

## IDENTIDAD Y GESTIÓN DEL TEMA EN UNA INTERACCIÓN POR TURNOS ENTRE PROFESOR Y ALUMNOS<sup>1</sup>

### BIODATA

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona. Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) y Máster en Investigación en didáctica de la Lengua y la Literatura que imparte dicha universidad. Profesor de ELE desde el año 2005, ha sido lector de la Universidad Maria Curie-Sklodowskiej de Lublín (Polonia) y desde 2012 es profesor de ELE en Idiomes UPF (Universitat Pompeu Fabra-Barcelona) y profesor asociado en el departamento de Filología Hispánica de la Facultat de Formació del Professorat de la Universidad de Barcelona. Actualmente, se encuentra escribiendo su tesis doctoral centrada en el análisis de las reparaciones producidas en las interacciones orales que se generan en el aula de ELE.

### RESUMEN

En el aula de lenguas extranjeras, el discurso docente es doblemente fundamental: gestiona la clase y es muestra de lengua susceptible de ser adquirida y aprehendida. Por esta razón, la interacción que se produzca entre profesor y alumnos puede ser una buena herramienta para fomentar la mejora en la competencia comunicativa y, siendo interacción, también en la competencia conversacional, para cuyo fomento resulta imprescindible atender a cómo se manejan los temas de una interacción. En el trabajo que se presenta con estas líneas se analizará cómo la identidad de los participantes se relaciona con la gestión del tema de una interacción por turnos producida entre profesor y alumnos en una clase de español como lengua extranjera. Tras ello, se podrá comprobar que la gestión del tema está fuertemente supeditada a la identidad discursiva del profesor, la cual emerge de su propia actividad discursiva.

**PALABRAS CLAVE:** discurso del aula, análisis de la conversación, asimetría, identidad, gestión del tema

### ABSTRACT

In the foreign language classroom, the teacher discourse is doubly fundamental: it manages the classroom and is a language sample, which can be acquired and apprehended by the students. For this reason, the interaction carried out by the teacher and the students can be a good tool to promote an improvement in the students' communicative competence and conversational competence, due to they carry out an interaction and, for this is essential to treat the topic management. In the paper we present here, we will analyze how the participants' identity is related to the topic management in a round robin interaction produced between a teacher and their students of Spanish as a Foreign Language Classroom. Thereafter, it can be proved that the topic management is hardly subject to the discursive identity of the teacher, which emerges from their own discourse activity.

**KEY WORDS:** classroom discourse, conversation analysis, asymmetry, identity, topic management

---

<sup>1</sup> Este artículo es una versión revisada y ampliada de un trabajo homónimo presentado en el XXXII Congreso Internacional de AESLA (Sevilla, 3-5 de abril de 2014).

## 1. INTRODUCCIÓN

En el aula de lenguas extranjeras, el discurso del profesor cumple con una doble función: además de gestionar la clase, otorga a los estudiantes un modelo de lengua que puede ser aprovechado para el aprendizaje. Así, en un discurso no institucional y pensado para el aprendizaje de la lengua es necesario que las muestras intenten ser lo más reales posibles con el objetivo de que los alumnos, después, actúen con el máximo de garantías en la comunicación fuera del aula. Sin embargo, la asimetría subyacente en las interacciones entre profesor y alumnos provoca que estas puedan mantener ciertos grados de diferenciación con una interacción normal, debido a la activación de las identidades propias que implica el ecosistema educativo.

Por otro lado, la gestión del tema conversacional es un aspecto dificultoso para los hablantes no nativos en el momento de llevar a cabo y mantener una conversación: incluso cuando hablan en el aula entre ellos libremente no se gestionan los temas de la misma manera como lo hacen los nativos. Es por esta razón que se hace necesario trabajar en el aula. Tal gestión, en interacciones entre profesor y alumnos, nos puede dar pistas sobre la intención subyacente que tiene el docente a la hora de hablar con los alumnos, ya que este puede activar su identidad de *profesor* con determinadas intenciones a medida que va avanzando la interacción, hecho que repercutirá en la pérdida de simetría entre los interlocutores y en un manejo de la agenda diferente al que suele ocurrir en una conversación cotidiana.

Así pues, en el trabajo que se presenta con estas líneas se observará cómo la identidad del profesor es significativa a la hora de gestionar

el tema de una interacción por turnos, conocida como *round robin* en inglés, una interacción caracterizada por una marcada gestión de la participación por parte del docente. Para ello, se llevará a cabo un análisis bajo los parámetros del Análisis de la Conversación como corriente metodológica. Dicha gestión tendrá una incidencia directa en la intencionalidad que subyace en este tipo de actividad oral por parte del docente, por lo que es posible que se pueda observar, en algunas ocasiones, que el profesor fomenta la interacción entre iguales con el alumno y, en otras, activa su identidad de profesor para gestionar la conversación como le parece conveniente.

## 2. MARCO TEÓRICO

El discurso del profesor de lenguas extranjeras (LE, en adelante) mantiene una doble función en el aula: es modelo de lengua y herramienta con la que se gestiona el proceso de enseñanza aprendizaje (González, 2006; Llobera, 2008). En todo momento, cuando el profesor se dirige a los alumnos propicia que se pueda adquirir la lengua meta, ya que cualquier producción es input susceptible de ser aprehendido por el discente. Así, la producción lingüística del profesor implica una negociación entre él mismo y los alumnos que tiene delante cuyo contenido no se puede llegar a prever (González, 2006:85). La interacción entre alumnos y profesor es, pues, significativa desde el punto de vista de aprendizaje de la LE.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que uno de los objetivos del aprendizaje de LE es que los alumnos logren una competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Llobera, 1995) que les propicie utilizar la lengua objeto de aprendizaje de la manera más efectiva posible en su contexto de uso, por lo que el desarrollo de la

interacción oral en el aula se hace totalmente imprescindible. El profesor de LE propondrá actividades de práctica de la interacción oral con la intención de fomentar la habilidad lingüística y potenciar, además, la automatización derivada de la fluidez lingüística adquirida a partir de la práctica oral (Richards, 1990). De esta manera, los alumnos podrán practicar tanto entre ellos como con el profesor, teniendo en cuenta las diferencias existentes entre los dos tipos de interacción. Sin embargo, las actividades de aula son actividades de lengua pensadas para que el alumno sea capaz, posteriormente, de realizar la misma actividad en un contexto de uso real de la lengua, por lo que tales actividades deberían asemejarse lo máximo posible (Nunan, 1989). No obstante, no se debe desdeñar que el entorno pedagógico marca una realidad tangible insustituible, por lo que tal aproximación será, inexorablemente, una aproximación (Seedhouse, 2010). En cuanto al desarrollo de la interacción, el alumno se puede acercar, a grandes rasgos, a dos grandes bloques, los cuales se pueden distinguir a partir de las relaciones que se establecen entre los participantes (Batlle, 2013; Heritage y Clayman, 2010; Thornbury y Slade, 2006): por un lado, la interacción institucional, la cual se caracteriza por la presencia de una relación asimétrica por parte de los participantes, y la interacción propia de la conversación cotidiana, caracterizada por una relación entre iguales. Así pues, las identidades subyacentes en las relaciones asimétricas marcan la interacción que se esté llevando a cabo.

## 2.1. IDENTIDAD Y CATEGORIZACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA INTERACCIÓN

En toda interacción, como se acaba de mencionar, la identidad de los participantes, es decir, la categorización dentro de un grupo

determinado por parte de todos los interlocutores, es sumamente importante (Anataki y Widdicombe, 1998). En una situación de aula se puede pensar que están implicados apriorísticamente los papeles e identidades de cada participante con sus diferentes derechos y obligaciones (McHoul, 1978). Sin embargo, desde el punto de vista del Análisis de la Conversación<sup>2</sup> la identidad de los participantes subyace y emerge del propio discurso y no viene dada apriorísticamente (Richards, 2006; Yasui, 2010), siendo una identidad dinámica que se desarrolla en el habla en curso. De esta manera, en el propio discurso aparecerán una serie de dispositivos que serán los que permitan determinar al recipiente la identidad y el rol que establece su interlocutor, dispositivos denominados *Membership Categorization Devices* (Sacks, 1995; Hester y Eglin, 1997; Egbert et al. 2004). Tales dispositivos emergen en el discurso de manera que la persona que los produce puede ser identificada por parte de sus interlocutores con un rol específico o como miembro de una categoría social determinada.

La noción de miembro se entronca directamente con los valores etnometodológicos del AC. Según ten Have (2002:8), "the notion of "member" refers to capacities or competencies that people have as members of society; capacities to speak, to know, to understand, to act in ways that are sensible in that society and in the situations in which they find themselves". En nuestro caso, el profesor, al llevar a cabo una serie de actuaciones lingüísticas, podrá ser categorizado como tal, como profesor. Por lo tanto, su identidad emergerá de sus

---

<sup>2</sup> El AC, como metodología de análisis de las interacciones que se producen entre personas, mantiene como premisa el hecho de que toda la información emerge de los datos, es decir, emerge de la propia interacción que se produce. Es por esta razón que, desde los supuestos epistemológicos del AC las identidades no vendrán dadas por el contexto sino que deberán emerger del propio discurso (véase capítulo 4 y Schegloff, 1997).

acciones lingüísticas (Schegloff, 2007; Clifton, 2009) y del uso de una serie de mecanismos y aspectos lingüísticos que se utilizarán como dispositivos para categorizar al hablante como un miembro determinado de una comunidad o grupo determinado. En nuestro caso, por ejemplo, en una determinada comunidad de práctica como es la que exige el contexto pedagógico (Hellermann, 2008) las preguntas con una respuesta ya conocida por parte del emisor categorizarán al hablante como profesor<sup>3</sup>.

