manuales. Por consiguiente, para un mejor aprendizaje del ELE creemos que es muy necesario disponer de mejores materiales didácticos, que reflejen mejor el habla auténtico, y que el profesorado reciba formación sobre las características de la lengua hablada.

Palabras clave

Análisis de la conversación, Español L2, manuales de enseñanza, didáctica, autenticidad, interacción, secuencialidad, la toma de turno.

Lista de abreviaturas

L2	Segunda lengua
ELE	Español lengua extranjera
AC	Análisis de la conversación
UTC	Unidades de construcción de turno
LPT	Lugar pertinente para la transición

Índice

Introducción y pregunta/s de investigación	5
Estudios anteriores	6
3. Marco teórico	8
3.1 El análisis de la conversación	8
3.2 Los mecanismos de la toma de turno	9
3.3 El par adyacente	11
3.4 La preferencia	11
3.5 La reparación	12
4. Datos y Metodología	14
4.1 Método de análisis - AC aplicado	14
4.2 Datos	15
4.3 Recogida de datos	15
4.4 Proceso de análisis	16
4.4.1 Grabación del material	16
4.4.2 Transcripción de los audios	16
4.4.3 Colección y análisis de datos	16
4.5 Aspectos éticos	17
4.6 Ventajas y desventajas con el método AC	18
5. Análisis	18
5.1 ¿Cómo se realiza la toma de turno?	18
5.2 ¿Cuál es la secuencialidad de las acciones?	22
6. Conclusión	29
Bibliografía	31
Apéndice	35

1. Introducción y pregunta/s de investigación

Según el currículo nacional de lenguas modernas de Suecia el objetivo de la enseñanza es que los alumnos desarrollen por un lado conocimientos sobre la lengua meta, por el otro una habilidad comunicativa versátil que les permita utilizar la lengua meta en diferentes contextos. Esto incluye las habilidades receptivas, es decir, la capacidad de comprender la lengua escrita y hablada (Skolverket, 2011). La comprensión auditiva es una habilidad importante a la hora de adquirir una nueva lengua puesto que nos proporciona input (Vandergrift y Goh, 2012). Field (2008), entre otros autores, habla sobre la escasa importancia que tradicionalmente se ha prestado a la destreza auditiva, ya que siempre se han considerado fundamentales para el progreso en el aprendizaje de una lengua conocimientos como el vocabulario, la gramática, y el hecho de poder expresarse oralmente o por escrito. Por consiguiente, la destreza auditiva ha permanecido en segunda posición. En cambio Wilson (2008) opina que el desarrollo de la destreza auditiva tiene suma importancia ya que es imprescindible para estar al tanto de lo que ocurre en el mundo, o por entretenimiento, puesto que, sin entender a nuestro interlocutor no podemos llevar a cabo ninguna actividad propiamente comunicativa. Por lo tanto, al vivir en un país no hispanohablante, Suecia, nos encontramos con una evidente desventaja al no poder aprovechar el entorno como recurso pedagógico (Alvarez Montealván, 2007). Así, para la mayoría de los alumnos el aula es el único lugar donde es posible escuchar y practicar el idioma. Es cierto que la posibilidad de utilizar las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) existe, pero ha resultado en un reto didáctico complicado en el ámbito de las lenguas modernas, ya que estos alumnos no poseen los niveles lingüísticos para aprovechar las posibilidades que brinda el aumento del uso de la tecnología (Bardel, Falk y Lindqvist, 2016).

Durante nuestras prácticas como profesores/profesoras de español en el bachillerato, en una escuela en Estocolmo, me di cuenta de la gran variedad de actividades que los manuales de ELE ofrecen para fomentar las habilidades lingüísticas, algo que valoro como muy positivo. Los materiales didácticos para la comprensión auditiva ofrecen por ejemplo la posibilidad de escuchar diferentes variedades del español. En muchos casos, se trata de monólogos informativos sobre diferentes culturas hispánicas, pero también hay interacciones orales de distintos tipos, como interacciones entre médico-paciente, conversaciones entre amigos, etc. En fin, una amplia gama de tipologías. Sin embargo, noté que las conversaciones entre dos o más personas parecían artificiales. Desde mi punto de vista, como los alumnos tienen pocas oportunidades de escuchar el español y si el objetivo de la enseñanza es un uso comunicativo versátil que permita utilizar el idioma independientemente fuera del aula, es importante

que las interacciones sean lo más parecidas posible a las conversaciones auténticas, ya que, según lo que dice Batlle Rodríguez (2020), los audios en los que los alumnos escuchan interacciones orales pueden ser buenos recursos para el desarrollo de y pueden servir como modelo para mejorar en su propia competencia interaccional. En este estudio se quiere investigar si en un análisis pormenorizado de algunas conversaciones que forman parte de tres manuales de ELE empleados en varias escuelas suecas se pueden detectar y describir los rasgos que hacen que dichas conversaciones parezcan tan poco naturales.

Por consiguiente, el objetivo del trabajo es averiguar cuánto se aleja/se acerca a las características del habla cotidiana el idioma de los materiales auditivos para la enseñanza del español L2. Se contrastarán tres grabaciones de audio incluidas en tres manuales de español L2 con las características de las tres conversaciones naturales en sueco y se analizarán algunos rasgos en las conversaciones. Consecuentemente, las preguntas de investigación son:

1. ¿Cómo se realiza la toma de turno? (averiguaremos si hay solapamientos, turnos de apoyo, silencios relevantes entre turnos y si estos son justificados por problemas de intersubjetividad o no).
2. ¿Cuál es la secuencialidad de las acciones?

2. Estudios anteriores

Pocos estudios se han publicado en este área, tanto en español como en otras lenguas. Según Gilmore (2007), el aspecto de la autenticidad es algo que diferencia las interacciones en los manuales de enseñanza de las interacciones en contextos reales. Wong (2002) estudia las interacciones telefónicas en un corpus de treinta conversaciones telefónicas grabadas presentes en ocho manuales de inglés como L2 y analiza sus patrones. La investigadora encuentra que las características de dichos diálogos van en contra de las observaciones que se han hecho en las conversaciones telefónicas espontáneas, ya que elementos que ocurren naturalmente, tal como las secuencias de convocación-respuesta, identificación, saludo e interrogativos de tipo ‘¿cómo estás?’, no aparecen o son incompletos. Según la autora, no es seguro que las intuiciones de los hablantes nativos sobre la lengua sean suficientes al producir los manuales de L2, por lo tanto es de suma importancia que los profesores de idiomas y los autores de manuales presten atención a los aspectos lingüísticos como a la acción social y a la estructura secuencial para poder desarrollar manuales con un lenguaje y unos patrones interaccionales auténticos con respecto a la realidad.

Gilmore (2004) contrasta la interacción de siete diálogos de inglés como L2 con ejemplos auténticos de la vida real centrándose en contextos de servicio, como por ejemplo pedir ayuda para encontrar una dirección o hacer una reserva en un hotel. El autor concluye que las conversaciones didácticas se diferencian de manera considerable de las interacciones en la vida real respecto a una variedad de características discursivas: entre ellas, la extensión de los turnos de palabra, la densidad léxica y la falta de pausas, repeticiones y solapamientos. Gilmore plantea que la ausencia de estos fenómenos interaccionales en las actividades auditivas se debe a la necesidad de simplificar la interacción para que los alumnos tengan más facilidad a la hora de entender las conversaciones, algo que puede resultar contraproducente a la hora de enfrentarse con las dificultades de los contextos reales, ya que los aprendices no estarán acostumbrados a ese tipo de habla.

Pasando a estudios en el área hispánica, la autora Domínguez Heredia (2016), en su estudio, analiza cinco manuales de español L2 nivel A2, afirmando que, en comparación con los estudios ingleses, éstos tienen un alto nivel de autenticidad. Sin embargo, no explica a qué se refiere con el término *autenticidad*, y para medir dicha dimensión solamente nombra el ritmo del habla y el tono. El estudio más reciente en el ámbito del español es el de Batlle Rodríguez (2020). La investigación está basada en los diez manuales de ELE de nivel A1 más usados en la enseñanza de ELE en España. El objetivo del estudio es, por un lado, realizar un análisis descriptivo de las actividades propuestas para el desarrollo de la comprensión auditiva, y por el otro, utilizando el análisis de la conversación, ver hasta qué grado los audios contienen fenómenos del habla espontánea, como por ejemplo la toma de turno y si hay otros fenómenos típicos como interrupciones, solapamientos y reparaciones. Según los resultados, los materiales de nivel A1 prácticamente no tienen en cuenta los recursos de la competencia interaccional en sus propuestas didácticas. En algunos manuales se han observado reparaciones de diferentes tipos y en esos mismos además se han encontrado solapamientos e interrupciones.

El presente estudio se inspira en los estudios mencionados y se propone integrar sus resultados a partir de la comparación de tres diálogos didácticos en castellano pertenecientes a tres distintos manuales de ELE producidos en Suecia con dos diálogos auténticos. Sin embargo, en vez de realizar la investigación en el nivel A1, como en el caso del estudio de Batlle Rodríguez (2020), se hará en el nivel A2.2 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (Instituto Cervantes & España. Ministerio de Educación, 2002), para explorar si en un nivel más avanzado las interacciones grabadas presentan más fenómenos típicos de las conversaciones espontáneas que en el nivel principiante. En el contexto de este estudio el adjetivo *auténtico* ha de entenderse con referencia a las interacciones verbales; tal como escriben Batlle y Suárez (2020: 3): "For our purpose, authenticity is understood as the features that identify a text as a discourse sample produced by native speakers".

3. Marco teórico

En este apartado se hará una introducción al Análisis de la Conversación, será tanto una herramienta teórica como una herramienta metodológica del presente estudio.

