



UNIVERSITAT DE BARCELONA



FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

CURSO 2010-11

REPARACIONES Y MEDIACIÓN DOCENTE
EN EL DISCURSO DEL PROFESOR
EN EL AULA DE ELE
JAUME BATLLE RODRÍGUEZ

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
DIRIGIDO POR EL DR. MIQUEL LLOBERA CANAVES

JULIO DE 2011

ÍNDICE

1. Justificación del presente estudio	5
2. Estado de la cuestión	5
2.1 La reparación en el ámbito del análisis de la conversación	6
2.1.1 Definición de reparación	6
2.1.2 Clasificación tipológica de las reparaciones	9
2.2 Las reparaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la L2/L	11
2.3 La mediación como una forma de reparación	16
3. Objetivos e hipótesis de investigación	18
4. Metodología	19
4.1 Fundamentos metodológicos	20
4.2 Descripción de los datos	20
4.2.1 Contexto de enseñanza	21
4.2.2 Los informantes	21
4.2.3 La recogida de datos	22
4.2.4 Los datos en la secuencia didáctica	23
4.2.5 Características del corpus	23
5. Análisis de los datos y resultados	25
5.1 La participación de la profesora en las interacciones	25
5.1.1 Gestión de la actividad	25
5.1.2 La profesora en interacciones en las que mantiene una conversación que podría realizarse fuera del ámbito del aula	26
5.2 Reparaciones en las que interviene la profesora	28
5.2.1 Hetero-reparaciones auto-iniciadas (HRAI)	28
5.2.2 Hetero-reparaciones hetero-iniciadas (HRHI)	32
5.2.3 Auto-reparaciones hetero-iniciadas (ARHI)	34
5.3 La mediación como reparación	35
6. Discusión general	38
7. Conclusiones	42
Bibliografía	42
Anejo	48

RESUMEN

Situado en el ámbito del Análisis de la Conversación y el Análisis del Discurso del profesor, el trabajo que se presenta con estas líneas pretende ser un análisis de la participación de una profesora en las reparaciones producidas con alumnos en unas interacciones conversacionales con unas características concretas, en especial, con el papel de mediadora. El interés de este estudio radica en la posibilidad de conocer más de cerca el discurso docente, concretamente en conversaciones entre estudiantes en relación a los fenómenos de reparación y mediación en conflictos, en este caso, lingüísticos. Los resultados demuestran que las reparaciones de la profesora siguen un mismo modelo en cuanto a su participación y que la mediación no es la característica fundamental de la aportación de la profesora.

PALABRAS CLAVE: reparación, análisis de la conversación, mediación, discurso docente, interacción.

RESUM

Situat dins de l'àmbit de l'Anàlisi de la Conversa i l'Anàlisi del Discurs del professor, el treball que es presenta amb aquestes línies pretén ser un anàlisi de la participació de la professora en les reparacions produïdes amb alumnes en una en unes interaccions conversacionals amb unes característiques concretes, en especial, amb el paper de mediadora. L'interès d'aquest estudi radica en la possibilitat de conèixer una mica més de prop el discurs docent, concretament en converses entre estudiants en relació als fenòmens de reparació i mediació en conflictes, en aquest cas, lingüístics. Els resultats demostren que les reparacions de la professora segueixen un mateix model en relació a la seva participació i que la mediació no és la característica fonamental de la aportació de la professora.

PARAULES CLAU: reparació, anàlisi de la conversa, mediació, discurs docent, interacció.

ABSTRACT

Located in the field of Conversation Analysis and Discourse Analysis of the teacher, the work presented here is about the involvement of a teacher in the repairs produced with students in conversational interactions in the role of mediator. The interest of this study is the possibility to learn more about the teacher's discourse, particularly in conversations with students in relation to the phenomena of repair while mediating in linguistic conflicts. The results show that repair of the teacher follow the same model in terms of participation and that mediation is not a fundamental characteristic in the discourse.

KEY WORDS: Reparation, Conversation Analysis, Mediation, Teacher Discourse, Interaction.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

La necesidad de investigar la producción lingüística de los profesores en el aula de Lenguas Extranjeras (LE, en adelante) es todavía evidente hoy en día, pese a la gran cantidad de estudios que encontramos sobre este fenómeno discursivo. El profesor, aunque su papel en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje haya variado durante los últimos años, continúa siendo una figura fundamental en el aprendizaje institucional. Asimismo, en el ámbito de la enseñanza de LE su importancia se multiplica, al ser productor del mismo objeto de aprendizaje con el que se está trabajando. Así pues, el discurso del profesor, con sus características específicas, cobra una especial relevancia.

Esta es una de las razones fundamentales por las cuales se hace evidente la necesidad de estudiar en profundidad el discurso del profesor. Al ser productor del mismo objeto de aprendizaje, su discurso puede provocar el aprendizaje en sí mismo, además de cumplir con características como la función evaluativa o a ayudar al alumno en la resolución de problemas. Esta última idea que se presenta es una de las centrales en el trabajo que se inicia con estas líneas, cuyo principal motivo estriba en indagar en el constructo de reparación como fenómeno conversacional en el aula de LE y su relación con los fenómenos de mediación lingüística, insertándonos así en la línea de investigación sobre análisis del discurso del profesor en el aula de LE de la Facultad del profesorado de la Universitat de Barcelona.

Así pues, este estudio pretende aportar un granito de arena más en el conocimiento de cómo los docentes llevan a cabo sus producciones lingüísticas en el aula. Las reparaciones, constructo surgido del ámbito del análisis de la conversación que ha sido motivo de numerosos estudios en ámbitos discursivos diversos, dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas se ha relacionado con el discurso del profesor, teniendo en cuenta los componentes del discurso. Asimismo, se ha estudiado en función de varios papeles que se llevan simultáneamente, como es el de mediador por parte del profesor, cuya figura continúa siendo determinante en el acto de enseñanza-aprendizaje. Su discurso y su participación tienen que ver mucho con su posición social dentro del grupo clase, por lo que es de especial interés poder analizar cómo se desarrolla su papel conversacionalmente, por ejemplo, mientras los alumnos hablan entre sí para poder, de esta manera, mejorar y hacer más eficaz nuestra práctica docente.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La fundamentación teórica es requisito indispensable y, por ello, exponemos en este apartado las investigaciones que, en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de

segundas lenguas¹ se ha llevado a cabo durante los últimos años con respecto a la reparación, sin descuidar los fundamentos teóricos y los ámbitos de estudio de los cuales surgió este constructo.

Así pues, tras explicar el significado de 'reparación' desde el punto de vista del análisis de la conversación, se procederá a presentar los estudios más significativos y que marcan líneas de investigación en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, con el propósito de llegar a la línea de trabajo en la que se sitúa este estudio: la relación entre reparación y mediación. Asimismo, es necesario recabar qué se entiende por mediación, ya que en el ámbito de estudio en que se enmarca el estudio, este término es susceptible de entenderse de varias formas diferentes.

2.1. LA REPARACIÓN EN EL ÁMBITO DEL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN

Llevar a cabo una textualización del estado de la cuestión en el ámbito del estudio de las reparaciones en la enseñanza de una L2/LE es ardua tarea. Pese a que las reparaciones son un constructo ampliamente trabajado desde la óptica del Análisis de la Conversación (en adelante, AC) desde que Sacks, Schegloff y sus colegas (1977) publicaran el artículo seminal que daría pie a tales estudios, en el ámbito de la enseñanza L2/LE ha tenido poca repercusión hasta hace bien poco. Asimismo, pese a que el constructo está claramente definido en ciertos aspectos, como puede ser el de la clasificación tipológica, existen diversas controversias acerca de lo que se puede considerar reparación y lo que no, sobre todo en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.

2.1.1. Definición de reparación

Como decimos, el constructo de reparación surge en el ámbito del AC (Schegloff et al. 1977), una disciplina de investigación que, en los últimos años, ha captado el interés de muchos estudiosos del lenguaje. El estudio del "habla en interacción" o "habla en funcionamiento" y de su organización social, como se ha solido denominar a la conversación motivo de estudio del AC (Calsamiglia y Tusón, 1999; Heritage 2005, Liddicoat 2007, entre otros), surge de ámbitos etnometodológicos². El AC se basa en tres premisas fundamentales (Hall 2007:512): en primer lugar, se entiende que la producción lingüística de un turno de habla orienta al siguiente turno producido. En segundo lugar, el turno proyecta la siguiente acción o serie de posibles

¹ En este estudio se utilizarán indistintamente los dos términos; para una discusión sobre el uso de los mismos, véase, por ejemplo, Griffin (2005:22).

² El hecho de que el constructo surja de parámetros etnometodológicos no es cuestión baladí: muchas investigaciones en las que se utiliza el constructo de reparación no se pueden catalogar como estudios del ámbito del AC. Como se podrá observar más adelante, estudios catalogados bajo la etiqueta del *focus on form* trabajan intensamente el constructo de reparación, aunque no lo entienden el fenómeno de la misma manera.

acciones para llevarse a cabo en los siguientes turnos al hablar y crea un contexto para el siguiente turno. Asimismo, por último, en la producción de la siguiente acción, “an interlocutor displays an understanding of the prior turn, and thereby creates or maintains with the prior speaker a mutual understanding of what they are doing together.” (Hall 2007:512). Desde este punto de vista, se debe entender como unidad mínima de análisis el par adyacente, es decir, dos turnos conversacionales que se caracterizan por que la presencia del primero hace que se espere el segundo, y no el turno de habla (Schegloff 2007:2), ya que solo el primero tiene sentido conversacional bajo las premisas indicadas, como forma de secuencia o “organización de la secuencia”, ya que “sequences are the vehicle for getting some activity accomplished” (Schegloff *ibidem*). Sin embargo, sí debemos tener en cuenta que esta unidad mínima, la secuencia, estará compuesta por un mínimo de dos turnos de habla que serán adyacentes uno al otro³.

De esta manera, la reparación ha podido ir entendiéndose como un proceso propio del “habla en interacción” o “habla en funcionamiento” en el cual los participantes mantienen turnos de habla relacionados y concatenados por una relación conversacional y, asimismo, se puede entender como una creación mutua entre los hablantes.

Unidad fundamental del “habla en interacción” (Hall 2007:512), por reparación se entiende el tratamiento de un problema que ocurre en un uso interactivo de la lengua (Buckwalter 2001; Kasper y Kim 2007; Seedhouse 2005; Schegloff 2007:100; Schegloff et al. 1977; Van Lier 1988) y que implica una corrección que puede ser hacia la producción propia o la del interlocutor (Johnstone 2002)⁴. Asimismo, los hablantes, a través de este proceso interaccional, can deal with the problems which arise in talk” (Liddicoat 2007:171) considerando este fenómeno como una modificación discursiva (Wagner 1996). El problema no tiene por qué ser objetivo y puede estar tanto en quien produce el mismo, como en quien lo escucha (Schegloff 2007). Desde este punto de vista, todo es reparable en una interacción y todo puede ser tratado como con necesidad de reparación; todo puede ser fuente de problema y todo puede ser reparable (Schegloff 2007:100; Hall 2007:513).

La reparación es común a toda posible comunicación, por lo que se puede entender como un fenómeno o componente del sistema de la lengua y requerido por todos los sistemas comunicativos (Hatch 1992:6), es decir, universal a todas las lenguas. Como se puede comprobar, el constructo se fundamenta en una idea de lengua como sistema interactivo entre participantes en su propio uso, es decir, no se va a entender

³ Como se podrá comprobar a lo largo del capítulo, son muchos los estudios sobre la reparación que se centran en analizar las características de los turnos que la componen.

⁴ Hágase notar que ya Schegloff et al. (1977) intentan dejar de lado la idea de corrección, por lo que acuñan el de reparación, a todas luces más adecuado en un contexto de enseñanza-aprendizaje, ya que las reparaciones no son simples correcciones, sino que “represent an expansion of the language resources of the learner during the process of language use in social context” (Shonerd 1994:82). En relación a la comprensión de los dos fenómenos, Hall (2007) propone una profunda y precisa diferenciación para el ámbito de la L2/LE.

la *reparación* como un constructo delimitado únicamente en un solo turno de habla, pese a que Drew (1997) proponga una tipología de iniciadores de la reparación, por lo tanto, de tipos de turnos de habla⁵. Ya Schegloff et al. (1977:363) indicaban que el constructo no se debe identificar con un fenómeno interaccional para la corrección de errores sino que la reparación tiene en cuenta todos los fenómenos en la conversación que puedan considerarse problemáticos. Asimismo, debemos entender este fenómeno conversacional como un mecanismo de “autocorrección” (Schegloff et al. 1977:383) en el sentido de que “allows individuals to deal with troubles in speaking and hearing that threaten their shared understanding”, comprensión que gestionan los mismos participantes en la conversación (Hall 2007:512). Los hablantes tienen *implicabilidad*⁶ secuencial, es decir, provocan con su turno de habla los posibles que vendrán después.

La reparación tiene un rol especial en el “habla en interacción”: es la única práctica interactiva que puede sustituir al resto de acciones, lo que significa que ella “can replace or defer whatever else was due next” (Schegloff, 2000, p. 208) en el curso de la acción, ya sea un sonido o palabra siguiente en la unidad de turno-construccional, un turno posterior en una secuencia, o algo más. Además, no es una secuencia regular, sino que se insertará en la interacción en curso en función de la necesidad que tengan los interactuantes de restablecer la comprensión mutua. Schegloff añade que no todos los problemas son reparados, sino solo aquellos que se acaban de decir (2000:207). Ello implica que no se pueda entender como reparación la solución a un problema que no forme parte de la misma secuencia. Por su parte, pese a que en un determinado momento se ha entendido que el constructo surge en el momento en que la comunicación se pierde (Hatch 1992), no podemos entenderlo así, ya que en el momento en que un hablante se repara a sí mismo en un solo turno de habla, en tales casos es posible entender que el interlocutor no pierde la comunicación *strictu sensu*, sino que hay un cambio en la información debido a una confusión de términos por parte del hablante que produce la fuente del problema a reparar.

Con respecto a los hablantes, la reparación también ha sido estudiada en relación a la autoimagen que proyectan (Fernández 2005) Así, se habla de salvar la imagen cuando uno no entiende algo pero no dice nada, debido a una amenaza a la autoimagen. Según Fernández, ante esta situación, el hablante nativo o más competente, que no entiende lo que su interlocutor está diciendo, tiene tres posibilidades: resignarse a la incomprensión, cambiar de tema o el contrato didáctico “a fin de exonerarse de responsabilidad por la ruptura de la comunicación” (2005:103).

⁵ Por otro lado, Egbert (2004:1483-1484) indica diferentes tipos de turnos iniciadores de la reparación: unos *simples*, que se caracterizan por expresarse con una unidad construccional corta que constituye el turno en sí misma, y otros que cataloga de *complejos* y que tienen en un solo turno de habla dos unidades que, independientemente, podrían establecerse en dos turnos (*turn-constructional units*). La autora indica que se pueden encontrar casos de hasta tres unidades que pueden construir turnos independientes (*turn-constructional units*).

⁶ ‘Implicativeness’ en el original (Hall 2007).

Por otro lado, en cuanto a los fenómenos susceptibles de entenderse como reparación debemos tener en cuenta que se excluyen fenómenos que podrían entenderse como tal, pero que no incurren en el constructo por varias razones: estos son las correcciones incrustadas o las correcciones que no implican problemas en el habla, la escucha o el entendimiento (Hosoda 2006:46). Sin embargo, las reparaciones incrustadas sí se pueden considerar como un fenómeno *reparacional*⁷ (Jefferson 1987; citado en Firth 1996:246). El mismo autor encuentra que “being the activity of rephrasing or reformulating the other party’s errant usage in one’s own turn in such a way that the rephrasings effectively ‘corrected’ the deviant form” (Jefferson, citado en Firth, *idem*).

Asimismo, Liddicoat (2007:171) indica que todos los niveles de lengua son potencialmente reparables, incluso el cambio de código puede ser susceptible de reparación (Gafaranga 2011). Además, señala que las reparaciones están diseñadas para solucionar el problema lo antes posible, normalmente en el mismo turno de habla: Schegloff et al. (1977) ya indican que es lo preferencial.

No obstante, el hecho de que se parta de postulados del AC para el estudio del constructo implica que este tenga dos componentes: la iniciación y el resultado (Hall 2007:513). En función de estos componentes se ha establecido una clasificación tipológica que ya viene siendo clásica a la hora de analizar el constructo y que pasamos a presentar a continuación.

2.1.2. Clasificación tipológica de las reparaciones

Ya el estudio seminal de Schegloff et al. (1977) se establece la clasificación tipológica de la reparación que se ha mantenido hasta nuestros días. Por un lado, el problema comunicativo es enmendado por el mismo hablante que lo produce (*auto-reparación*) o por el oyente, (*hetero-reparación*). Por otra parte, la iniciación de la reparación también implica una diferenciación tipológica; así, se pueden establecer un reparación *auto-iniciada*, si la reparación del problema la inicia el propio hablante que lo ha producido o *hetero-iniciada*, en el caso de que sea el oyente quien la inicie. De esta manera, se establecen cuatro patrones básicos de la reparación en función de la participación de los interlocutores: las ARAI (*auto-reparaciones auto-iniciadas*); ARHI (*auto-reparaciones hetero-iniciadas*); HRAI (*hetero-reparaciones auto-iniciadas*) y HRHI (*hetero-reparaciones hetero-iniciadas*). Hay que destacar que las ARAI pueden originarse en el mismo turno de habla en el que ocurre el motivo problemático (*trouble source*) o en un tercer turno, es decir, tras una producción lingüística del interlocutor (Hall 2007:513) y son significativas en cuanto a que demuestran una autorregulación del propio discurso (Hynninen 2011:967). En cambio, las HRAI se

⁷ Véase la definición que se ofrece más adelante sobre este tipo de reparación.

solucionarán en el turno de habla justamente posterior a la iniciación de la reparación.

Las reparaciones *Hetero-Iniciadas* y las *Hetero-reparaciones*, es decir, los casos que no son ARAI, indican reacciones de los interlocutores a la contribución del hablante (Hynninen 2011:967). Egbert (2004:1471) señala que en muchas ocasiones las *reparaciones iniciadas por otros* no se producen únicamente con la intención de solucionar un problema en la comprensión sino que se utilizan para encubrir problemas de más calado y más profundidad. Esta autora estudia la categorización de los miembros que inician la reparación (y que no son quienes la producen) en una determinada comunidad, en otras palabras, la clasificación dialectal subyacente en el inicio de la reparación, y establece que la reparación forma parte de una serie de prácticas que nos permiten identificar la pertenencia lingüística y social de uno de los miembros de la interacción. Por ejemplo, indica que la traducción puede ser un modo de reparación en este ámbito, que ocurrirá como respuesta a una iniciación de reparación, de la misma manera que las iniciaciones de reparaciones forman una alianza a lo largo de las líneas dialectales en respuesta a cuando varios hablantes inician diversas reparaciones al mismo tiempo (2004:1472). Las hetero-reparaciones se pueden entender como un “sequential environment in which the participants recurrently oritn their differential linguistic knowledge” (Hosoda 2006:25). En este estudio se demuestra que la experiencia del hablante se hace relevante cuando un participante invita a la reparación del interlocutor (hetero-reparación) y cuando los participantes encuentran un problema en el logro del entendimiento mutuo. Este tipo de reparaciones también tiene un fuerte componente colaborativo, que puede entenderse como una posibilidad que ofrecen las personas que inician la reparación a quien produce la fuente del problema con la intención de que este último mejore (Egbert 2004:1478).

