

BATLLE RODRÍGUEZ, JAUME
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RELACIONES ASIMÉTRICAS EN LAS REPARACIONES ENTRE ESTUDIANTES

BIODATA

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona. Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) por la misma universidad en septiembre de 2009 y el 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-Skłodowskiej de Lublin (Polonia) y desde el año 2012 es profesor colaborador de ESADE-Executive Language Center e Idiomes UPF; actualmente, se encuentra escribiendo su tesis doctoral centrada en el análisis de las reparaciones producidas en el aula de ELE. Sus áreas de interés son en la adquisición de segundas lenguas, el análisis del discurso y el análisis de la conversación aplicadas a la enseñanza de ELE.

RESUMEN

El estudio que se presenta con estas líneas analizará una serie de interacciones conversacionales llevadas a cabo por estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) con el objetivo de conocer cómo se solucionan los problemas comunicativos y, sobre todo, qué relaciones entre los hablantes, simétricas o asimétricas, subyacen en las reparaciones. El análisis de las reparaciones nos llevará a concluir que se aprecia una relación asimétrica en las reparaciones entre estudiantes, ya que quien repara implícitamente está mostrando una superioridad en el conocimiento de la materia tratada, y que existe una relación inherente entre asimetría endógena y asimetría subyacente en las reparaciones. Analizaremos las causas de una posible asimetría y estableceremos posibles actuaciones docentes para poder hacer que estas conversaciones sean lo más simétricas posible dentro del grupo clase.

PALABRAS CLAVE: reparación, asimetría, interacción, análisis de la conversación, trabajo por parejas

ABSTRACT

The study presented with this lines will analyze a conversational interactions carried out by Spanish as a Foreign Language (ELE) with the objective of knowing how they resolve their communicative problems and, above all, what relations between the speakers, symmetrical or asymmetrical, lie behind the repairs. The repair's analysis lead us to conclude that an asymmetric relationship is seen in the repairs produced in a students' interaction, due to who repairs implicitly is showing superior knowledge in the subject. Furthermore, we can observe an relationship between endogenic asymmetry and asymmetries en the repairs. We will analyze the causes of a possible asymmetry and we will set up possible teaching performances for doing these conversations as symmetrical as possible in the class group.

KEY WORDS: repair, assimetry, interaction, conversation analysis, pair work

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas vino acompañada de una creciente voluntad por parte de los docentes de llevar a cabo prácticas de la lengua centradas en la producción lingüística del alumno, entre ellas las prácticas por parejas o en pequeños grupos. Con esta dinámica, se pretende que el alumno lleve a cabo actividades lingüísticas y trabaje cooperativamente superando las barreras de la lección tradicional en la que el profesor hablaba ante un grupo de estudiantes que escuchaban. De esta manera, el trabajo en clase implica cohesión grupal, acercamiento al compañero y práctica de la lengua en una situación lo más parecida a lo real.

El trabajo por parejas o en pequeños grupos es ya una dinámica asentada en el espacio del aula de ELE. Se lleva a cabo para la realización de una gran cantidad de actividades, aunque en líneas generales sea la práctica de la interacción oral la que tenga una mayor relación con esta dinámica. En tales interacciones, a diferencia de las que implican la participación del profesor, el contrato didáctico se diluye a favor de un acercamiento con el interlocutor: la asimetría que subyace en la relación profesor-alumno desaparece a favor de una interacción aparentemente simétrica, al menos en cuanto al conocimiento de la materia tratada, ya que se estará hablando con un compañero (Drew 1991). En tales ocasiones, los participantes en la interacción podrán tener problemas en la comunicación, problemas inherentes a todo acto comunicativo, con lo cual podrán llevar a cabo reparaciones de los mismos.

Como se puede observar, el estudio de las reparaciones en el aula de ELE puede servirnos para comprender cómo nuestros alumnos intentan solucionar los problemas acaecidos en diversas actividades

en el aula y también para establecer qué grado de autonomía mantienen. El uso de una reparación es el uso de una estrategia de comunicación con la cual poder solucionar un problema en la interacción al uso.