En el discurso interaccional prototípico del aula, el modelo iniciación-respuesta-*feedback* (IRF) (Sinclair y Coulthard, 1975; véase Richards, 2006, para una crítica sobre la secuencia), los alumnos tienen pocas oportunidades de tomar el turno de palabra (González 2006), dado que es el profesor quien dirige la interacción y quien determina quién y cuándo participa, aspectos propios de una acción lingüística que propicia que el hablante sea categorizado como profesor. Por lo tanto, la característica fundamental de tal interacción, que la hace diferente de la conversación ordinaria, es la gestión de los turnos de habla, siempre determinados por el profesor y no determinados de manera aleatoria, como ocurre con la conversación ordinaria (Chafe, 1997; Linell y Korolija, 1997). En ella, la identidad de uno de los interlocutores emerge como la gestora de participación de la interacción (Richards, 2006) y puede dar lugar a malentendidos de no ser así (House, 2003).

---

<sup>3</sup> La postura de los estudiosos del AC, además de no unánime (véase Weber, 2003), se contrapone con aproximaciones a nociones de identidad más complejas, como la propuesta por Zimmerman (1998) la cual distingue entre tres tipos diferentes de identidades: una identidad discursiva, que emerge en el discurso; una identidad situada, proporcionada por el contexto, y una identidad transportada e inherente a la situación particular del hablante en un momento determinado.

Así pues, el profesor asume ciertas funciones determinadas por la institución y la identidad que se le otorga como son la presentación de contenidos, preguntas de comprobación, la posibilidad de dar respuesta a las preguntas de los alumnos o de reaccionar, muchas veces mediante un *feedback* evaluativo, las producciones de los alumnos. Tales funciones, que no puede rechazar *a priori*, caracterizan el discurso del profesor de manera que en el momento en que el hablante hace uso de su producción lingüística para llevar a cabo una de estas funciones se está categorizando como tal y está diferenciándose discursivamente hablando del resto de componentes del grupo clase, aspecto que determina una asimetría subyacente en las interacciones que se producen en el aula (Drew, 1991; Marková y Froppa, 1991; Kurhila, 2006; Batlle, 2013).

Sin embargo, si el profesor quiere desarrollar una interacción con los alumnos con la idea de fomentar la habilidad lingüística tal y como se produce fuera del aula deberá mantener una interacción con los alumnos que cumpla con los máximos parámetros posibles que la describen en la realidad comunicativa de uso de la lengua meta. Por esta razón, el profesor deberá minimizar su identidad como docente, la cual se emergería del uso de las funciones lingüísticas y los tipos de turnos de habla indicados anteriormente, para potenciar su identidad como hablante, implícitamente más experto o hablante nativo, en una aproximación a la interacción entre iguales; en este tipo de interacción, no obstante, se mantendrá una asimetría de conocimiento (Drew, 1991; Hosoda, 2006; Richards, 2006). Sin embargo, en una cuestión como la gestión temática de la interacción, una ausencia de asimetrías debida a una identidad situada implicará que, en principio, la gestión del tema no se lleve a cabo desde uno de los participantes en la interacción.

## 2.2. GESTIÓN DEL TEMA Y COMPETENCIA CONVERSACIONAL

Uno de estos parámetros implicados en la realidad comunicativa de la sociedad usuaria de la LE es que en una interacción oral ordinaria entre dos interlocutores es que el tema de conversación, el cual subyace a cualquier tipo de interacción lingüística, no está planificado y emerge de la propia interacción aleatoriamente sin que se establezca *a priori* cuándo se debe hablar de una cosa o de otra (García, 2009)<sup>4</sup>. La gestión del tema<sup>5</sup> en la conversación ordinaria, es decir, “la capacidad de control del contenido de la conversación por parte de los participantes o, más concretamente, la libertad de elegir los temas y la forma de iniciarlos, desarrollarlos y concluirlos sin tener que atender a un esquema previo” (García, 2009:208), es una cuestión que no viene predeterminada por ninguno de los interlocutores.

En toda interacción, los temas se concatenan y van evolucionando a partir de pequeños cambios, en lo que se denomina *related-but-different topic* (Robinson y Kevoe-Feldman, 2010:252; Schegloff, 1996:67). Por otro lado, también pueden llegar a solaparse, aunque en estos casos rápidamente uno de los temas triunfa sobre los demás y se establece como aspecto del que hablar (Wardhaugh, 1985). Los temas, de esta manera, van cambiando poco a poco, paso a paso, en una cadencia temática que no implica un cambio radical; en tal caso, el cambio se realizaría con un marcador discursivo o tras una prolongada pausa en la interacción y si no se hiciera según los parámetros propios de la lengua que esté siendo

---

<sup>4</sup> En interacciones institucionalizadas el tema de conversación puede venir preestablecido por una agenda que se debe cumplir (Drew y Heritage, 1992).

<sup>5</sup> Un tema es “aquello de lo que se habla”, que se desarrolla en secuencias temáticas (Gallardo 1993), las cuales mantienen un valor semántico.

utilizada se podría catalogar como un acto de descortesía (Cestero, 2005).

El dominio de la gestión del tema de conversación por parte de los estudiantes, hablantes no nativos de la lengua, les puede propiciar la posibilidad de lograr mantener una conversación con un nativo adecuadamente, aunque es una tarea ardua que requiere trabajo en el aula (García, 2009). Así pues, para que se desarrolle adecuadamente la competencia conversacional<sup>6</sup> en el estudiante y el discente debe ser capaz de gestionar los temas de la manera más similar posible a como lo hacen los nativos de la LE.

Si se parte de la premisa anteriormente mencionada, según la cual el profesor es el principal exponente de caudal de lengua meta que reciben los estudiantes, el profesor debe cuidar la interacción de cara a que los alumnos puedan llevar a cabo interacciones significativas lo más reales posibles con el profesor. En este aspecto, la gestión de los temas que se desarrollan en la interacción es un aspecto complejo y necesario que se debe tener en cuenta.

Una interacción entre el profesor y sus alumnos puede ser una buena actividad para propiciar el desarrollo de la competencia conversacional en los discentes. Además de estar pensada para el fomento de la práctica oral y de la fluidez discursiva, una actividad de interacción puede ser un buen ejemplo de uso de la lengua lo más cercano posible a la realidad extralingüística. En tales casos, la gestión del tema se verá influenciada, en mayor o menor medida,

---

<sup>6</sup> Por competencia conversacional se entiende la habilidad por participar en una conversación sabiendo adecuadamente cuándo intervenir, cómo contribuir adecuadamente, cómo controlar las pausas y la velocidad de habla y cómo introducir temas adecuadamente, entre otros aspectos (véase Richards, 1990; Cestero, 2005; García, 2005, 2009).

por la identidad del profesor subyacente en su participación, aspecto que se va a analizar a continuación y que es el motivo principal por el cual se realiza este estudio.

### 3. OBJETIVOS

Tal y como se ha puntualizado en el apartado anterior, el objetivo de este trabajo estriba en observar de qué manera es influyente la emergencia de la identidad del profesor a la hora de gestionar el tema de una interacción entre profesor y alumnos. Para poder realizar tal observación, se pretende responder a qué aspectos de la gestión temática de la interacción nos hacen entender que en ella está implicada una asimetría entre los participantes. En otras palabras, el foco de atención estará en saber de qué manera emerge la identidad del docente a la hora de gestionar el tema de conversación en una interacción entre él y los alumnos y, así, observar si tal gestión del tema responde a los parámetros habituales de una conversación entre hablantes nativos. Para ello, se analizará una interacción producida al inicio de una sesión de clase de español para extranjeros entre un profesor y sus alumnos, una interacción con unas características propias en la gestión de la participación como es la interacción por turnos.

### 4. DATOS Y METODOLOGÍA

Los datos que se analizarán en el siguiente apartado corresponden a una primera interacción entre un profesor y sus alumnos al inicio de sesión de clase de español como lengua extranjera (E/LE) realizada en octubre de 2012. Tal interacción forma parte del corpus de datos que el investigador que escribe estas líneas recogió para la

realización de sus tesis doctoral, la cual en el momento de escribir este artículo se encuentra en proceso de realización.

El grupo con el que se llevó a cabo la interacción estaba conformado por 12 estudiantes de E/LE de varias nacionalidades, aunque mayoritariamente norteamericanos (9 en total), que realizan una estancia en Barcelona para completar sus estudios superiores. El nivel de español que mantenían en aquel momento se podía calificar de A2 según el MCER (2001) y la metodología utilizada se centraba en un enfoque comunicativo orientado a la acción. Por su parte, el docente que accedió a ser grabado es un profesor con una amplia experiencia en el ámbito de la enseñanza de E/LE. El curso de español en el que estaban inscritos los discentes se realizaba durante un trimestre, con cuatro sesiones de cien minutos a la semana, distribuidas en dos sesiones por día y dos días de clase a la semana.

Para llevar a cabo la grabación de la interacción se procedió a dejar una cámara de vídeo al final de la clase con el objetivo de grabar la producción lingüística del profesor y la comunicación no verbal que se pudiera establecer entre los participantes. Asimismo, para poder recoger todas las interacciones que se producían entre los estudiantes, se procedió a dejar una serie de grabadoras -6 en total, una por cada pareja de estudiantes. De esta manera, se pudieron recoger todas y cada una de las interacciones que se realizaron en el aula.

La interacción que se va a analizar se produjo, como se ha comentado anteriormente, al inicio de la sesión de clase. En ella, el profesor va preguntando a los alumnos qué han hecho el fin de semana, actividad habitual al inicio de la sesión. El profesor pregunta a los alumnos uno por uno, en una interacción por turnos conocida por su denominación inglesa *round robin* (Mortensen y Hazel 2011).

Esta interacción se caracteriza por el hecho de que el profesor va preguntando a los alumnos la misma pregunta hasta que la ha preguntado a todos los miembros del grupo, por lo que la participación de los interlocutores *a priori* está distribuida previamente. Además, el hecho de que se pregunte la misma cuestión a todos los estudiantes propicia que el tema de la interacción sea el mismo, qué han hecho durante el fin de semana, en el caso de la interacción que se analizará más adelante; no obstante, como se podrá comprobar, la gestión de los subtemas, es decir, de la participación de los diferentes estudiantes, será diferente en cada caso.