Por otro lado, Wong (2000) nos habla de reparación tácita (*unspoken repair*), la cual nos permite reparar problemas tácitos que “may involve matters pertaining to sentence construction and completion, reference and collocation” (Wong 2004:128) y Fernández (2005:107) de *metareparación* o reparación de la reparación, en el momento en que la primera reparación no había sido entendida por quien produce el problema.

Por su parte, Liddicoat (2007:174), indica cinco posiciones diferentes para la reparación:

- (i) dentro del mismo turno que la “fuente del problema” (*same turn repair*);
- (ii) en el espacio de transición que sigue al turno que contiene el problema (*transition space repair*);
- (iii) en el turno que sigue inmediatamente al problema (*second position repair*);

(iv) en un tercer turno (*third position repair*);

(v) en un cuarto turno (*fourth position repair*).

Las reparaciones también se han estudiado desde otros campos de la investigación lingüística, tales como en contextos de bilingüismo y diglosia (Gafaranga 2011), en los que se entiende la reparación como una reparación del medio -código lingüístico utilizado para la expresión. En este contexto se debe entender la *medium repair*, que sería una reparación con cambio de medio lingüístico –código/lengua- hacia la lengua mayoritaria en una sociedad dada. La *medium repair* puede ser auto-iniciada o hetero-iniciada e, igualmente, puede ser una auto-reparación y una hetero-reparación y presumiblemente (Gafaranga 2011) puede ocupar las 5 posiciones que presenta Liddicoat (2007). Este mismo autor (2011:120) nos propone entender otro tipo de reparación, la *generalised content repair*, que serían las reparaciones cuyo turno de habla reparador muestra una ausencia de comprensión en la audición a partir de un iniciador abierto de la reparación, tipo “¿qué?” (Drew 1997).

Asimismo, Van Lier (1988) señala que puede haber seis trayectorias de reparación. Además de las cuatro señaladas anteriormente, Van Lier incluye la auto-reparación en el mismo turno y la auto-reparación en un espacio de transición. No obstante, el autor no encuentra ejemplos de estos dos tipos de reparación en los datos que maneja, por lo que los desestima en el discurso del aula. Esta desestimación ha provocado que estas dos posibilidades de reparación hayan desaparecido en la mayoría de investigaciones centradas en este constructo. Sin embargo, el investigador se centra en la relación que puede tener la reparación dentro del discurso didáctico, más concretamente en el ámbito de las segundas lenguas, motivo del siguiente apartado.

2.2. LAS REPARACIONES EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LE

Como se apuntaba con anterioridad, Schegloff et al. (1977) indican que en la L1 hay una preferencia para la auto-reparación por una cuestión de salvar la imagen (Faerch y Kasper 1982:73, citado en White 1997:335), pero que en un discurso didáctico es posible que la hetero-reparación sea más común, idea que Van Lier (1988) propone, hasta el punto de proponer vías de investigación para corroborar y refutar esta hipótesis. El artículo, publicado en 1988, se puede categorizar como fundamental en la evolución de la comprensión del constructo en el ámbito de la enseñanza de LE.

Van Lier es el primer investigador que recoge el constructo surgido de las ideas de Schegloff et al. (1977) y lo acerca al análisis del discurso didáctico. De esta manera, entre reparación conversacional y reparación didáctica (1988:188), algo que Lyster (1998) equipara a la distinción entre atención a la(s) forma(s) y atención al significado. La diferencia fundamental entre estas dos comprensiones del constructo estribará en la naturaleza pedagógica de la segunda. Esta dicotomía, planteada desde estudios propios de la adquisición de fenómenos gramaticales ha suscitado una gran

polémica. Asimismo, se distingue entre reparación conjuntiva y reparación disyuntiva, cuya diferencia fundamental se basa en que la primera se centra en la ayuda hacia el interlocutor. Esta distinción, que, según Fernández, es “inoperante en desigualdad de status” (2005:102)⁸, aunque no llega a justificar con ejemplos esta afirmación, complementa el primer eje, formando así cuatro posibles reparaciones: la coordinación hablante-oyente -reparación conversacional y conjuntiva-, la ayuda entre hablante y oyente –reparación didáctica y conjuntiva-, la búsqueda de la coincidencia léxica⁹ –reparación conversacional y disyuntiva- y, por último, la evaluación –reparación didáctica disyuntiva.

Así pues, tras la publicación del artículo de Van Lier, el constructo de reparación ha ido adoptando una especial relevancia, dado que los alumnos pueden tender a un uso de la lengua en el que subyazcan problemas de diversa índole, debido a que los recursos lingüísticos que se comparten son limitados y el entendimiento mutuo puede estar en riesgo, por lo que sería preciso un trabajo de reparación (Kasper y Kim 2007). Así, las reparaciones en el ámbito de la L2 han proporcionado un gran interés a quienes desean examinar los formatos y funciones de las reparaciones aportadas o generadas en el ámbito de su enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, esta aproximación a problemas comunicativos específicos contrasta con propuestas derivadas de lo que se puede denominar “perspectiva interaccionista”, según las cuales “accords repair initiated or completed by the trouble source recipient a critical role in L2 learning” (Kasper y Kim 2007:22). Esta perspectiva ha sido rebatida desde el ámbito del AC por no prestar atención a aspectos como el contexto en que se produce la conversación, por operar con un modelo de transmisión de información puramente que podría catalogarse como computacional, tendiendo hacia la psicolingüística y dejando de lado aspectos relacionados con la sociolingüística o el análisis del discurso (Firth & Wagner 1998; Wagner 1996). Como contrapartida, se argumenta que el AC tiene muy poco que decir sobre aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua o su adquisición (Gass 1998, entre otros)¹⁰. Este es un debate inconcluso y distante de poder cerrarse. Sin embargo, es muy interesante poder observar que los dos modelos discurren paralelamente y, en determinados momentos, parecen tener una fuerte relación. Ellis (1994:258) indica que las reparaciones discursivas son un tipo de modificaciones interaccionales, entre las que se incluyen la negociación del significado (Long 1983, 1996) y las reparaciones del error producido por el mismo aprendiente. Esta distinción concordaría con la distinción que nos ofrece Pica (1994) entre negociación de la forma y negociación del contenido.

⁸ Es destacable el hecho de que este autor atribuya la creación del constructo de reparación a Van Lier, hecho que implica que sus afirmaciones pueden llegar a ponerse en duda.

⁹ Traducción del original “word-world match”.

¹⁰ Esta dicotomía se demuestra claramente en, por ejemplo, Mackey (2007), volumen en el cual se tratan aspectos de la interacción conversacional sin hacer alusión en ningún momento a las reparaciones.

Así pues, el constructo de reparación también se ha estudiado desde el *Focus on Form*, sobre todo a partir de que Lyster y Ranta (1997) iniciaran una línea seguida por una gran cantidad de investigadores (Lochtman 2002; Lyster y Mori 2006; Oliver 2000; Panova y Lyster 2002; Sheen 2008; Williams 1999, entre otros). Estos autores, que siguen esta línea de trabajo investigativo, asignan al constructo una función determinada, la de solucionar, por parte del alumno, un problema que él mismo ha producido; por lo tanto, desde este punto de vista, el *focus on form* solo se fijará en las *other-initiated repair* (Lyster y Ranta 1997:49).

Por otra parte, desde el discurso didáctico la reparación es una de las prácticas discursivas más importantes que está “that is inherently framed by teacher-student, cultural, linguistic, and historical hierarchies” (Razfar 2005:405). Según Razfar, las ideologías de la lengua afectarán a la práctica pedagógica y, en ella, se presenta el modelo IRF (Iniciación-Respuesta-Feedback)¹¹ como práctica discursiva más habitual; en este artículo se estudia la reparación desde un punto de vista ideológico e indica tres posibles tipos de reparación más: la reparación estructural (*structural repair*), es decir, reparación en el sistema de la lengua; la reparación de procedimiento (*procedural repair*), secuencias típicas de la interacción en clase como asignación de direcciones, identidades equivocadas y otras tareas administrativas, y la reparación ideológica (*ideological repair*), que serían aquellas que implican una creencia en el sistema de la lengua más allá de la propia necesidad comunicativa,. Asimismo, la posibilidad de reparar se centrará en la corrección, que estará presente de manera recursiva como reparación estructural (Razfar 2005:409).

Asimismo, la práctica de la reparación “está ideológicamente vinculada a un supuesto criterio de corrección que los participantes orientan dentro de un marco discursivo particular”, ya que “los profesores reparan según nociones de uso correcto que están mediados por ideologías lingüísticas de lo que comúnmente se conoce como “Standard American English” o “White English”” (Razfar 2005:412); de esta manera, las correcciones (reparaciones) se realizarían en función de una lengua que se enseñe.

Como se puede entender de los aspectos teóricos aquí señalados, el constructo de reparación ha suscitado una gran polémica en cuanto a decidir qué puede entenderse por reparación y qué no. Tras los primeros compromisos de establecer patrones discursivos susceptibles de ser reparados, el gran “caballo de batalla” ha sido el hecho de entender la corrección como reparación en el ámbito del discurso didáctico. Hall (2007:515) dice que en todos los estudios que siguen la Hipótesis de la Interacción de Long (1983, 1996), el término reparación es menos común que el de corrección, aunque cuando aparece se utiliza con el mismo valor que el segundo. Además, este autor distingue entre esta vía de investigación (la de Long, en la que se sitúa Lyster también) y otra, la del análisis del discurso en el aula habitual, la que no es de LE, y cuyo recurso discursivo más habitual es el modelo IRF. Hall no considera este tipo de correcciones como ejemplos de reparación, dado que, desde su punto de

¹¹ El modelo Iniciación-Respuesta-Feedback (IRF) fue desarrollado por Sinclair y Coulthard (1975), quienes indicaban que era el modelo discursivo patronómico del aula.

vista, no existen problemas en la comunicación, sino en la forma, por lo cual la corrección no implicaría un problema comunicativo, sino formal. Sin embargo, Seedhouse (2004, 2005, 2007) sí considera este tipo de secuencias como reparaciones, en una visión más amplia del constructo, similar a la de Van Lier (1988) y Kasper (1985). Así, Hall (2007:523) distingue entre “corrección instruccional” y “reparación instruccional” y, asimismo, entre “reparación AC” y “corrección AC”. Como indica, “the central concern of CA repair is with restoring understanding between parties in talk” (Hall 2007:522); por esta razón, no puede haber malentendido, porque el profesor ya sabe la respuesta de antemano.

Este modelo discursivo impropio de las reparaciones, que Hall asocia al modelo IRF, acción especializada para la pedagogía. “En cambio, la reparación y la corrección desde el punto de vista del AC “are interactional resources available to teachers and students, and anyone else for this matter” (Hall 2007:522-523) para hacer frente a problemas en el habla y en la escucha que tienen en potencial de amenazar el entendimiento mutuo, potencial que, según Macbeth (2004), también puede aplicarse a la comprensión del modelo IRF.

No obstante, en el ámbito del discurso del aula de L2, Seedhouse (2004; 2005; 2007) propone que, en muchas ocasiones, las reparaciones se entienden de manera inadecuada como un sistema de unidades y reglas que se pretenden describir descontextualizadas de un contexto sensible a la conversación -*context sensitive*; es por este motivo que debe haber una aproximación émica al AC. Los estudios del profesor inglés se centran más en detallar aspectos metodológicos con respecto a la aplicación de parámetros del AC a estudios en el ámbito de LE. Sin embargo, Seedhouse (1996, 1999) aboga por una visión más amplia del constructo, al incluir cualquier fenómeno susceptible de entenderse como reparación dentro del mismo. Esta visión, que engloba fenómenos como las peticiones de clarificación o aspectos relacionados con la forma verbal, aunque siempre en conversaciones o interacciones sin una motivación en la forma lingüística, es la que se adoptará en este trabajo, dado las características de las actividades en sí y que se expondrán más adelante.

Así pues, teniendo en cuenta la dicotomía entre atención a la(s) forma(s) y atención al significado, y a los postulados de Seedhouse y Hall, debemos tener en cuenta que en el ámbito de la enseñanza de LE son pocos los estudios que han adoptado postulados etnográficos en el tratamiento de la reparación. Entre ellos, se encuentra, por ejemplo, el estudio de Mazeland y Zaman-Zadeh (2004), uno de los pocos estudios que tratan el fenómeno interaccional de las peticiones de clarificación exclusivamente como un tipo de reparación. Estas autoras indican tres aspectos fundamentales: el *conceptual*, cuyo centro de atención está en el modo de resolver el problema, el *interaccional*, relacionado con el examen de la trayectoria secuencial: un turno, varios turnos, y el *semántico*. Los dos primeros no son independientes uno del otro: son interdependientes debido a la lógica semántica de la reparación. El estudio, centrado en la reparación como clarificación de un vocablo dado, incide en que la clarificación no es la primera opción, sino que en un primer momento parece entenderse la

iniciación de la reparación como una solicitud de confirmación, dada la respuesta subsiguiente que se produce y que incita a una reparación en un turno posterior.

Desde el punto de vista de los beneficios que implica el uso de reparaciones para el aprendizaje de segundas lenguas, Nobuyoshi y Ellis (1993) señalan que los estudiantes que reparan sus propios errores inmediatamente después del feedback recibido llevan a cabo producciones lingüísticas en las que el error anterior aparece en menor medida y Björk-Wyllén (2008:557), quien estudia la reparación en un contexto multilingüe en la educación primaria, plantea la posibilidad de que se establezca aprendizaje de la lengua a partir de los problemas rutinarios que se establecen en la interacción.

Por otro lado, Juvonen (1989) realiza un estudio de las reparaciones en el ámbito de la instrucción de una L2, en concreto en las reparaciones que se producen entre un hablante nativo (HN), en este caso el profesor, y un hablante no nativo (HNN), el alumno. Juvonen (1989:192) encuentra doce tipos diferentes de reparaciones en el habla en interacción entre profesor y alumno en función del origen del problema, quién inicia la reparación y el resultado, entre las que destaca la reparación confirmativa, el tipo de reparación más frecuente entre los L2. La reparación confirmativa consiste en que lo reparable es producido por un interlocutor e identificado y reparado por el otro y repetido por el primero.

Por otra parte, dada la proclividad a situaciones de andamiaje que conllevan las interacciones entre estudiantes de segundas lenguas (Brooks y Donato 1994; Donato 2000; Storch 2002, entre otros), es posible hablar de *reparaciones colaborativas* (Buckwalter 2001), entendidas como aquellas establecidas por ambos interlocutores para llegar a un entendimiento mutuo. Además, esta autora también apunta que en el discurso didáctico también pueden llegarse a dar reparaciones que no estén solicitadas: *unsolicited other repair*. El estudio de Buckwalter ha sido el único trabajo de los consultados exclusivamente relacionado con el Español como Lengua Extranjera (ELE, en adelante), por lo que adquiere un valor significativo para este trabajo.

Como se acaba de comprobar, han sido varios los estudios concretos que han analizado el constructo de reparación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, proponiendo líneas de trabajo, nuevas reformulaciones del constructo y nuevos ámbitos de estudio en función de algún tipo de característica del discurso en cuestión. Este es el caso del estudio foco de atención del siguiente apartado: en él se describe el estudio de Hynninen (2011), centrado en la relación entre la reparación y la mediación conversacional en un contexto de uso de la LE, relación que será, asimismo, uno de los ejes principales de este trabajo.

2.3. LA MEDIACIÓN COMO FORMA DE REPARACIÓN

El artículo citado justo al final del apartado anterior presenta una gran innovación con respecto a los estudios sobre la reparación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE: el hecho de entender el fenómeno de *mediación*, como un fenómeno comprensible dentro del constructo de reparación. La mediación puede comportar una amenaza hacia la imagen, de la misma manera que lo hacen las reparaciones (Fernández 2005) y, de la misma manera como la reparación, la mediación puede no tener éxito tampoco.

Por mediación entendemos una forma de resolver conflictos entre dos o más personas, en el caso que atañe a este trabajo, conflictos de carácter lingüístico. Por lo tanto, el profesor puede mediar en el momento en que haya un problema, de la índole que sea: en el aula, también de carácter comunicativo o, simplemente, lingüístico. Sin embargo, desde los estudios en el ámbito de la enseñanza de LE, la mediación se ha asociado al papel otorgado al profesor en el desarrollo del aprendizaje del alumno. Esta concepción del constructo deriva de las teorías de Vygotsky (1978), psicólogo cuya aportación en el ámbito de la psicología educativa es fundamental. Según estos postulados, quien posee más conocimientos -el mediador- tiene la función de encontrar formas de ayudar a su interlocutor a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión; así, el profesor será el mediador entre el conocimiento y el alumno. Este proceso se llevará a cabo en la zona de desarrollo próximo (ZDP), constructo que refiere a la distancia entre la actuación del aprendiente y su actuación potencial que podría desarrollarse con la ayuda del profesor o más experto. Sin embargo, la concepción de mediación que se manejará en este estudio difiere en cierta medida de la de Vygotsky, centrándonos más en la primera acepción del término, la que indica únicamente que la mediación es la capacidad de gestionar y solucionar conflictos ajenos.

Como las reparaciones, las mediaciones pueden ser necesarias para evitar rupturas en la comunicación e, igualmente, "it also slows down interaction in that it is an intervention in the course of the interaction" (Hynninen 2011:976). Hall (2007:523) reconoce la dificultad de ver las reparaciones en un discurso en el que el objeto de aprendizaje es la misma herramienta con la que se proporciona el aprendizaje.