El estudio que se presenta con estas líneas pretende ahondar en el constructo de reparación en una serie de interacciones orales llevadas a cabo en el aula de ELE. En línea con otras investigaciones llevadas a cabo (Batlle 2011b), en las siguientes páginas se pretende realizar un análisis pormenorizado de las relaciones, simétricas o asimétricas, subyacentes en la producción de reparaciones por parte de alumnos de ELE. El hecho de que los alumnos trabajen por parejas puede inducir al docente a no reflexionar lo suficiente acerca de cómo estos pequeños grupos están trabajando, por lo cual se hace necesario indagar en la relación de igualdad que pueda subyacer en la pareja para proponer una optimización del trabajo grupal. En otras palabras, el hecho de pensar en la relación de simetría subyacente en las reparaciones nos debe llevar a una actuación docente determinada con el objetivo de que los alumnos sean capaces de llevar a cabo reparaciones entre ellos y buscar el trabajo cooperativo latente en el mismo, ya que ese es uno de los aspectos implicados en la decisión del docente de poner a sus alumnos a trabajar por parejas y, además, uno de los fenómenos conversacionales que, en el uso de la lengua, todo hablante debe ejecutar.

Así pues, el siguiente estudio se centrará en el análisis de una serie de conversaciones producidas por estudiantes de ELE con el objetivo de conocer cómo se solucionan los problemas comunicativos y qué relaciones entre los estudiantes, simétricas o asimétricas, subyacen en las reparaciones. Analizaremos las causas de una posible asimetría y estableceremos un marco de actuación docente a tener

en cuenta a la hora de determinar las características de las producciones orales conversacionales que llevan a cabo los alumnos de Español como Lengua Extranjera.

2. MARCO TEÓRICO

Contextualizar, sucinta, pero adecuadamente, un trabajo centrado en el análisis de una serie de reparaciones implica proponer un espacio teórico en el que se encuadre qué es la reparación y qué características fundamentales mantiene como fenómeno conversacional. Sin embargo, la extensión del mismo sobrepasaría los límites adecuados para el tipo de texto que tenemos entre manos. En consecuencia, en las siguientes líneas se trazarán las directrices teóricas básicas de lo que se entiende por reparación y sus características principales para, posteriormente, extendernos un poco más en la idea de asimetría, segundo constructo a tener en cuenta desde el punto de vista teórico.

2.1. LA REPARACIÓN

Surgido del ámbito del Análisis de la Conversación, por reparación debemos entender el tratamiento de un problema en un uso interactivo de la lengua (Schegloff *et alii* 1977; Egbert 2004; Seedhouse 2005a; Schegloff 2007; Hall 2007; Kasper y Kim 2007; Liddicoat 2007, entre otros). De esta manera, todo interlocutor en la conversación puede marcar una producción como problemática, por lo que todo puede ser reparable y todo puede causar algún tipo de problema. Tal fenómeno conversacional, que ha sido tratado y analizado desde múltiples perspectivas, implica una gran cantidad

de matices que provocan que sea uno de los fenómenos conversacionales más estudiados a lo largo de los últimos años¹.

La reparación, asimismo, es una práctica conversacional que se puede realizar en toda comunicación, ya que en toda comunicación se pueden producir errores; ahora bien, es interactiva por naturaleza, aunque puedan darse ocasiones en los que un mismo hablante se solucione los problemas por sí mismo. En tales casos, quien produce el problema entenderá que este surge en el interlocutor, por lo cual intentará reformular su producción lingüística anterior. Los hablantes tienen implicabilidad secuencial: provocan con su turno de habla los posibles que vendrán después, aunque la reparación se entienda como una secuencia lateral (Cestero 2005), ya que es una secuencia que no forma parte del núcleo temático conversacional, sino que se incorpora en el momento en que aparece el problema para restablecer la comprensión mutua y se abandona para continuar con el tema anterior.