3.1 El análisis de la conversación

El Análisis de la Conversación (AC de aquí en adelante) nació en los Estados Unidos en los años sesenta de la colaboración entre Harvey Sacks, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson. Este enfoque teórico surgió en el ámbito sociológico y estuvo muy influenciado por la etnometodología (Garfinkel, 1967). El objetivo del AC es el estudio sistemático de la interacción, en específico la organización de los actos sociales en la interacción humana (Seedhouse, 2004). La perspectiva etnometodológica se manifiesta en el AC en el sentido de que esta disciplina pretende acercarse a las interacciones verbales con el propósito de analizarlas en su propio contexto, de forma natural, a partir de lo que está disponible dentro de los detalles de las interacciones mismas llevadas a cabo por los hablantes (Norrby, 2014: 35)

El AC hace suya la perspectiva del hablante: partiendo del *procedimiento de prueba del turno siguiente* (*next turn proof procedure*) (Vázquez Carranza, 2019: 36) cada turno de palabra demuestra la interpretación del turno anterior por parte del hablante actual, lo cual nos ofrece una información valiosa a la hora de analizar lo que los participantes hacen turno tras turno (Sack *et al.*, 1974: 728). Por esta razón, el rol del investigador es demostrar cómo los hablantes realizan, entienden e interpretan las acciones sociales en el contexto local del habla (Liddicoat, 2011: 73), partiendo de una perspectiva émica, “the perspective from within the sequential environment in which the social actions were performed” (Seedhouse, 2004: 3).

Una asunción importante en el AC es que todas las conversaciones son ordenadas (Heritage, 1989: 22). Según Sacks (1984: 22), existe orden en todo momento de la interacción: es decir, el habla en interacción es fundamentalmente metódica y organizada, producida y mantenida por los hablantes mismos en sus orientaciones comunicativas. Otro concepto importante que cabe mencionar es que cada acción (e.g. preguntas, solicitudes, quejas etc.) producida por los hablantes a la vez depende del contexto y renueva el contexto de interacción, de forma tal que cada turno de palabra tiene una doble orientación: hacia atrás-al responder al turno anterior-y hacia adelante, al constituir el contexto a partir del cual el turno siguiente deberá ser producido (Schegloff, 1995; Heritage, 1989: 22). La *intersubjetividad* es un concepto central en el AC que define el entendimiento mutuo y recíproco entre participantes en la interacción. Por consiguiente, en un turno de habla el hablante monitorea varios aspectos del comportamiento (risas/falta de risas después de una broma, inhalaciones/exhalaciones,

señales de apoyo, respuestas/falta de respuestas etc.) del interlocutor para interpretar de qué manera se ha entendido un turno de habla en un momento dado (Sidnell, 2014).

El analista de AC está interesado en buscar e identificar patrones recurrentes en las interacciones cotidianas, enfatizando la posición secuencial en la que se encuentra el rasgo distintivo e identificando la función que juega en ese lugar en particular (Norrby, 2014: 42). Por consiguiente, el interrogativo fundamental del AC, “why that now?” (Schegloff y Sacks, 1973: 299) captura el interés para los actos sociales en la interacción (Seedhouse, 2004: 3). A lo largo del tiempo, el método AC se ha convertido en un aparato descriptivo eficaz a la hora de analizar distintas estructuras interaccionales (Hoey y Kendrick, 2017). En los próximos apartados se presentarán los conceptos básicos de la organización interaccional: los mecanismos de la toma de turno, el par adyacente, la organización de la preferencia y los mecanismos de reparación.

3.2 Los mecanismos de la toma de turno

La interacción verbal está principalmente organizada en turnos de habla, los cuales incorporan las distintas acciones sociales llevadas a cabo por los participantes en la interacción (Vázquez Carranza, 2019: 55). A través de los turnos de habla, los hablantes intercambian información entre sí: la participación y la intervención de los hablantes es lo que produce el contenido de la conversación (, 2000a: 20). La alternancia entre hablantes en la conversación cotidiana es un proceso coordinado y colaborativo que se ve condicionado por varios factores locales. En primer lugar, el cambio de hablante no es preestablecido¹ sino que *ocurre* en la interacción; en segundo lugar, lo más común es que una sola persona hable a la vez; por último, los solapamientos entre más de un hablante son por lo general breves (Sacks, Jefferson y Schegloff, 1974: 706).

Los turnos de habla están constituidos por *Unidades de Construcción de Turno* (UCT de aquí en adelante; en inglés *Turn Construction Unit*, TCU; cf. Sacks *et al.*, 1974) las cuales pueden coincidir con distintas unidades lingüísticas, tales como partículas discursivas, sintagmas nominales, frases sencillas o incluso oraciones complejas (Sacks *et al.*, 1974: 702). Veamos aquí un ejemplo:

(1)

01 m: Bueno.

02 p: e:h buenas tardes [es:-

03 m: [Hola Pedro

04 p: Hola Cómo está Señora?

05 m: Muy bien y tú?

¹ A no ser que haya una organización específica de la toma de turno como ocurre en algunos ámbitos institucionales, como por ejemplo en las entrevistas o durante una ponencia o en la interacción en clase.

06 p: Muy bien gracias...

(Vazquez Carranza, 2019: 57)

El turno en la línea 01 está compuesto por una sola UCT, lo que vendría a ser un adjetivo y que aquí realmente es la respuesta ritualizada a la llamada telefónica. El turno en la línea 04 de esta conversación, en cambio, está constituido por dos UCT: 'Hola'(un saludo) y '¿Cómo está señora?' (una frase interrogativa). El turno en la línea 05, a su vez, está otra vez compuesto por dos UCT: 'muy bien' (la respuesta ritualizada a la pregunta del turno anterior) y 'y tú?' (otra pregunta). Las UCT pueden formar posibles turnos completos en el momento en que llegan a ser completas a nivel sintáctico, y/o prosódico y/o pragmático, en el cual caso se puede producir la transición del turno a otro hablante (Sacks *et al.*, 1974: 703). A este momento o espacio interaccional se le llama *Lugar Pertinente para la Transición* (LPT de aquí en adelante; en inglés *Transition Relevance Place*, 'TRP'; cf. Sacks *et al.*, 1974; Vázquez Carranza, 2019), es decir, el momento en el cual es legítima la transición del turno entre participantes. Si volvemos al ejemplo (1), vemos que en la línea 02 el hablante está a punto de producir una nueva UCT después de decir 'buenas tardes', pero la nueva UCT se solapa con la respuesta del otro hablante, el cual considera el saludo como un posible turno completo y procede a contestar con un turno de reconocimiento (Vázquez Carranza, 2019).

La transición se logra a través de algunas normas organizadas de forma jerárquica:

1. Lo más habitual es que el hablante actual *seleccione al siguiente hablante* (Sacks *et al.*, 1974), lo cual puede suceder a través de una mirada, una pregunta directa, el pronombre personal *tú* o *usted* o nombrando directamente al otro hablante. (Norrby, 2014: 125).
2. El próximo hablante se *auto-selecciona*. Es decir, si el hablante que tiene el turno no selecciona al siguiente, así que quienquiera puede tomar el turno en concomitancia con un LPT (Sacks *et al.*, 1974). En estos casos pueden ocurrir solapamientos entre hablantes como resultado de la competencia por el espacio de turno (Lester y O'reilly, 2019).
3. Si las dos anteriores posibilidades no se realizan, el hablante actual, en correspondencia con un LPT, sigue – *manteniendo el turno* (Sacks *et al.*, 1974) En el último caso es habitual que los participantes y los 'hablantes potenciales' usen señales de respuesta en forma de *respons tokens* (Gardner, 2001) o *turnos de apoyo* (Mancera, 2000a) en español (sí, ah, en serio, verdad, mh, mh) para marcar simultáneamente la cooperación en la interacción (Mancera, 2000b), la falta de problemas de comprensión y la renuncia a la toma de turno (Norrby, 2014: 127; Mancera, 2000a: 20). En este estudio se nombran con el término *turnos de apoyo*.

3.3 El par adyacente

Los turnos no aparecen independientemente en la interacción, sino que suelen estar organizados para ser coherentes y en relación los unos con los otros: en este sentido hablamos de *organización en secuencias*

(Liddicoat, 2011: 138). Con la expresión *par adyacente* se denominan las unidades secuenciales básicas de la interacción verbal: dos turnos producidos por dos hablantes distintos. Los pares adyacentes se caracterizan por ser dos acciones comunicativas que por lo general vienen juntas, como en el caso de saludo-saludo, pregunta-respuesta, oferta-aceptación de oferta, etc (Norrby, 2014: 138). Cualquier acción en primera posición, dentro del par adyacente, proyecta una respuesta específica y relevante en la segunda posición (el turno siguiente). La relación que se establece entre las dos partes se define como *relevancia condicional*. La falta de una acción relevante en segunda posición es manifiesta e implica consecuencias a nivel de la interacción, (Norrby, 2014: 138).

3.4 La preferencia

En la conversación, los participantes pueden elegir entre diferentes alternativas para llevar a cabo una acción social. Lo de *preferencia* es un concepto que tiene que ver por un lado con las diferentes posibilidades de realizar dichas acciones (Atkinson, 1984: 53) y por el otro con la necesidad subyacente de mantener la solidaridad social entre los participantes (Vazquez Carranza, 2019). Es importante observar que en este contexto el concepto de *preferencia* no tiene nada que ver con la dimensión individual y psicológica del término, sino más bien con la manera en la que se realizan las acciones al hablar (Vazquez Carranza, 2019). La segunda parte del par adyacente juega un papel importante en estos casos: Pomerantz (1984) en este sentido hace una distinción entre turnos *preferentes* ('preferred') y *no preferentes* ('dispreferred'), señalando cómo algunas respuestas (es decir, segundas partes de parejas adyacentes) pueden resultar problemáticas a nivel social mientras que otras no lo son (Liddicoat, 2011: 144). Por ejemplo, la aceptación de una invitación-en cuanto respuesta-tiene una estructura simple y se produce con rapidez y sin perturbaciones que alejan la primera acción de la segunda: es decir, que tiene una estructura que no frena la progresividad de la interacción. Sin embargo, los turnos no preferentes, tal como el rechazo de una invitación, tienen una estructura más compleja, además de ser acompañados por explicaciones y/o excusas -indicadores frecuentes de que la respuesta ofrecida no es la preferente- y suelen ser producidos con retraso, titubeos y otros fenómenos (partículas como 'pues', 'este' o 'eeh', por ejemplo) (Norrby, 2014: 148-149).