Desde este último punto de vista, la mediación, cumple con tres funciones: facilitar la comprensión, organizar el discurso y socializar, función que puede adoptar el profesor en interacciones y conversaciones entre alumnos. De esta manera, el profesor se convierte en un agente social que puede solucionar conflictos, en este caso provocados por carencias lingüísticas. Por lo tanto, puede llevar a cabo fenómenos de reparación. Esta es la tesis principal que sustenta el estudio de Hynninen (2011)

El esquema de la mediación como reparación, según Hynninen (2011:974) sería el siguiente:

1. A produce la fuente del problema.
2. B Inicia la reparación (reparación iniciada por otro). Hynninen indica que este turno es opcional.
3. C Reformula la fuente del problema.
4. B Entiende, o no; pero, al menos, reacciona.
5. C Corroboración que B lo ha entendido. Se debe destacar que, lógicamente, A corrobora que B lo ha entendido, pero los datos de Hynninen, recogidos en una dinámica de grupo de clase abierta con C como líder –es el profesor-, implica que nunca sea A quien corrobore. Asimismo, este último punto también es opcional según la investigadora.

En los datos del estudio se demuestra que la reparación puede conllevar una secuencia en la que los participantes efectúen varios turnos cada uno, aunque Egbert indica que “en muy contadas ocasiones se necesitan más de dos iniciaciones de la reparación para restablecer la comprensión mutua” (2004:1471).

Por otro lado, el profesor, en un acto de mediación, puede provocar una acción reparadora en el discurso interactivo al percibir que los interlocutores no logran entenderse. En estos casos, podríamos entender que la profesora interviene al ver que la reparación que se ha establecido en la conversación entre los estudiantes no llega a consagrarse, por lo que intenta participar en la conversación con la intención de solucionar el problema acaecido en la conversación. En este caso, o es el “tercer participante” -el profesor- el que realiza la reparación, o al menos podrá establecer fenómenos de andamiaje para solucionar el problema. El profesor, como mediador, se pone entre los otros dos participantes en la conversación (Hynninen 2011:966). El mediador reformula, por lo que está reparando. Así pues, será una tercera persona la que realice el trabajo de reparación. No obstante, ha que destacar que en el artículo se centra en las reparaciones iniciadas por otros que son seguidas por reparaciones de una tercera persona.

El tipo de discurso docente que analiza la profesora finlandesa es en clase abierta, es decir, en el momento en que el profesor habla para toda la clase. De esta manera, la tipología discursiva coincide con las características del habla instruccional (Drew y Heritage 1992; Heritage 2005): se parece más a una clase convencional, ya que se caracteriza por diferenciarse en el 1) toma de turnos, 2) la organización de la estructura general, 3) la organización de la secuencia, 4) el diseño del turno y 5) la elección léxica. Estamos más cerca de lo que es un modelo IRF, ya que “The teachers had adopted a chairperson practice, which meant that the course leader allocated speaking turns. The restriction in the turn-taking practice affected the availability of speaker roles, which may also have affected the practice of mediation” (2011:969). Sin embargo, son muchos otros los contextos conversacionales que se pueden dar en el aula.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene el discurso del profesor en la didáctica de L2/LE (Llobera 2008), el cual es una fuente "auténtica" de lenguaje tanto aportado como generado en la propia aula, debemos pensar que la producción de reparaciones en su discurso merece una especial atención. Así, puede resultar muy interesante poder analizar las reparaciones del profesor como mediación en conversaciones entre estudiantes, dado que pueden llegar a entenderse como momentos proclives a la aparición de este determinado fenómeno. Así pues, este estudio pretende analizar la participación docente en las conversaciones entre estudiantes, en las cuales podrá, o no, establecerse un papel de mediador.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo que nos marcamos es conocer las reparaciones producidas en interacciones conversacionales entre estudiantes y en las que participa la profesora, es decir, describir la participación de la profesora en tales reparaciones. La importancia que se le da a su discurso -el de la profesora-, implica la necesidad de conocerlo en profundidad; para ello, es necesario estudiarlo minuciosamente. En este caso, el foco de atención estribará en su participación en reparaciones con estudiantes en interacciones, en las que solo participan, a priori, estos últimos. Asimismo, dentro de este objetivo general, que tendrá como realización investigativa la posibilidad de responder a la pregunta de investigación general que se formula más abajo, nuestra intención es establecer un análisis de la participación de la profesora en cuanto a su papel de mediadora.

Por lo tanto, vamos a plantear una serie de preguntas de investigación que nos permitan llevar a cabo un análisis de los datos recogidos adecuado para llegar a obtener un conocimiento más profundo en la relación entre reparaciones y adquisición de la lengua objeto de aprendizaje por parte de los alumnos.

La pregunta de investigación general se plantea de la siguiente manera:

P1: ¿Qué características tendrán las reparaciones en las que participe la profesora en función de quien inicia la reparación y quien la resuelve?

Debemos entender que la participación de la profesora tenderá a realizarse de una determinada manera y bajo unos parámetros determinados. Igualmente, pretendemos también llevar a cabo un análisis de la tendencia que se produzca en este tipo de conversaciones en cuanto al papel que establecen sus participantes. De la posibilidad de analizar las características principales de tal participación, surgirán las preguntas de investigación derivadas serán las siguientes:

P2: ¿El papel principal de la profesora en sus intervenciones será el de mediadora de los posibles conflictos lingüísticos que se puedan ocasionar en las interacciones entre estudiantes?

La mediación es un recurso que se puede relacionar con el constructo de reparación, como hemos visto en el anterior apartado, podemos entender que la participación de la profesora tenderá a ello como una característica propia de sus intervenciones. Dichas intervenciones se intentarán analizar a partir de su relación con la función mediadora a partir de la siguiente pregunta:

P3: ¿Qué tipos de intervención conllevan en su función mediadora?

Asimismo, se intentará responder a una pregunta relacionada las intervenciones de la profesora en general:

P4: ¿Hay un tipo de intervención que predomina sobre las demás?

Por último, indagaremos en la mediación para observar y analizar el papel que desempeña en las interacciones entre estudiantes.

P5: ¿Qué papel desempeña la mediación en las conversaciones estudiadas?

Según las características de la mediación presentadas previamente, esta puede entenderse como el hecho de hablar por otra persona o, asimismo, como una forma de reparación. Así pues, dado que nos centramos en conversaciones con pocos participantes, los cuales, además, no presentan una competencia comunicativa muy elevada¹², es de suponer que las intervenciones de la profesora que se puedan entender como mediación, serán reparaciones. Asimismo, es interés poder vislumbrar qué relación existe entre la reparación y la mediación y cómo se plasma en las producciones lingüísticas de los interlocutores.

Para llegar a dar respuesta a estas cuestiones previas que se acaban de presentar, es necesario llevar a cabo un minucioso análisis de una serie de datos. No obstante, y con anterioridad a la descripción de los mismos, es indispensable llevar a cabo una descripción de la metodología de investigación que se va a utilizar en el análisis. Este es el motivo que nos ocupa el apartado siguiente.

4. METODOLOGÍA

En el apartado que se inicia con estas líneas el centro de atención estribará en explicitar las características metodológicas del trabajo, de carácter cualitativo, entre las cuales destaca la necesidad de llevar a cabo una rigurosa descripción de los

¹² Véase el capítulo 5 para una descripción más exhaustiva de los informantes.

informantes y del contexto de enseñanza, aspectos que también se incorporan en este apartado.

4.1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

El análisis de los datos posterior se llevará a cabo a partir de una metodología de carácter cualitativo. La recogida de datos, cuya descripción se efectuará en el siguiente apartado, dará paso a una interpretación de los mismos desde una perspectiva émica (Van Lier 1988; Seedhouse, 2007) y holística, es decir, “tendrá prevalencia la perspectiva interna y contextualizada que viven los participantes en vez de categorías y modelos impuestos desde fuera por el observador” (Fernández 2005:99). Asimismo, los datos no han influido en una modificación previa del contexto de recogida, dado que los datos se pretenden estudiar en su contexto natural, el aula, y han sido recogidos intentando modificar lo menos posible el contexto en el que se recogían; así pues, la metodología cualitativa se indica como la más adecuada desde este punto de vista. El carácter cualitativo implica que se preste mucha más atención a una posible validez interna de la propia investigación que no a la validez externa, ya que se renuncia a la cuantificación (Fernández 2005:99).

Por otro lado, se seguirán parámetros derivados del análisis de la conversación aplicado a la investigación en segundas lenguas (Seedhouse 2004, 2005, 2007). Debido a que el principal constructo que se maneja en esta investigación es el de reparación, un fenómeno surgido del análisis de la conversación, es conveniente la aplicación de una metodología investigativa afín a la que han seguido otros autores en este campo de estudio.

La metodología cualitativa precisa de un trabajo determinado con los datos recogidos. En este caso se va a optar por realizar una transcripción de los mismos a partir de una adaptación del sistema de transcripción¹³ del grupo Val.Es.Co.¹⁴ (en línea). A partir de la transcripción, se procederá al análisis de los mismos. Las transcripciones se incorporarán al trabajo en el anejo.

4.2. DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

En todo trabajo basado en el AC la descripción de los datos y del contexto en el que surgieron es sumamente importante. Por lo tanto, hace falta una especificación precisa de los datos con los que se va a trabajar. El corpus, del cual se ha estudiado en otra ocasión el fenómeno de las peticiones de clarificación, debe describirse de la manera más adecuada posible, para no perder el carácter etnográfico del cual surge

¹³ El sistema de transcripción adaptado se incorpora en el anejo a este trabajo.

¹⁴ Val.Es.Co. es un grupo de estudio de la Universidad de Valencia compuesto por profesores y becarios de las universidades de Valencia y Alicante cuyo principal objeto de investigación es el español coloquial con la idea de describirlo y explicarlo en sus diferentes niveles de análisis.

el AC. Así pues, el contexto educativo en el que se realizaron las grabaciones, el tipo de recogida de datos realizado y las características de los mismos son los aspectos que se van a desarrollar en este apartado.

4.2.1. Contexto de enseñanza

Las grabaciones fueron realizadas en la escuela de lenguas International House Barcelona (IH, en adelante) entre los días 6 y 9 de abril de 2009. IH es una de los centros en los que se imparten clases de E/LE con más prestigio en la ciudad Condal, además de ser centro encargado de realizar cursos de formación de profesores de E/LE y varios encuentros prácticos en Würzburg (Alemania), Cracovia (Polonia) y Barcelona, encuentro este último que cada año reúne a más de 600 profesionales del sector.

La metodología que utiliza IH se centra en lo que se ha denominado enfoque comunicativo orientado a la acción, enfoque subyacente en el manual de uso del centro, la colección *Aula*, de la editorial difusión. Los manuales de esta serie siguen los postulados del *MCER*, documento que indica que el hablante de segundas lenguas es un agente social y que concibe un uso de la lengua que “comprende acciones que realizan las personas” (2001:9). Las unidades didácticas de *Aula 3*, manual utilizado por el grupo, siguen un formato similar al modelo P-P-P (presentación, práctica, producción), aunque con una fase de comprensión al inicio de cada actividad. Sin embargo, las sesiones de las cuales se extrajeron los datos no siguen al pie de la letra el manual, sino que incorpora varias actividades que no aparecen en él. Por último, es interesante destacar que la lengua de uso en el aula fue en todo momento la lengua meta.

4.2.2. Los informantes

El grupo de estudiantes grabados formaban parte de la clase procedían de distintos países; en concreto, eran tres chinos, dos suecos, dos ingleses, una japonesa, una noruega y una holandesa. En cuanto al género, cinco eran hombres y cinco mujeres. Hay que destacar que solo los estudiantes europeos consideraban que dominaban otra lengua además de la suya materna propiamente: el inglés, aunque de los dos hombres británicos, uno de ellos también hablaba francés; el otro estudiante británico no dominaba ninguna lengua extranjera. En su mayoría, los estudiantes tenían unas edades comprendidas entre los 23 y los 28 años, todos ellos con estudios universitarios acabados o a punto de acabarse. Sin embargo, destacar la edad de un estudiante inglés, 55 años, profesor de francés en Inglaterra y que optó por pasar una semana en Barcelona estudiando español aprovechando unas pequeñas vacaciones. El nivel de los estudiantes, era de un B1 según el Marco Común Europeo de Referencia. Esta evaluación previa fue realizada por la escuela con un test para los nuevos estudiantes y con una evaluación para los estudiantes que ya estaban en el

centro con la cual se atestiguaba que habían superado el nivel A2. Sin embargo, cabe destacar que el nivel en cuanto a la destreza oral era bastante heterogéneo, ya que los estudiantes asiáticos claramente tenían más dificultades que los europeos a la hora de producir lengua a partir de esta habilidad.

El grupo, además de multilingüe y multicultural, era heterogéneo también en cuanto a la tipología de cursos contratados, sobre todo en la cuestión temporal: desde los estudiantes chinos, que estaban en la escuela un total de nueve meses, hasta uno de los estudiantes ingleses, que únicamente estudió en Barcelona durante una semana. Este hecho podría implicar que los estudiantes no tuvieran cohesión grupal; sin embargo, la percepción que se tiene al escuchar las grabaciones es de una clara voluntad por parte de todos los componentes del grupo de conocerse y crear vínculos empáticos. Cabe destacar también que las dificultades de los alumnos asiáticos tanto para participar de manera activa en las clases como para integrarse en el grupo fueron considerables. Normalmente realizaban las actividades juntos y con la participación de únicamente el estudiante inglés de 55 años con ellos. La profesora componía los grupos normalmente por criterios de proximidad, es decir, un determinado estudiante trabajaba justo con el compañero o los compañeros que estaban a su lado. Sin embargo, en algunas ocasiones la profesora pide a algún estudiante que se cambie de lugar para trabajar con otros estudiantes y, de esta manera, evitar que siempre trabajen con los mismos compañeros.

Por último, se debe indicar que la profesora se puede calificar como una docente de E/LE con amplia experiencia en el sector: profesora de E/LE desde hace casi 10 años, ha impartido clases de español en Chicago, antes de recabar en Barcelona, donde actualmente trabaja, como profesora de E/LE y formadora de profesores de E/LE en IH.

4.2.3. La recogida de datos

Para realizar las grabaciones, se optó por llevar al aula un total de cuatro aparatos, dos grabadoras de voz y dos MP3 con posibilidad de grabación, con la idea de obtener la máxima cantidad de interacciones que se produjeran en el aula de manera simultánea. Se dejaron las grabadoras en las sillas de brazo de algunos estudiantes de manera que se pudieran recoger sus producciones lingüísticas en el momento en que trabajaran por parejas o pequeños grupos. Sin embargo, el hecho de que se dejaran antes de iniciar la clase, implicaba que no fuera totalmente seguro el hecho de que se grabaran todas las producciones lingüísticas y que fuera muy difícil realizar la transcripción de las mismas. No obstante, los audios fueron lo suficientemente audibles como para poder entender los datos en su inmensa mayoría pese al ruido generado al realizar actividades en parejas o pequeños grupos.

Asimismo, se desechó la posibilidad de recoger datos con una cámara de vídeo, lo cual hubiera supuesto poder observar los movimientos de los participantes por el

aula. Sin embargo, dado que nuestro objetivo era recoger interacciones conversacionales entre estudiantes con unas características determinadas se optó por una mínima implicación en el aula, ya que la recogida de las conversaciones con imágenes hubiera significado un uso de tecnología que podría haber propiciado una transformación excesiva del aula. Igualmente, se desechó la posibilidad de realizar observaciones de clase, por el hecho de no implicar a un intruso en el ámbito del aula.

Se recogieron un total de 11 horas de grabación entre el lunes 6 de abril y el jueves 9 del mismo mes. Cabe destacar que no se realizó grabación el viernes por ser festivo en España (Viernes Santo, inicio de las fiestas de Semana Santa) y, por lo tanto, la escuela estar cerrada. Asimismo, se debe dejar constancia de que la primera sesión del lunes tampoco fue grabada, dado que se aprovechó para dar conocimiento y pedir permiso a los estudiantes ante la posibilidad de ser grabados por el investigador.

4.2.4. Los datos en la secuencia didáctica

Las conversaciones analizadas se recogieron en el aula, por lo que estaban insertas en una serie de unidades didácticas que se pusieron en práctica durante los cuatro días de grabación.

Tal y como se ha comentado anteriormente, los informantes poseían un nivel B1, para el cual la escuela utiliza como material de clase el manual *Aula 3*, de la editorial Difusión. Durante esa semana se realizaron actividades de la unidad 8, cuyo objetivo es que los alumnos se imaginen cómo serán de aquí a unos años. No obstante, tal y como se puede observar en el subapartado siguiente, las conversaciones que interesaban para este estudio se ubican en el plan de acción de la profesora, pero no forman parte de las actividades de la unidad didáctica. En concreto, se pueden catalogar como actividades de calentamiento o actividades de activación de conocimientos previos.

4.2.5. Características del corpus

Los datos que se analizarán comparten una serie de características que implicarán una determinada actuación de la profesora. En primer lugar, se debe destacar que las interacciones forman parte de la unidad didáctica. No se van a analizar interacciones *off task*, es decir, aquellas que se producen fuera de la planificación de la unidad didáctica; por lo tanto, las interacciones se podrán catalogar de actividades dentro de una unidad didáctica.

Por otro lado, las dinámicas grupales establecidas para la realización de las actividades serán las parejas y los grupos de tres. Esta dinámica es muy habitual en una gran cantidad de ocasiones a lo largo de las sesiones de clase, como, por ejemplo, se

puede demostrar a partir de la gran cantidad que en el manual base del curso, *Aula 3*, de la editorial Difusión, aparece esta dinámica en sus instrucciones. Por esta razón, nuestro foco de interés estriba en la participación de la profesora en justamente una serie de interacciones en las que no es la protagonista principal. Hay que tener en cuenta que esta participación tendrá sus implicaciones didácticas, debido a que la profesora estará monitorizando la producción lingüística de los alumnos, por lo cual se producirá una retroalimentación que es susceptible de provocar efectos positivos en la adquisición de la lengua meta por parte del alumno.

Asimismo, dado que en la recogida de datos encontramos hasta 25 interacciones que cumplan con las dos primeras características, se ha optado por escoger una serie de interacciones que tienen como objetivo la destreza oral en sí misma, desechando así las que se realizaban tras otra actividad o las que tenían un objetivo gramatical o léxico concreto. Por último, debemos destacar que, debido a que las interacciones no tienen relación con una actividad anterior, los participantes no comparten, a priori, ningún conocimiento, más allá del conocimiento del mundo que tengan.

En resumen, podemos establecer cuatro características que definen las interacciones que se analizarán:

- Forman parte de las actividades de clase.
- La profesora tiene un papel secundario en la conversación.
- No tienen un objetivo gramatical; el centro de atención es la destreza oral en sí misma.
- Los participantes no comparten, a priori, conocimientos previos más allá de su propio conocimiento del mundo, al no tener relación con ninguna actividad previa.

Un total de cuatro actividades se ajustaron a los parámetros aquí propuestos. Hay que destacar que no todos los estudiantes asistieron a todas las sesiones, por lo que podemos encontrar actividades que fueron realizadas por menos estudiantes, por lo que tendremos menos ejemplos de realización de las mismas.