El problema tratado, que puede solucionarse o no, puede relacionarse con la producción lingüística de cualquiera de los dos interlocutores y puede, asimismo, ser presentado por cualquier persona participante en la interacción también. De esta manera, ya desde el seminal estudio de Schegloff *et alii*. (1977) se establecieron cuatro tipos básicos de reparación atendiendo a quien inicia la reparación (marca la fuente del problema) y quien repara. La Auto-reparación Auto-iniciada (ARAI) es aquella reparación realizada por

¹ En Batlle (2011b) se ofrece un amplio panorama de los aspectos más destacados con respecto a esta secuencia conversacional. En consecuencia, en las siguientes líneas únicamente se ofrecerán algunos detalles de la relación que se establece entre la reparación y los participantes en la interacción, detalles que son pertinentes para la comprensión del análisis posterior.

el interlocutor que ha producido el problema y, además este problema ha sido marcado por él mismo. En el caso de que esta reparación Auto-iniciada haya sido solucionada por un interlocutor, se tendrá un caso de hetero-reparación auto-iniciada (HRAI). En el caso de que la fuente del problema sea identificada por un interlocutor, estaremos hablando de reparaciones hetero-iniciadas, las cuales se pueden diferenciar entre las que serán solucionadas por la persona que ha producido el problema, auto-reparaciones hetero-iniciadas (ARHI), y las que serán solucionadas por una persona diferente a la que ha producido el problema (HRHI).

La reparación vendrá propiciada por un problema que puede ser de cualquier tipo y de cualquier aspecto subyacente en el uso de la lengua, por lo que cualquier producción lingüística es susceptible de reparación. Asimismo, el problema en la comunicación implica una solución del mismo, aunque esta solución puede darse lo antes posible, razón por la cual la operación de reparación aparecerá lo más cerca posible del problema a reparar.

Desde el punto de vista de las implicaciones que mantiene la reparación para con la relación de los participantes, cabe destacar ciertos aspectos, tales como que las reparaciones que no son ARAI indican una reacción por parte de los interlocutores. Además, identifican la pertenencia lingüística y social de uno de los miembros de la interacción (Egbert 2004), lo cual puede inducir a crear situaciones de asimetría institucional inherentes en el discurso. Por otra parte, la reparación también podría relacionarse con asimetrías de conocimiento, debido a que los participantes orientan sus diferentes conocimientos lingüísticos en las mismas (Hosoda 2006). Sin embargo, es necesario hacer hincapié en que la reparación tiene una implicación colaborativa: los participantes colaboran para llegar al entendimiento mutuo (Buckwalter 2001).

Dadas las características que acabamos de mencionar, parece evidente que el constructo de reparación implicará una serie de relaciones interpersonales propicias a entenderse desde la óptica de las relaciones de simetría-asimetría que en toda interacción humana se establecen. Por lo tanto, se hace conveniente realizar una revisión de los aspectos teóricos más importantes que subyacen de los valores simétricos de las relaciones entre participantes de la conversación. De esta manera, se podrá entender mejor cuál es la relación social subyacente en aquellas reparaciones que se puedan producir en el aula entre estudiantes y si estas son entre iguales o no.

2.2. SIMETRÍAS Y ASIMETRÍAS EN LA INTERACCIÓN CONVERSACIONAL

Toda interacción conversacional implica una relación humana: una relación entre dos personas como mínimo. Esta relación se fundamenta en varios aspectos sociales que establecerán el grado de complicidad y de reciprocidad que mantendrán los interactuantes. De esta manera, se pueden establecer diferenciaciones en las relaciones sociales en función del estatus, de la edad², del género, de la fuerza física, del desempeño de un papel institucional o del parentesco (Musselman, sin fecha). Cada hablante, en función de con quién esté interactuando, adoptará un rol diferente, por lo que implícitamente mantenemos una relación social personal y única con cada uno de nuestros potenciales

² En relación con este aspecto, Musselman (sin fecha) demuestra que los adultos logran controlar más la palabra, mientras que los jóvenes mantienen un papel de apoyo en la conversación. Estos rasgos implicarían una relación asimétrica de poder a favor de los adultos en una conversación entre estos y personas más jóvenes.

interlocutores. Asimismo, nuestra producción lingüística diferirá en función de con quién estemos hablando. En esta diferenciación está la base de la noción de asimetría, constructo que debemos entender como la relación subyacente entre dos personas al establecer una interacción. Según Robinson, "the term 'asymmetry' literally refers to an objective lack of proportion between the parts of a thing, its use in the literature connotes a subjective and moral lack of equality" (2001:45). Esta ausencia de proporcionalidad se puede plasmar en la interacción de muchas maneras diferentes por lo que se pueden entender las asimetrías como multifacéticas y heterogéneas (Linell y Luckmann 1991), aunque comparten el rasgo de que prevalece una práctica competitiva (Tannen 1991, en Villaseñor 1995).