La metodología utilizada para llevar a cabo el análisis de los datos será el Análisis de la Conversación (AC en adelante) (Liddicoat, 2007; Sidnell, 2010, entre otros), metodología que, pese a estar pensada en un principio para analizar la conversación ordinaria, también se aplica a las interacciones institucionales (Drew y Heritage, 1992; Heritage y Clayman, 2010) y, concretamente, a las interacciones producidas en el aula de lenguas extranjeras (Seedhouse, 2004). Un análisis bajo los parámetros del AC implicará que todas y cada una de las acciones interaccionales que se produzcan se deberán al habla en curso. En otras palabras, el AC entiende la interacción como una acción social en desarrollo en la cual cada turno de habla se produce en función del turno de habla anterior.

Se ello se derivan dos aspectos clave del AC: por un lado, la *intersubjetividad* (Kurhila, 2006) inherente a la concatenación de turnos de habla; en otras palabras, en el momento en que un turno de habla proyecta el siguiente, este responde según lo esperado por el primero atendiendo así a una intercomprensión mutua. La *intersubjetividad* mantiene, como se puede observar, una gran

relación con otro aspecto clave en el AC, la noción de *proyectabilidad* (Sacks et al. 1974, Schegloff, 2007), la cual se fundamenta en el hecho de que un turno de habla proyecta al siguiente en una relación significativa. Por ejemplo, una pregunta proyectará una respuesta y, en función de cómo sea la pregunta, la respuesta será una y no otra. La proyección de un turno de habla sobre otro es fundamental a la hora de establecer vínculos causales acerca de la realización de una serie de producciones lingüísticas y no otras, dado que, un turno de habla determinará la posibilidad de que se produzca otro, estableciendo la trayectoria discursiva.<sup>7</sup> La intercomprensión mutua que se establecerá dará pie a una *intersubjetividad* entre los hablantes<sup>8</sup>.

Los datos han sido transcritos siguiendo la variación del sistema de transcripción propio del AC como metodología de estudio de la interacción (Jefferson, 1985) que propone Schegloff (en línea) y que se puede consultar en el anejo a este trabajo.

## 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS y RESULTADOS

---

<sup>7</sup> Ello no significa que un determinado turno de habla establezca otro y solo otro inexorablemente, sino que proyecta el turno "allowing them to collaborate with each other to organize coordinated actions in the subsequent course of interaction, and to ensure that the interaction can be successfully accomplished (Tsai, 2008:1023).

<sup>8</sup> Conviene tener en cuenta que la conceptualización propia del AC no parte de presupuestos puramente lingüísticos, sino que deriva del campo de la sociología. Pese a poder realizarse, en el actual estudio el foco de atención no se fundamentará en cuestiones como las máximas conversacionales *griceanas* o la teoría de los actos de habla de Austin, pese a que tengan una clara relación.

El análisis de los datos que se presenta a continuación se fundamentará en una serie de extractos son sacados de la interacción descrita anteriormente. En ellos, se podrá observar cómo el docente va cambiando de interlocutor a medida que va avanzando la interacción y va gestionando la participación de los alumnos a la vez que se gestiona los diversos temas tratados.

Una interacción del profesor con los alumnos por turnos se caracteriza por realizarse a partir de una pregunta similar. En el caso que nos atañe, el profesor, tras realizar una serie de preguntas de carácter institucional a partir de las cuales pregunta a los alumnos qué les pareció la idea de ser grabados por el investigador (Inv), inicia la interacción preguntando a una alumna qué hizo el fin de semana anterior a la sesión de clase. Nótese que la pregunta que inicia la interacción por turnos viene precedida de una pequeña pausa, la cual da inicio a un cambio de tema con respecto a la Unidad de Construcción del Turno<sup>9</sup> anterior. Para ello, no utiliza ningún marcador discursivo, como sí lo hace previamente con la partícula *bueno*.

- (1)
- 015 Pr: es amigo mío eh? o sea no podéis decir  
 016 nada malo porque es amigo mío (.) qué tal  
 017 vuestro fin de semana? cómo ha ido el fin  
 018 de semana largo más o menos de fiesta?  
 019 alguien ha estado en el Pilar?  
 020 S2: sí!  
 021 Pr: S2 no? me encanta esto de twitter porque  
 022 ahora estoy muy informado siempre.  
 023 Vst: ((risas))  
 → 024 Pr: qué tal en Zaragoza S2?

<sup>9</sup> Una Unidad de Construcción de Turno o *Turn Construccional Unit* (TCU) es la unidad mínima a partir de la cual se construye toda interacción y consiste en una unidad significativa la cual puede constituir un turno de habla por sí sola (véase, Sacks et al. 1974; Schegloff, 1996).

025 S2: ( ) me gusta ah! el viernes?

(2)

- 001 Pr: hola (.) qué tal? (.) cómo estáis? (.) habéis::  
 002 habéis visto todas las fotos de twitter? hay  
 003 algunas fotos habéis puesto algunas fotos  
 004 que están superbien (.) fotos de viaje:s S1  
 005 no (.) no ha puesto fotos (.) bueno (.) por  
 006 qué somos tan poquitos? viene más gente  
 007 hoy? o no? o::

El profesor proporciona preguntas abiertas para incitar a los alumnos a que lleven a cabo producciones lingüísticas significativas con el objetivo de que practiquen con la lengua meta a partir de un lenguaje que será generado. No proporciona preguntas didácticas, las cuales implican una respuesta conocida por parte del profesor, pero, igualmente, el docente sabe que es una pregunta de la cual obtendrá respuesta, como se demuestra en la afirmación que lleva a cabo en su siguiente turno de habla, junto con la pregunta de coletilla para confirmar lo enunciado. No obstante, para que la alumna continúe hablando de su experiencia, el docente le pregunta por cómo fue y, de esta manera, ella puede expresar qué le pareció la fiesta. Como se puede comprobar, el tema de la interacción viene predeterminado por el profesor, quien lo ha planificado previamente con la intención de que sea una primera actividad de práctica de la interacción al inicio de clase. Además, es el profesor quien propicia que el tema cambie paso a paso a partir de las preguntas que va efectuando y que la alumna va respondiendo.

Posteriormente, el docente comenta que él ha estado en Zaragoza, pero que nunca ha estado en las fiestas del Pilar, en un turno de habla pertinente a la hora de hablar de viajes como manera de desarrollar el tema. La alumna, no obstante, le intenta explicar que vio una ofrenda de flores en la basílica del Pilar, a la cual le hizo una

foto. El profesor se interesa por la foto y, por esta razón, la alumna se la quiere enseñar. Sin embargo, el profesor parece que prefiere continuar con la participación de los otros componentes del grupo:

- (3)
- 076 Pr: yo no he estado nunca en Zaragoza para las  
077 fiestas del
- 078 S2: sí
- 079 Pr: conozco Zaragoza pero:
- 080 S2: tengo un- ( )
- 081 Pr: pero nunca he i- tienes una foto?
- 082 S2: sí
- 083 Pr: muy bien ( ) la foto la tienes que poner en  
084 twitter S2
- 085 S2: oh... ( )
- 086 Pr: pero ahora ahora la podemos ver también  
087 (.) y el resto? S1 tú dónde has estado este  
088 fin de semana?
- 089 S1: veo mucha tele y::
- 090 Pr: he visto vamos a practicar un poquito las  
091 formas.
- 092 S1: sí.
- 093 Pr: he visto mucha tele has estado en Barcelona  
094 este fin de semana?
- 095 S1: sí y relajé mucho
- 096 Pr: vale (.) eh: qué has visto en la tele? has  
097 visto televisión española o:
- 098 S1: oh no:
- 099 Pr: televisión americana?
- 100 S1: sí (.) americana
- 101 Pr: muy mal S1 ((risas)) tienes que ver  
102 televisión española para para practicar.
- 103 S1: sí

El docente, a partir del uso de un marcador contraargumentativo *pero* y la repetición del vocablo *ahora*, junto al uso del adverbio *también*, el cual otorga más fuerza a la acción que desarrolla,

produce un turno en el cual le indica a la alumna que ahora no es el momento de ver la foto, ya que es el momento de continuar con la interacción por turnos. Para ello, pregunta a toda la clase, para después centrarse en una alumna específicamente. No obstante, en su turno anterior ya había indicado la finalización de la participación de la alumna, al llevar a cabo una expresión como *muy bien*, la cual evalúa la participación de la alumna y cierra el ciclo interaccional.

Para proponer la participación de la segunda alumna, el docente vuelve a repetir la pregunta inicial. Es significativo, por otro lado, que el docente haga hincapié en el hecho de que la alumna no utilice el pretérito perfecto de indicativo a la hora de expresar qué ha hecho el fin de semana. En tal caso, el profesor está focalizando su atención en las formas verbales: además de corregirle, le indica que lo que debe hacer es practicarlas. Esta indicación del docente permite pensar que uno de los objetivos para los cuales él realiza esta serie de preguntas está en el hecho de que se practique una serie de formas verbales y no solo únicamente que se lleven a cabo interacciones centradas en el contenido. De esta manera, el docente está indicando que la interacción se produce en un entorno pedagógico en el cual la gramática tiene su importancia, una importancia como mínimo igual al contenido del mensaje que el alumno debe expresar. Tanto el alumno que está hablando como los compañeros que han escuchado al profesor sabrán que el uso de unas formas verbales correctas tiene su importancia en la interacción y prestarán más atención tras ello. Como se puede comprobar, los temas de carácter institucional o los temas referentes a cuestiones propias de la realidad pedagógica circundante se hacen presentes en la interacción. No obstante, en algunas ocasiones no es un nuevo tema de carácter pedagógico el que se introduce, sino únicamente una advertencia hacia la alumna, la cual puede continuar hablando, pero *practicando un poquito las formas*.