Los datos que se acaban de describir contextualizan el objetivo de este trabajo, analizar la producción lingüística de la profesora en unas interacciones concretas, centrándonos, principalmente en su participación en los fenómenos de reparación. Así pues, se pretende llevar a cabo un estudio del discurso docente en una serie de interacciones que, por su dificultad en la recogida de datos, pocas veces han estado estudiadas. El análisis que proponemos a continuación debe servir para llevarnos a responder a las preguntas de investigación previamente planteadas.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Realizar un análisis de datos a partir del análisis de la conversación, implica mantener una exhaustividad en la descripción e interpretación de los mismos, con el objetivo de ser lo más precisos posibles en las respuestas a las preguntas de investigación planteadas. Así pues, dado que este estudio se centra en las producciones lingüísticas de la profesora en interacciones conversacionales entre estudiantes, en primer lugar, se analizarán estas de manera general, teniendo en cuenta cuál es la intención de cada una, para pasar, posteriormente, al análisis de sus intervenciones en los fenómenos de reparación.

5.1. LA PARTICIPACIÓN DE LA PROFESORA EN LAS INTERACCIONES

Las intervenciones de la profesora en las interacciones analizadas son puntuales; pese a ello, no dejan de tener un carácter significativo en relación a la producción de reparaciones. En las interacciones objeto de estudio encontramos tres tipos diferentes de participación por parte de la profesora: las intervenciones para gestionar la actividad; las intervenciones en las que la docente mantiene una conversación que podría realizarse fuera del contexto del aula y las que se ubican dentro del fenómeno de reparación, que serán objeto específico del apartado 6.2.

5.1.1. Gestión de la actividad

El profesor es el encargado de llevar la clase, llevar los materiales con los que el alumno trabaje e, igualmente, mantener una disciplina, del tipo que sea, en el espacio físico compartido por todos. Así pues, es el encargado de llevar a cabo toda una serie de producciones lingüísticas ajenas a las actividades propiamente dichas, es decir, que implican una producción lingüística ajena al aprendizaje en sí mismo. Ejemplos de ello son las instrucciones de las actividades. En ellas, el docente indica qué es lo que tiene que hacer el alumno, le señala cómo lo tiene que hacer y qué dinámica utilizar. Asimismo, por norma general, también ofrece un ejemplo para hacer más comprensible qué es lo que tienen que hacer. El docente es el encargado de decidir la temporización de la actividad, por lo que, en el caso concreto de las interacciones, podrá cortar el trabajo de los alumnos según lo crea conveniente. Es lo que se demuestra en el siguiente turno de habla:

105. Pr: vale / vamos a poner en común / chicos / si os parece y comentamos entre todos (1.1.105) (1.2.134)¹⁵

¹⁵ Se indicarán con estas cifras el número de la actividad y el número de conversación y los turnos de habla dentro de la misma. Para ver los turnos contextualizados en la conversación, consúltese el anejo.

Sin embargo, la participación de la profesora no se restringe únicamente a iniciar y finalizar las actividades, en el caso que nos atañe, interacciones entre estudiantes, sino que también tendrá la posibilidad de intervenir cuando lo crea necesario.

Mientras realizan la actividad, la profesora interviene en el momento en que observa que un participante del grupo no interviene lo suficiente, como se puede observar en (73)

- 72. A: 12 de mayo
 - 73. Pr: tenemos a Esther
 - 74. A: no entiendo 12 de mayo
- (4.1.72-74)

También puede llegar a intervenir en la conversación que mantienen los estudiantes si considera que no se está avanzando en la consecución de los objetivos de la actividad (hablar sobre un determinado tema); por lo tanto, interrumpe la conversación que están manteniendo para incitarles a que hablen sobre el aspecto que ella desea:

- 25. I: sí "pacífic" / este lugar
 - 26. Pr: ¿recordáis una catástrofe- catástrofe natural? últimamente en Inglaterra hubo unas inundaciones muy fuertes
 - 27. Oli: ah sí sí
- (4.2.26)
- 114. D: no
 - 115. Pr: ¿tenéis las tres preguntas?
 - 116. D: no
 - 117. I: no
 - 118. Pr: me interesa mucho el número tres
 - 119. D: ah vale
- (1.2.114-119)

Como se puede comprobar, pese a que estas interrupciones podrían no entenderse como dentro de la conversación *strictu sensu*, sí es destacable que la profesora, en determinados casos, debe intervenir para que la actividad funcione como ella había previsto, por lo que son significativas e importantes desde el punto de vista didáctico. Sin embargo, la docente también interviene en las conversaciones entre los estudiantes implicándose en la interacción, como se podrá comprobar en el siguiente apartado.

5.1.2. La profesora en intervenciones en las que mantiene una conversación que podría realizarse fuera del ámbito del aula

En las interacciones recogidas para este análisis, la docente interviene, no solo para gestionar la actividad, sino con una voluntad explícita de ser partícipe en las

conversación que mantienen los alumnos. No obstante, a diferencia de las intervenciones motivo de estudio en el siguiente apartado, dedicado a las participaciones susceptibles de entenderse como reparación, en los casos que se presentan a continuación la profesora únicamente tiene la voluntad de intervenir en la conversación sin voluntad reparadora, como se puede observar en (2.1.33-35), (2.2.43), (2.2.53-55)¹⁶ y en el ejemplo que se presenta a continuación:

42. Pr: ¿habéis visto esto?
43. An: ¿inmigrantes? ah→
44. G: ¿pero son españoles al §
45. An: § [¿al nacer=]
46. G: [al nacer]
47. An: en España? ¿por qué?
48. Pr: porque los países no quieren // no es una medida española / es que quieren que los niños que nacen en España mantengan la nacionalidad chilena o ecuatoriana
49. An: mhm
50. D: ¡un poco raro! // no es posible tener dos nacionalidades
51. Pr: creo que no §
52. D: § sí §
53. Pr: § solamente si los padres son españoles pueden tener doble nacionalidad
54. G: pero son inmigrantes
55. Pr: exacto
56. D: [ah, sí]
57. G: [ellos no] / pero sus padres §
58. Pr: § exacto en este caso lo pone aquí (()) requisitos para la ciudadanía
59. G: Chile es bueno en→ §
60. Pr: § más rico
(4.3.42-60)

Como se puede comprobar, la profesora entra en la conversación, en la que los alumnos tienen que comentar alguna noticia de actualidad, y la guía, dado que las intervenciones de los alumnos aparecen en función de lo que la docente expresa. Este hecho tiene tanto sus ventajas como sus inconvenientes. Por un lado, se puede entender como un acto en el cual la docente puede desarrollar algún tema que pueda entenderse como de interés para los alumnos; sin embargo, esta participación implica que durante un buen tiempo de clase, otros estudiantes estén desatendidos, estudiantes que, quizás necesiten la ayuda de la profesora, por los motivos que sean. En tales casos, los alumnos podrían pedirle a la docente que les solucionara algún problema que tuvieran en la comunicación, por lo que estarían requiriendo algún tipo

¹⁶ A lo largo del análisis, en las ocasiones, se citará únicamente la actividad, la conversación y el fragmento en el que se puede encontrar un ejemplo similar al que se aporta. Pueden consultarse los fragmentos en el anejo que se incorpora al final del estudio.

de reparación en sus discursos interactivos. Esta es, precisamente, la cuestión que se tratará en el siguiente apartado.

5.2. REPARACIONES EN LAS QUE INTERVIENE LA PROFESORA

Dado que las interacciones a analizar tienen una dinámica grupal, por parejas o grupos de tres, y una de las intenciones didácticas que subyacen de la actividad es el hecho de que los alumnos hablen entre ellos, es de suponer que serán únicamente los estudiantes quienes participarán en la gran mayoría de reparaciones. Este hecho, constatable al consultar y analizar las transcripciones, implica que la profesora tenga un papel menor en relación a este fenómeno conversacional. Sin embargo, la participación de la misma no desaparecerá por completo, como se acaba de comprobar en el apartado anterior. Así pues, dado que es lógico que se lleven a cabo reparaciones en el discurso entre los estudiantes, a causa de su competencia comunicativa poco desarrollada, también es lógico que la profesora de una manera u otra, participe de las mismas. Los datos corroboran esta afirmación, tal y como se demostrará a continuación. No obstante, para que el análisis de los mismos sea lo más clarividente posible, se ha optado por llevar a cabo un análisis partiendo de la clásica taxonomía presentada por Schegloff et al. (1977) descrita en el segundo capítulo de este estudio.

5.2.1. Hetero-reparaciones auto-iniciadas (HRAI)

En una gran cantidad de ocasiones, se observa que la profesora interviene a petición del alumno, quien ve que tiene una laguna en su conocimiento de la lengua meta, por lo que necesita ayuda. Es interesante destacar que son problemas léxicos los que predominan en este tipo de reparación, un tipo de reparación que se puede considerar como hetero-reparación auto-iniciada (HRAI).

En el ejemplo que se añade a continuación se observa cómo el alumno en cuestión tiene dudas con respecto a la forma de la palabra que se utiliza en español para designar cuando no hay trabajo; por esta razón, acude a la ayuda de la profesora, quien repara.

43. A: ¿cómo se dice cuando- cuando tiene de buscar un- un- una ocupación / no hay trabajo? ¿cómo se dice / desemplea? / no /
44. Pr: sí / estar en paro
45. A: "unemployment"
46. J: ah / el paro
47. E: desempleado
48. A: en paro / demasiado ((en paro))
49. J: ¿en paro?
50. A: no job / mucha gente

51. J: ah→ son ((demasiado)) desempleado
(1.1.43-51)

El hecho de entender esta actuación como reparación puede ser susceptible de polémica, tal y como se ha comprobado en el segundo capítulo de este trabajo. Sin embargo, dados los postulados por los que se optaban al realizar este estudio, que tenían en cuenta cualquier tipo de producción lingüística problemática fuera de la índole que fuera, se puede atestiguar que se produce una reparación en la conversación. En este caso, el problema en la comunicación se centra en el desconocimiento de una determinada palabra por parte de un estudiante, quien requiere de la ayuda de la profesora. Como se puede comprobar en el extracto, es el alumno quien inicia la reparación, realizada por la docente, quien le proporciona el vocablo que necesita.

Entender este caso como un fenómeno de reparación implica que se entienda como un problema en la comunicación el hecho de no disponer del vocablo adecuado para transmitir la idea que se quiere expresar. Este es un caso de reparación bastante habitual en los datos analizados, como se puede comprobar en (1.1.96-104).

La mayoría de las HRAI comparten similares características. En general, hay una clara predisposición a llevar a cabo reparaciones a causa de problemas relacionados con cuestiones léxicas, aunque las variantes son muchas, ya que cada reparación conlleva algún rasgo específico.

En otras ocasiones, las HRAI en las que interviene la profesora son para aclarar o ratificar producciones lingüísticas de los alumnos, siempre relacionadas con problemas léxicos, como en el ejemplo que presentamos a continuación:

22. O: ¿la brisa del mar?
23. Pr: la brisa del mar
(1.2.22-23)

Es interesante y, en cierta medida, necesario volver a matizar las razones por las cuales se identifica este fenómeno conversacional como reparación. En todos los casos que se están analizando en este apartado los problemas en la comunicación se deben entender como dudas en cuanto a la validez de la producción lingüística. En algunos casos, se recurre a una lengua común para llevar a cabo esta validación, aunque siempre será en la producción lingüística fuente del problema en la interacción, o bien a través de una pregunta directa en la que se incita a la traducción por parte de la profesora, o bien porque se utiliza otra lengua diferente a la lengua objeto de aprendizaje para expresar la idea que se quiere expresar. De todas maneras, tanto en un caso como en el otro, tenemos ejemplos de comunicación problemática, aunque sea únicamente en cuestiones formales, dado que la comunicación en sí se podría establecer.

Otro tipo de HRAI se produce ante una solicitud de confirmación. El alumno crea una hipótesis ante la cual pide ayuda -confirmación- a la profesora, por no estar seguro de que sea correcta o, mejor dicho, "española". La profesora, con el uso de "bien" (12) ratifica que la palabra se existe en lengua meta. A diferencia del caso anterior, en el que se repetía la producción lingüística problemática, la profesora, en este caso, incide en la adecuación del término utilizado, dando una función evaluativa a su producción.

11. O: en mi opinión pienso que es beneficioso mantener las lenguas minoritarias porque no es- no es justo para ((dejar)) una gente de un ¿identidad? ¿identidad? ¿cómo se dice la identidad? ¿identidad?

12. Pr: bien

13. O: de su identidad porque→ y robar una gente de su lengua robas un poquito de su identidad también

14. E: eh→ la palabra es ¿identidad?

15. O: ¿cómo se escribe?

16. Pr: identidad / i den ti dad / la identidad

17. E: la identidad

18. Pr: quien es un pueblo // tu identidad / tú eres Esther / tu identidad / la identidad de un pueblo es qué hace la lengua / las costumbres→ todo esto es la identidad quién es el pueblo

(3.3.11-18)

En el ejemplo siguiente se produce un problema en la comunicación, debido a que la ausencia de una palabra impide que la alumna se comunique, al estar pensando en ella. Es la profesora quien le ofrece ayuda para, finalmente, darle la palabra que quería utilizar y, así, poder responder a la pregunta que le ha hecho su compañero. La reparación se produce en el momento en que la profesora soluciona el problema, al proporcionarle la palabra. Este caso se puede entender como un HRAI, debido a que es la propia alumna quien da a entender que no puede comunicarse (por lo tanto, tiene un problema en la comunicación) porque le falta el término que quiere utilizar. Así, la profesora le ofrece la ayuda pertinente.

1. O: ¿qué opinas tú?

2. E: un momento

3. Pr: ¿qué palabra necesitas?

4. E: mantener

5. Pr: mantener es continuar

6. E: ah / ah / ah / ah /

7. Pr: continuar

(5'')

(3.3.1-7)

Otro ejemplo relacionado con un aspecto léxico es el del extracto que se añade a continuación. En él, se producen varias concatenaciones de procesos relacionados

con problemas en la comunicación, que no permiten, además, un adecuado fluir de la conversación y requieren de la participación de la profesora. Un alumno dice, en su turno de habla, la palabra chubascos, que no es entendida por su interlocutora, el primero, intenta reparar él mismo la fuente del problema, pero con dudas, ya que está preguntando si su traducción es correcta. Así, se produce otra fuente del problema, que es resuelta inmediatamente por la profesora, que traduce el vocablo. Justo en este instante, una participante de la conversación vuelve a insistir en intentar reparar la primera fuente problemática, que soluciona la profesora explicando qué significa el vocablo en cuestión.

32. M: ((¿llueve?))
 33. O: Sí sí / llove mucho / hay eh→ ¿cómo se dice? Chubascos / en la mar
 34. M: ¿chubascos?
 35. O: ¿'storm'?
 36. Pr: tormentas
 37. I: ¿qué es chubascos?
 38. Pr: chubasco es un poquito de lluvia
 39. I: ah→
 40. O: pero en Inglaterra la noticias ahora hay una ¿cómo se dice "scandal"?
 41. Pr: escándalo
 42. O: un escándalo
 43. I: ¡ah! (())
- (4.2.32-43)

Es significativo notar que, tras la reparación, se cambia cuando se inicia otro tema, se comenta otra noticia. Este hecho denota que una reparación compleja, como la que se producido (no por la dificultad de solucionar el problema, sino por el hecho de que en el intento de reparación se haya producido otro problema), implica una dificultad en seguir con lo que se estaba diciendo por parte de los alumnos; en consecuencia, se obligan a cambiar de noticia. No obstante, debemos entender esta reparación como una HRAI, ya que la fuente del problema, en primer lugar, viene marcada por quien produce el vocablo "chubascos", al preguntar "cómo se dice" y marcar una duda en cuanto a la validez de su producción.

Por otra parte, los datos analizados presentan ejemplos de HRAI centrados en la forma. En este caso, es interesante que la duda en vocabulario la resuelva el propio compañero.

6. A: después la clase ¿he tomado? ¿tomado? (()) ¿tomado?
 7. Pr: tomé
 8. A: ah / tomé // tomé un bus turístico para→ ¿sí? para visitar / cómo se dice / todos los eh→ turistas / monumentos / pero / eh→ hoy eh→ me voy a ¿cómo se dice? "stop"
 9. O: parar
- (2.1.6-9)

Los datos analizados también muestran ejemplos de reparaciones incrustadas, también denominadas correcciones incrustadas¹⁷. Sin embargo, el hecho de que aparezca justo en este extracto este tipo de reparación es destacable, ya que es un momento en el que la profesora está interviniendo en una conversación que podría darse fuera del ámbito del aula, por lo que es posible que no quisiera corregir de manera explícita al no verse justo en aquel momento con un rol diferente dentro de la conversación.

45. M: ah / ¿es que ((yo recibo))?
46. Pr: sí
47. M: ah / porque yo no entiendo es- yo no sé este ¿recepto?
(RISAS)
48. Pr: sí // sí esta es la receta
49. M: oh / para ((hospital))
50. Pr: sí / para comprarlo / sí cada ocho horas / en sobre
(2.2.45-50)

Como se ha podido comprobar, las muestras de HRAI son abundantes y, en su mayoría, están centradas en aspectos léxicos. Las solicitudes de reparación, en todos los casos, van dirigidos a la profesora, con la clara intención de que sea esta quien resuelva el problema acaecido. Asimismo, las solicitudes de reparación se producen a través de una pregunta hacia la profesora, quien responde a la misma, solucionando el problema a reparar. Sin embargo, y como se comprobará más adelante, en alguna ocasión, como en el ejemplo de (1.2.99-113), que se comentará a raíz del papel mediador de la profesora, el alumno que inicia la reparación, lo hace en un tercer turno de la secuencia, al corroborar su compañero de interacción que se tiene un problema con una producción lingüística concreta.

La participación de la profesora no se remite únicamente a solucionar problemas que hayan sido detectados por los propios alumnos: también es recurrente en otros tipos de reparación, como se podrá comprobar en el siguiente apartado.

5.2.2. Hetero-reparaciones hetero-iniciadas (HRHI)

Los casos de hetero-reparaciones hetero-iniciadas (HRHI) encontrados en las conversaciones motivo de estudio son más escasos que las hetero-reparaciones auto-iniciadas (HRAI). Sin embargo, también ocurren, como podemos comprobar en los dos extractos siguientes:

120. I: ¿Cuáles son las temas que preocupan el mundo?
121. Pr: los temas / es masculino

¹⁷ Véase en el capítulo 2 la digresión en la cual se establece la diferencia entre corrección y reparación y los motivos por los cuales este extracto de conversación se puede considerar como reparación.

122. I: sí los temas
(1.2.120-122)

En el siguiente ejemplo no tenemos una petición explícita por parte del alumno, sino que premeditadamente utiliza la palabra en una lengua extranjera con la intención de que la profesora la traduzca a la lengua objeto de aprendizaje.