Por otro lado, una relación simétrica será aquella en la que exista una reciprocidad entre los participantes³ (Gelabert 2009; Kerbrat-Orecchioni 2005) unos que, asimismo, ostenten los mismos derechos y obligaciones (Kerbrat-Orecchioni 2005:170)⁴ y se pretenda llevar a cabo un conjunto de prácticas cooperativas (Tannen 1991, en Villaseñor 1995). Como se desprende de las argumentaciones anteriores, la simetría en sí misma no existe, ya que no todos tenemos el mismo conocimiento del mundo; sin embargo, sí que existen ciertos patrones interaccionales que podemos entender como simétricos. Por ejemplo, Gelabert (2009) nos hace notar que en el debate parlamentario al decirle al presidente por el nombre, su interlocutor (el líder de la oposición) está estableciendo una relación de simetría o, al menos, rebajando la

³ La reciprocidad de estatus se representará por el uso de unos mismos patrones de cortesía.

⁴ En la toma de contacto con el interlocutor se favorece lo simétrico, debido a la imposibilidad de construir de manera aislada un diálogo. Así pues, la simetría se utilizaría como recurso para la toma de contacto (Gallardo 1993).

condición asimétrica establecida previamente por el contexto, el cual marcaría la necesidad de calificarle como "señor presidente". El uso de estrategias para minimizar la cortesía, como por ejemplo el tuteo en contextos formales, implicaría una voluntad de minimizar la asimetría subyacente en una interacción institucional. Así pues, toda conversación tiende a ser asimétrica e, incluso simétrica, implica asimetrías entre los participantes (Linell y Luckmann 1991). Tal y como afirman Marková y Froppa

Asymmetries are omnipresent characteristics of dialogue. While dialogues must, by definition, be reciprocal, interlocutors differ on their control of the content, quality and quantity of their dialogical contributions and, consequently, equality or symmetry between them is exceptional. Even in a very informal conversation one can point to different kind of asymmetries (1991:259-260).

A grandes rasgos, podemos identificar dos tipos de asimetrías⁵ (Linell y Luckmann 1991): unas de carácter exógeno, las cuales se establecen a partir de aspectos sociales que limitan la interacción y que existen fuera de ella y derivan de relaciones de poder, y otras de carácter endógeno, que tienen que ver con el propio discurso generado y se establecen a partir de las iniciativas dialogales y las respuestas como mecanismos básicos de interacción. Así, las asimetrías subyacentes que se puedan establecer en las secuencias reparacionales, apriorísticamente, deberán pertenecer a este segundo grupo; en cambio, toda conversación del primer grupo se entenderá como institucional (Drew 1991).

El poder es uno de los aspectos más notorios a la hora de describir las relaciones, simétricas o no, entre individuos, incluso en relación a

⁵ Farr (1991:245) las clasifica como intrínsecas (endógenas) y extrínsecas (exógenas).

asimetrías de carácter endógeno, ya que, como afirma Van Dijk (2009:64) “Cuanto menos poderosa es una persona, tanto menos acceso tiene a las diversas formas de texto o de conversación (...). Quien carece de poder no tiene nada que decir”. Además, el poder se puede ejercer en el momento en que uno de los participantes puede controlar o dominar “la asignación de turnos para hablar, las estrategias de autopresentación y cualquier otro nivel de la conversación espontánea o el diálogo formal” (Van Dijk 2009:74-75), es decir, quien ostenta el poder puede guiar la conversación, a partir del control y asignación de turnos para hablar, como en el caso de que una de las partes lleve a cabo las preguntas y la otra las respuestas. En cambio, una conversación informal, apriorísticamente, comportará una relación entre iguales:

“Turn-taking is managed in such conversation by negotiation between the participants on a turn-by-turn basis according to this formula: the person speaking may select the next speaker; if that does not happen, the next speaker may take the turn; if that does not happen, the person speaking may continue” (Fairclough 1989:134)

aunque en toda negociación se establecen “batallas por el poder” (Kerbrat-Orecchioni 1987; Linell y Luckmann 1991; Tusón 1997) y quien habla ya por este hecho se encuentra en una posición superior a quien escucha. Ahora bien, en una conversación informal todos deberían tener las mismas posibilidades de utilizar las estrategias discursivas que les permitieran ganar tales batallas. En este tipo de conversaciones también se debe tener en cuenta el tipo de secuencia que se enuncie, ya que, por ejemplo, una secuencia de historia, a partir de la cual un interlocutor explica o narra un suceso, implica una asimetría en la distribución de turnos (Gallardo 1993:193). En este tipo de secuencias predomina la voluntad de cooperación, ya sea a través de la retroalimentación o a través de un interés por la explicación

incluso en los casos en que uno de los hablantes posee la información que los otros desean conocer, la concesión de retroalimentación (un tipo de secuencia concordante de petición) resulta un elemento indispensable para que el diálogo progrese, y encontramos casos de concordancias que podrían haberse construido perfectamente con la asimetría propia de las historias” (Gallardo 1993:194).

Por otro lado, también se ha estudiado el fenómeno a partir de cuatro grandes aspectos: el código verbal, los espacios discursivos, los roles sociales y las referencias culturales (De Heredia-Deprez 1990). Estos cuatro grandes aspectos implican asimetrías entre los hablantes; sin embargo, hay ciertas matizaciones que deben tenerse en cuenta, ya que está claro que cada uno de nosotros tenemos un conocimiento del mundo diferente al del resto de personas, por lo que las asimetrías de conocimiento son inherentes a la comunicación humana (Drew 1991). En la conversación ordinaria, las asimetrías tienen una fuerte implicación en la elección y diseño de sus producciones lingüísticas; por lo tanto, las asimetrías son relevantes interactivamente (Keppler y Luckmann 1991). Las asimetrías de conocimiento se pueden entender como obstáculos para el correcto quehacer de la conversación, ya que pueden implicar incomprensiones y desajustes conversacionales que impliquen la producción de reparaciones. En consecuencia, “both ‘superior knowledge’ and ‘ignorance’, whether real or feigned, can be made to serve tactical and even strategic purposes” (Keppler y Luckmann 1991:144).

Como se puede deducir tras este apunte definitorio, en la comunicación humana habitual existe una gran cantidad de intercambios que se pueden catalogar como asimétricos: un interrogatorio policial, la encuesta, la consulta médica, el examen oral o ciertos rituales (Gallardo 1996). Estos intercambios, de

carácter exógeno, implican relaciones sociales fuertemente estereotipadas, por lo que también se conocen como asimetrías sociales (Van Dijk 2009:86) y son, igualmente, asimétricas en cuanto a las responsabilidades que implican para con cada uno de los participantes. Por su parte, funciones lingüísticas como la función consejo también implican asimetrías, aunque estas de carácter endógeno (Hutchby 1995, en Zhang 2005). El tratamiento del interlocutor, expresado a través de las estrategias que implican cortesía, también es un ejemplo de asimetría endógena (Kerbrat-Orecchioni 2005:282).

La relación en términos de superior-inferior, llamada "asimetría constitutiva", está sustentada por el carácter institucional de la relación, y tiene repercusiones distintas según el tipo de acontecimiento comunicativo ante el que nos hallemos: una consulta, una encuesta, una charla, una transacción, etc. (Gallardo 1996). Este tipo de asimetría se fundamentará en aspectos socio-culturales subyacentes en los participantes, relacionados sobre todo con el conocimiento del mundo, es decir, con la especialidad de cada uno, la cual es la que otorga un rol específico en la conversación. La asimetría constitutiva, de esta manera, se asocia con la asimetría exolingüe.