3.5 La reparación

El término *reparación* se refiere a una serie de prácticas a través de las cuales los participantes pueden resolver diferentes problemas de habla, escucha o entendimiento ('speaking, hearing and understanding'; cf. Schegloff, Jefferson, y Sacks, 1977: 361). Las prácticas reparatorias son importantes para poder mantener la intersubjetividad entre hablantes en la interacción (Sidnell, 2014). En el AC se usa el término *reparación* en vez de *corrección* debido a que es un término considerado más amplio que

pretende iluminar todas las prácticas de resolución de problemas de comprensión, en lugar de enfocar únicamente en la sustitución de formas erróneas con las correspondientes formas correctas, que es el sentido del término *corrección* (Liddicoat, 2011: 208). Los términos *fuentes de la reparación* y lo que es considerado *reparable* son usados para definir el problema que se va a reparar (Schegloff *et al.*, 1977: 363). Según Schegloff *et al.* (1977), la reparación puede ser iniciada de dos maneras: por el mismo hablante que produjo la fuente de la reparación (*auto-reparación*) o por el receptor (*reparación iniciada por otro hablante*), y a su vez, hay cuatro maneras de como realizar las reparaciones:

1. Reparación auto-iniciada y auto-resuelta: La reparación es iniciada y a su vez resuelta por parte del hablante que produjo la fuente de reparación. En auto-reparaciones en un mismo turno el hablante usa una variedad de perturbaciones, y ruidos, ejemplo, "uhh" para indicar que está por venir una posible reparación (Schegloff *et al.*, 1977). En el ejemplo, podemos ver que el hablante (línea 44) abandona la producción de la UCT tres veces: "es-" y "mi tel-" y lo resuelve en "el teléfono" (Vázquez-Carranza, 2019).

(2)

39 m: sí: la verdad sí. No seas malo de todos modos
 40 déjame tu teléfono [porque como ya no sirve su celular
 41 a: [.hh
 42 a: aja
 43 m: no sea que no este (.) no lo encuentre
 44 a: **Sale, es- mi tel-el teléfono- n:** ahorita estamos
 45 en la casa de:: mi suegra hh.

(Vázquez-Carranza, 2019: 80)

2. Reparación auto-iniciada y hetero-resuelta: La reparación es iniciada por el hablante que produjo la fuente de reparación y completada por el receptor (Schegloff *et al.*, 1977: 363). En el extracto a continuación se inicia la reparación en la línea 3 por el hablante P que está intentando recordar el nombre de un actor. En la línea 8 se completa la reparación cuando A se acordaba del nombre del autor (Vázquez Carranza, 2019).

(3)

01 p: en en en el otro (.) en la otra comedia, en la otra
 02 comedia que se terminó, .hh también ahí salía un:- (1)
 03 y no e:s este::=
 04 m: ah la: m: este::[m::: hay:: se me fue::
 05 p: [que ya está viejo como nosotros
 06 m: [m:::
 07 v: [ah sí sí ya sé quién es ya sé quien es aja:
 08 a: e::: **Rafael Inclán,**

09 m: [=Rafael Inclán
10 p: [(Rafael Inclán)
10 v: m:hm
(Vazquez-Carranza, 2019: 81-82)

3. Reparación hetero-iniciada y auto-resuelta: Este tipo de reparación se inicia por parte del receptor y se resuelve por el hablante de la fuente de reparación (Schegloff, *et al.* 1977). En el siguiente extracto, el receptor inicia la reparación (línea 02) produciendo un “cómo?” con lo cual el hablante repite en enunciado y así resuelve la reparación (línea 03). Según Schegloff *et al.* (1977), las reparaciones hetero-iniciadas utilizan un grupo de elementos para indicar que el turno anterior debe reformularse o volver se a repetir, como: ¿Que? ¿cómo? ¿Dónde? y ¿Quién? (Drew, 1997).

(4)
01 m: como en la novela de Mi Pecado no?
02 v: **cómo?**
03 m: como en la novela Mi Pecado
04 v: no, no la conozco.
(Vazquez-Carranza, 2019: 82)

Reparación hetero-iniciada y hetero-resuelta: la reparación es iniciada por el receptor y resuelta por el receptor. Este tipo de reparación se puede entender como una corrección. (Schegloff *et al.* 1977) El hablante seleccionado inicia y acaba la reparación al aclarar que no era novia, sino más bien esposa:

(5)
01 j: Ella es tu novia:
02 a: **=No. Es mi esposa.**
(Vázquez Carranza, 2019: 84)

Estas distinciones son importantes debido a que los problemas de habla, de escucha o de entendimiento en la interacción son algo habitual, y pueden resultar problemáticos para los participantes, en cuanto pueden obstaculizar la progresión de las acciones sociales en curso de realización. Por ello es importante tener acceso a una serie de prácticas que permitan superar dichos obstáculos. (Schegloff *et al.*, 1977: 381)

4. Datos y Metodología

En este apartado se presentarán los datos y la metodología del presente trabajo. En el primer párrafo se presentará el método de análisis - el AC aplicado, seguido por una presentación de los datos. Después se presentarán la recogida de dichos datos y el proceso de análisis. En los últimos dos párrafos veremos los aspectos éticos del trabajo y las ventajas y desventajas del AC como método.

4.1 Método de análisis - AC aplicado

La metodología para llevar a cabo este estudio cualitativo de caso es el Análisis de la Conversación. Como hemos visto anteriormente, el interés del AC está en el uso de la lengua en la interacción social y en su función como recurso para entender la acción, basando el análisis en el comportamiento propio de los hablantes (Hoey y Kendrick, 2017). En este estudio de caso se hará un uso 'aplicado' del AC, al *aplicar* unos conocimientos generales sobre el habla a otros tipos de conversaciones (Norrby, 2014: 37). Originalmente, el AC fue desarrollado para descubrir aspectos generales de la interacción espontánea, para después ser utilizado con motivos contrastivos al aplicar dichos conocimientos a otros tipos de interacciones en diferentes contextos institucionales (entrevistas, interacciones entre médicos y pacientes, interacciones en entornos educativos, etc.) con el propósito de conocer y describir los "etnométodos" (Garfinkel 1967) particulares utilizados por los hablantes en dichos contextos, ya que en todo tipo de interacción habrá una orientación por parte de los participantes hacia unas normas no escritas que regulan la forma de relacionarse entre sí (Schegloff, Koshik, Jacoby, Olsher, 2002). Chepinchikj y Thompson (2016), por ejemplo, aplican el AC al análisis del discurso cinematográfico, poniendo de relieve las diferencias entre lo que ocurre en algunas películas de W. Allen y lo que suele ocurrir en las conversaciones espontáneas. Como vimos en el apartado de estudios anteriores, Wong (2002) aplica el AC para comparar las interacciones telefónicas en un corpus de manuales de inglés como L2 con conversaciones de teléfono espontáneas y, por último, otro ejemplo que cabe mencionar es el estudio de Batlle y Suárez (2020) quienes utilizan el AC aplicado para por un lado, analizar las reparaciones en los audios en 18 manuales de enseñanza y por otro lado, la relación entre las reparaciones y otros fenómenos de la interacción para determinar en qué medida los audios sirven para el desarrollo de la competencia interaccional. En este caso, se utilizará dicho método para poder contrastar lo que ocurre a nivel verbal en los audios de ELE con los conocimientos que existen sobre los fenómenos típicos del habla cotidiana en el ámbito del AC, para concretar posibles diferencias y similitudes.

4.2 Datos

Los datos sobre los cuales se basa este trabajo consisten en tres diálogos pertenecientes a tres manuales de ELE de nivel 3 y tres conversaciones en sueco grabadas, en el primer caso, en un ambiente de trabajo, en el segundo caso, en un ámbito universitario y en el tercero, en una reunión entre amigas.

El diálogo “El partido” tiene una duración de 03:04 minutos y forma parte del manual *Caminando 3* (Westerman, Gustafsson, Waldenström y Wik-Brätz, 2016), el diálogo “La moda y la identidad” tiene una duración de 02:37 minutos y se encuentra en *Próxima Estación 3* (Gröndahl *et al.*, 2018) y, por último, el audio “Y tú, ¿cómo eres?” tiene una duración de 02:02 y ha sido escogido del manual *Vistas 3* (Rönmark y Quintana, 2012). Los fenómenos estudiados a partir de los diálogos de los manuales se contrastarán con los tres audios en sueco para así ver posibles diferencias y similitudes. El primer extracto de conversación auténtica - de 00:26 minutos - participan dos hablantes, la segunda tiene una duración de 02:12 minutos con una participación de tres hablantes, y en la tercera conversación - de 0:35 minutos - participan tres hablantes.