Si se focaliza la atención en cómo se desarrolla el tema de la interacción entre la alumna y el profesor se podrá constatar cómo el profesor es quien marca en todo momento qué es lo que dirá la alumna y de qué hablará, dado que utiliza constantemente preguntas en sus diferentes participaciones. Los temas de la interacción, además de haber sido propuestos por el profesor al iniciar la ronda, están gestionados de tal manera que a los alumnos les cuesta poder realizar cambios paso a paso. Estas dificultades, causadas por los problemas de los alumnos para llevar a cabo producciones lingüísticas en la lengua meta, se agravan en el momento en que el profesor lleva a cabo preguntas de respuesta cerrada para fomentar la participación.

Posteriormente, la alumna, que ya ha encontrado la foto que estaba buscando en el móvil, se acerca al profesor para enseñársela. En ese momento, el profesor corta bruscamente la interacción que mantenía con S1 para describir la foto. Tras darles el móvil a las alumnas para que puedan observar también la imagen, el docente aprovecha para preguntar a un tercer alumno la cuestión implicada en la interacción. No obstante, antes de seleccionar al hablante, el profesor indica que se ha acabado el turno de la anterior alumna con la pregunta *qué más?* la cual indica que su turno ha finalizado y se inicia otra participación.

(4)  
 → 102 S1: sí  
 103 Pr: a ver ((S2 le enseña la foto de la que  
 104 hablaban anteriormente)) sí que esto es (.)  
 105 supongo que es lo que: sí (. ) es como una:  
 106 ((hasta este momento, estaba mirando el  
 107 móvil de la alumna)) nosotros le llamamos  
 108 ofrenda de flores no? like a flower of ( )

109 ((traduce en inglés)) no? se hace a  
 110 normalmente a los santos las vírgenes y y  
 111 estas cosas no? bastante impresionante sí  
 112 (. ) claro está encima es la la virgen del Pilar  
 113 no? supongo  
 114 S2: sí  
 115 Pr: por si queréis ver con cuidado vale? con el  
 116 móvil  
 117 ( ) ((hablan en inglés))  
 → 118 Pr: qué más? S3 y tú este fin de semana qué  
 119 has hecho?  
 120 S3: no mucho eh: yo he hablado con mi familia  
 121 mucho  
 122 Pr: mhm con Skype?  
 → 123 S3: sí  
 124 (3.0)  
 125 Pr: has estado en Barcelona  
 126 S3: sí  
 → 127 Pr: este fin de semana (. ) cómo ha sido el  
 128 tiempo en Barcelona bueno malo? para ir a  
 129 la playa? o: [ha]  
 130 S3: [bueno]  
 131 Pr: ha sido bueno?  
 132 S3: sí y eh: yo pude ido a ( ) eh:  
 133 Pr: mhm  
 134 S3: ( )  
 → 135 Pr: muy bien (. ) S4?  
 136 S4: he viajado a Budapest un día

A tenor de lo ocurrido, da la sensación de que la participación de S3 no sea satisfactoria para el profesor. En un primer lugar, expresa que no ha hecho muchas cosas, solo hablar por *Skype* con su familia estadounidense. La respuesta que proporciona la alumna, con únicamente un monosílabo, implica que no participe como podría esperarse. El profesor, en tal momento, no reacciona al escueto turno de habla del alumno. El silencio de tres segundos da a entender que la participación de la alumna no era la preferida en tal

tipo de interacción por parte del profesor. Asimismo, su reacción se produce con una afirmación, a diferencia de la gestión de la participación de los otros estudiantes, la cual se realizó a partir de otras preguntas que indagaban en sus fines de semana. La alumna, al reaccionar con otro monosílabo, propicia otra afirmación por parte del docente, quien parece buscar la manera de propiciar la producción lingüística de la alumna. Finalmente, lo busca con una pregunta acerca del tiempo en la ciudad de Barcelona, ciudad en la que estudian.

La pregunta que produce el docente para buscar la participación de la alumna es, a todas luces, una cuestión referencial. Esta afirmación se basa en el hecho de que el profesor vivía y vive en Barcelona, por lo cual es muy probable que él supiera qué tiempo justamente hizo durante el fin de semana anterior a la sesión de clase. Igualmente, si no lo hubiera sabido, debería haberlo justificado, dado que lo lógico era que lo supiera. Así pues, debemos entender esta pregunta como una pregunta referencial cuyo objetivo estriba únicamente en la voluntad de que la alumna lleve a cabo una producción lingüística. Para ello, reformula la pregunta con la intención de dar más información para que la respuesta tenga más contenido. Al llevar a cabo una mínima producción lingüística, el profesor corrobora la adecuación de la misma y, con ello, posibilita el cierre de la interacción con la alumna y el inicio de la siguiente intervención. La retroalimentación positiva, pues, tiene que ver con el hecho de que la alumna haya llevado a cabo una producción lingüística y haya superado los monosílabos, respuesta no preferida por parte del profesor. Como se puede comprobar, la participación del profesor en la interacción se fundamenta en la voluntad de hacer hablar a los alumnos mínimamente y, a poder ser, correctamente, sin prestar atención a la búsqueda de una comunicación real que implique a todos los participantes en una interacción significativa. Al contrario,

la motivación por la cual se lleva a cabo la interacción es puramente instrumental: sirve para practicar la lengua meta en su vertiente oral y, si es posible, llevar a cabo prácticas de una serie de formas verbales determinadas.

La interacción que llevan a cabo S4 y el profesor se caracteriza, a diferencia de la anterior, por una mayor participación por parte del alumno. Sin embargo, esta se articula, fundamentalmente, en torno a varias reparaciones de problemas<sup>10</sup>. Desde el punto de vista informativo, el alumno únicamente indica que estuvo en Budapest, que estuvo en unas termas y que llovía. La primera información, que desarrolla posteriormente indicando lo que más le había gustado, viene propiciada por la pregunta del profesor; en cambio, el mismo alumno produce un cambio de tema paso a paso al expresar qué es lo que más le ha gustado de la ciudad.

- (5)
- 133 S4: he viajado a Budapest un día
- 134 Pr: mhm
- 135 S4: y eh: por el ( ) fin de semana
- 136 Pr: muy bien
- 137 S4: sí (.) yo vié? no yo viste
- 138 Pr: [he visto]
- 139 S4: [he visto] he visto muchos lugares
- 140 interesantes y um he caminado? mucho ((el
- 141 profe va diciendo que sí con la cabeza))
- 142 estoy un poco cansado eh: pero me gusto
- 143 mucho mi favorito lugar he visit- visido?
- 144 Pr: visitado

<sup>10</sup> Véase la transcripción completa de la interacción en el anejo que se proporciona al final de este estudio.

Para cambiar de interlocutor, entre S4 y S6, el profesor inicia el cierre de la interacción a partir del uso del vocablo *bien*. Como se puede comprobar en el siguiente extracto, la introducción de una solicitud de confirmación por parte del docente implica una respuesta monosilábica por parte del alumno, lo cual propicia que no pueda participar más y el profesor, así, tenga la libertad de poder iniciar otra interacción con otro alumno.

- (6)
- 199 Pr: no? pues he traído a Barcelona es he  
200 llevado a Budapest vale? la chaqueta
- 201 S4: sí sí
- 202 Pr: y con eso bien
- 203 S4: eh?
- 204 Pr: con la chaqueta bien
- 205 S4: sí sí
- 206 Pr: S6 veo que tienes muchas ganas de hablar  
207 (.) qué has hecho este fin de semana?

La afirmación por parte de un alumno utilizando el adverbio *sí*, una respuesta monosilábica, implica más cambios de interlocutor a lo largo de la secuencia. En el caso de (6) el profesor considera que S4 ya ha intervenido suficiente y aprovecha el hecho de que S6 esté hablando con una compañera para incitarle a participar. En otras ocasiones, como en los ejemplos de los extractos que se presentan a continuación, los interlocutores responden a una pregunta del profesor con una respuesta afirmativa monosilábica, ante lo cual el profesor puede otorgar una retroalimentación positiva, que se utiliza como señal de que la participación ha finalizado, o pasar directamente a nombrar al siguiente estudiante.

- (7)
- 240 Pr: un poco (.) mucho alcohol mucha fiesta (.)  
241 dormir poco:?

- 242 S5: sí ((risas de complicidad? del profe))  
243 Pr: S8 y tú?  
244 S8: mis amigas y yo hemos ido a Sitges para el  
245 ( )
- (8)
- 261 S8: sí (.) muy interesante  
262 Pr: muy bien (.) y: S9?  
263 S9: yo fue a Sitges
- (9)
- 275 S9: mi knees?  
276 Pr: sí  
277 S9: came on fue muy divertido ((risas))  
→ 278 Pr: y S10?  
279 S10: eh: fin de semana yo escribo texto de  
280 organización y leadership

En relación a la gestión de los temas de las interacciones que se producen entre el profesor y los estudiantes, es interesante destacar que las respuestas de los alumnos, pese a no ser monosilábicas, resultan ser escuetas y se centran en responder única y exclusivamente a las preguntas del profesor. Igualmente, el profesor no se implica en la interacción y su participación continúa siendo puramente la del interlocutor que pregunta. A diferencia de (3), extracto en el que se observa que proporcionaba información personal, en estas ocasiones el docente además de formular las preguntas soluciona problemas de la producción de los alumnos en relación al desconocimiento de un vocablo determinado.

- (10)
- 219 Pr: a jugar sí ( ) decimos jugar mhm? en el  
220 casino muy bien (.) habéis ganado dinero?  
221 o:no  
222 S6: sí!  
→ 223 Pr: sí? habéis ganado dinero?

- 224 S6: sí
- 225 S4: [mucho dinero]
- 226 Pr: [cuánto dinero?]
- 227 S6: treinta euros
- 228 Pr: treinta euros?
- 229 S7: en slot machines
- 230 Pr: está bien se llama the slot machines en
- 231 español se llaman máquinas ((escribe en
- 232 la pizarra)) tragaperras máquinas
- 233 tragaperras vale? (.) qué más? S5 y tú?