Como se ha podido comprobar, una de las claves para entender la relación de simetría / asimetría entre los participantes de una conversación es su propia identidad. Debemos tener en cuenta que siempre que hablamos mantenemos una identidad ante nuestro interlocutor y que, en función del interlocutor con el que mantengamos la conversación, nuestra identidad será una u otra: a veces somos padres, a veces profesores, a veces alumnos..., por lo que nuestras relaciones de asimetría también variarán (Wardhaugh 1985). Zimmerman (1998, en Richards, K. 2006) indica tres rasgos

de la identidad determinantes en las relaciones con los participantes en una interacción para un análisis de la categorización de los miembros en una conversación: la identidad discursiva, la identidad situada y la identidad transportable. La primera hace referencia a la identidad que se transmite con los enunciados producidos, la segunda a la identidad del momento determinado y la tercera a la realidad que define al miembro en todas las situaciones de su propia vida. Así, la identidad lingüística de un hablante no nativo (HNN en adelante) se podría identificar con la identidad situada: el estado de su interlengua⁶ determinaría el grado de conocimiento de la lengua objeto de aprendizaje; sin embargo, la identidad lingüística se negocia con el interlocutor y será a partir de ese proceso negociador que se formará la identidad lingüística del HNN. Sin ir más lejos, Keith Richards (2006) aprecia que la identidad lingüística de un HNN varía en función de la nacionalidad de su profesora-interlocutora: si la profesora no es nativa, su rol cambiará y su estatus también variará. Es evidente que se producen cambios en las relaciones según el tipo de interacción llevado a cabo en el aula de lenguas extranjeras; no obstante, la relación entre profesor y alumnos es una y está determinada por una clara asimetría.

2.2.1. Las asimetrías en el discurso didáctico

En el aula, por contrato didáctico, la relación entre profesor y alumnos es asimétrica (Langumier 1990; González Argüello 2001; Richards, K. 2006; Calderón 2011). Ello nos indica que, debido a la existencia de una relación institucional, el profesor desempeña un rol al cual se le ha asignado una serie de funciones que determinan su poder en detrimento de los alumnos. El profesor es quien tiene y

⁶ Por interlengua entendemos el sistema lingüístico de un HNN "en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje" (Centro Virtual Cervantes, en línea).

transmite el conocimiento y quien decide cuándo acaba una interacción, por lo que la asimetría se plasmará también en el hecho de que sea él quien explique y enseñe los contenidos propios de la asignatura en cuestión, quien evalúe o quien introduzca comentarios (Nonnon 1990; Keppler y Luckmann 1991).

No obstante, si nos referimos a cuestiones estrictamente relacionadas con el acto de enseñanza/aprendizaje de una LE, la relación entre profesor y alumnos se asemeja en gran medida a la que mantienen un médico y un paciente (Park, 2007:357). Ello se debe a la desigual distribución del conocimiento, en nuestro caso lingüístico (Drew 1991; Richards, K. 2006; Tusón 1997) y a la posibilidad de que el profesor sea quien asigne los turnos, quien haga las preguntas y quien guíe la conversación. Desde este punto de vista, algunos autores, como Leo Van Dijk (1995, en González Argüello 2001:132), optan por no reconocer este tipo de intercambio comunicativo como conversación: este investigador aboga por entender la relación simétrica entre participantes como elemento imprescindible para que el intercambio se entienda como conversación; en otras palabras, solo será conversación aquel intercambio cuya relación entre participantes sea simétrica.