94. A: sí solo / sí sí y ¿turisto? no / la "strada" / no la "strada" ((italiano)) §
95. Pr: § la calle
96. A: la calle / la calle / hablo con la gente un poco
(1.1.94-96)
26. A: hay un importante match de fútbol [Barcelona]
27. Pr: [un partido]
(2.1.26-27)

En ellos, se pueden observar cómo la profesora lleva a cabo turnos de habla reparacionales sin que sus interlocutores hayan iniciado la reparación. Los dos problemas que aparecen, la confusión del género del término 'tema' y el uso del vocablo inglés 'match' en lugar del español 'fútbol' son susceptibles de reparación correctiva. En el caso que se presenta a continuación, el alumno pide la traducción de la palabra inglesa 'war'. Se vuelve a tener delante una reparación HRHI, ya que quien inicia la reparación no es quien la produce, sino su compañero; asimismo, la solución no la proporciona quien produce el problema, sino la profesora:

69. A: y tres ¿cuáles son los temas que preocupan al mundo? crisis- crisis económica y→
70. J: y guerra / y las guerras
71. A: ¿guerras?
72. J: 'war'
73. A: ah sí / ¿guerra?
74. J: guerra / (llama a la profesora mediante su nombre) / ¿guerra significa 'war'?
75. Pr: sí
76. A: ¿'war' / guerra?
77. Pr: la guerra
78. J: porque en el mundo / muchos países tienen [guerras]
79. A: [guerras]
80. Pr: guerrrrrra
81. J: guerrrrra
(1.1.69-81)

Este ejemplo difiere de los anteriores en dos aspectos: en primer lugar, hay una ratificación de la adecuación de la palabra por el uso del artículo: se entiende que el uso del artículo indica que la palabra es femenina, por lo tanto, el hecho de presentar una característica morfológica (gramatical) del término en cuestión, implícitamente le

da un valor correctivo. Además, la solicitud de confirmación no se produce hacia el compañero, quien ha producido la palabra previamente, sino que se pide que lo haga la profesora.

Por otra parte, a diferencia de las reparaciones anteriores, en el siguiente extracto la profesora interviene para ratificar la producción lingüística de uno de los interlocutores con la intención de solucionar el problema de la estudiante que está hablando con él. Debemos clasificar este fragmento conversacional como una HRHI, ya que repara la profesora y se inicia por parte de la compañera de interacción. Asimismo, la intervención de la profesora también es susceptible de entenderse como un fenómeno de mediación, por lo que volveremos al mismo en el siguiente apartado. Esta intervención sirve para ratificar la producción lingüística de uno de los interlocutores y que la compañera no ha entendido bien.

68. D: en el domingo es ciudad una ciudad fantasma

69. I: ¿qué?

70. D: el domingo porque está cerrado y la gente fuj está en casa / una ciudad fantasma

71. I: ¿A Suecia?

72. Pr: una ciudad fantasma

73. D: una ciudad fantasma

(1.2.68-73)

5.2.3. Auto-reparaciones hetero-iniciadas (ARHI)

Las ARHI son poco frecuentes en las conversaciones analizadas. Los datos solo nos demuestran un par de ejemplos; sin embargo, estos se pueden catalogar como muy significativo, dada la posición de la profesora en los mismos.

28. A: ¿es en Barcelona o en Alemana?

29. Pr: ni idea

30. A: ¿eh?

31. Pr: ni idea

32. A: ah / ni idea

33. Pr: quizá David o Ismael saben

34. A: ah / OK §

35. Pr: § quizá ellos saben que son chicos, pero yo de fútbol ni idea

(2.1.28-35)

Como se puede comprobar en el fragmento, en esta ARHI la productora de la fuente del problema es la misma profesora y no un alumno. La profesora, por lo tanto, podría ser la única interlocutora que, según los datos recogidos, podría ser capaz de auto-repararse. Sin embargo, se atestigua que el alumno únicamente pide una confirmación por, posiblemente, no haber escuchado bien, por lo que la

incomprensión del mensaje es un aspecto que se podría descartar como motivo fundamental de la solicitud de reparación; en tal caso, la afirmación propuesta anteriormente, según la cual puede considerarse a la profesora la única persona capaz de auto-repararse parece una sentencia demasiado osada como para realizarla. Además, el segundo ejemplo de ARHI, nos demuestra que no solo la profesora puede auto-repararse, ya que en este caso es uno de los alumnos quien lo hace. No obstante, el uso de “¿eh?” en (17) indica la posibilidad de que haya sido un problema de mala audición y no por cuestiones de incomprensión. De todas maneras, no deja de ser una reparación por esta razón.

- 16. J: antes año
 - 17. Pr: ¿eh?
 - 18. J: antes año
 - 19. Pr: ¿antes?
 - 20. J: 2008
 - 21. Pr: ¿del 2008? no son muy actuales
 - 22. J: es muy actualidad
 - 23. Pr: ¿ah sí?
 - 24. J: es por el terremoto muy muy [muy fuerte]
- (4.1.16-24)

Como se puede comprobar, las auto-reparaciones pueden producirse tanto por parte de la profesora como por parte de los alumnos. No obstante, en el caso de que se produzcan por parte de los alumnos, los motivos pueden resultar producciones erróneas e incomprensibles por parte de los interlocutores, dadas las carencias que los alumnos tienen con respecto a la lengua meta. Sin embargo, esta apreciación se debería atestiguar con otros estudios que lo corroboraran.

5.3. LA MEDIACIÓN COMO REPARACIÓN

Con anterioridad, al analizar las HRHI, se ha apuntado brevemente que se podía entender la participación de la profesora como un acto de mediación. Concretamente, se indicaba esta información en el análisis del fragmento de conversación que se reproduce a continuación:

- 68. D: en el domingo es ciudad una ciudad fantasma
 - 69. I: ¿qué?
 - 70. D: el domingo porque está cerrado y la gente fuj está en casa / una ciudad fantasma
 - 71. I: ¿A Suecia?
 - 72. Pr: una ciudad fantasma
 - 73. D: una ciudad fantasma
 - 74. I: ¿cuáles son los problemas que afectan a la sociedad española?
- (1.2.68-74)

En este, se observa como la profesora interviene en el proceso de reparación en una segunda instancia. En la conversación, es un alumno quien solicita la reparación de la producción problemática, producida por su compañero de interacción; no obstante, al continuar con problemas en la comprensión, parece ser que la profesora opta por intervenir con la voluntad de ratificar que la producción lingüística fuente del problema es correcta y adecuada.

En este fragmento se observan varios detalles que resultan significativos a la luz de un análisis conversacional. En primer lugar, se puede observar que el turno de habla que inicia la reparación, el (69), puede ser motivo de un problema tanto en la audición, por ruido o por otros problemas en el canal auditivo, o por incomprensión, al no entender la producción lingüística anterior. Sin embargo, la solución reparadora, una repetición de la fuente del problema, “una ciudad fantasma”, implica que ha habido un problema en relación al canal auditivo, ya que si fuera por incomprensión, se debería reformular la expresión. Ahora bien, el turno (71), nos indica que el interlocutor parece no saber de qué se está hablando, ya que pregunta si eso ocurre en Suecia, cuando se está hablando de España, concretamente de que los domingos Barcelona se queda desierta. Así pues, el problema a reparar tiene tintes de tener relación con la incomprensión, por lo que la reparación de la profesora no habría sido tal: su turno de habla no habría sido reparador. La mediación de la profesora, en este caso, no resolvió el problema en la comunicación. Ello se corrobora, además, con el cambio de tema que impone el estudiante que ha solicitado la reparación.

Como se ha comprobado en el ejemplo anterior, la mediación no siempre tiene un resultado positivo con respecto a la resolución de conflictos. El caso anterior, no obstante, contrasta con el que muestra el fragmento que se presenta a continuación:

99. I: sí sí sí puede ser / sí. pero eh→ pode ‘trigger’
100. D: sí ‘trigger’ / sí
101. I: cómo→ ¿‘trigger’?
102. D: empezar una cosa / ‘trigger’
103. Pr: ¿‘trigger’?
104. I: este y por eso otra cosa fuj eh→ empieza
105. D: cuando una cosa empieza muy rápido
106. Pr: dame un ejemplo
107. I: eh→ nosotros hablamos de→ [canabis marijuana=]
108. D: [fumar marijuana]
109. I: puede ‘trigger psicosis’
110. Pr: ah→ provocar
111. I: provocar / vale sí
112. Pr: provocar es algo muy rápido
113. I: sí / provocar / sí / es verdad
(1.2.99-113)

Como se puede comprobar, en una primera instancia, la primera interlocutora quiere expresar una idea concreta, pero no la puede producir en lengua meta al no conocer el vocablo concreto, por lo que decide expresar la idea en inglés. Su interlocutor, que también conoce la palabra inglesa, pero no la española, corrobora el buen uso de la expresión, al afirmar que es una idea adecuada para con el contexto y la información que se está barajando. Sin embargo, tanto uno como el otro se preguntan cómo de expresa *trigger* en español, por lo que acuden a la profesora, quien, a través de un proceso de andamiaje en el cual les pregunta por el significado de la expresión, logra finalmente traducirles el vocablo (110). Así pues, la profesora ha mediado con éxito en la resolución de un problema establecido en la comunicación entre los alumnos.

De la misma manera, la mediación docente culmina con éxito en el siguiente extracto:

69. A: y tres ¿cuáles son los temas que preocupan al mundo? crisis- crisis económica y→
70. J: y guerra / y las guerras
71. A: ¿guerras?
72. J: 'war'
73. A: ah sí / ¿guerra?
74. J: guerra / (llama a la profesora mediante su nombre) / ¿guerra significa 'war'?
75. Pr: sí
76. A: ¿'war' / guerra?
77. Pr: la guerra
(1. 1.69-77)

Como se puede comprobar, la participación de la profesora en esta reparación se basa, principalmente, en la necesidad de corroborar que la reparación producida por uno de los interlocutores es correcta. Por lo tanto, la función de la profesora, en este caso, sería la de reparadora de la reparación. Este caso, tanto desde el punto de vista conversacional como desde el punto de vista didáctico puede suscitar mucho interés.

Ante la reparación como mediación por parte de la profesora, pese a que los casos son significativos, no puede entenderse como el acto de reparación más recurrente en el que participa la docente. El número de casos es menor al de las reparaciones en las que la profesora es partícipe sin mediar y las mediaciones no presentan una línea más o menos homogénea con la que determinar que la conducta conversacional de la profesora mantiene unas determinadas características. Sin embargo, sí que el hecho de que se den casos es significativo e interesante desde el punto de vista conversacional, ya que se ha podido observar que la tendencia a mediar puede verse suscitada por una gran cantidad de motivaciones y puede verse realizada por un gran abanico de formas.

6. DISCUSIÓN GENERAL

Los estudios sobre el discurso docente desde el ámbito del AC han sido recurrentes durante los últimos años; en el ámbito de las LE han suscitado especial interés, dado que el discurso didáctico es sumamente importante ya que se está aprendiendo LE mediante el uso de LE, que es la herramienta de comunicación que utiliza el profesor o profesora. De esta manera, conocer su discurso más de cerca resulta pertinente profesionalmente hablando. En nuestro caso, nos hemos acercado al discurso docente con la voluntad de estudiar los fenómenos de reparación en los que participa el profesor. El constructo de reparación, surgido del AC, consiste en el tratamiento de un problema que ocurre en un uso interactivo de la lengua. Así, las reparaciones en las que participa el docente en una conversación entre estudiantes pueden resultar de especial interés por la implicación que puede tener en el acto de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, dadas las últimas tendencias en la investigación de las reparaciones en esta área, se optó por relacionar las reparaciones con el constructo de mediación. Por mediación debemos entender una forma de resolver conflictos entre dos o más personas, en el caso que nos atañe, problemas de carácter comunicativo o, simplemente, lingüístico.

Pese a que el constructo de reparación ha sido aplicado al discurso docente en LE y al de los alumnos, todavía hoy en día existen varias discrepancias en cuanto a lo que puede entenderse por reparación, al estar estrechamente relacionado con la corrección y con el error en este ámbito de enseñanza. Así pues, algunos autores abogan por restringir el constructo y no incluir problemas de carácter formal que no impiden la comunicación entre los interlocutores (Hall 2007). Sin embargo, otros autores (Seedhouse 2007) sí abogan por incluir estos problemas formales dentro del constructo. Asimismo, las líneas de investigación iniciadas a partir del constructo de reparación son varias; no obstante, en el ámbito del discurso docente en LE destaca la que relaciona reparación con mediación (Hynninen 2011).

El objetivo principal de este trabajo radicaba en poder conocer la actuación docente en cuanto a su participación en reparaciones junto a alumnos en unas determinadas interacciones y, asimismo, recabar si se producían fenómenos de mediación y cómo se llegaban a realizar. Para ello, se llevó a cabo un análisis de unos datos recogidos en una escuela de E/LE en un aula multilingüe y en un ambiente multicultural. Se grabaron varias sesiones con el objetivo de recoger las conversaciones que llevaban a cabo entre los alumnos y cómo participaba la profesora en las mismas. La clase estuvo elaborada bajo parámetros de corte comunicativo. El contexto dado es significativo, ya que el trabajo que se ha realizado se ha elaborado bajo una metodología de carácter etnográfico, por lo que es sensible al contexto en el que se recogieron los datos.

Tal y como se ha especificado anteriormente, el principal objetivo de este trabajo ha sido conocer cómo se pueden caracterizar las reparaciones en las que interviene la profesora en un determinadas interacciones conversacionales realizadas por, en principio, los alumnos, objetivo a partir del cual se promulgaba la pregunta principal de investigación, la cual pretendía indagar en qué características tendrán las reparaciones en las que participe la profesora en función de quien inicia la reparación y quien la resuelve. A este respecto, el análisis de los datos recogidos nos ha permitido observar algunas cuestiones de interés. En primer lugar, se atestigua que no se ha producido ninguna auto-reparación auto-iniciada (ARAI). Las intervenciones de la profesora en este tipo de reparaciones deberían ser aquellas en las que ella misma produce un problema y lo resuelve; sin embargo, está claro que este hecho no se produce por el hecho de que su competencia en la lengua utilizada en clase es de nativa, por lo que este tipo de reparación se produciría únicamente en turnos de habla de los alumnos, por lo que la participación de la profesora se limitaría a la mera escucha, aunque en conversaciones los hablantes nativos recurren a la autoreparación.

El hecho de que se estudien las reparaciones en las que se produce una participación de la profesora, sin embargo, no implica que no se haya producido ningún tipo de auto-reparación por parte de los alumnos, ni siquiera iniciada por la profesora, es decir, hetero-iniciada. La función reparadora, sea cual sea el motivo a reparar, puede caer tanto en la profesora como en los alumnos, siempre y cuando el alumno en cuestión realice una producción lingüística que conlleve un problema para la profesora. Ahora bien, parece ser que su actuación no implica una posibilidad de resolución del conflicto por parte de los alumnos, sino que, al revés, será ella quien, o bien asuma la responsabilidad, o bien los alumnos se la otorguen, ya que los casos en que la resolución del conflicto se realiza por parte de un alumno son más bien escasos. Hay que tener en cuenta que este estudio se centra en las reparaciones en las que participa la profesora, por lo que es de suponer que también se producen reparaciones en las que no participa, dadas las características de las actividades en las que se producen las conversaciones, aunque este ya es motivo de otro estudio.

Por otro lado, se han apreciado muchas reparaciones que han tenido como fuente del problema insuficiencias léxicas en los alumnos. Es interesante constatar este hecho, debido a que la participación de la profesora en la resolución de problemas tendrá más que ver con aspectos léxicos que no gramaticales –aunque también se den- o de otro tipo. Así pues, los problemas a resolver en los que la profesora puede participar, en estas conversaciones concretas y en este contexto dado serán más de carácter léxico. Asimismo, se destaca que las reparaciones, en su mayoría, serán hetero-reparaciones auto-iniciadas (HRAI), en las cuales el componente léxico es problemático debido a la ausencia de un determinado vocablo en el discurso del alumno, por lo que pide la ayuda de la profesora para resolver este problema en la comunicación. Por otro lado, en determinadas ocasiones, el alumno, al querer decir algo del que no es capaz, expresa una determinada idea en una lengua que no es la

lengua objeto de aprendizaje, por lo que la profesora también acude a resolver el problema, ofreciendo el vocablo pertinente.

En relación a las hetero-reparaciones hetero-iniciadas (HRHI), se constata el hecho de que se puedan distribuir en dos tipos: en primer lugar, se observa una tendencia a la corrección por parte de la profesora: son correcciones directas que no dan al alumno la oportunidad de autocorregirse, aunque, si fuera así, ya no se podrían catalogar como HRHI, sino como HRAI; sin embargo, observamos que dentro de este tipo de reparaciones no se encuentra ninguna corrección.

El segundo grupo de HRHI comportan una manera de reparar ciertamente un tanto diferente a las anteriores, ya que, como se apuntaba en el análisis de los datos, se pueden entender como fenómenos de mediación.

Así pues, los datos analizados demuestran que hay una mayor tendencia a que las reparaciones en las que interviene la profesora sean HRAI; sin embargo, los casos de HRHI también son algo numerosos e, incluso, se dan casos ARHI. Sin embargo, sí que se atestigua que las hetero-reparaciones auto-iniciadas son el tipo de reparación más recurrente en el que interviene la profesora. Asimismo, las reparaciones se caracterizan por una voluntad de reparar problemas relacionados con la ausencia de vocablos con los que expresar las ideas que los alumnos quieren transmitir. Por otro lado, la profesora intervendrá de manera directa la mayoría de ocasiones, sin dar la oportunidad al alumno a que solucione por él mismo el problema planteado: al tender a la reparación por ella misma, no provoca que sea el compañero quien pueda solucionar el problema.

En relación al segundo constructo tratado, nuestro objetivo se situaba en establecer la mediación como condición de primordial en las reparaciones para, de esta manera, poder responder a las tres últimas preguntas derivadas planteadas. Como se ha podido comprobar, la profesora no interviene como mediadora en la mayoría de ocasiones, sino únicamente contadas veces. La mediación no es el patrón reparador habitual en las reparaciones en las que interviene la profesora y las mediaciones que se producen vienen dadas por reparaciones que los alumnos no pueden resolver entre ellos, por lo que solicitan la ayuda de la profesora. Así, según los datos analizados, la profesora misma no provoca acciones de mediación: su papel principal no es el de mediadora en relación a las reparaciones, sino que principalmente será partícipe directa en las mismas, es decir, las reparaciones en las que interviene se producen entre ella y un determinado alumno. Este resultado es significativo, en tanto en cuanto los alumnos buscan a la profesora como la persona encargada de solucionar los problemas que se puedan ocasionar. En consecuencia, el papel de "portadora del conocimiento" es inherente a la docente. Sin embargo, esta idea aquí planteada se debería ratificar o rebatir con más datos y, sobre todo, analizando las reparaciones que se producen entre los estudiantes.