Asimismo, encontramos turnos de habla del docente en los que sí incorpora algo de información, pero no es personal y únicamente se limita a aportar información que acerca del alumno y que podría haber sido dicha por este último. Tras ello, el alumno se limita a corroborar lo dicho por el profesor, por lo que el turno de habla anterior posibilita el uso de la respuesta afirmativa monosilábica.

- (11)
- 232 la pizarra)) tragaperras máquinas
- 233 tragaperras vale? (.) qué más? S5 y tú?
- 234 S5: yo he salido otra vez
- 235 Pr: has estado en Barcelona
- 236 S5: sí
- 237 Pr: el fin de semana
- 238 S5: sí por el Tibidabo sí (.) y soy enfermo ahora
- 239 sí
- 240 Pr: por los excesos?
- 241 S5: sí
- 242 Pr: un poco (.) mucho alcohol mucha fiesta (.)
- 243 dormir poco:?
- 244 S5: sí ((risas de complicidad? del profe))
- 245 Pr: S8 y tú?

En otras ocasiones, las alumnas llevan a cabo turnos más elaborados, en los cuales se intenta desarrollar una narración con

respecto al fin de semana ocurrido. Sin embargo, pese a la pregunta por parte del docente, una cuestión de respuesta cerrada, la alumna se pone a hablar en inglés (inaudible), participación que da a entender que continúa con la secuencia narrativa y que intenta explicar más detalles de lo que pasó en Sitges. Es sintomático que la alumna cambiara de código, lo cual se puede explicar por el hecho de que implícitamente no sienta la seguridad que le da un adecuado nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permita expresar tales ideas en la lengua meta o que la misma alumna entienda que las prácticas libres de lenguaje significativo sean producciones *off task*, con la consecuente ausencia de obligatoriedad de uso de la lengua meta.

- (12)
- 243 Pr: S8 y tú?
- 244 S8: mis amigas y yo hemos ido a Sitges para el ( )
- 245 Pr: mhm sí
- 246 S8: [eh:]
- 247 S4: [cine] de terror
- 248 S8: el sábado mis amigas y yo comimos en el ( )
- 249 pero no tenemos camisetas ( ) es peligroso si
- 250 no tengo camiseta ( )
- 251 Pr: mhm
- 252 S8: ((habla en inglés)) ((risas del profe))
- 253 Pr: y la experiencia cómo: cómo ha sido?
- 254 interesante?
- 255 S8: ((habla en inglés))
- 256 Pr: en español S8! qué ha pasado? de repente
- 257 S8: es-
- 258 Pr: ((risas)) estás hablando en español y qué? y ha
- 259 llegado el ( ) del inglés en tu cabeza o:?
- 260 ((risas))
- 261 S8: sí (.) muy interesante
- 262 Pr: muy bien (.) y: S9?

La evaluación de la participación de los alumnos es constante por parte del profesor. En algunas ocasiones, como se puede comprobar en (13), la retroalimentación evaluativa se produce también en turnos de habla como indicadores de escucha activa, tal y como se observa en el turno 264. El tema de la interacción con S9 lo desarrolla mínimamente la alumna y el profesor, además de dar señales de escucha activa, se dedica a reparar la producción de la alumna. Así pues, en las ocasiones en las que la alumna no produce respuestas a las preguntas planteadas por el profesor, este último tampoco lleva a cabo producciones que se puedan interpretar como adecuadas para elaborar una construcción conjunta del significado y puedan entenderse como apropiadas para el desarrollo del tema entre los dos interlocutores.

- (13)
- 262 Pr: muy bien (.) y: S9?  
263 S9: yo fue a Sitges  
264 Pr: bien  
265 S9: el viernes  
266 Pr: mhm  
267 S9: pero el viernes estaba lloviendo  
268 Pr: sí  
269 S9: muy mal  
270 Pr: mhm  
271 S9: [muy]  
272 Pr: [muy] fuerte  
273 S9: agua de mi rodilla?  
274 Pr1: mhm  
275 S9: mi knees?  
276 Pr: sí  
277 S9: came on fue muy divertido ((risas))  
278 Pr: y S10?

En este último extracto, se puede observar cómo el docente cambia de interlocutor tras un turno de habla con el que se califica la

experiencia, por lo que se puede entender como que se concluye la descripción de los hechos que la alumna narra. El profesor, en ese momento, aprovecha para cambiar de interlocutor en lugar de intentar buscar, a través de preguntas o por otros medios, la continuidad de la interacción con S9. En consecuencia, el docente antepone la participación de todos los alumnos en un tiempo determinado que no la posibilidad de que, en un lapso de tiempo mayor al planificado, los alumnos interactúen más.

La complejidad inherente en una interacción por turnos, desarrollada a partir de un modelo IRF, aparentemente simple, parece indicar que sea necesario el control por parte del docente en el desarrollo de la misma, control sobre el que se llevará una reflexión en el siguiente apartado.

## 6. DISCUSIÓN

Uno de los aspectos que caracterizan cualquier tipo de interacción es la intersubjetividad entre los participantes en la interacción, es decir, “[the] joint or shared understanding between persons” (Sidnell 2010:12). Tal comprensión compartida reside en la propia participación de los interlocutores en la conversación, de manera que un turno de habla determinado es respondido por otro considerado apropiado en función de una relación de comprensión. De esta manera, en una interacción la siguiente contribución a un enunciado dado “[will] be shaped by the immediately preceding talk and action” (Schegloff 1996:110). Tras el análisis realizado, se ha demostrado que, tal y como argumentan Mortensen y Hazel (2011), una interacción por turnos, la cual sigue un modelo IRF, no comporta una organización de la clase rígida y estereotipada sino que sus turnos también se orientan en la actividad en curso y se

crean siguiendo el principio de *intersubjetividad* (Kurhila 2006) y de *proyectabilidad* (Sacks et al., 1974). Por estas razones, se puede argumentar que los cambios de interlocutor por parte del docente producidos a lo largo de la interacción han venido propiciados por los turnos de habla precedentes. Así se demuestra en las intervenciones del profesor que propician un cambio de interlocutor, los cuales, por norma general, implican el uso de una respuesta corta monosilábica por parte del alumno. En tales ocasiones, el profesor ve la oportunidad de cambiar de alumno, por lo que concluye el subtema iniciado. Es posible pensar que el profesor puede cambiar de interlocutor cuando él considere conveniente; no obstante, no es así: el profesor debe propiciar un turno de habla específico en el alumno para poder cambiar de interlocutor, como se ha demostrado.

Así, en las ocasiones en que la respuesta es monosilábica, no se produce un cambio de tema paso a paso (Schegloff, 1996.67), sino que se mantiene el tema general; además, los subtemas derivados de las participaciones de los alumnos son cortados por el profesor cuando considera oportuno que el alumno deje de hablar. No obstante, en muy pocas ocasiones la participación de los alumnos hace desarrollar los temas de la interacción: en estos casos, se ha demostrado que son los propios alumnos los que buscan propiciar una comunicación de mayor contenido, el cual no viene propiciado directamente por la pregunta realizada por el profesor.

El tema desarrollado en la interacción por turnos es productivo en tanto en cuanto la mayoría de alumnos viajan durante los fines de semana que se suceden a lo largo de la estancia de los estudiantes en Barcelona. Desde este punto de vista, es un tema adecuado, dado que proporciona a los estudiantes la oportunidad de explicar sus propias vivencias. Sin embargo, la gestión de la participación y la

gestión del tema de la interacción llevadas a cabo propician que el diálogo producido sea diferente al que se puede dar en una interacción real fuera del aula.

El hecho de que se pretenda que todos los alumnos participen en poco tiempo<sup>11</sup> mayoritariamente y se genere la interacción a partir de preguntas, en algunas ocasiones de respuesta cerrada, incluso siendo algunas de ellas preguntas referenciales, no incita a la producción del alumno. Así, es muy poco probable que los temas estén gestionados por ambos interlocutores, profesor y discente, en una creación conjunta de significado, hecho que es inherente al modelo IRF. Por un lado, el alumno prácticamente solo responde a preguntas propuestas por el profesor y, por otro lado, los turnos de habla son tan escasos que, salvo en contadas ocasiones, no se da pie a que los temas se desarrollen conjuntamente paso a paso. Por supuesto, los alumnos no introducen temas diferentes, dado que consideran que es el profesor quien debe lanzar las preguntas y ellos responder, por lo que la elección del tema corre a cargo del docente. Por lo tanto, se puede comprobar cómo la asimetría subyacente en la interacción por turnos, la cual implicaba *a priori* la gestión de la participación por parte del profesor, también está implicada en la gestión del tema de la interacción.

Desde el punto de vista de contexto educativo como comunidad de práctica (Hellerman 2008), parece ser que el contrato didáctico subyacente en la interacción está pensado para este tipo de interacciones, dado que el resto de alumnos no participa activamente. El hecho de que únicamente sean el profesor y el

---

<sup>11</sup> El tiempo es un factor clave que determina que la interacción se enmarca en un contexto pedagógico, dado que es un aspecto que se planifica en la elaboración de una unidad didáctica (Thornbury y Slade, 2006).

alumno seleccionado quienes hablen indica que el resto de alumnos saben que solo podrán hablar en el momento en que les llegue el turno y que está vedada *a priori* la participación en otros momentos de la interacción.