4.3 Recogida de datos

El hecho de encontrar un material conveniente para el estudio empezó con la búsqueda de los manuales más utilizados por profesores de español en la enseñanza de ELE paso 3. Para obtener una respuesta decidí interrogar a 18 profesores en un foro de ELE. Los manuales que resultaron ser los más utilizados en el bachillerato sueco por los profesores del foro fueron *Caminando 3* (Westermann *et al.*, 2016), *Vistas 3* (Rönmark y Quintana, 2012) y *La próxima estación 3* (Gröndahl *et al.*, 2018). El segundo paso consistió en escuchar el material para encontrar audios comparables por duración y cuadro de participación (Goffman, 1981) en cada manual. Por ello, mi primer criterio fue encontrar diálogos que involucrasen entre dos y cuatro participantes, evitando los monólogos. Encontré así tres grabaciones que cumplieran con dichos criterios. En cambio, las tres conversaciones en sueco fueron grabadas por mí misma con el móvil, en tres ocasiones: la primera conversando con dos amigas en casa, la segunda hablando con dos amigas de la universidad y la última hablando con una compañera de trabajo. Las razones por las cuales decidí grabar y utilizar conversaciones en sueco y no en español son dos: en primer lugar, de orden práctico, al ser mucho más fácil y a mi alcance participar y grabar conversaciones cotidianas en sueco; en segundo lugar, porque la estructura secuencial y de la toma de turno en las conversaciones ordinarias tiene carácter universal. En el estudio de Kendrick *et al.*, (2020) se examinan los patrones de la secuencialidad en una docena de idiomas, entre ellos - el turco, el inglés, el mandarín y el italiano de once diferentes familias de lenguas. Los resultados del estudio muestran una significativa uniformidad, con patrones secuenciales muy estables en la interacción humana tanto en aspectos como la toma de turno y sus propiedades temporales tanto como en la resolución de problemas en el habla.

4.4 Proceso de análisis

4.4.1 Grabación del material

El proceso del estudio comienza con una grabación de algún tipo de conversación, en este caso, las tres conversaciones entre amigas, ya que los tres audios de los manuales de enseñanza ya estaban listos. El AC utiliza grabaciones de video y audio de interacciones espontáneas (‘natural occurring’), es decir, interacciones que hubiesen ocurrido de todas formas sin haber sido elicitadas por el investigador con el propósito de analizarlas (Liddicoat, 2011). La ventaja de utilizar grabaciones es que éstas permiten, por un lado, no perder ningún detalle importante de la interacción, por el otro hacen posible un análisis minucioso a través de la visión/escucha repetida de dicho material (Liddicoat, 2011). Por ejemplo, las tres conversaciones que grabé hubieran tenido lugar de todas maneras, al formar parte de actividades de estudio y/o trabajo planificadas con anterioridad, y sobre las cuales el proceso de grabación ha tenido una influencia mínima (véanse el apartado 4.5).

4.4.2 Transcripción de los audios

Las conversaciones así grabadas son luego transcritas de forma tal que se puedan apreciar todos los detalles del habla, como por ejemplo volumen de la voz, risas, velocidad del habla y respiraciones. La transcripción desempeña un papel importante durante el proceso de análisis, en cuanto que permite describir todo lo que sucede en el transcurso de la interacción y que puede tener relevancia a la hora de entender lo que está ocurriendo (Vázquez Carranza, 2019: 44). Fue Gail Jefferson quien desarrolló unas convenciones de transcripción que permitían ver y analizar detalladamente lo que ocurre en las interacciones verbales (Vázquez Carranza, 2019). Es importante incluir todos los detalles relevantes en la transcripción ya que no sabemos lo que puede ser percibido como importantes para los hablantes al dar sentido a sus acciones (Hoey y Kendrick, 2017). Véanse la convención de transcripción en el apéndice.

4.4.3 Colección y análisis de datos

Cuando ya estén listas las transcripciones detalladas de los audios, el/la investigador/a, en este caso, se observará el material para encontrar fenómenos potencialmente interesantes para el estudio, aplicando una *mirada desmotivada* (*unmotivated looking*, mi traducción) (Shegloff 1996: 172) en el sentido de acercarse a los datos sin algo en especial en mente, excepto los conocimientos acerca de los conceptos básicos de la organización interaccional (los fenómenos

de la toma de turno, la organización secuencial, el par adyacente, conceptos de preferencia, la reparación) que se han presentado en el marco teórico.

Una vez que se haya encontrado un fenómeno interesante se construye una colección de casos que presentan similitudes, que luego se analizan uno por uno. Para desarrollar un análisis de caso en el AC hay que tener en cuenta los nudos básicos que conforman la estructura básica de la interacción: el posicionamiento del turno de palabra, (*position*), la acción llevada a cabo por el hablante mediante dicho turno (*action*) y su composición (*composition*). Con la *composición* nos referimos a los recursos que conforman una acción: puede tratarse de palabras, gestos, de la estructura sintáctica de un turno o, por ejemplo, de la elección de una palabra sobre otra, además de cómo estos recursos pueden contribuir al contexto y ser recibido por los receptores en la conversación (Hoey y Kendrick, 2017).

El término *posicionamiento* se refiere al lugar o posición del elemento en el mismo transcurso de la interacción y cómo un turno de habla encaja en una secuencia más amplia (Hoey y Kendrick, 2017). *Acción* tiene que ver con lo que los hablantes hacen mediante sus turnos de palabra. Un mantra metodológico en el AC consiste en que “el posicionamiento más la composición es igual a acción” (mi traducción), lo cual significa que el análisis de lo que alguien realiza depende de donde ocurre la acción y de su formato en el contexto dado (Schegloff, 1995 citado en Hoey y Kendrick, 2017:). En este estado del análisis el objetivo es analizar caso por caso los extractos empezando desde el principio de la transcripción, línea por línea, palabra por palabra, hasta el final (Hoey y Kendrick, 2017). Esta es la metodología analítica aplicada a los datos. En el próximo párrafo presentaremos los aspectos éticos del trabajo.

4.5 Aspectos éticos

Para evitar posibles desafíos analíticos, causados por ejemplo por una mala calidad del audio causada por sonidos circundantes (Hoey y Kendrick, 2017), decidí grabar los tres audios en ambientes donde no había perturbación acústica.

Las participantes fueron informadas sobre el objetivo del estudio y me dieron su aprobación antes de empezar a grabar, de acuerdo con los aspectos éticos (Norrby, 2014: 250). Además, sus nombres en las transcripciones son ficticios, para así proteger su privacidad (Norrby, 2014: 250).

4.6 Ventajas y desventajas con el método AC

El método dominante en las investigaciones científicas es el método hipotético-deductivo, en el cual un investigador formula una hipótesis que puede, a través de observaciones empíricas, resultar falsa o cierta. Sin embargo, en el AC el método no empieza con una hipótesis sobre lo que tal vez ocurrirá en la

interacción entre hablantes, sino con una muestra de lo que los hablantes realmente han hecho, la cual crece de forma inductiva a través del análisis. Una ventaja del AC es su *validez ecológica*, es decir, el grado en que el resultado contribuye a la vida cotidiana (Hoey y Kendrick, 2017), ya que el AC asume la perspectiva de los hablantes. Una posible desventaja, en especial según la perspectiva psicológica, es la falta de control experimental del AC, ya que en estudios de psicología el objetivo es aislar y manipular variables para así determinar el efecto de aquella variable, y con tantas variables en cuenta en cada caso (por ejemplo, número de participantes, sus relaciones, el tópico, etc.) ¿cómo puede el analista del AC confiar en sus resultados? La respuesta es: a través de una amplia colección de casos, el AC en vez de minimizar la variedad a través del control experimental, explora la variedad del habla natural y sus patrones en la acción social (Hoey y Kendrick, 2017).

5. Análisis

El objetivo de este estudio es averiguar cuánto se aleja/se acerca a las características del habla cotidiana el idioma de los materiales auditivos para la enseñanza del español L2. En este apartado se analizarán tres grabaciones de audio de tres manuales de español L2 para averiguar en qué medida las conversaciones de los manuales se distinguen de las conversaciones cotidianas. El resultado se presentará en el apartado de conclusiones.

5.1 ¿Cómo se realiza la toma de turno?

Para poder responder a las preguntas de investigación, empezaremos por analizar y describir cómo se realiza la toma de turno entre hablantes, en situaciones cotidianas.

Como vimos antes, el sistema de toma de turno es ordenado de forma jerárquica: cada vez que una UCT llega a su posible terminación, en correspondencia con un LPT, la transición entre hablantes se puede lograr a través de algunas normas organizadas de forma jerárquica:

1. *el hablante actual selecciona el próximo hablante,*
2. *otro hablante se auto-selecciona,*
3. el hablante sigue *manteniendo el turno*. En casos de auto-selección a veces, los hablantes se solapan o producen silencios.