Por otro lado, según los datos analizados, la mediación desempeña un papel reparador en el momento en que los estudiantes no pueden solucionar el conflicto planteado; en consecuencia, acudir a la profesora para que medie en el conflicto y lo solucione parece lo más sensato. La mediación, como se ha podido comprobar, tiene una relación directa con la reparación. Sin embargo, se debe precisar que en el análisis realizado no se ha indagado en las características de las reparaciones producidas por los mismos estudiantes sin la intervención de la profesora.

La investigación aquí planteada presenta varios caminos a seguir en cuestiones exploratorias, debido a la poca presencia de los constructos tratados y su relación entre sí en la bibliografía actual. Sin embargo, las mayores posibilidades de realización de trabajos afines radican en el análisis de datos cercanos a los recogidos e, incluso, producidos por los mismos participantes de las grabaciones. Ello es debido a ciertas limitaciones del propio estudio.

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta todo investigador es a la adecuación de la recogida de datos. En muchos casos, recoger datos de una manera significa no recogerlos de otra; tal es el caso de este estudio. Una de las limitaciones máximas que ha acaecido tiene que ver con el hecho de que no se hayan grabado en vídeo las sesiones de trabajo, por lo que se ha perdido la posibilidad de establecer una serie de vínculos entre la comunicación no verbal y las reparaciones analizadas. En muchas ocasiones, la comunicación no verbal es sumamente importante, más teniendo en cuenta las limitaciones comunicativas que conlleva el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, la grabación en vídeo hubiera permitido observar la posición de la profesora en el momento en que una pareja produce una reparación en su conversación: este factor proxémico podría llegar a ser significativo. Ahora bien, la relación entre proxemia, lenguaje no verbal y reparaciones podría ser motivo de otro interesante estudio.

Otro de los problemas que ha conllevado la realización de este estudio ha tenido relación con el hecho de que existe escasa bibliografía con respecto a la relación entre reparación y mediación; sin embargo, este hecho puede entenderse como una ventaja, ya que amplía la posibilidad de realizar nuevos estudios en diferentes contextos y con diferentes datos recogidos que permitan ser comparados con los resultados a los que se ha llegado aquí. Asimismo, hacen falta más análisis de las interacciones que los alumnos llevan a cabo entre sí, ya que, al fin y al cabo, estas son una de las mayores producciones lingüísticas que se llevan a cabo en el aula. Por lo tanto, realizar estudios del constructo de reparación y de otros fenómenos conversacionales en diferentes tipos de interacción de los estudiantes puede facilitar abrir vías de investigación que nos permitan, sobre todo, llevar a cabo una actuación docente más eficiente y eficaz para, así, hacer que los alumnos adquieran la lengua objeto de aprendizaje de la manera más óptima posible.

Con los resultados obtenidos mediante el análisis del corpus de datos, después de discutir el sentido de la investigación llevada a cabo y asumiendo las limitaciones de la

misma podemos ahora concluir siguiendo las preguntas de investigación que se derivaron de los objetivos prefijados.

7. CONCLUSIONES

En relación con las características que tendrán las reparaciones en las que participe la profesora tiene importancia quién inicia la reparación y quién soluciona el problema. Mayoritariamente, la fuente problemática será producida por parte de un alumno y la reparación a dicho problema correrá a cargo de la profesora. Sin embargo, también se producen reparaciones en las que el problema es resuelto por los alumnos y reparaciones en los que el problema es iniciado por la profesora. Asimismo, las reparaciones iniciadas por la profesora y solucionadas por ella misma no son comunes.

Teniendo en cuenta que los casos de mediación se entienden como hetero-reparaciones hetero-iniciadas se puede llegar a la conclusión de que el papel de mediadora de la profesora no es el principal en relación a las reparaciones. La profesora principalmente, no media en los problemas que surgen en las conversaciones entre los estudiantes, sino que los resuelve por ella misma. Igualmente, la profesora no provoca situaciones de mediación, sino que principalmente las reparaciones se realizan entre un alumno y ella misma.

La mediación en las conversaciones estudiadas desempeña un papel reparador en el momento en que los alumnos no pueden resolver por ellos mismos el conflicto que surge en la conversación. Igualmente, se atisba que la mediación puede llegar a tener un papel significativo en cuanto a la posibilidad de establecer modelos conversacionales que impliquen adquisición de la lengua objeto de aprendizaje pese a que su presencia es mínima con respecto a otras posibilidades de reparación.

BIBLIOGRAFÍA

Björk-Wyllén, P. 2008. "Routine Trouble: How Preschool Children Participate in Multilingual Instruction". *Applied Linguistics*, 29 (4): 555-577.

Brooks, F. y Donato, R. 1994. "Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks". *Hispania* [en línea]. Documento disponible en:

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02588518922425095209079/p0000004.htm#13>

Buckwalter, P. 2001. "Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study". *The Modern Language Journal* 85 (3): 380–397.

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya.
Documento disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Donato, R. 2000. "Collective scaffolding in second language learning". *Vygotskian approaches to second language research*. Eds. J.P. Lantolf y G. Appel. Norwood, NJ: Ablex, 33-56.
- Drew, P. 1997. "'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation". *Journal of Pragmatics* 28 (1): 69-101.
- Drew, P. y Heritage, J. 1992. *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: CUP.
- Egbert, M. 2004. "Other-initiated repairs and membership categorization-some controversial events that trigger linguistic and regional membership categorization". *Journal of Pragmatics* 36 (8): 1467-1498.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Faerch, C. y Kasper, G. 1982. "Phatic, metalingual and metacommunicative functions in discourse. gambits and repairs". *Impromptu speech. A Symposium*. Ed. N.E. Enkvist. Åbo, Åbo Akademi Foundation.
- Fernández Asensio, R. 2005. "'¿Sí o no?' Interacción exolingüe y la adquisición de la gramática": *RESLA* 17-18: 97-132.
- Firth, A. 1996. "The Discursive Accomplishment of "Normality": on Conversation Analysis and "Lingua Franca" ". *Journal of Pragmatics* 26 (2): 237-259.
- Firth, A. & Wagner, J. 1998. "SLA property: No trespassing!". *The Modern Language Journal* 82: 91-94.
- Gafaranga, J. 2011. "Transition space medium repair: Language shift talking into being". *Journal of Pragmatics* 43(1): 118-135.
- Gass, S. 1998. "Apples and oranges: or, why apples are not orange and don't need to be: a response to Firth and Wagner". *The modern language journal* 82(1): 83-90.
- Griffin, K. 2005. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ArcoLibros.

Grupo Val. Es. Co. "Sistema de signos de transcripción".
Documento disponible en <http://www.valesco.es/sistema.pdf>

Hall, J. 2007. "Redressing the roles of Correction and Repair in Research on Foreign and Second Language Learning". *The Modern Language Journal* 97: 511-526.

Hatch, E. 1992. *Discourse and Language Education*. Cambridge: CUP.

Heritage, J. 2005. "Conversation Analysis and institutional talk". *Handbook of language and Social Interaction*. Eds. K. Fitch, R.E. Sanders. Mahwah, New Jersey, Erlbaum, 103-137.

Hosoda, Y. 2006. "Repair and Relevance of Differential Language Expertise in Second Language Conversations". *Applied Linguistics* 27 (1): 27-50.

Hynninen, N. 2011. "The practice of 'mediation' in English as a lingua franca interaction". *Journal of Pragmatics* 43: 965-977.

Johnstone, B. 2002. *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.

Juvonen, P. 1989. "Repair in Second-Language Instruction". *Nordic Journal of Linguistics* 12: 183-204.

Kasper, G. 1985. "Repair in foreign language teaching". *Studies in Second Language Acquisition* 4: 91-113.

Kasper, G. y Kim, Y. 2007. "Handling Sequentially Inappropriate Responses". *Language learning and teaching as social inter-action*. Eds. Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei y V. Cook. NY, Palgrave MacMillan, 22-41.

Liddicoat, A. 2007. *Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.

Llobera, M. 2008. "Reconsideración del discurso interactivo en el aula de L2 o LE". *marcoELE* 6.

Documento disponible en: <http://marcoele.com/numeros/numero-6/>

Lochtman, K. 2002. "Oral corrective feedback in the foreign language classroom: how it affects interaction in analytic foreign language teaching". *International Journal of Educational Research* 37: 271-283.

Long, M.H. 1983 "Does second language acquisition instruction make a difference? A review of research". *TESOL Quarterly* 17(3): 359-381.

- Long, M.H. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition". *Handbook of Second Language Acquisition*. Eds. W.C. Ritchie, y T.C. Bathia. New York: Academic Press. 413-468.
- Lyster, R. 1998. "Negotiation of Form, Recasts and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms". *Language Learning* 48(2): 183-218.
- Lyster, R. y Mori, H. 2006. "Interactional Feedback and Instructional Counterbalance". *Studies in Second Language Acquisition* 28: 269-300.
- Lyster, R. y Ranta, L. 1997. "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* 20: 37-66.
- Macbeth, D. 2004. "The relevance of repair for classroom correction". *Language in Society* 33: 703-733.
- Mackey, A. ed. 2007. *Conversational interaction in SLA*, Oxford: OUP.
- Mazeland, H. Y Zaman-Zadeh, M. 2004. "The Logic of Clarification: Some Observations about Word-Clarification Repairs in Finnish-as-a-Lingua-Franca Interactions". *Second Language Conversations*. Eds. R. Gardner y J. Wagner. London, Continuum, 132-156.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. 1993. "Focused communication tasks and second language acquisition". *English Language Teaching Journal* 47: 203-210.
- Oliver, R. 2000. "Age differences in Negotiation and Feedback in Classroom and Pairwork". *Language Learning* 50 (1): 119-151.
- Panova, I. y Lyster, R. 2002. "Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom". *TESOL Quarterly* 36 (4): 573-595.
- Pica, T. 1994. "Research on Negotiation: What does it reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?". *Language Learning* 44(3): 493-527.
- Razfar, A. 2005. "Language ideologies in practice: repair and classroom discourse". *Linguistics and Education* 16 (2): 404-424.
- Schegloff, E. 2000. "When 'others' initiate repair". *Applied Linguistics* 21: 205-243.
- Schegloff, E. 2007. *Sequence Organization in Interaction. A primer in Conversation Analysis*. Cambridge: CUP.

- Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. 1977. "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". *Language* 53: 361–382.
- Seedhouse P. 1996. "L2 Classroom Interaction: Possibilities and Impossibilities". *English Language Teaching Journal* 50 (1): 16-24.
- Seedhouse, P. 1999. "The relationship between context and the organization of repair in the L2 classroom". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 37 (1): 59-80.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. 2005. "Conversation analysis and language learning". *Language Teaching* 38 (4): 165-187.
- Seedhouse, P. 2007. "Interaction and constructs". *Language learning and teaching as social inter-action*. Eds. Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei y V. Cook. NY, Palgrave MacMillan. 9-21.
- Sheen, Y. 2008. "Recasts, Language Anxiety, Modified Output y L2 Learning". *Language Learning* 58 (4): 835-874.
- Shonerd, H. 1994. "Repair in spontaneous speech: A window on second language development". *Sociocultural approaches to language and literacy* Eds. V. John-Steiner, C.P. Panofsky y L.W. Smith. Cambridge, Cambridge University Press. 82–108.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Storch, N. 2002. "Patterns of interaction in ESL Pair Work". *Language Learning* 52 (1): 119-158.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language learner*. Londres: Longman.
- VV.AA. 2004. *Aula 3. Curso de español*. Barcelona: Difusión.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wagner, J. 1996. "Foreign language acquisition through interaction –A critical review of research on conversational adjustments". *Journal of pragmatics* 26: 215-235.

White, R. 1997. "Back channelling, repair, pausing, and private speech". *Applied Linguistics* 18 (3): 314-344.

Williams, J. 1999. "Learner-Generated Attention to Form". *Language Learning* 49 (4): 583-625.

Wong, J. 2000. "Repetition in Conversation: A Look at "First and Second Sayings". *Research on Language and Social Interaction* 33 (4): 407-424.

Wong, J. 2004. "Some preliminary thoughts on delay as an interactional resource", *Second Language Conversations*, Eds. R. Gardner, y J. Wagner. London: Continuum. 114-131.

ANEJO: Sistema de transcripción y transcripciones¹⁸

SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN (ADAPTADO DE VAL ES. CO. EN LÍNEA)

Para realizar la adaptación que se propone en este apéndice se han tenido en cuenta diversos criterios. En primer lugar, se ha prescindido de los signos con una clara relación con el lenguaje coloquial, dado que los datos que se han manejado no se pueden clasificar como tal. Asimismo, también se han suprimido signos que no se han utilizado para la transcripción. Así pues, la relación de signos que se ofrece a continuación está compuesta única y exclusivamente por los signos utilizados en las transcripciones.

:	Cambio de hablante
A:	Intervención de un hablante identificado como A
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más
(5'')	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos
en	las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
¿?	Entonación ascendente, marca de interrogación ¹⁹ .
→	Entonación mantenida o suspendida.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
aa	Alargamientos vocálicos.
rr	Alargamientos consonánticos.
"now"	Palabra de un código lingüístico diferente al español.
(RISAS)	Aparecen al margen de los enunciados.

ACTIVIDAD 1

CONVERSACIÓN 1. PARTICIPANTES: ALBERTO, JUAN, ELENA Y LA PROFESORA.
DURACIÓN: 12'24''

1. E: ¿cuáles son las ventajas de vivir en Barcelona?
2. J: el clima / el clima / ¿ambiente? ¿ambiente? sí / ambiente de la ciudad (())

¹⁸ Se destacan en negrita los fragmentos analizados.

¹⁹ Se ha modificado la marca de entonación para hacerla más clara al lector.

3. E: ah / ambiente
4. A: me parece que- que la- la- la→ primera pregunta es ventajas
5. E: sí
6. A: eh→ ventajas / eh→ cómo se dice→ ¿el climato?
7. J: ¿el tiempo?
8. A: ¿cómo se dice?
9. J: el clima
10. A: el clima
11. E: sí
12. A: ¿sabes? Y→
13. J: el clima §
14. A: § atmosfera / atmosfera→ muchos jóvenes→ eh→ en Barcelona se→
15. E: lo mismo
16. A: lo mismo ¿sí? →
17. E: ambiente
18. J: ¿ambiente?
19. A: ambiente / ambiente / muchos jóvenes / hay muchos jóvenes / ambiente ¿sí? ///
y desventajas / desventajas→ es cara / la vida es cara
20. J: sí más cara
21. E: sí
22. A: no más / des / desam / desamiento cara / desamiento
23. J: demasiado
24. A: demasiado / demasiado cara
25. J: las policías no son ((muy)) simpático
(RISAS)
26. E: pero creo es→
27. A: policía / [¿no simpático?]
28. E: [pero cuando] yo preguntar / ellos muy simpático
29. A: sí / cuando / para dirección es→
30. J: pero cuando hago / ir a policía para un documento para estudiar aquí / la policía
en la comisaría / pero la policía no simpática
31. A: con extranjeros uij→
32. E: sí
33. E: ¡ah! creo que los españoles hacer algo (()) no es muy ocupar empleo
34. A: problema que afectan la sociedad española es→ ah→ los problemas son→
¿cómo se dice? "unemployment" / no "job" / no "job"
35. J: días libres / es posible
36. A: ¿en español?
37. E: (()) sí / entiendo
38. J: pero por ejemplo §
39. A: § "unemployment"
40. J: funcionarios / funcionarios→ trabajan→ un poco ¿perezoso? ¿perezosas? un
poco lentos por ejemplo / [yo]
41. E: [¿tranquilo?] ¿ellos son muy tranquilo? pero ellos ¡ah!

42. Pr: como que tienen mucha paciencia / los funcionarios / ¿no? como muy tranquilos // tranquila / no te preocupes // ¡es mi vida / necesito esto!
43. A: ¿cómo se dice cuando- cuando tiene de buscar un- un- una ocupación / no hay trabajo? ¿cómo se dice / desemplea? / no /
44. Pr: sí / estar en paro
45. A: "unemployment"
46. J: ah / el paro
47. E: desempleado
48. A: en paro / demasiado ((en paro))
49. J: ¿en paro?
50. A: no job / mucha gente
51. J: ah→ son ((demasiado)) desempleado
52. E: ((no demasiado / un poco))
(5'')
53. A: desempleado
54. E: ¿última?
55. A: una problema es este / desempleado / y otras problemas ¿qué- qué- qué parece? otros problemas→
56. J: número tres §
57. A: § dos / segundo / que afectan la sociedad española
58. J: por ejemplo / las tiendas / las tiendas están→ ¿cerrado? cerrado
59. E: no abre el viernes más
60. J: (())
61. A: ahá→ ah sí / cerrada / cerrada ¿qué es cerrada?
62. J: las tiendas / las tiendas en España / supermercados→
63. A: ¿ah sí?
64. J: supermercados están cerrado por fin de semana→
65. A: sí / ¿problemas de la sociedad española o para vosotros?
66. J: (*risas*)
67. J: las tiendas
68. E: ¡ah! y por la mañana (()) siempre trabajo / por la mañana siempre trabajar o estudiar (())
69. A: y tres ¿cuáles son los temas que preocupan al mundo? crisis- crisis económica y→
70. J: y guerra / y las guerras
71. A: ¿guerras?
72. J: 'war'
73. A: ah sí / ¿guerra?
74. J: guerra / (llama a la profesora mediante su nombre) / ¿guerra significa 'war'?
75. Pr: sí
76. A: ¿'war' / guerra?
77. Pr: la guerra
78. J: porque en el mundo / muchos países tienen [guerras]
79. A: [guerras]

80. Pr: guerrrrrrra
81. J: guerrrrrra
82. A: es difícil
83. J: es difícil
84. A: rrassss
85. A: guerras y→ ecología ¿ecología? / polución el ambiente del planeta
86. J: er ambiente del→
87. A: sí sí / polución / polución
88. E: ¿guerra?
89. A: las guerras / las guerras→// polución y ecología
90. A: yo no ha estudiado hasta ahora / tengo / [un- un libro y=]
91. J: [ah...]
92. A: ps / ¡ja! es difícil para hablar
93. J: ¿por tu cuenta? ¿por mi cuenta / estudiar solo?
94. A: sí solo / sí sí y ¿turisto? no / la "strada" / no la "strada" ((italiano)) §
95. Pr: § la calle
96. A: la calle / la calle / hablo con la gente un poco²⁰
97. E: ¿desempleado es no trabaja?
98. A: sí sí desempleado es no trabaja / sí // buscan trabaja y no- no pueden / no pueden ¿buscar? no sé §
99. J: § buscar
100. A: "find" // buscar es "to look for"
101. Pr: encontrar §
102. A: § encontrar / sí / no encuentran trabajo // buscan pero no encuentran §
103. E: § ah, sí
104. A: buscan y→
105. Pr: vale / vamos a poner en común / chicos / si os parece y comentamos entre todos

CONVERSACIÓN 2. PARTICIPANTES: ISABEL, DAVID, ÓSCAR Y LA PROFESORA.
DURACIÓN: 11'45''

1. I: ¿cuáles son las ventajas de vivir en Barcelona?
2. O: mmm / ((muy buen tiempo))
3. I: el tiempo→
4. O: el clima
5. I: sí / la el clima
6. O: la playa (()) hay transporte público muy tranquilo y→ ¿barata? ¿barato?
7. I: sí (())
8. I: sí / para los inglaterra sí

²⁰ Entre risas.