En el ámbito del discurso exolingüe⁷, investigadores como Kurhila (2001) han llegado a la conclusión de que la asimetría que se establece entre un hablante nativo (HN en adelante) y un HNN es beneficiosa para el aprendizaje del primero. En este tipo de interacciones, el solicitante, es decir, quien realiza las preguntas, suele ser el HN, con lo que se establece una relación asimétrica que

⁷ El discurso exolingüe comprende toda interacción que puedan mantener dos individuos que no comparten el mismo código lingüístico (González Argüello 2001:110).

propicia que el HNN, en desigualdad de condiciones, sea quien responda a las preguntas o quien pregunte en cuanto tenga una incompreensión (Wong 2000a; 2000b; García 2005). Además, es interesante destacar que, según los datos en los que se basa Kurhila, el HN intenta reparar enunciados producidos por el HNN, conducta que afecta a la imagen de su interlocutor, el cual rechaza el estatus inferior que el HN le otorga. Este caso no debería ser extrapolable al aula y, si lo fuera, estaría habiendo un desafío al poder que ostenta el profesor por parte del alumno en cuestión.

Las relaciones de asimetría en el aula difieren en gran medida debido a la identidad de los participantes siempre y cuando estemos hablando de relación entre profesor/a y alumnos/as. Esta relación tendrá su repercusión en el hecho de que es el profesor quien, a causa de su rol propio, tiene la obligación de solucionar los problemas a los alumnos, asignar el turno de habla, elegir el tema de conversación, etc.; aunque en algunas ocasiones el alumno también pueda introducir temas, el profesor normalmente los reconducirá hacia el tema presentado por él (González Argüello 2001:153-154). En un intercambio comunicativo del tipo Iniciación-Respuesta-Feedback (IRF), intercambio prototípico de la comunicación en el aula (Sinclair y Coulthard 1975) a todas luces asimétrico (Cullen 2002), el profesor será quien repare los problemas que acaezcan en la comunicación (Richards, K. 2006:64) e incluso en interacciones conversacionales llevadas a cabo entre alumnos estos mismos reclaman que el profesor sea el encargado de reparar los problemas en la comunicación (Batlle 2011b). Es más, el hecho de no llevar a cabo una reparación puede provocar que se mantenga el estatus de igualdad entre estudiantes (Batlle 2011a). Así, la reparación se vincula a la identidad e incorpora una función táctica como marcador de provisionalidad en la gestión de la imagen e implica una búsqueda de solidaridad (White 1997). Por otro lado, en el aula

de LE, las conversaciones se ven enmarcadas por una doble perspectiva: la institucional, trazada por la propuesta de la profesora, y la ordinariedad de la conversación -en realidad, la práctica de lo real, de lo cotidiano, se podría decir-, que implica un acercamiento a la distribución de la responsabilidad epistémica. Por lo tanto, la profesora asume esta responsabilidad asimétrica a la vez que se aparta de la conversación, dando la posibilidad de que entre los alumnos el diálogo sea más propenso a la ostentación de simetrías (Marková y Froppa 1991:266). La asimetría en la responsabilidad epistémica en las conversaciones en el aula, continuará teniendo una fuente endógena, la propiamente dialogal, y otra exógena, aunque de esta última se responsabilizará la profesora.

La relación entre asimetría y reparación variará en función de la reparación. Así, si tenemos en cuenta la tipología de reparaciones que nos plantea Van Lier⁸ (1988), las reparaciones conjuntivas no implicarían asimetría, ya que la ayuda que implican nos induce a pensar que el rol se acerca a la colaboración y, por lo tanto, al acercamiento de estatus. De la misma manera, la corrección no implicará asimetría siempre y cuando el participante B repare la producción lingüística de A con un objetivo común: de esta manera, estaríamos hablando de un proceso enmarcado en el ámbito de la cooperación. Esta secuencia no se puede considerar un caso de dominación (Käsermann 1991:102-103). Por lo tanto, las asimetrías

⁸ Van Lier (1988) establece cuatro tipos de reparaciones, en función de la relación que establecen dos dicotomías: disyuntivas o conjuntivas, que se diferencian en que la reparación conjuntiva implica una voluntad de ayuda hacia el interlocutor, y conversacionales o didácticas, cuya diferencia estriba en la naturaleza didáctica de la segunda. De esta manera, se fraguan cuatro tipos de reparación: coordinación (conjuntivas + conversacionales), ayuda (conjuntivas + didácticas), coincidencia léxica (disyuntiva + conversación) y evaluación (disyuntiva + didáctica).

se reducen en el momento en que los interlocutores co-construyen el significado del diálogo y se impone una intersubjetividad⁹. Las asimetrías no implicarán una consecución, o no, de la comunicación: a este respecto, son neutras (Linell 1990), aunque sí que pueden provocar malentendidos y roturas en la comunicación (Marková y Froppa 1991:261). A veces las asimetrías se evitan para no tener conflictos (Knoblauch 1991).