Por otro lado, la interacción por turnos analizada en este trabajo demuestra ser una interacción en parte pedagógica ajena a la realidad interaccional fuera del aula e, incluso, en algunas ocasiones ajena a la necesidad de que las producciones lingüísticas llevadas a cabo sean significativas. Por el contrario, en determinadas ocasiones parece ser que la interacción está pensada para una producción determinada, a partir de formas verbales correctas. Sin embargo, los alumnos responden con un lenguaje generado (Llobera 1990) a las preguntas del profesor, el cual, en el momento en que no es el esperado por parte del docente, causa problemas en la comunicación. Tales problemas deben ser solventados por el docente sin explicitar que ha ocurrido un malentendido, dado que la respuesta era significativa, pero no pertinente según los parámetros pedagógicos del profesor. Así pues, se ha podido observar, tal y como apunta Seedhouse (2010), cómo el habla como proceso, es decir, las producciones lingüísticas que se producen en el desarrollo de las actividades, es diferente al habla como plan de trabajo, entendida esta como aquellas producciones lingüísticas que el profesor espera por haberlas planificado. En la interacción analizada, los alumnos, salvo contadas excepciones, no llevan a cabo producciones lingüísticas más allá de un monosílabo, por lo que la tarea como proceso únicamente demuestra que la actividad es una vuelta a la recepción de la lengua objeto de aprendizaje a inicios de clase.

Por otro lado, como indica González (2006), la situación de enseñanza aprendizaje implica una serie de actuaciones prototípicas

que tanto alumnos como profesor entienden como reales y que no tienen reflejo en la comunicación fuera del aula. Estas actuaciones están marcadas por la asimetría subyacente entre profesor y alumnos, asimetría que se refleja en el discurso generado en el aula. Por esta razón, el contrato didáctico que han establecido el profesor con sus alumnos en esta determinada comunidad de práctica ha propiciado que las interacciones producidas entre ellos mantengan una clara asimetría en favor del docente, quien es la persona que controla la interacción con la gestión de la participación y la gestión del tema de conversación. No obstante, esta situación entra en contradicción con la premisa según la cual el uso de la lengua que se lleve a cabo en una situación de enseñanza aprendizaje de una LE debe simular, en la medida de lo posible, la comunicación real (Nunan, 1989). Sin embargo, si tenemos en cuenta que “el progreso de la interacción didáctica está tan condicionada en cuanto a su desarrollo al hecho de que los interlocutores hagan las aportaciones que se espera de ellos como lo está el desarrollo de la conversación ordinaria” (Llobera 1990:6) parece que el contrato didáctico subyacente en el entorno en que nos situamos propicia que este tipo de interacciones analizadas sea pertinente.

Así pues, si se focaliza la atención en cómo se desarrolla el tema de la interacción entre los alumnos y el profesor se podrá comprobar cómo el profesor es quien marca constantemente qué es lo que dirán los discentes y de qué hablará, dado que utiliza constantemente preguntas en sus diferentes participaciones. La gestión del tema de la interacción, por lo tanto, viene dada por la asimetría subyacente entre los participantes derivada de los roles que se establecen en el entorno pedagógico.

El análisis que se ha llevado a cabo a lo largo de este estudio se ha realizado únicamente a partir de una sola interacción, por lo que se

hace necesario contrastar los resultados obtenidos con otros análisis de otras interacciones similares, tanto del mismo grupo como de otros grupos en mismos niveles y en niveles diferentes. De esta manera, se podrá observar cuál es la influencia del nivel de competencia comunicativa de los estudiantes en la gestión del tema en este tipo de interacciones o si las características de los turnos de habla del profesor propician un desarrollo temático diferente o similar al que se ha observado en la interacción analizada.

Los trabajos en el ámbito del Análisis de la Conversación aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras son más bien escasos, aunque son una línea de trabajo floreciente (véase la recopilación bibliográfica en Sert y Seedhouse, 2011). Por esta razón, se hace pertinente llevar a cabo análisis de estas características, dado que, con estos estudios se podrá llegar a comprender más adecuadamente cómo se interactúa en el aula de LE y, *a posteriori*, qué repercusiones podrá mantener la interacción generada en el aula para la adquisición de la lengua utilizada en ella (Markee, 2005; Kasper, 2006).

## 7. CONCLUSIONES

A lo largo de las líneas que han compuesto este trabajo, se ha analizado cómo se gestiona el tema del que se habla en una interacción por turnos entre un profesor de español como lengua extranjera y sus alumnos. Se ha podido observar que la gestión temática de la interacción, así como la gestión de la participación, están supeditadas a la participación activa del docente, la cual lo categoriza e identifica como tal. Se ha podido comprobar cómo la gestión del tema por parte del docente propicia que la interacción no cumpla con los parámetros interaccionales propios de la

conversación cotidiana en cuanto al desarrollo de los temas de conversación, dado que estos se gestionan a partir de preguntas propias del modelo IRF, cuya asimetría entre participantes no permite que los temas se gestionen paso a paso ni que se produzcan otros tipos de cambios de tema.

Con todo y con ello, se ha podido percibir que tal gestión del tema por parte del docente no es adecuada a la hora de promocionar el desarrollo de la interacción oral en los estudiantes, aspecto que los profesores deberíamos tener en cuenta a la hora de interactuar con nuestros alumnos si el objetivo es desarrollar en ellos una competencia comunicativa determinada a partir de muestras de lengua lo más similares posibles a la realidad exterior al contexto pedagógico. Por eso, es necesario que el docente se escuche y reflexione acerca de cómo interacciona con sus alumnos y de su propio discurso en el aula y que tenga en cuenta el valor que mantiene para el adquisición de la lengua que, justamente, está utilizando.

## BIBLIOGRAFÍA

Anataki, C. y S. Widdicombe (1998) (eds.), *Identities in talk*. London: Sage.

Batlle, J. (2013), "Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes", en *marcoELE*, 16 [en línea]. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/16/batlle-asimetrias.pdf> [consulta: 30-2-2014]

Canale, M. y M. Swain (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47. [en línea]. Disponible en: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf> [consulta: 21-3-2104].

Cestero, A.M. (2005), *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya. [en línea]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [consulta: 21-10-2012]

Chafe, W. (1997), "Polyphonic Topic Development", en Givón, T. (ed.): *Conversation. Cognitive, Communicative and Social Perspectives*, Ámsterdam: John Benjamins: 41-54.

Clifton, J. (2009), "A Membership Categorization Analysis of the Waco Siege: Perpetrator-Victim Identity as a Moral Discrepancy Device for 'Doing' Subversion", *Sociological Research Online*, 14 (5) [en línea]. Disponible en: <http://www.socresonline.org.uk/14/5/8.html> [consulta: 2-2-2014].

Drew, P. (1991), "Assymetries of knowledge in conversational interaction", en Marková, I. y Froppa, K. (eds.): *Asymmetries in dialogue*, Maryland: Barnes and Noble books: 21-48.

Drew, P. y J. Heritage (1992), *Talk at work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: CUP.

Egbert, M., L. Niebecker y S. Rezzara (2004), "Inside first and second language speakers' trouble in understanding", en Gardner, R. y Wagner, J. (eds.): *Second Language Conversations*, London, Continuum, 178-200.

Gallardo, B. (1993), *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Lynx, A monographic Series in Linguistics and World Perception: Anexa 4 [en línea]. Disponible en: <http://www.uv.es/pauls/Secuencias.PDF> [consulta: 05- 06- 2012].

García, M. (2005), "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera". *Linred*, 2 [en línea]. Disponible en: [http://www.linred.es/numero2\\_articulo\\_2.htm](http://www.linred.es/numero2_articulo_2.htm) [consulta: 21- 04- 2012].

García, M. (2009), *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Alcalá de Henares [en línea]. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6508/Tesis.pdf?sequence=1> [consulta: 21-2-2014].

González, V. (2010 [2006]), "Análisis del discurso en el aula. Una herramienta para nuestra autoevaluación", en *marcoELE*, 10 [en línea]. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.gonzalez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.gonzalez.pdf) [consulta: 21-3-2014].

ten Have, P. (2002), "The Notion of Member is the Heart of the Matter: On the Role of Membership Knowledge in Ethnometodological Inquiry", en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), Art. 21. [en línea] Disponible en:  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/834/1812>  
[consulta: 31-3-2014].

Hellermann, J. (2008), *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Heritage, J. y S. Clayman (2010), *Talk in action: interactions, identities, and institutions*. Oxford: Willey-Blackwell.

Hester, S. y P. Eglin (1997) (eds.), *Culture in action: studies in membership categorization analysis*. Washington D.C.: University Press of America.

Hosoda, Y. (2006), "Repair and Relevance of Differential language Exterprise in second Language Conversations", *Applied Linguistics*, 27 (1): 25-50.

House, J. (2003), "Misunderstandings in intercultural university encounters", en House, J., Kasper, G., Rose, S. (eds.): *Misunderstanding in social life*. London: Longman: 22-56.

Jefferson, G. (1985), "An exercise in the transcription and analysis of laughter", en van Dijk, T. (ed.): *Handbook of Discourse Analysis, Vol. 3*. London: Academic Press: 25-34 [en línea]. Disponible en:  
[http://www.liso.ucsb.edu/liso\\_archives/Jefferson/](http://www.liso.ucsb.edu/liso_archives/Jefferson/)  
[consulta: 23-2-2014]

Kasper, G. (2006), "Beyond repair: Conversation Analysis as an Approach to SLA", en *AILA Review*, 19: 83-99.

Kurhila, S. (2006), *Second Language Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

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

Linell, P. y N. Korolija (1997), "Coherence in multi-party conversation", en Givón, Talmy (ed.): *Conversation. Cognitive, Communicative and Social Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins: 167-205.

Llobera, M. (2008 [1990]), "Reconsideración del discurso interactivo en el aula de L2 o LE", en *marcoELE* 6. [en línea]. Disponible en:  
<http://marcoele.com/numeros/numero-6/>  
[consulta: 21-2-2014].

Llobera, M. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Markee, N. (2008), "Towards a Learning Behaviour Tracking Methodology for CA-for-SLA", en *Applied Linguistics*, 29(3): 404-427.

Marková, I. y K. Froppa (eds.) (1991), *Asymmetries in dialogue*. Maryland: Barnes and Noble books.

McHoul, A. (1978), "The organization of turns at formal talk in the classroom", *Language in society*, 19 (3): 183-213.

Mortensen, K. y S. Hazel (2011), "Initiating round robins in the L2 classroom – preliminary observations", en *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5 (1): 55-70.