Heldner y Edlund (2010) muestran en su estudio que solapamientos y silencios en las conversaciones de todos los días ocurren con frecuencia, tal que un solapamiento reducido o extendido entre el turno del hablante actual y el del próximo, en correspondencia con el LPT, es frecuente. En su corpus de conversaciones en alemán, inglés y sueco, con 240 parejas participantes, los autores muestran que los solapamientos entre turnos ocurren en un 40 % de los casos y silencios entre turnos ocurren en un 59%

de los casos. El AC se ha interesado por la sincronización entre turnos y por el hecho de que los hablantes tratan de disminuir la ocurrencia de silencios entre turnos (Hoey, 2017). Cuando ocurren, los silencios suelen ser cortos, muchas veces con una duración de menos de 0.2 segundos. En el extracto siguiente veremos un ejemplo en el cual encontramos las tres posibles maneras de lograr la transición entre hablantes. Veremos a Alma, una de las compañeras, preguntar a Lina sobre lo que están haciendo Lina y Kristina en el programa de profesores:

(6) (“amistades universitarias”; Al = Alma; Li = Lina; Kr = Kristina)

15 Al €[va gör ni]för nåt då?€=a:: e det uppsats.=
 €[que estáis] haciendo?€=PRT es la tesina.=

16 Li =a:: bland annat.=vi har ju a: men som jag skr[ev,=
 =si:: entre tanto.=tenemos bueno como te di[je

17 Al [m::
 [PRT²

18 Li =flera kurser parallellt.=hemskt [asså,]
 =varios cursos paralelos.=es [horrible,]

19 Al [a::..]
 [PRT]

20 Kr [a::] [fruktansvärt.
 [PRT] [terrible.

Alma hace una pregunta (*vad gör ni för nåt då?*; línea 15) y, acto seguido, en correspondencia con el LPT, se autoselecciona y hace otra pregunta, seleccionando en ambos caso a Lina y a Kristina (*e det uppsats.*; obsérvese la forma plural 'ni' que utiliza al formular la pregunta). A la pregunta contesta Lina. Al final de la primera UCT (*a:: bland annat*; línea 16), Lina mantiene el turno, autoseleccionándose, y especifica su respuesta; Alma se autoselecciona en correspondencia con la frase parentética de Lina (*men som jag skrev*; línea 16), cerca del final de una UCT (aunque no parece ser un LPT por razones sintácticas, prosódicas y pragmáticas), para producir un turno de apoyo (línea 17); es un caso de solapamiento no competitivo, algo que es típico en el caso de los turnos de apoyo. Lina termina su turno (*flera kurser parallellt*; línea 18) y se vuelve a autoseleccionar en correspondencia con el LPT para producir una evaluación que cierra el tópico (*hemskt asså*; línea 18). Alma se autoselecciona produciendo un turno de apoyo (*a::*; línea 19) justo después de un LPT, en parcial solapamiento con la UCT siguiente de Lina, y lo mismo hace Kristina (*a:: fruktansvärt*; línea 20), cuya evaluación coincide con la de Alma. Para resumir, primero vemos una ocasión en la que *el hablante actual selecciona al próximo hablante* (línea 15), seguido por tres casos de *autoselección para mantener el turno* en correspondencia con un posible LPT (líneas 15, 16 y 18). Finalmente, en dos ocasiones el hablante se

² PRT=Partícula

auto-selecciona en correspondencia con un LPT (líneas 19 y 20). El turno de apoyo de Alma (línea 17) está lejos de un LPT (el turno de Lina no está completo) pero coincide con una frase parentética, lo cual parece justificar su producción.

Analizaremos ahora un extracto de “El partido” de *Caminando 3*. Antonio comenta con su tía Sonsoles el partido de fútbol que están viendo juntos.

(7) (“El partido”; Ant= Antonio; Son = Sonsoles; Taq= El taquillero)

46 Ant Enrique ha quedado suspendido para el resto del partido.

47 me cago en la leche.

48 (0.8)

49 Son ay cómo te emocionas Antonio. Seguro que: no quieres sentarte en

50 el club de los ultras?

51 (1.1)

52 Ant shhh (.) ¿ahora que pasa?

53 (0.1)

54 Ant si.=tiro libre para el Málaga. un balón alto que va por

55 encima de la defensa.=el portero se lanza y GO::L

56 (0.3)

57 Ant si::: ya te dije que son la leche.

(Waldenström, E. et al., 2016)

Primero vemos a Antonio producir una queja (*Enrique ha quedado suspendido para el resto del partido.*; línea 46) para después volver a *autoseleccionarse para mantener el turno* en correspondencia con el LPT y producir una interjección que enfatiza la queja (*me cago en la leche.*; línea 47). Después de un silencio prolongado³ (línea 48) se *autoselecciona* Sonsoles, la cual produce una observación (‘noticing’; *ay cómo te emocionas Antonio.*; línea 49) para luego volver a autoseleccionarse: su pregunta dicotómica (e irónica) dirigida a Antonio (líneas 49-50) no recibe inmediata respuesta (*el hablante actual selecciona el próximo hablante*). Podemos ver otro silencio/espacio muy largo (línea 51) antes de la respuesta de Antonio (línea 52), el cual descarta literalmente la pregunta mediante una interjección (*shhh*) de tipo directivo que invita a la co-participante a no seguir hablando. Lo que sigue parece más bien el relato de un periodista radiofónico para su público: la descripción momento por momento de la acción que lleva al gol no parece ir dirigida a Sonsoles, puesto que ella tiene acceso directo a la acción en curso. En otras palabras, esta acción es difícilmente justificable en términos interaccionales.

Si comparamos los dos extractos podemos ver similitudes pero sobre todo notables diferencias. Entre las similitudes, el hecho de que se ven reflejados todos los tipos de auto- y hetero-selección del hablante. Entre las diferencias, en primer lugar, en el diálogo del manual los turnos de los participantes están separados por silencios sistemáticos y más o menos prolongados. Esto no ocurre en la conversación

³Con un ‘silencio prolongado’ nos referimos a silencios superiores a 0.3 segundos.

espontánea entre amigas, donde además son muy frecuentes solapamientos entre turnos. En segundo lugar, la participación en la interacción tiene carácter distinto, en el sentido de que en la primera los hablantes van confirmando en el transcurso de la interacción, momento por momento, mediante reacciones mínimas y turnos de apoyo, su participación atenta en lo que está ocurriendo. En el diálogo entre Sonsoles y Antonio, en cambio, es como si Antonio de alguna manera hablara por su cuenta, como si Sonsoles no estuviera allí (líneas 54, 55). La *temporalidad atípica* de la conversación artificial y la escasa orientación de los participantes hacia la acción en curso parecen rasgos típicos de los diálogos de los manuales de ELE analizados.

Schegloff y Sacks (1973) plantean que los silencios largos entre turnos en la conversación suelen ser relacionados con problematicidad al indicar problemas incipientes de preferencia, de tal forma que si un espacio relevante ocurre después de una acción en primera posición, dentro de un par adyacente, esto puede ser interpretado por parte del hablante como un aviso de que la respuesta será de alguna manera problemática. Kenrick y Torreira (2015) plantean en su estudio que la mayoría de las acciones no preferentes ocurren tan temprano como alrededor de los 0.35 segundos, pero ya a los 0.30 segundos se proyectan más acciones no preferentes que preferidas, es decir, que a los 0.30 segundos el silencio ya empieza a ser problemático en el sentido de que puede proyectar una respuesta de tipo no preferente por parte del/de la co-participante.

Como ejemplo de lo que ocurre en las conversaciones cotidianas, en el extracto 8 vemos lo que ocurre cuando Mikaela dirige una pregunta dicotómica a Anna:

(8) (amigas; Mi= Mikaela ; An = Anna Pa=Paulina)

03 Mi kan du inte bo i ↑Årsta?

no puedes vivir en ↑Årsta?

04 (0.4)

05 An .hhh asså jag har faktiskt kollat i Årsta.

.hhh bueno de hecho he mirado en Årsta.

Este tipo de pregunta (*kan du inte bo i ↑Årsta?*; línea 03) proyecta un *sí* o un *no* como respuesta preferida. El espacio de 0,4 segundos que sigue (línea 4) se puede considerar largo y viene seguido de una inspiración, un marcador de discurso (*asså* 'bueno') y una respuesta que en realidad no es ni un *sí* ni un *no* (línea 05), de tal manera que se puede considerar no preferente. Vemos que la respuesta va en contra de los presupuestos de la pregunta - que supone que Anna no haya pensado en Årsta como posible solución. La respuesta es no preferente en el sentido de que no respeta la polaridad de la pregunta, llegando con retraso, con fenómenos de disfluencia al comienzo y con una contestación que literalmente no contesta. En este caso, a diferencia de lo que observamos en los silencios constantes entre turnos en el extracto 7, el silencio se justifica por un problema de intersubjetividad.

Resumiendo, vemos que entre las conversaciones auténticas y las de los manuales hay algunas similitudes y muchas diferencias: entre las primeras, el hecho de que todos los tipos de selección del próximo hablante se vean reflejados. Entre las segundas, por lo que se refiere a los manuales:

1. la presencia de silencios sistemáticos y prolongados entre turnos que no tienen justificación a nivel de la interacción,
2. la falta de solapamientos y
3. de turnos de apoyo (cfr. infra) y, en general,
4. la escasa orientación de los hablantes hacia lo que hacen sus co-participantes.

5.2 ¿Cuál es la secuencialidad de las acciones?

La interacción es un proceso colaborativo organizado por turnos de habla en el cual los hablantes, a través de cada turno, cumplen acciones que responden a las acciones anteriores y que, a su vez, proyectan sobre el turno siguiente la relevancia de cierto tipo de acción de respuesta por parte del/de la co-participante. Como ya hemos anticipado, la secuencia básica del habla está compuesta por dos turnos que por lo general vienen juntos y se conocen como ‘pares adyacentes’. La primera parte de un par adyacente (por ejemplo, un saludo, una pregunta, un cumplido, o algo parecido) hace relevante una respuesta en la segunda parte del par adyacente que tiene que encajar tipológicamente con la primera: es decir, otro saludo, algún tipo de respuesta a la pregunta o un gracias, etc. (Sacks, 1987). Sacks (1987) identificó un patrón importante en la organización de las secuencias: la preferencia por *la contigüidad* entre turnos en la conversación cotidiana, es decir, la preferencia por la producción inmediata de una acción de respuesta en segunda posición a la acción en primera posición, sin que otros elementos se interpongan entre ellas. En casos de dos preguntas seguidas en el mismo turno es de cierto modo obvio que se responde con dos respuestas, pero es interesante notar que el orden de las respuestas es inverso al orden de las preguntas, para así preservar la contigüidad entre turnos de palabra (Sacks, 1987). A continuación vemos un ejemplo de adyacencia en el extracto de una conversación natural:

(9) (“amistades universitarias”; Al = Alma; Li = Lina)

15 Al €[va gör ni]för nåt då?€=a:: **är det uppsats.**=

€[que haceis]vosotros entonces?€=a:: *es la tesina.*=

16 Li =a:: **bland annat,**=vi har ju a: men som jag skr[ev,=

=si:: *entre otras cosas,*= *tenemos PRT,* *como es[cribí,=*

17 Al

[m::

18 Li =flera kurser parallellt,=hemska [asså,]

=varios cursos en paralelo,= horrible,]

Aquí vemos a Alma producir dos preguntas seguidas (línea 15): una pregunta parcial (*vad gör ni för nåt då?*), que proyecta una respuesta articulada, seguida por otra pregunta, en este caso polar (*a:: är det uppsats*) que proyecta un sí o un no como respuesta preferida. De hecho, vemos que en su turno Lina primero contesta de forma afirmativa a la segunda pregunta para preservar la contigüidad (*a:: bland annat*; línea 15) y luego sigue contesta a la primera pregunta (líneas 16, 18). El turno termina con un incremento (*hemskt asså*; línea 18) que es una evaluación general negativa que proyecta el posible agotamiento del *topic*.