9. O: no muy caro
10. D: ¿todo en [Inglaterra=]
11. O: [sí]
12. D: ¿es caro?
13. O: oh sí sí // también para mí / en Barcelona / es muy ((fácil)) / mucha gente puede-
puede hablar inglés también
14. I: sí / claro ///
15. I: sí / para mí es el tiempo / la gente / ¿el atmosfere?
16. D: ¿el ambiente?
17. I: el ambiente / eh→ la playa / eh→ y me gusta también la comida / los
restaurantes / eh→ la vida más lenta de al norte de Europa
18. O: sí / también hace muy calor / pero porque la- ¿la venta de la mar?
19. I: ah, el vien §
20. O: § (()) ¿la brisa?
21. I: sí
- 22. O: ¿la brisa del mar?**
- 23. Pr: la brisa del mar**
24. O: sí / no es / no es demasiado / no hace demasiado [calor]
25. I: [sí] sí / claro / todavía / ¿eh?
- (RISAS)
26. D: en julio y agosto uij / terrible
27. I: no lo sé / espero que no / pero→
28. D: no es como en mi ciudad / hay muchas cosas que hacer aquí
29. I: sí
30. D: que no existen los otros países
31. I: sí ¿por ejemplo?
32. D: ah→ los suecos son un poco más / eh→ ¿libre? eh→ estoy buscando una
palabra→ (())
33. I: ¿abierto?
34. D: sí no / la gente aquí "more" es más abierta
35. I: ¿sí? ¡ah! cerrado
36. D: cerrado sí
37. I: este es la palabra
38. D: son más cerrado // (()) yo ir en metro / yo voy en metro por ejemplo / hay sillas
libres
39. I: sí
40. D: y un hueco va a sentirse un sillo- silla que es li[bre=]
41. I: [libre]
42. D: hay libre nunca va a sentirse una / ir otra persona
43. I: sí
44. D: y nunca (()) en metro (())
45. I: sí / la cultura son muy diferente creo
46. D: pero es mejor durante el verano yo pienso porque [toda=]
47. I: [claro]
48. D: la gente, eh→

49. I: son más abierto
50. D: sí / más ((abierto))
51. I: sí claro
52. I: y para mí / ¿inconveniente? / inconveniente Barcelona es para / a mi barrio / en Barceloneta / es el ruido / porque ¡ah! me gusta también pero es muy / viviendo→ § pero también un poco ruidoso
53. O: § ah, sí
54. B: ¿también tienes problemas de→ con el sueño? §
55. I: § sueño // sí / antes más que ahora // ahora soy un poco más ¿(("calm"))? ¿acostumbre? Acostumbre // pero he comprado este por los→ por dormir a mi barrio / la Barceloneta / muy ruidoso / pero es muy muy divertido también / sí
56. Pr: ¿tienes el balcón que da a la calle?
57. A: sí sí / claro / sí
58. D: inconvenientes / eh→ para mí es los supermercados por ejemplo tiene mucha cosas que nunca ((van encontrar)) una cosa estúpido como pan o→ ¿"cookies"?
59. I: sí→
60. O: para mí cuando es→ las tiendas y eh→ ¿están cerrado? ¿es?
61. I: ah / la siesta / sí
62. O: porque es muy diferente a Inglaterra
63. I: pero por la tarde son abiertos también / pero yo también no- no estoy ¿acostumbre? / cada día voy a→ ¿ir a comprar? ir a comprar tres o cuatro §
64. D: § es muy difícil
65. I: es muy porque es / sí muy difícil por §
66. D: § sí / en el domingo también / son todas las tiendas son cerrado
67. I: sí y también la gente habla español / inconveniente
- 68. D: en el domingo es ciudad una ciudad fantasma**
69. I: ¿qué?
70. D: el domingo porque está cerrado y la gente fuj está en casa / una ciudad fantasma
71. I: ¿A Suecia?
72. Pr: una ciudad fantasma
73. D: una ciudad fantasma
74. I: ¿cuáles son los problemas que afectan a la sociedad española?
75. D: yo no sé porque no vivo
76. I: no habla con españoles con §
77. O: § por supuesto la crisis
78. I: sí / la crisis es verdad / porque yo sé que los apartamentos nuevos son todos vacíos // ¿eh? sí / no pueden vender este apartamentos, es por la crisis
79. O: también el ¿terrorismo? (())
80. I: sí / ((a Madrid)) sí
81. O: como ((a Irlanda)) / terrorismo→

82. D: creo que los españoles tienen la crisis más como en el Este de Europa / más o menos / la crisis es en todo el mundo
83. I: sí claro→
84. D: también los españoles
85. I: pero (()) antes ha dicho que también las ¿dropas?, como ¿"cocaine"? es el más grande problema que creo que en el norte de Europa §
86. D: § puede ser
87. I: no lo sé / pero→
88. D: la cocaína también / todos los españoles eh→ hay mucha gente en España que fuman ¿porros?
89. Pr: porros
90. D: porro
91. I: ¿qué es porro?
92. D: eh→ ¿Marijuana?
93. I: ¿y qué más? §
94. D: § puede ser un problema para la el cerebro ¿no?
95. I: sí claro
96. D: tú eres una psicóloga
97. I: por el→ el más por ¿amnesia? por hacer amnesia // un poco ¿eh?
98. D: y la marijuana puede / como se dice / un poco más / luego hacer una ¿"psicosis"? o→
99. I: sí sí sí puede ser / sí. pero eh→ pode 'trigger'
100. D: sí 'trigger' / sí
101. I: cómo→ ¿'trigger'?
102. D: empezar una cosa / 'trigger'
103. Pr: ¿'trigger'?
104. I: este y por eso otra cosa fuij eh→ empieza
105. D: cuando una cosa empieza muy rápido
106. Pr: dame un ejemplo
107. I: eh→ nosotros hablamos de→ [canabis marijuana=]
108. D: [fumar marijuana]
109. I: puede 'trigger psicosis'
110. Pr: ah→ provocar
111. I: provocar / vale sí
112. Pr: provocar es algo muy rápido
113. I: sí / provocar / sí / es verdad // pero→ no sabemos la→ por fumar marihuana la- las cosas por el ¿futuro? futuro no es / no es no es no es claro
114. D: no
115. Pr: ¿tenéis las tres preguntas?
116. D: no
117. I: no
118. Pr: me interesa mucho el número tres
119. D: ah vale
120. I: ¿Cuáles son las temas que preocupan el mundo?

121. Pr: los temas / es masculino
 122. I: sí los temas
 123. D: la crisis / claro y→§
 124. I: § para mí no la crisis
 125. D: el medio ambiente
 126. I: sí
 127. D: contaminación
 128. I: ¿contaminación? ¿qué es eso?
 129. D: 'litle bit'
 130. I: ¿eh?
 131. D: contaminación / 'polution'
 132. I: ah→
 133. I: 'polution' / sí→
 134. Pr: Vale / vamos a poner en común / chicos / si os parece y comentamos entre todos

ACTIVIDAD 2

CONVERSACIÓN 1. PARTICIPANTES: ALBERTO, JUAN, ÓSCAR Y LA PROFESORA.
 DURACIÓN: 4'41''

1. J: ¿qué hiciste ayer después de la clase?
2. O: después de clase fui a la playa y / eh→ / leí / leí un libro en la playa y después de la playa / eh→ §
3. J: § ¿qué tema del libro / amor→?
4. O: oh no no / mi libro es sobre la Guerra Civil en España y fue esto / y después de esto / eh / di una vuelta (()) ¿y a ti? ¿Qué has hecho?
5. J: yo después de la clase fue / ah / fui- fui a la metro para- para ir a mi casa y después yo cociné- cociné la comida para almorzar después de comer yo ((fue a)) hacer- hago- hago los deberes / hago los deberes (()) escucha música- música /// ¿qué hiciste después de la clase ayer?
6. A: después la clasa ¿he tomado? ¿tomado? (()) ¿tomado?
7. Pr: tomé
8. A: ah / tomé // tomé un bus turístico para→ ¿sí? para visitar / cómo se dice / todos los eh→ turistas / monumentes / pero / eh→ hoy eh→ me voy a ¿cómo se dice? "stop"
9. O: parar
10. A: parar y visitar más
11. J: eh→ ¿algo más?
12. A: y después- después ¿he ido? he ido a un pequeño restaurante para comer // y→ he ido, no he ido fui ¿cómo se dice?
13. O: ((¿qué?))
14. A: "await, to sleep"
15. O: oh / acostarse // me ¿acoste? ¿cómo se dice me acoste?

16. J: fui a [cama]
17. O: [fui a cama]
18. A: fui a cama / ah sí / fui a cama // mañana / mañana hay un- un fútbol match importante / en Barcelona
19. O: un partido de [((fútbol))]
20. A: [Bayern de Munich]
21. O: ¿en Barcelona?
22. A: no sé si aquí o en Alemania
23. O: no sé §
24. A: § no sé→
25. J: ¿mañana?
26. A: hay un importante match de fútbol [Barcelona]
27. Pr: [un partido]
28. A: ¿es en Barcelona o en Alemana?
29. Pr: ni idea
30. A: ¿eh?
31. Pr: ni idea
32. A: ah / ni idea
33. Pr: quizá David o Ismael saben
34. A: ah / OK §
35. Pr: § quizá ellos saben que son chicos, pero yo de fútbol ni idea
36. A: fútbol no, ruido sí si Barcelona
37. O: prefiero jugar a rugby / ¿rugby sabes? como fútbol pero más violento
38. J: (())
39. O: diferente / como pero es muy singular / el partido (())

**CONVERSACIÓN 2. PARTICIPANTES: ISABEL, DAVID, MARÍA Y LA PROFESORA.
DURACIÓN: 4'41''**

1. I: chicos ¿qué has hecho?
2. D: lo siento pero yo no he hecho nada
3. I: ¿nada?
4. D: nada
5. I: pero nada es ((imposible)) // nada es nada
6. D: nada es na- / no he hecho mis deberes porque ayer tuve muchísimos problemas [porque=]
7. I: [pero no es deberes]
8. D: con mi estómago y no puedo §
9. I: § pero no es deberes
10. D: nada sí / más o menos
11. I: pero después clase / ¿qué has- qué has hecho?
12. D: eh→ estaba en mi cama / eh / cada día / no / [todo el día=]
13. I: [todo el día]

14. D: tuve muchísimo dolor de estómago (())
15. I: ah→
16. I: ¿y has tomado un- [una cosa]?
17. D: [no sé / no sé]
18. I: ¿no sé?
19. M: no comida ¿qué capítulo ((está))?
20. I: no capítulo→
(5'')
21. I: María, ¿qué cosas has hecho ayer? (())
22. M: ir a hospital
(RISAS)
23. I: ¿sí?
24. M: (()) yo tengo un ((dolor))
25. D: ah / vale
26. M: (()) es que cuando tú golpear tu cabeza en una→ ¿cosa? §
27. I: § ¿sí? §
28. M: § el miércoles pasado cuando yo era ((poco palante))
29. I: un poco de ((azúcar))
30. M: uhuh
31. I: ¿dónde dónde?
32. M: en mi cabe- en mi cama §
33. I: § ah, sí
34. M: yo no ((pienso)) mucho porque no tengo mucho dolor pero cuando el doctor toc toc / toca esto / yo tengo mucho duele mi cabeza
35. I: ¿ayer has hecho una *cosa*?
36. M: sí (())
37. I: ah→
38. M: mucha gente
39. I: ¿y ahora?
40. M: es porque tengo mucho dolor pero es posible no grande [pero]
41. I: [paracetamol
¿paracetamol? (())]
42. M: sí sí // porque mi cabeza el miércoles pasado pero después de un día pienso / que es posible pe- ¡nada! mucho duele (())
43. Pr: sí / además / hay como / no se observa pero tienes (()) agudas // ((no alterar y tomar)) diacepán para el dolor fuerte / diacepán
44. I: diacepán es por dolor
45. M: ah / ¿es que ((yo recibo))?
46. Pr: sí
47. M: ah / porque yo no entiendo es- yo no sé este ¿recepto?
(RISAS)
48. Pr: sí // sí esta es la receta
49. M: oh / para ((hospital))

50. Pr: sí / para comprarlo / sí cada ocho horas / en sobre

51. M: ah→

52. I: ¿pero tú has recib- recibido esto?

53. Pr: [sí, sí]

54. M: [¡no sé!]

(RISAS)

55. Pr: sí / en el hospital le han recetado diacepán // ¡un poquito nerviosa!

(RISAS)

56. M: porque ellos no hablan inglés yo ((“panic”))

57. I: ¿porque ellos no hablan inglés?

58. M: ayer mi cabeza duele mucho por la tarde mucho mucho

59. D: ¿por la mañana?

60. M: día eh después (()) hay mucha gente de aquí / pero yo con mis amigos uhuh no quiero ((estar / yo quiero ir)) (())

61. I: ¿y después qué habéis hecho?

62. M: yo solo hice (()) duele pero (())

CONVERSACIÓN 3. PARTICIPANTES: GISELA, ESTHER Y LA PROFESORA. DURACIÓN: 4'43''

1. G: ¿qué hiciste ayer después de la escuela?

2. E: eh→ / fui a mi / oh // ¿vol-? / vuel- / ¿volví? volví

3. G: [ahá]

4. E: [a mi casa y→]

5. G: ¿dónde vives?

6. E: Sant Cugat / ahora Sant Cugat

7. G: ¿dónde está?

8. E: muy lejos / sí // tomar tren // volví a mi casa eh / dormí §

9. G: § sí

10. E: y luego cociné para mi compañera y yo

11. G: ¡ah! ¿tu compañera de china?

12. E: sí / me gusta cociné- cocinar mucho

13. G: Sí ¡qué bien! ¿cocina chin- comida china?

14. E: ¡sí! solo comida china // no- no hizo- hice no hice algo especial

15. G: ¿no?

16. E: ¿y tú?

17. G: después de la escuela fui a la terraza aquí / al café / para encontrar con mi- con mi novio

18. E: sí→

19. G: y después fuimos al mercado de la Boquería

20. E: ((¿cómo?))

21. G: la Boquería / el mercado

22. E: ¿Boquería?
23. G: Boquería sí es un mercado en la Rambla
24. E: ¿un mercado→?
25. G: Sí, Boquería es un mercado muy grande // por fruta→ / verdura→ / carne→
26. E: no he ido
27. G: ((¿por qué? tienes)) §
28. E: § todavía no he ido, no he visto
29. G: ah! tiene que ir a la Boquería
30. Pr: ¡bien!
31. E: ¿cómo / cómo→?
32. G: La, Bo que ría
33. G: está en ¿la Rambla?
34. E: ¿¡ah!?
35. G: necesitas que ir porque hay / muchas cosas
36. E: ¿ventar?
37. G: ¿ventar?
38. E: eh→ frutas
39. G: ¡sí sí! Se vende fruta // todo / todo→
40. G: y después fuimos a casa a la casa y tomé el sol [dos o tres horas]
41. E: [en casa tomé]
42. E: ¿en casa tomé el sol? ¿por qué?
43. G: porque tenemos una terraza
44. E: ¡ah! / terraza
45. G: tomé el sol dos o tres horas
46. E: ¡ah!
47. G: y estaba leyendo estuve leyendo
48. E: ¡ah!
49. G: y→ sí / ¿comí?
50. E: esta- / estaba / estaba leyendo §
51. G: § sí
52. E: eh→
53. G: ¿tú?
54. E: ¿cuál horas?
55. G: ¿yo? dos o tres horas
56. E: ah sí / cuando yo estu-→ §
57. G: § sí, cuando tomé el sol,
58. E: tomé sol
59. G: tomé / estaba leyendo // y después comí- comí ensalada y después→ ¡no sé!
dormí un poquito / sí §
60. E: § sí
61. G: dormí también / quizás media hora // sí pero→ y me desperté que mi mano
estaba durmiendo
62. E: ¿mano? §

21. Is: sí, un poco lejos /// y por la tarde yo estuve durmiendo y nada más // (())
 (RISAS)
 22. An: mmm / ayer ¿después de la clase?
 23. Is: ahá
 24. An: yo fui la comprar frutas (())
 25. Is: el Corte Inglés
 26. Aya: ¡ah!
 27. Is: ¿sí?
 28. Aya: y yo junto con (())
 29. Is: ah esta (())

ACTIVIDAD 3

CONVERSACIÓN 1. PARTICIPANTES: ALBERTO, JUAN Y LA PROFESORA. DURACIÓN: 3'56''

1. A: ¿en china tiene lenguas minoritarios? Tiene mandarín [lengua]
 2. J: [¿como catalán?] / ¿como catalán?
 / ¿como catalán?
 3. A: no sé / en China / China hay muchas lenguas
 4. J: sí
 5. A: ¿sí? hay mandarín
 6. J: ¿mandarín? ¿qué es mandarín? (())
 7. A: China
 8. J: sí sí sí→
 9. A: pero hay→
 10. J: sí / en la parte de China
 11. A: ¿sí?
 12. J: la gente de parte de China habla otra lengua
 13. A: sí / pequeñas // cuestión / ¿es bueno de mantener de- de- de- ¿proteger?
 ¿proteger? los pequeñas lenguas o no es útil?
 14. J: yo creo que el la lengua- la lengua- otra lengua es- es inútil,
 15. A: inú-. Ah, sí (())
 16. J: porque lo mismo país
 17. A: mhm
 18. J: pero la gente no entiende
 19. A: mhm
 20. J: no entiende otra gente
 21. A: sí→
 22. J: que habla
 23. A: sí
 24. J: es muy raro yo creo
 25. A: mhm / sí sí
 26. J: entonces yo quiero hablar lo misma lengua para §