Richards, J. (1990), *The language teaching matrix*. Cambridge: CUP.

Richards, K. (2006), "'Being the teacher': Identity and classroom conversation", *Applied Linguistics*, 27 (1): 51-77.

Robinson, J. y H. Kevoe-Feldman (2010), "Using Full Repeats to Initiate Repair on Other's Questions", en *Research on Language and Social Interaction*, 43 (3), 232-259.

Sacks, H., E. Schegloff y G. Jefferson (1974), "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", en *Language*, 50(4): 696-735.

Sacks, H. (1995), *Lectures on Conversation, Vol. 1* (editado por G. Jefferson), Oxford: Blackwell.

Schegloff, E. (1996), "Turn organization: One intersection of grammar and interaction", en Ochs, E., Schegloff, E. y Thompson, S. (eds): *Interaction and Grammar*. Cambridge: CUP: 52-133.

Schegloff, E. (1997), "Whose Text? Whose Context?". *Discourse and Society*, 8: 165-187.

Schegloff, E. (2007), "A tutorial on membership categorization", *Journal of Pragmatics*, 39:462-482.

Schegloff, E. (sin fecha), "Transcript Symbols for Conversation Analysis" [en línea] Disponible en: <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject/index.html> [Consulta: 9-4-2014]

Seedhouse, P. (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Seedhouse, P. (2010), "The Relationship between Pedagogical Focus and Interaction in L2 Lessons", en Macaro, E. (ed.): *Continuum Companion to Second Language Acquisition*. New York: Continuum: 220-246.

Sert, O. y P. Seedhouse (2011), "Introduction: conversation analysis and applied linguistics", en *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5 (1), 1-14. [en línea] Disponible en: [http://www.novitasroyal.org/Vol\\_5\\_1/sert\\_seedhouse.pdf](http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/sert_seedhouse.pdf) [consulta: 8-4-2014].

Sidnell, J. (2010), *Conversation Analysis: An Introduction*. Oxford: Willey-Blackwell.

Sinclair, J. y M. Coulthard (1992 [1975]), *Towards an Analysis of Discourse*. London: Routledge.

Taleghani-Nikazm, C. (2006), *Request sequences: The intersection of Grammar, Interaction and Social Context*. Amsterdam: John Benjamins.

Thornbury, S. y D. Slade (2006), *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tsai, I. (2008), "Projecting the Unanticipated: The Mandarin Particle *Ei* and its Projectability in Daily Conversation", en Chan, M. y Kang, H. (eds.), *Proceedings of the 20th North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-20)*. Columbus, Ohio: The Ohio State University: 1023-1040. [en línea] Disponible en: [https://naccl.osu.edu/sites/naccl.osu.edu/files/68\\_tsai-i.pdf](https://naccl.osu.edu/sites/naccl.osu.edu/files/68_tsai-i.pdf) [Consulta: 22-3-2014].

Wardhaugh, R. (1985), *How conversation Works*. Oxford: Basic Blackwell.

Weber, T. (2003), "There is No Objective Subjectivity in the Study of Social Interaction", en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 43 [en línea]. Disponible en: [http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/716/1550#footnoteanchor\\_2](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/716/1550#footnoteanchor_2) [consulta: 31-3-2014].

Yasui, E. (2010), "Repair and Language Proficiency: Differences of Advanced and Beginning Language Learners in an English-Japanese Conversation Group" en *TPFLE*, 14: 41-57 [en línea] Disponible en: [https://studentorgs.utexas.edu/flesa/TPFLE\\_New/Issues/Summer%202010/5\\_Eiko%20Yasui.pdf](https://studentorgs.utexas.edu/flesa/TPFLE_New/Issues/Summer%202010/5_Eiko%20Yasui.pdf) [consulta: 21-12-2014]

Zimmerman, D. (1998), "Discoursal identities and social identities". En Antaki, C. y S. Widdicombe (eds.): *Identities in talk*. London: Sage: 87-106.

## ANEJO: SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN<sup>12</sup>

[ ]

*Solapamiento o habla simultánea. En el momento en que una serie de palabras se vean solapadas por otras palabras de un interlocutor, ambos fragmentos deberán aparecer entre corchetes y a la misma altura en la transcripción.*

=

*El inicio de un turno se realiza inmediatamente después de la finalización del anterior. Aparecerá tanto al final del turno que finaliza como al inicio del turno que se inicia inmediatamente después.*

(0.5)

*Silencio, representado en décimas de segundo. Puede producirse tanto dentro de un enunciado como entre turnos de habla producido por diferentes interlocutores.*

(.)

*Micropausa. Silencio escuchado pero no medible. Corresponde a menos de dos décimas de segundo.*

.

*No indica la finalización de la frase, sino que se referirá a una entonación descendiente (no necesariamente el final de una frase).*

---

<sup>12</sup> Debido a la poca presencia del Análisis de la Conversación como metodología de estudio de las interacciones en el ámbito del Español como Lengua Extranjera, se ha optado por la escritura de todos los símbolos de transcripción propios del sistema establecido por Schegloff (en línea) en lugar de presentar únicamente los que aparecen en los fragmentos analizados en el trabajo. Ello se debe a que se pretende que todo lector tenga de primera mano todo el sistema de transcripción completo y, así, hacerlo más accesible.

?

No indica exclusivamente que se formula una pregunta, sino que indica entonación ascendente.

'

Entonación continuada, no necesariamente el límite de una cláusula.

¿

Entonación menos ascendente que la marcada por el otro signo de interrogación, pero más ascendente que la marcada por la coma.

::

Prolongación del sonido precedente. Cuanto más prolongado sea el sonido, más signos aparecerán.

-

Corte de la palabra o autointerrupción.

### Word

Énfasis o enfatización. La cantidad de letras de la palabra que se subrayan indica más cantidad de énfasis.

### WORD

Énfasis especialmente fuerte.

o

El habla posterior es tranquila o suave.

o o

Pronunciación de manera tranquila o suave.

—:

Calda flexiva de la entonación de la parte de la palabra subrayada. Con los dos puntos se indica la prolongación del sonido.

⋮

Entonación ascendente flexiva.

↑

Tono ascendente. Puede indicar un completo cambio en la entonación.

↓

Tono descendente. Puede indicar un completo cambio en la entonación.

> <

Habla comprimida rápida, con tono bajo.

< >

Fragmento de habla lento o extenso.

<

El habla inmediatamente siguiente arranca de golpe.

hh

Aspiración. A más aspiración, más 'h' aparecerán. Puede representar la respiración, risas, etc.

(h)

Respiración, risas, etc. cuando ocurre dentro de los límites de una palabra.

.hh

Inhalación.

(( ))

Descripción de eventos por parte del transcriptor: ((suena un teléfono)), ((pasos)), ((olfatea)), etc.

(word)

Incertidumbre en la transcripción, pero representa una posibilidad.

(try1) / (try2)

*Dos posibilidades de escucha del mismo enunciado.*

( )

*Algo se ha dicho, pero no se ha logrado escuchar. Si aparecen los paréntesis vacíos en el lugar donde se identifican los hablantes significa que no se ha podido descubrir quién ha llevado a cabo el enunciado.*

## TRANSCRIPCIÓN DE LA INTERACCIÓN

001 Pr: hola (.) qué tal? (.) cómo estáis? (.) habéis::  
002 habéis visto todas las fotos de twitter? hay  
003 algunas fotos habéis puesto algunas fotos que  
004 están superbien (.) fotos de viaje:s S1 no (.) no  
005 ha puesto fotos (.) bueno (.) por qué somos tan  
006 poquitos? viene más gente hoy? o no? o::  
007 ( ): ((sonido mueca))  
008 Pr: están de viaje están de vacaciones la gente no  
009 quiere verme:: nunca más: ((tímidas risas de  
010 algún estudiante)) qué tal con Inv el jueves?  
011 Vst: bien!  
012 Pr: bien? es simpático Inv verdad? es muy  
013 simpático.  
014 Vst: sí!  
015 Pr: es amigo mío eh? o sea no podéis decir nada  
016 malo porque es amigo mío (.) qué tal vuestro fin  
017 de semana? cómo ha ido el fin de semana largo  
018 más o menos de fiesta? alguien ha estado en el  
019 Pilar?  
020 S2: sí!  
021 Pr: S2 no? me encanta esto de twitter porque ahora  
022 estoy muy informado siempre.  
023 Vst: ((risas))  
024 Pr: qué tal en Zaragoza S2?  
025 S2: ( ) me gusta ah! el viernes?

026 Pr: mhm  
027 S2: viernes eh:: es:: eh:: ( )  
028 Pr: estuve  
029 S2: estuve..  
030 P: ahor- ahora vamos a ver un poco eh? las formas  
031 irregulares.  
032 S2: sí eh bailas tradicionales  
033 Pr: mhm  
034 S2: eh:: muchos a partes del mundo  
035 Pr: mhm ((el profesor asevera la información con un  
036 movimiento de cabeza))  
037 S2: y también de América Latina me gusta mucho  
038 Pr: cuántos días has estado?  
039 S2: eh: ( )  
040 Pr: de viernes a domingo o?:  
041 S2: viernes a domingo (.) sí  
042 Pr: sabéis que bueno en Zaragoza es una fiesta  
043 importante porque porque en Zaragoza es  
044 muy importante el Pilar que era la fiesta del  
045 viernes y que que es una que celebra un  
046 poco la la unión entre los pueblos latinos no?  
047 España y los países de: de América Latina  
048 no? por eso los bailes tradicionales españoles y  
049 de países de América etcétera porque los  
050 libros de historia o algunos libros de historia  
051 dicen que: Cristóbal Colón o como vosotros lo  
052 conocéis Cris Columbus ((alguna risa de algún  
053 estudiante)) llegó a América el doce de octubre  
054 de mil cuatrocientos noventa y dos no? fue dicen  
055 que fue la conquista de América el día de la  
056 conquista fue el doce de octubre entonces por  
057 eso celebramos la unión de todos los países que  
058 hablamos español.  
059 S2: y hay ( ) ((habla en inglés)) de flores.  
060 Pr: mhm  
061 S2: muy ((gestos))  
062 Pr: muy grande.  
063 S2: sí! muy alto.