Para enfatizar el significado de la construcción colaborativa y secuencial del diálogo, es importante también analizar el fenómeno de los turnos de apoyo, señales producidas por el/los participantes a través de los cuales el oyente – de manera cooperativa – toma el turno de forma transitoria en correspondencia con un LPT para manifestar que hasta ese momento no ha habido problemas de comprensión; de esa manera, el oyente manifiesta su escucha activa, renunciando a producir un turno prolongado (Mancera, 2000a).

(10) (amigas; Mi= Mikaela ; An = Anna Pa = Paulina)

25 An =men:: .hhh jag vill ju helst ha nära- m::

pero .hhh preferiría estar cerca- m::

26 rätt när[a::::,]

bastante cerca[a::::,]

27 Pa [mh=m]h

28 An asså pendeltåget.

En fin el tren de cercanías.

29 Mi m::::.

30 (0.2)

31 An så att jag ha::r nära jobbet.

para tener el trabajo cerca.

En este caso vemos que Anna explica a sus amigas cuál es el factor principal a tener en cuenta desde su punto de vista, a la hora de elegir su nuevo piso (líneas 25, 26, 28). Vemos que Paulina se autoselecciona (*mh=mh*; línea 27), muy cerca de la posible terminación del turno de Anna, por lo menos a nivel pragmático. Lo que viene a continuación (línea 28) es una reparación puesto que *rätt nära::::* parece evidenciar algún problema de tipo referencial por parte de Anna. Tanto el *mh=hm* de Paulina (línea 27), como la partícula *m::::* producida por Mikaela (línea 29) son turnos de apoyo producidos en concomitancia con o muy cerca de un LPT (línea 27) para manifestar la recepción no problemática a la co-participante dejándole al mismo tiempo el control del turno.

En el extracto siguiente vemos la misma forma de coordinación entre las distintas acciones de las participantes. En este caso, observamos otro fenómeno interesante de la conversación: la co-construcción. Este fenómeno se caracteriza por la producción de turnos de habla en colaboración con dos o más hablantes (Burgos, 2007). En el extracto, dos colegas, Caroline y Miranda, hablan acerca de su propio bienestar:

(11) (“colegas”; Ca = Caroline; Mi = Miranda)

26 Ca =jag behöver göra de.
 =*necesito hacerlo*

27 (0.1)

28 Ca jag [behöver,]=
 [*necesito,*]=

29 Mi [a:::]
 PRT

30 Ca =liksom ta [det.]
 =*cómo tomar[lo.]*

31 Mi [a:,]=minst tre glas vin.=
 [*si:,]=por lo menos tres copas de vino.=*

32 Ca =ja. och sen nån sån h:är dshh gärna nån sån här stark .h typ som:,
 =*si y despue:s dshh preferiblemente algo fuerte como,*

33 (0.1)

34 Mi ost.
 queso.

35 (0.2)

36 Ca [hahah]

37 Mi [eheheh >nä ja(h) ba(h) skoja(h)< hehehe.]
 [eheheh >solo(h) estoy(h) bromeando(h)< hehehe.]

Vemos a Caroline hacer un anuncio (línea 26); a este turno le sigue un micro-silencio (línea 27), después del cual Caroline se auto-selecciona otra vez (*jag behöver göra de.*; línea 28), solapándose parcialmente con el turno de apoyo de Miranda (*a:::h*; línea 29). Caroline sigue manteniendo el turno y al acercarse éste a su posible fin y por consiguiente a un LPT (línea 30), vemos a Miranda auto-seleccionarse produciendo una señal de acuerdo (*a:*; línea 31) y una UCT adicional (*minst tre glas vin*; línea 31) que está integrada a nivel sintáctico y pragmático con el turno de por sí completo de la co-participante. Confirmando el carácter colaborativo de este tipo de construcciones, Caroline manifiesta su acuerdo en el turno siguiente (*ja.*; línea 32) y luego sigue con su turno de tipo informativo y relacionado con un futuro curso de acción; vemos que a partir de cierto punto en su turno Caroline manifiesta problemas a la hora de especificar un referente (*ja och sen nån sån h:är dshh gärna nån sån här stark .h typ som*; línea 32). Es después de una micropausa (línea 34) cuando Miranda propone una

resolución sintácticamente integrada en el turno anterior a la incompleción del enunciado (*ost*; línea 34). La propuesta viene seguida de un micro silencio y de las risas solapadas tanto de Miranda como de Caroline (líneas 36 y 37), lo cual demuestra que Caroline trata la propuesta de Miranda como algo que no es serio (es decir, como un ‘laughable’; cf. Jefferson 1979), como demuestra a continuación la misma Miranda (*nä ja(h) ba(h) skoja(h) < hehehe*; línea 37).

Como se presentó en el marco teórico, los participantes en una conversación espontánea utilizan una serie de prácticas reparatorias para resolver diferentes problemas de habla, escucha o entendimiento (‘speaking, hearing and understanding’; cf. Schegloff *et al.*, 1977: 361). Al hablar de reparaciones Norrby (2014) enfatiza que nos referimos principalmente a diferentes maneras de volver a establecer el entendimiento entre hablantes. Según Schegloff *et al.* (1977), se ha identificado una preferencia por la auto-reparación sobre la hetero-reparación y que el sistema de la reparación está diseñado para que el autor de la fuente de reparación sea el que solucione sus propios problemas. En las conversaciones naturales podemos encontrar varias reparaciones. Aquí vemos a Anna producir una reparación auto-iniciada y auto-resuelta:

(12) (“amigas”; An = Anna; Pa = Paulina)

47 An =men jag vill inte b:a,=asså jag vill inte ha, .hhhhh begränsa mig
=pero no quiero solamente,=es decir no quiero tener, .hhhhh limitarme
48 till b:ara ha pendeltåget för att det alltid är sånt jävla strul.
a solo tener el tren de cercanías porque siempre hay tantos problemas.
49 Pa äh shit.
uh mierda.

Anna produce la fuente de reparación (*jag vill inte b:a*; línea 47) para luego iniciar un nuevo turno y volver a abandonar la producción en el verbo *ha/’tener’* (*asså jag vill inte ha*; línea 47). El abandono va seguido por una inhalación. Después, Anna reformula el verbo que buscaba (*begränsa mig*; línea 47) para seguir con el turno sin más obstáculos (línea 48).

Todos estos fenómenos apenas están representados en los diálogos de los manuales de ELE analizados. A continuación veremos una conversación entre la empleada en una tienda y María, una cliente que está de compras con su amiga Nuria:

(13) (“La moda y la identidad” Nu = Nuria; Em = empleada; Ma = María)

01 Em ↑ hola.
02 (0.9)
03 Em os puedo ayudar en algo?
04 (0.4)
05 Ma si gracias.
06 (0.5)

07 Ma quería probarme aquel vestido amarillo del escaparate.

(Gröndahl, S. et al., 2018)

Aquí vemos a la empleada saludar a la cliente (\uparrow *hola.*; línea 01). Un saludo es una acción que normalmente inicia una secuencia, al proyectar otro saludo como respuesta preferente en segunda posición. Sin embargo, al turno de la empleada le sigue un silencio relevante (línea 02), después del cual la empleada se auto-selecciona nuevamente para ofrecer ayuda (*os puedo ayudar en algo?*; línea 03). Después de otro silencio relevante (línea 04), la cliente responde aceptando el ofrecimiento (*sí gracias*; línea 05). En este caso, no hay respuesta en el turno siguiente por parte de la empleada, ni siquiera en forma mínima, por ejemplo de turno de apoyo (como por ejemplo ‘vale’, ‘perfecto’ o ‘muy bien’). Después de otro silencio (línea 6), María se auto-selecciona nuevamente especificando en qué consiste la ayuda que necesita (línea 07). Este patrón, con acciones en primera posición dentro de un par adyacente que no reciben una respuesta adecuada y preferente en segunda posición, es generalizado en las grabaciones de los manuales de ELE que he analizado. Vemos otro ejemplo proveniente del manual *Caminando 3*:

(14) (“El partido”; Ant= Antonio; Son = Sonsoles; Taq= El taquillero)

19 Ant ya sabes que yo soy del Málaga de toda la vida.

20 (0.6)

21 Son no me di:gas?

22 (0.8)

23 Son pero el Málaga son los azules o los rojos?

24 (0.6)

25 Ant ay no seas tonta.

26 (0.5)

27 Ant claro que son los azules.

(Waldenström, E. et al., 2016)

Aquí vemos a Antonio producir un turno informativo (*ya sabes que yo soy del Málaga de toda la vida*; línea 19). El turno es seguido por un silencio largo (líneas 20), después de cual Sonsoles se auto-selecciona produciendo una reacción al enunciado de Antonio (*no me di:gas?*; línea 21). El turno tiene carácter irónico y se puede clasificar como un desafío (‘challenge’), puesto que la información no es nueva para Sonsoles, pero Antonio no reacciona (véase el silencio en la línea 22). Con un cambio de trayectoria abrupto, después de otro silencio importante (línea 22) Sonsoles vuelve a auto-seleccionarse para dirigirle al co-participante una pregunta (*pero el Málaga son los azules o los rojos?*; línea 23): después de otro silencio pronunciado (línea 24), Antonio responde de manera no preferente (línea 25), al no contestar directamente a la pregunta. En realidad, con su turno de palabra Antonio parece poner en duda la sinceridad misma de la pregunta de Sonsoles, y por lo tanto, su carácter de ‘information seeking’.