27. A: § para
28. J: sí
29. A: ¿un país?
30. J: sí / un país
31. J: lo misma lengua para hablar a otras (())
32. A: mhm / sí / tu opinión
33. J: sí sí sí / mhm
34. A: yo creo que posible de tener los dos / una lengua para el país y una segundo lengua para el → una región // si →
35. J: ¿como castellano y catalán?
36. A: catalán / sí / la cultura e diferente / la historia e diferente // si- si tú ¿eliminas? / ¿eliminas? si tú eliminas la lengua mi no ri → minoritaria
37. Pr: ¡muy bien!
38. A: elimina la historia / elimina la cultura de- de- estas gentes §
39. Pr: § bravo
40. A: yo creo → (())
41. J: pero
42. A: y no- no- no- ¿cómo se dice? no "cost" nada
43. J: pero- pero es difícil para hablar otras personas
44. A: es difícil / pero es muy bueno por la cabeza // tú hablas china / inglese / eh → español / la cabeza / bueno pa la cabeza →

CONVERSACIÓN 2. PARTICIPANTES: ISABEL, MARÍA, DAVID Y LA PROFESORA. DURACIÓN: 4'10''

1. I: ¿qué penséis?
2. M: ¿dónde es el texto?
3. I: no sé → no he pensado en esta cosa / pero → mmm
4. D: puede ser importante para la historia de la gente que habla esta lengua pero no es necesario para el futuro para vivir
5. I: [sí]
6. D: [sí]
7. M: una lengua en el futu[ro / inglés]
8. D: [sí / yo puedo] vivir sin sueco ¿no? pero me gusta hablar sueco porque es mi lengua materna y me encanta pero no es necesario (())
9. I: por el mundo
10. D: no no exactamente
11. I: sí / pero también creo que → muy bueno por la gente del mundo de → hay diferentes lenguas / pero creo que como está ahora no es mal con las lenguas pequeñas también §
12. M: § sí §
13. I: § y dos / creo que son inglés y español son el más grande

14. D: sí
15. M: chino es más grande
16. I: ¿en chino? sí, ¿verdad? ¿chino?
17. M: sí pero [aquí no (())]
18. D: [español es número tres §
19. I: § [ah, ¿ahora también?]
20. D: [en el mundo] / sí inglés uno / chino / [dos / español / tres]
21. I: [ah, cree-] creo que español (()) ha cambiado→ / pero sí / creo que es bueno de... hay también las lenguas §
22. M: § sí §
23. I: § ¿minoritarias? y también algunas lenguas grandes como [ahora=]
24. M: [sí]
25. I: y no importa de→ si yo habla un dialecto de holandés u italiano / qué pasa→ pero creo es que un po- creo que es- será un poco aburrido cuando todo el mundo habla [in=]
26. M: [inglés]
27. I: un idioma / ¿no? un poco aburrido / porque creo que la cultura también es idioma §
28. M: § sí
29. I: español / español es español porque el- la idioma
30. M: sí
31. I: también sueco→
32. M: sí sí sí
33. D: sí
34. M: pero es más fácil (()) una lengua porque (()) solo hay un lengua en todo el mundo
35. I: sí, no creo que será solo [una=]
36. M: [no]
37. I: lengua / no es posible
38. M: no / sí porque yo creo que el "government" quiere / pero la gente no
39. I: pero es un ((ilusión)) natural- natural- ¿naturel? que la gente habla §
40. M: § sí §
41. I: § diferente, veinte kilometres
42. D: sí
43. M: sí
44. D: ((una)) pregunta sensi- §
45. I: § ¿-ible?
46. D: sensible
47. I: ah / chino es el segundo lengua §
48. D: § creo §
49. I: § del mundo ahora / ¡uh!
50. M: inglés §

51. I: § no, chino
52. M: no es la primera / primera
53. I: ¿primera?
54. M: primera chino / [primera]
55. I: [¡no!]
56. M: un millardo hablar en chino / (())
57. I: ¡ah! / es por eso→

CONVERSACIÓN 3. PARTICIPANTES: ÓSCAR, ESTHER Y LA PROFESORA. DURACIÓN: 4'05''

1. O: ¿qué opinas tú?
2. E: un momento
3. Pr: ¿qué palabra necesitas?
4. E: mantener
5. Pr: mantener es continuar
6. E: ah / ah / ah / ah /
7. Pr: continuar
(5'')
8. E: no sé pero quizás el (()) tiempo también- también interesa lengua minoritaria porque creo que es buena cultura para esto es ¿exagerado?
9. O: ¿exagerado?
10. E: sí sí / la desa- desaparición de las lenguas es cultura que quizás desaparición también
11. O: en mi opinión pienso que es beneficioso mantener las lenguas minoritarias porque no es- no es justo para ((dejar)) una gente de un ¿aidentidad? ¿identidad? ¿cómo se dice la identidad? ¿identidad?
12. Pr: bien
13. O: de su identidad porque→ y robar una gente de su lengua robas un poquito de su identidad también
14. E: eh→ la palabra es ¿identidad?
15. O: ¿cómo se escribe?
16. Pr: identidad / i den ti dad / la identidad
17. E: la identidad
18. Pr: quien es un pueblo // tu identidad / tú eres Esther / tu identidad / la identidad de un pueblo es qué hace la lengua / las costumbres→ todo esto es la identidad quién es el pueblo
19. E: ah / ah / ah / ah
20. Pr: ¿sm?
21. O: el nombre en país a la→ izquierda de Inglaterra
22. Pr: ¿Gales?
23. O: ah / Gales
24. Pr: Wales ¿no?

25. O: sí
(5'')
26. E: identidad
27. O: ¿qué palabra buscas?
28. E: este id- §
29. O: § ah
30. O: ¿en China hay dos grandes lenguas o hay más?
31. E: solo hay una
32. O: solo hay una ¿es mandarín? ¿qué se llama la lengua→?
33. E: chino
34. O: ¿¡china!? oh...

ACTIVIDAD 4

CONVERSACIÓN 1. PARTICIPANTES: ALBERTO, JUAN, ESTHER Y LA PROFESORA.
DURACIÓN: 6'50''

1. A: ¿conoce la actualidad?
2. J: ¿actualidad?
3. A: actualidad / actualidad
4. J: ¿noticia?
5. A: noticia de actualidad / sí
6. J: ¿noticia muy importante?
7. A: cono-§
8. J: § ¿noticia muy importante?
9. Pr: ¿grave?
10. J: sí / de actualidad
11. A: tú e §
12. J: § ¿tengo que comentar las noticias en España?
13. A: [¿en España?]
14. Pr: [no, puede ser] en China en el mundo
15. A: en el mundo
16. J: antes año
17. Pr: ¿eh?
18. J: antes año
19. Pr: ¿antes?
20. J: 2008
21. Pr: ¿del 2008? no son muy actuales
22. J: es muy actualidad
23. Pr: ¿ah sí?
24. J: es por el terremoto muy muy [muy fuerte]
25. A: [muchos]
26. Pr: uno / en 2008
27. J: sí en 2008
28. Pr: un terremoto en China

29. A: ¡ah!
30. J: muy muy fuerte- fuerte- fuerte
31. Pr: ¿sí?
32. J: muy muy fuerte- fuerte
33. A: fuerte / ah / muy fuerte sí ¿ahora?
34. J: no en 2008
35. A: 2008 sí
36. J: 12 de mayo de 2008.
37. A: sí
38. J: en china una provincia de llama Sichuan
39. A: chuan sí
40. J: Sichuan, sí, hay §
41. A: § sí §
42. J: § hubo un terremoto §
43. A: § sí §
44. J: § muy fuerte mucho muerto
45. Pr: [murió]
46. A: [¿cuánto?]
47. J: murió / sí
48. A: ¿cuánto?
49. J: no sé número exacto / pero mucho casi todos edificios ppgpgpgpg
50. A: sí sí
51. J: eh → §
52. A: § ¿tienes familia en Sichuan?
53. J: no / pero yo tengo // es mapa de China / ¿sí?
54. A: sí
55. J: Sichuan más o menos aquí
56. A: aha
57. J: mi ciudad aquí pero yo podía sentir ppgpgpgpgpgpg
58. A: ¿ah sí? ¿ah sí?
59. J: muy lejos
60. A: ah sí
61. J: muy fuerte
62. A: muy fuerte
63. J: entonces cada año- cada año- cada año- en 12 de mayo una fiesta en China toda la gente en 12 de mayo de cada año otra → §
64. A: § ¿por qué? §
65. J: § porque terremoto es muy fuerte y mucha gente morir
66. A: sí / morir
67. J: entonces / cada año 12 de mayo es
68. A: ¡ah!
69. J: quedará otro y 'stop' los coches y gigigi
70. A: ah / ¿cada año?
71. J: sí cada año en 12 de mayo

72. A: 12 de mayo
73. Pr: tenemos a Esther
74. A: no entiendo 12 de mayo
75. J: 12 de mayo de 2008 en China hay un terremoto muy fuerte
76. A: ¿sí?
77. J: entonces en
78. A: ah sí §
79. J: § sí / entonces / en→
80. A: ¡ah! 12→
81. J: 12 de mayo cada año §
82. A: § aniversario ¿cómo se dice? ¿aniversario? / una ceremonia
¿ceremonia?
83. J: ¿ceremonia?
84. A: ceremonia // la gente se recuerda / ¿recordan? §
85. J: § sí, sí, sí §
86. A: § este terremoto, sí
(5'')
87. E: ¿qué habla?
88. A: hablamos de las noticias de actualidad [del mundo]
89. E: [¡ah!]
90. A: esta mañana / radio hablando de un terremoto en Italia
91. E: ah
92. A: y muchos gentes muertas esta mañana
93. E: ah sí
94. A: segundo [ayer]
95. E: [escucho]
96. A: ¿ah sí?
97. E: Roma ¿cerca de Roma?
98. A: cerca Roma / sí cerca de Roma / lo mismo- la misma ¿gerrión? ¿región?
99. Pr: muy bien
100. A: sí / la misma región ¿cómo se dice?
101. Pr: región del mundo §
102. A: § región
103. Pr: la misma región §
104. A: § la misma región
105. E: ¿cómo China?
106. J: no porque es muy poco de China
107. A: ¿muy poco?
108. J: en China hay terremoto muy fuerte
109. A: sí /// ¿tú escuchas- escuchas noticias de China aquí?
110. E: ((ang-)) §
111. A: § ¿Tú tienes actualidad de China [aquí]?
112. J: [por] por internet
113. A: ah / por internet
114. J: sí

115. A: sí sí
 116. E: (()) también / pero (()) es solo China (()) los programas §
 117. A: § ¿sí? §
 118. E: § en Chino

**CONVERSACIÓN 2. PARTICIPANTES: ÓSCAR, MARÍA, ISABEL Y LA PROFESORA.
 DURACIÓN: 6'58''**

1. O: ¿qué piensas?
 2. I: yo creo que leer más periódicos pero habla con la gente pero no he visto este → imagen / pero ¿cómo se llama este?
 3. O: no sé // el §
 4. I: § el periódico es los → §
 5. O: § ¿El Vanguardio? no sé → (())
 (5'')
 6. I: no sé, normalmente §
 7. M: § yo no tengo tele, no tengo → §
 8. I: § no tengo televisión yo tampoco
 9. M: solo tengo internet para mí, solo hago → noticias de Suecia, un poquito solo pero [no mucho=]
 10. I: [sí español ((solamente))]
 11. M: Suecia nunca (()) sobre Palestina, Iraq / [las guerras]
 12. I: [sí]
 13. I: ayer he leído- he leído Internet siempre español es- pero este es muy muy muy buen para practicar también ¿no?
 14. M: y también (()) nada a mi casa ahora
 15. I: pero este terremoto es muy mal ¿eh? / es muy fuerte [en Europa]
 16. M: [pero terremoto] es de (()) Italia
 17. I: Italia / [ochenta=]
 18. O: [cerca de Roma]
 19. I: ochenta kilometres
 20. M: centro (())
 21. I: sí / pero no puedeme recordar un grande terremoto en Europa ¿no?
 22. M: no / yo tampoco
 23. I: ¿cuándo? ¡No sé!
 24. M: sobre Japón / América →
 25. I: sí "pacific" / este lugar
 26. Pr: ¿recordáis una catástrofe- catástrofe natural? últimamente en Inglaterra hubo unas inundaciones muy fuertes
 27. Oli: ah sí sí
 28. I: ¿eh?
 29. O: cada año
 30. M: agua bajo

31. O: hay truenos y unas olas muy grandes / pero→
32. M: ((¿llueve?))
33. O: Sí sí / llove mucho / hay eh→ ¿cómo se dice? Chubascos / en la mar
34. M: ¿chubascos?
35. O: ¿'storm'?
36. Pr: tormentas
37. I: ¿qué es chubascos?
38. Pr: chubasco es un poquito de lluvia
39. I: ah→
- (RISAS)
40. O: pero en Inglaterra la noticias ahora hay una ¿cómo se dice "scandal"?
41. Pr: escándalo
42. O: un escándalo
43. I: ¡ah! (())
- (RISAS)
44. I: Reina también ¿no?
45. O: el marido de una política usan usa impuestos para pagar los las películas pornográficas
46. I: [¡ah!]
47. M: [¡ah!]
- (RISAS)
48. O: es muy divertido / muy ((encanto)) / (()) [¿"funny"? divertido]
49. M: [sí en Suecia] los hombres ((van a)) biblioteca ven pornográfico de niños
50. I: ¿quién?
51. O: ¿en biblioteca?
52. M: en Suecia
53. I: ¿en biblioteca?
54. M: sí pero ahora en biblioteca en Suecia (())
55. I: ¡¡ah!! /// pero creo / eh / ahora en las noticias un poco ((negro)) ¿no?
56. O: sí
57. I: eh los meses este periodo ¿periodo? pero también creo que los media son / eh / tienen un parte de en la crisis porque todo es crisis / crisis periódicos / todo es crisis / no es bueno creo de- de- sí
58. O: es muy fácil para ser ((extremista)) también
59. I: Sí sí sí
60. M: pero porque tienen los ((ministros)) / ¿es posible tienen tu casa?
61. O: sí / es una problema muy / cuando un- / [cuando=]
62. M: [un ministro]
63. O: sí un ministro tengo su casa familia cerca de el centro de Londres y también tengo un otro casa dos kilómetros de su otro casa
64. M: ah y tiene ((otra ahí))

65. I: pero este es historia ¿de marido? ¿de un ministro?
 66. O: sí
 67. I: ministra
 68. O: ministra / sí
 69. I: tú dices que ¿cómo se llama? [¿impuestas?=
 70. O: [impuestos]
 71. I: ¿el gusta? ¿pero qué [impuestas]?
 72. O: [sí porque]
 73. I: ¿el mismo?
 74. O: porque las salarios de los ministros son están pagado por los impuestos; los ministros tienen un una cantidad de dinero que podrán usar por en su segunda casas si quieren, es muy complicado pero §
 75. I: § pero es mal §
 76. O: § puede pagar
 77. I: Es mal

**CONVERSACIÓN 3. PARTICIPANTES: DAVID, GISELA, ANA Y LA PROFESORA.
 DURACIÓN: 6'49''**

1. G: ok // eh→ yo nunca, nunca leo periódicos, nunca §
 2. An: § tampoco
 3. G: nunca, nada ((leo))
 (RISAS)
 4. D: en España es un mundo para mí yo no quiero la realidad
 5. G: sí, estar [en el mundo solo=
 6. D: [sí yo quiero]
 7. G: yo también
 8. D: yo quiero ser un niño
 9. G: sí yo también / porque hay tantas problemas / no quiero pensar
 10. D: mucha gente [habla=
 11. G: [de los problemas]
 12. D: del tiempo porque es muy frío y hace mucho y tampoco creo que está haciendo en Suecia (())
 ((...))
 13. G: ¿y tú, qué noticias eh→ hemos levantado hoy? ¿qué cosas?
 14. An: pero yo tampoco he leído / solo en internet yo ¿((he)) leído? qué ocurre ((en el mundo)) / seguro que→
 15. G: Yo creo que no es necesario ((leer)) los periódicos cada día porque- porque repiten siempre §
 16. An: § ah
 17. G: qué pasa en el mundo siempre repiten los periódicos / no es necesario leer cada día pero como esto / como el terremoto es- creo que es más interesante porque las guerras, hay guerras y §

18. D: § sí sí las guerras (()) siempre interesa- interesan la gente
19. G: solo si es positivo ((puede)) porque §
20. D: § "don't use like that"
21. G: ¿por qué no positivo? ¿hay algo positivo ahora, en el mundo? ¿hay algo positivo en el mundo?
22. D: no sé
23. G: ¿qué?
24. D: hoy Barcelona va a tener un equipo de fútbol en (())
(RISAS)
25. G: sí / deportes
26. D: sí puede ser algo positivo
27. G: sí / deportes
(5'')
28. G: sí / esto es interesante (())
29. An: en que→
30. G: esto no / este muy mal
31. D: sí / pero yo no creo nada del gobierno de España
32. G: sí / yo tampoco todo [creo que son→]
33. D: [la realidad es] que no me interesa mucho
34. An: ¿cómo es en Suecia? Y→ §
35. D: § ¿el gobierno?
36. An: ahora hay- ahora→ §
37. D: § yo no sé
38. An: tienes cuidar de que §
39. D: § yo no miro las noticias de Suecia §
40. An: § ahá→ §
41. D: § yo no sé nada
42. Pr: ¿habéis visto esto?
43. An: ¿inmigrantes? ah→
44. G: ¿pero son españoles al §
45. An: § [¿al nacer=]
46. G: [al nacer]
47. An: en España? ¿por qué?
48. Pr: porque los países no quieren // no es una medida española / es que quieren que los niños que nacen en España mantengan la nacionalidad chilena o ecuatoriana
49. An: mhm
50. D: ¡un poco raro! // no es posible tener dos nacionalidades
51. Pr: creo que no §
52. D: § sí §
53. Pr: § solamente si los padres son españoles pueden tener doble nacionalidad
54. G: pero son inmigrantes
55. Pr: exacto

56. D: [ah, sí]
57. G: [ellos no] / pero sus padres §
58. Pr: § exacto en este caso lo pone aquí (())
requisitos para la ciudadanía
59. G: Chile es bueno en → §
60. Pr: § más rico
61. G: sí más rico que nosotras pero yo no sé ¿por qué? ¿por qué? ¿qué dicen? ///
aquí /
(())
62. D: pero si los niños van a estar aquí en España para siempre §
63. G: § sí necesito otro pasaporte
64. D: sí, muy §
65. G: § si necesita que "apply" aplicar
66. An: ¿aplicar?
67. G: aplicar / sí aplicar / el gobierno en España si quieren vivir aquí es tontería
68. D: quieren ir al banco y §
69. G: § sí necesitan ¿aplicar? ¿aplicar? necesitan que aplicar
70. An: aplicar de que
71. G: ¿aplicar qué?
72. An: aplicar de → ¿aplicar?
73. G: necesitan que aplicar
74. Pr: no que
75. G: el gobierno si pueden estar vivir aquí