064 Pr: para celebrar el Pilar no?  
065 S2: sí  
066 Pr: era algo para la virgen del Pilar no? [es una:]  
067 S2: [eh:] parece  
068 eh: like casa  
069 ((risas))  
070 Pr: como una casa  
071 S2: sí  
072 Pr: llena de flo-  
073 S2: sí  
074 Pr: una casa hecha de flores  
075 S2: sí  
076 Pr: yo no he estado nunca en Zaragoza para las  
077 fiestas del  
078 S2: sí  
079 Pr: conozco Zaragoza pero:  
080 S2: tengo un- ( )  
081 Pr: pero nunca he i- tienes una foto?  
082 S2: sí  
083 Pr: muy bien ( ) la foto la tienes que poner en  
084 twitter S2  
085 S2: oh:: ( )  
086 Pr: pero ahora ahora la podemos ver también (.) y  
087 el resto? S1 tú dónde has estado este fin de  
088 semana?  
089 S1: veo mucha tele y::  
090 Pr: he visto vamos a practicar un poquito las formas.  
091 S1: sí.  
092 Pr: he visto mucha tele has estado en Barcelona  
093 este fin de semana?  
094 S1: sí y relajé mucho  
095 Pr: vale (.) eh: qué has visto en la tele? has visto  
096 televisión española o:  
097 S1: oh no:  
098 Pr: televisión americana?  
099 S1: sí (.) americana  
100 Pr: muy mal S1 ((risas)) tienes que ver televisión  
101 española para para practicar.

102 S1: sí  
103 Pr: a ver ((S2 le enseña la foto de la que hablaban  
104 anteriormente)) sí que esto es (.) supongo que  
105 es lo que: sí (.) es como una: ((hasta este  
106 momento, estaba mirando el móvil de la  
107 alumna)) nosotros le llamamos ofrenda de flores  
108 no? like a flower of ( ) ((traduce en inglés))  
109 no? se hace a normalmente a los santos las  
110 vírgenes y y estas cosas no? bastante  
111 impresionante sí (.) claro está encima es la la  
112 virgen del Pilar no? supongo  
113 S2: sí  
114 Pr: por si queréis ver con cuidado vale? con el móvil  
115 ( ) ((hablan en inglés))  
116 Pr: qué más? S3 y tú este fin de semana qué has  
117 hecho?  
118 S3: no mucho eh: yo he hablado con mi familia  
119 mucho  
120 Pr: mhm con Skype?  
121 S3: sí  
122 (3.0)  
123 Pr: has estado en Barcelona  
124 S3: sí  
125 Pr: este fin de semana (.) cómo ha sido el tiempo en  
126 Barcelona bueno malo? para ir a la playa? o:[ha]  
127 S3: [bueno]  
128 Pr: ha sido bueno?  
129 S3: sí y eh: yo pude ido a ( ) eh:  
130 Pr: mhm  
131 S3: ( )  
132 Pr: muy bien (.) S4?  
133 S4: he viajado a Budapest un día  
134 Pr: mhm  
135 S4: y eh: por el ( ) fin de semana  
136 Pr: muy bien  
137 S4: sí (.) yo vié? no yo viste  
138 Pr: [he visto]  
139 S4: [he visto] he visto muchos lugares interesantes y

140 um he caminado? mucho ((el profe va diciendo  
141 que sí con la cabeza)) estoy un poco cansado  
142 eh: pero me gusto mucho mi favorito lugar he  
143 visit- visido?  
144 Pr: visitado  
145 S4: visitado es  
146 Pr: ha sido  
147 S4: ha sido ((risas de alumnos)) eh: cómo se dice (.)  
148 ( ) (en inglés)?  
149 Pr: las termas ((escribe en la pizarra))  
150 S4: las termas?  
151 (2.0)  
152 S5: baño caliente  
153 S4: cómo?  
154 S5: baño caliente  
155 Vst: ((entre risas)) baño caliente!  
156 Pr: sí pero el baño caliente Max también puede ser  
157 en tu casa también ((risas)) eso [se llaman]  
158 termas ((señalando a la pizarra))  
159 S4: [termas] es solo  
160 [es ( )]  
161 Pr: [en español] sí  
162 S4: o:  
163 Pr: las termas  
164 S4: ( )  
165 Pr: sí las termas  
166 S4: ( )  
167 Pr: se dice se puede utilizar también baño termal  
168 vale? pero el lugar no? cuando es normalmente  
169 las termas son lugares naturales no? lugares  
170 donde sale agua caliente natural pues terma es  
171 el nombre del lugar no? y luego se dice por  
172 ejemplo darse ((escribe en la pizarra)) un baño  
173 termal  
174 S4: es en casa?  
175 Pr: un baño termal (.) no!  
176 S4: ( )  
177 Pr: es en las termas pero es la acción

178 S4: ah: vale [vale]  
180 Pr: [o sea] tú vas a darte un baño termal  
181 S4: sí sí  
182 Pr: ((escribe en la pizarra)) das un baño termal  
183 vale? muy bien ha sido lo que más te ha gustado  
184 hacía mucho frío en [Budapest]?  
185 S4: [un poco]! un poco más que  
186 aquí pero he traído ( ) ((habla en inglés))  
187 Pr: sí  
188 S4: mi chaqueta y mi chaqueta para llover? [( )]  
189 Pr1: [mhm para la]  
190 lluvia  
191 S4: [( )]  
192 Pr: [he tra]ído no he llevado ((acompaña con  
193 gestos))  
194 S4: e-  
195 Pr: vale? he llevado  
196 S4: he llevado? qué es?  
197 Pr: up- to bear  
198 S4: ah ah:  
199 Pr: no? pues he traído a Barcelona es he llevado a  
200 Budapest vale? la chaqueta  
201 S4: sí sí  
202 Pr: y con eso bien  
203 S4: eh?  
204 Pr: con la chaqueta bien  
205 S4: sí sí  
206 Pr: S6 veo que tienes muchas ganas de hablar (.)  
207 qué has hecho este fin de semana?  
208 S6: S7 y yo fuimos a ( )  
209 Pr: mhm  
210 S6: y a las playas y fui a Montecarlo y ( )?  
211 Pr: y?  
212 S6: ( )? (.) ( )?  
213 Pr: que no sé qué es  
214 S6: [( )]  
215 Pr: [ah vale] ((risas; S4 hace gesto máquinas  
216 tragaperras)) a jugar sí sí ((risas)) a jugar en el

217 casino [no?]  
 218 S6: [sí] ((risas))  
 219 Pr: a jugar sí ( ) decimos jugar mhm? en el casino  
 220 muy bien (.) habéis ganado dinero? o: no  
 221 S6: sí!  
 222 Pr: sí? habéis ganado dinero?  
 223 S6: sí  
 224 S4: [mucho dinero]  
 225 Pr: [cuánto dinero?]  
 226 S6: treinta euros  
 227 Pr: treinta euros?  
 228 S7: en slot machines  
 229 Pr: está bien se llama the slot machines en español  
 230 se llaman máquinas ((escribe en la pizarra))  
 231 tragaperras máquinas tragaperras vale? (.) qué  
 232 más? S5 y tú?  
 233 S5: yo he salido otra vez  
 234 Pr: has estado en Barcelona  
 235 S5: sí  
 236 Pr: el fin de semana  
 237 S5: sí por el Tibidabo sí (.) y soy enfermo ahora sí  
 238 Pr: por los excesos?  
 239 S5: sí  
 240 Pr: un poco (.) mucho alcohol mucha fiesta (.)  
 241 dormir poco:?  
 242 S5: sí ((risas de complicidad? del profe))  
 243 Pr: S8 y tú?  
 244 S8: mis amigas y yo hemos ido a Sitges para el ( )  
 245 Pr: mhm sí  
 246 S8: [eh:]  
 247 S4: [cine] de terror  
 248 S8: el sábado mis amigas y yo comimos en el ( )  
 249 pero no tenemos camisetas ( ) es peligroso si  
 250 no tengo camiseta ( )  
 251 Pr: mhm  
 252 S8: ((habla en inglés)) ((risas del profe))  
 253 Pr: y la experiencia cómo: cómo ha sido?  
 254 interesante?

255 S8: ((habla en inglés))  
 256 Pr: en español S8! qué ha pasado? de repente  
 257 S8: es-  
 258 Pr: ((risas)) estás hablando en español y qué? y ha  
 259 llegado el ( ) del inglés en tu cabeza o:?  
 260 ((risas))  
 261 S8: sí (.) muy interesante  
 262 Pr: muy bien (.) y: S9?  
 263 S9: yo fue a Sitges  
 264 Pr: bien  
 265 S9: el viernes  
 266 Pr: mhm  
 267 S9: pero el viernes estaba lloviendo  
 268 Pr: sí  
 269 S9: muy mal  
 270 Pr: mhm  
 271 S9: [muy]  
 272 Pr: [muy] fuerte  
 273 S9: agua de mi rodilla?  
 274 Pr1: mhm  
 275 S9: mi knees?  
 276 Pr: sí  
 277 S9: came on fue muy divertido ((risas))  
 278 Pr: y S10?  
 279 S10: eh: fin de semana yo escribo texto de  
 280 organización y leadership  
 281 Pr: mhm  
 282 S10: por mi curso de social  
 283 Pr: mhm  
 284 S10: eh: yo: ((hace gestos de que no puede)) yea  
 285 sorry I:  
 286 Pr: has trabajado un poco el fin de semana no? para  
 287 los *midterms* los exámenes y las cosas no? Bien  
 288 muy bien bueno vamos a ver un poco

FECHA DE ENVÍO: 9 DE ABRIL DE 2014