Sonsoles sin embargo no reacciona a una afirmación que de alguna manera cuestiona su acción y podría incluso llegar a tener implicaciones morales. Después de otro silencio muy relevante (línea 26), Antonio contesta a la pregunta, aclarando la duda. Aquí también podemos observar el patrón descrito en el anterior extracto, con la ausencia de acciones de respuesta cuando estas serían relevantes y con la ya observada constante presencia de silencios (no ocasionados por problemas de intersubjetividad) entre los turnos de los hablantes.

Un tercer ejemplo proviene de un diálogo del manual Vistas 3:

(15) (“Y tú, ¿cómo eres?”; Ju = Julia; Ta = Tamara)

9 Ju mira, (0.3) soy nueva aquí, (.) y no conozco a nadie.

10 (0.4)

11 Ju estoy tan nerviosa que me muero.

12 (0.7)

13 Ju es que el primer día es horroroso y a la ve:z, (0.2)

14 superexcitante.

15 (0.5)

16 Ju me llamo Julia.

17 (0.2)

18 Ju ¿y tú:?

19 (0.5)

20 Ta €yo: soy Tamara.€

(Rönmark y Quintana, 2012)

Es el primer día de curso y las protagonistas en este extracto son las dos estudiantes, Julia y Tamara. Vemos a Julia producir un turno informativo (*mira, (0.3) soy nueva aquí, (.) y no conozco a nadie*; línea 09) seguido por un silencio (línea 10). Normalmente, en las conversaciones espontáneas, los participantes subrayan el estatus de la información recibida (nuevo/conocido) respondiendo de forma acorde en el turno siguiente. En inglés, por ejemplo, Heritage (1984) ha demostrado que la partícula "oh" es utilizada por parte del/de la co-participante para indicar que la información que ha recibido es nueva. En este caso, Tamara no reacciona de ninguna manera. Por consiguiente, Julia vuelve a auto-seleccionarse y produce otro turno informativo (*estoy tan nerviosa que me muero*; línea 11): en este caso, hace explícito un problema ('trouble telling') que haría relevante en el turno siguiente una muestra de solidaridad o comprensión por parte de Tamara, que tampoco llega (cf. Jefferson 1988). De hecho, este turno de Julia viene seguido por otro silencio. Como Tamara no se selecciona, Julia sigue y produce una evaluación (*es que el primer día es horroroso y a la ve:z, (0.2) superexcitante.*; líneas 13-14). En este caso también, la investigación en AC ha demostrado que después de un turno de evaluación suele haber respuestas de confirmación y también segundas evaluaciones del mismo tipo (cf. Pomerantz 1984). Tamara hasta este momento ha estado ausente de la conversación, que ha sido más bien un

monólogo por parte de Julia. Después de otro silencio relevante, Julia vuelve a auto-seleccionarse para presentarse, una acción que parece ser poco intuitiva (*me llamo Julia*; línea 16). Julia se auto-selecciona por última vez para seleccionar a Tamara (*¿y tú:?*; línea 18). A Tamara le cuesta un poco contestar a la pregunta y además se puede interpretar el pronombre personal *yo*: antes de la respuesta (*€yo: soy Tamara.€*; línea 20) como si no estuviera segura de que la pregunta se dirigía a ella.

En el último extracto vamos a analizar el fenómeno de las parejas adyacentes desplazadas, algo que no ocurre en los datos espontáneos que he recogido. Unos amigos están teniendo una conversación distendida:

(16) (“La moda y la identidad” Nu = Nuria; Em = empleada; Ja = Jaime; Ma = María)

59 Nu te veo diferente Jaime.

60 (1.1)

61 Nu es que tienes nuevo corte de pelo?

62 (0.7)

63 Ja no. no me he cortado el pelo. pero seguid adivinando.

64 (0.7)

65 Ma tus gafas son nuevas?

66 (0.8)

67 Ma no. no es eso.

68 (0.6)

69 Nu aho:ra si.=lo veo.

70 (1.1)

71 Nu llevas u:na camisa nueva.

72 (0.6)

73 Nu y que bien te queda el color.

74 (0.9)

75 Ja correcto Nuria.

76 (0.7)

77 Ja casi siempre llevo camisas blancas pero dicen que el amarillo está

78 muy de moda esta primavera.

(Gröndahl, S. et al., 2018)

Aquí vemos a Nuria realizar una observación (un ‘noticing’), es decir, la primera parte del par adyacente (*te veo diferente Jaime.*; línea 59). El turno viene seguido por un silencio largo (línea 60). Como la observación no recibe respuesta por parte del participante seleccionado (por ejemplo con una petición de aclaración), se auto-selecciona Nuria otra vez para producir una pregunta dirigida a Jaime que requiere un sí o un no como respuesta preferente (*es que tienes nuevo corte de pelo?*; línea 61). Jaime responde a la pregunta con un no y por lo tanto respeta su polaridad (línea 63) y se auto-selecciona, manteniendo el turno y produciendo un turno imperativo con el cual anima a que las amigas sigan adivinando. Esta vez,

después de otro largo silencio (línea 64), se auto-selecciona María y produce otra pregunta polar que proyecta, otra vez, un sí o un no como respuesta preferente (línea 65). Después de otro silencio pronunciando (línea 66), Jaime descarta el intento de María de manera preferente. A continuación observamos otro silencio (línea 68), un pre-anuncio por parte de Nuria (*ahora si.=lo veo.*; línea 69), seguido por otro silencio muy relevante y por la observación de la misma hablante, que es en realidad su mejor conjetura en este caso (*llevas u:na camisa nueva*; línea 71). La conjetura de Nuria proyectaría una confirmación o un desmentido como respuestas preferentes en el turno siguiente por parte de Jaime. Sin embargo, después de otro silencio (línea 72), Nuria vuelve a auto-seleccionarse para producir un cumplido sobre la camisa de Jaime (*y que bien te queda el color*; línea 73) que proyecta un agradecimiento como respuesta preferente. Después de otro silencio (línea 74), Jaime en realidad no responde al cumplido, sino que confirma la observación que Nuria había producido antes, en la línea 71. A este turno de Jaime (*correcto Nuria.*; línea 75) no le sigue ninguna reacción por parte de Nuria, en forma de evaluación o de interjección, como sería de esperar en un caso como este. El cumplido de Nuria (línea 73) también queda sin respuesta. Después de otro silencio muy largo (línea 76), Jaime se auto-selecciona nuevamente y produce un turno informativo (líneas 77-78), demostrando así escasa orientación hacia las acciones de su co-participantes. Para resumir: en el extracto hay un par adyacente (líneas 61 y 63), un par adyacente desplazado, es decir no adyacente (líneas 71 y 75), y tres primeras partes de pares adyacentes que no reciben ningún tipo de respuesta, es decir, pares adyacentes mutilados (líneas 59, 73 y 75). En definitiva, un comportamiento inusual si es comparado con lo que acontece en las conversaciones de todos los días, aún sin tener en cuenta la constante - y ya observada - presencia de largos silencios entre un turno y otro.

En esta sección hemos contestado a las preguntas de investigación. En el apartado final se resumirán los resultados del análisis y su significado para la enseñanza de ELE.

6. Conclusión

En este estudio se han analizado tres grabaciones de audio incluidas en tres manuales de español L2 utilizados en el bachillerato sueco para averiguar en qué medida las conversaciones grabadas de los manuales de ELE se distinguían de las conversaciones cotidianas. El método que se ha utilizado para analizar los datos en este estudio es el análisis de la conversación (AC), un método cualitativo que estudia el uso de la lengua en la interacción espontánea. El objetivo del estudio; cuánto se aleja/se acerca a las características del habla cotidiana el idioma de los materiales auditivos para la enseñanza del español L2 la hemos dado a través de dos preguntas de investigación. El resultado de la primera pregunta de investigación, cuyo objetivo era averiguar cómo se realiza la toma de turno, es la siguiente: La toma de turno en los materiales analizados se diferencia notablemente de la que se realiza en las

conversaciones espontáneas. Por un lado, todos los tipos de auto- y hetero-selección del hablante se ven reflejados en los extractos de los manuales. Por el otro, encontramos la falta total de solapamientos entre turnos y de turnos de apoyo. Los turnos en los manuales son más bien separados por silencios sistemáticos y prolongados que realmente no tienen justificación a nivel de la interacción, ya que aparecen seguidos por turnos preferentes. En las conversaciones espontáneas, no suele haber silencios de este tipo entre turnos; si los hay, son silencios muy breves. En el habla natural los silencios largos, es decir, superiores a 0.3 segundos, suelen ser interpretados como precursores de una respuesta de alguna manera no preferente.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, con la cual se pretendía analizar la secuencialidad de las acciones, hemos observado en general una falta de coordinación, de participación y de atención al co-participante en comparación con lo que ocurre en la conversación natural, que, al contrario, se caracteriza por una coordinación muy precisa. La secuencialidad se puede entender en algunos casos como fallida ya que los pares adyacentes (la secuencia básica en la interacción que requiere una primera y una segunda acción) se caracterizan en algunos casos por ser mutilados (ver ejemplo n. 16) o desplazados (ver ejemplo n. 16). Además, son inexistentes tanto las reparaciones como las co-construcciones, que tal como vimos son fenómenos centrales en el habla natural contribuyendo a la secuencialidad de la interacción y al construcción de la intersubjetividad entre participantes.

Resumiendo, está claro - a pesar del carácter exploratorio y cualitativo del presente estudio - que hay grandes diferencias entre las conversaciones de los manuales de ELE y en la conversación auténtica.

Desde mi punto de vista en cuanto futura profesora de idiomas, los materiales de audio (y video) son un input importante, por un lado, para los aprendices en cuanto al contacto con la lengua meta hablada, y por otro lado, para los profesores, siendo un material para utilizar en su enseñanza. Sin embargo, si el único input que reciben los aprendices sobre la conversación entre dos o más personas es similar al de los audios aquí analizados, esto puede acarrear problemas a nivel del desarrollo de la competencia interaccional ya que los alumnos no habrán sido sensibilizados a los aspectos centrales de la lengua hablada y por eso no habrán aprendido cómo se puede desarrollar una interacción auténtica en la lengua meta. Por consiguiente, es muy necesario, por un lado, disponer de mejores materiales didácticos, más auténticos, y, por el otro, que el profesorado reciba formación sobre las características de la lengua hablada: si los profesores o las profesoras tampoco se dan cuenta de que la lengua hablada no es la de las grabaciones y que tiene características propias, los materiales didácticos pueden ser los mejores del mundo, pero la práctica didáctica no cambiará.

En una investigación futura sería interesante comparar los resultados obtenidos con los manuales de ELE con otros manuales para la enseñanza de idiomas modernos a nivel de instituto, en Suecia (alemán,

italiano y francés, por ejemplo) para averiguar si estos fenómenos son comunes también a los otros materiales didácticos publicados en Suecia.

Bibliografía

Álvarez Montevalvan, F. (2007). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas. Granada, 26-29/09-2007

Atkinson, J. M. (1984). Preference organisation. J. M. Atkinson, y J. Heritage (Eds.), En *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. (pp. 53-56). New York: Cambridge University Press.

Bardel, C., Falk, Y. & Lindkvist, C. (2016). *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Battle, J., & Suárez, M. M. (2020). An analysis of repair practices in L2 Spanish listening comprehension materials with implications for teaching interactional competence. *Classroom Discourse*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1810724>

Battle Rodriguez, J. (2020). La comprensión auditiva en Español como Lengua Extranjera y el desarrollo de la competencia interaccional. En R. Ferroni y M. Birello (eds.), *La competenza discorsiva a lezione di lingua straniera* (281-333). Roma: Aracne.

Burgos, F. M. (2007). Co-construcciones en español: ¿cooperación por medio de una interrupción? *Forma y Función*, (20), 13-39. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18145/19058> [Última consulta: 05/01/2021]

Chepinchikj, N., y Thompson, C. (2016). Analysing cinematic discourse using conversation analysis. *Discourse, Context y Media*, 14, 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2016.09.001>

Drew, P. (1997). 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28(1), 69-101. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(97\)89759-7](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(97)89759-7)

Domínguez Heredia, N. (2016). Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2). *RedELE*, 28, 1-27.

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:891fbb71-ba27-4f7b-9a8e-961962b8dd8f/revista2016286noeliadominguez-pdf.pdf> [Última consulta: 05/01/2021]

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, R. (2001). When listeners talk: Response tokens and listener stance (Vol. 92). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363-374. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.363>

- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/s0261444807004144>
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford, England: Blackwell.
- Heldner, M., & Edlund, J. (2010). Pauses, gaps and overlaps in conversations. *Journal of Phonetics*, 38(4), 555-568. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2010.08.002>
- Heritage, J. (1984 a). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1984 b). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. En M. Atkinson y J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 299-345). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1989). Conversation. En D.- Roger & P. Bull (Eds.), *Current developments in conversation analysis* (pp. 21-47). Avon: Multilingual Matters Limited.
- Hoey, E. M., & Kendrick, K. H. (2017). Conversation Analysis. En A. M. B. de Groot y P. Hagoort (eds.), *Research methods in Psycholinguistics: A practical guide*. Wiley Blackwell.
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In: G. Psathas (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (pp. 79-96). New York: Irvington.
- Instituto Cervantes, & España. Ministerio de Educación, C. D. S. G. C. I. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Fondo de Cultura Económica.
- Jefferson, G. (1984). Notes on some orderlinesses of overlap onset. En V. D'Urso (Ed.), *Discourse Analysis and Natural Rhetoric* (pp. 11-38). Cleup.
- Jefferson, G. (1988). On the Sequential Organization of Troubles-Talk in Ordinary Conversation. *Social Problems*, 35(4), 418-441. <https://doi.org/10.2307/800595>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13-31). Santa Barbara: University of California.
- Kendrick, K. H., & Torreira, F. (2015). The Timing and Construction of Preference: A Quantitative Study. *Discourse Processes*, 52(4), 255-289. <https://doi.org/10.1080/0163853x.2014.955997>
- Kendrick, K. H., Brown, P., Dingemans, M., Floyd, S., Gipper, S., Hayano, K., Hoey, E., Hoymann, G., Manrique, E., Rossi, G., & Levinson, S. C. (2020). Sequence organization: A universal infrastructure for social action. *Journal of Pragmatics*, 168, 119-138. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.06.009>
- Lester, J. N., & O'reilly, M. (2019). Examining the Basic Principles of Conversation Analysis [Libro electrónico]. En *Applied Conversation Analysis: Social Interaction in Institutional Settings* (pp. 2-29). Thousand Oaks: SAGE Publications, inc. <https://doi.org/10.4135/9781071802663>
- Liddicoat, A. J. (2011). *An introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Mancera, A. M. C. (2000a). *El intercambio de turnos de habla en la conversación*. Universidad de Alcalá de Henares.

- Mancera, A. M. C. (2000b). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. En Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University press.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. En G. Button y J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and Social Organisation* (pp. 54-69). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schegloff, E. A. (1995). Discourse as an Interactional Achievement III: The Omnirelevance of Action. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 185-211. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2803_2
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. *American Journal of Sociology*, 102(1), 161-216. <https://doi.org/10.1086/230911>
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., & Olsher, D. (2002). 1. CONVERSATION ANALYSIS AND APPLIED LINGUISTICS. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31. <https://doi.org/10.1017/s0267190502000016>
- Seedhouse, P. (2004). Conversation Analysis as Research Methodology. En K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying Conversation Analysis* (pp. 251-266). Palgrave: MacMillan.
- Sidnell, J. (2014). The architecture of intersubjectivity revisited. En N. Enfield, P. Kockelman, & J. Sidnell (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology* (pp. 364-399). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolverket. (2011). Ämne - Modernaspråk Gymnasieskolan [plan curricular] recuperado el 2020-11-18 de <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> [Última consulta: 28/12/2020]
- Pomerantz, A. (1894). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. En J. M. Atkinson y J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. London: Routledge.
- Vázquez Carranza, A. (2019). *Análisis Conversacional: Estudio de la acción social*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara. Recuperado de

https://www.academia.edu/41404686/An%C3%A1lisis_Conversacional_Estudio_de_la_acci%C3%B3n_social [Última consulta: 30/12/2020]

Vázquez Carranza, A. (2020). La perspectiva lingüística del análisis conversacional. En Pérez Barajas, A. E. & Hernández Díaz, A. (coords.). *Propuestas metodológicas para el trabajo y la investigación lingüística: aplicaciones teóricas y descriptivas*. (pp. 513-53) Universidad de Colima. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/344305819_La_perspectiva_linguistica_del_analisis_conversacional [Última consulta: 05/01/2021]

Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening*. Harlow, England: Pearson Education.

Wong, J. (2002). Applying conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40(1), 37-60. <https://doi.org/10.1515/iral.2002.003>

Manuales de enseñanza

Gröndahl, S., Fernández García D., Liven I., Lund Moss, G. E. & Rosén E. (2018). *Próxima estación 3*. Första upplagan. Stockholm: Liber.

Rönmark, I & Quintana E. (2012). *Vistas 3*. Andra upplagan. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Waldenström, E., Westerman, N., Wik-Bretz, M. & Gustafsson, Å. (2016). *Caminando 3*. Fjärde upplagens första tryckning Stockholm: Natur & Kultur.

Apéndice

Convenciones de transcripción

(1)	El número en paréntesis indica la duración de una pausa en segundos.
(.2)	El número indica la duración de una pausa en décimas de segundo.
(.)	El punto entre paréntesis indica una micro pausa.
[]	El corchete indica el punto en el que el traslape inicia.
=	Las líneas conectadas con dos signos de igual indican que la segunda línea sigue la primera sin algún silencio que se pueda identificar entre las dos, o que ocurren totalmente “pegadas” una con la otra.
>word<	Palabras entre signos de mayor que y menor que indican que fueron producidas más rápidamente que el resto de las palabras que las rodean.
↑↓	Indica el subir o bajar de la entonación respectivamente.
:	Indica que el sonido anterior está prolongado, entre más puntos haya más prolongado fue producido el sonido.
.	Indica entonación final.
,	Indica un ligero cambio en la entonación.
()	Paréntesis vacíos indican que no se escucha parte de lo que dice el hablante.
palabra?	El signo de interrogación indica entonación de pregunta.
PALABRA	Las letras versales indican un incremento de volumen.
(h)palabra(h)	Palabras entre “haches” indican que la risa está infiltrada en el habla
((palabra))	Las palabras en paréntesis dobles contienen descripciones de eventos.
Pal-	Indica que la palabra o enunciación está cortada.
.hh	Indica inhalación. Entre más “haches” haya más profunda la inhalación
hh.	Indica exhalación. Entre más “haches” haya más profunda es la exhalación.
hehe	Indica risa. Entre más “haches” haya más prolongada es la risa.

(Vázquez Carranza, 2020: 16, 17)

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 - 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**