2.2.2. Asimetrías entre alumnos, ¿son posibles?

El discurso entre un HN y un HNN es un discurso inherentemente asimétrico, asimetría calificada como conversación asimétrica pronunciada (de Heredia-Deprez 1990, Wong 2000a, 2000b). El HNN, al interactuar con el HN, adopta voluntaria o involuntariamente, un rol que le otorga menos poder que el que presenta el HN. Sin embargo, en el aula la situación es diferente. Se producen una gran cantidad de interacciones entre profesor y alumnos, pero también desde una voluntad de llevar a cabo prácticas de conversación mayoritariamente los alumnos hablan entre ellos, ya sea por parejas, en grupos de tres, etc. (García 2004). Esta práctica directa presenta una idea de simetría subyacente, al entender que la conversación únicamente se tiene que practicar (Richards, J. 1990). No obstante, la práctica de la conversación de carácter indirecto¹⁰ no implicaría llevar a cabo una conversación

⁹ La noción de intersubjetividad es, junto a la normatividad y la responsabilidad, uno de los tres aspectos fundamentales en los que se sustenta el AC (véase Taylor y Cameron 1987).

¹⁰ J. Richards (1990) distingue dos maneras de trabajar la conversación: una directa, en la que se llevarían a cabo prácticas de interacción oral *per se*, y otra indirecta, en la que se trabajarían específicamente aspectos propios de la conversación en detrimento de una atención a la práctica de la conversación; por lo tanto, este segundo enfoque se acercaría a lo que podemos entender como una práctica libre de aspectos conversacionales.

“real”, porque nos centraríamos en la práctica de aspectos formales propios de la conversación, como pueden ser las interrupciones, los solapamientos o la toma de turnos de habla. Desde esta perspectiva la enseñanza “directa” de la conversación se acercaría más a la conversación espontánea producida de manera real. En principio, los hablantes inician la actividad propuesta por la profesora con los mismos derechos en cuanto a la participación en la misma; sin embargo, se puede dar el caso de que uno de los participantes adopte el papel de “experto” en la materia (Käsermann 1991), en nuestro caso el uso del español, por lo que se estaría estableciendo una relación de asimetría entre los participantes.

Tradicionalmente, el Análisis de la Conversación les supone el mismo estatus a los participantes en una interacción (Van Dijk 2009:79); no obstante, los hablantes no son idénticos¹¹ y las diferencias interpersonales deben tenerse en cuenta a la hora de establecer relaciones asimétricas, también entre alumnos de lenguas extranjeras. Esta es la razón por la cual se van a analizar una serie de conversaciones, análisis cuyo objetivo estriba en la voluntad de saber si en la secuencia conocida como reparación un alumno logra posicionarse con un estatus superior a los otros. No obstante, con anterioridad al análisis de los datos se establecerán los objetivos del estudio, motivo del siguiente epígrafe.

¹¹ Drew (1991) se jactaba de esta eventualidad indicando que no tendría sentido la comunicación si todos/as mantuviéramos relaciones simétricas perfectas, ya que todos/as tendríamos los mismos conocimientos y la comunicación no tendría razón de ser.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Un estudio centrado en el análisis de reparaciones entre alumnos, inexorablemente debe tener como objetivo primordial conocer cómo los alumnos se solucionan los problemas acaecidos en una conversación dada. Sin embargo, el centro de atención no solo se focalizará en la secuencia reparacional, sino que tendrá en cuenta también las relaciones entre interlocutores, simétricas o asimétricas, que subyacen en la operación reparacional. De esta manera, nos planteamos como objetivo poder constatar si la relación entre interlocutores hablantes no nativos en el aula de español como lengua extranjera es simétrica o, por el contrario, la solución -o intento de- implica una asimetría subyacente entre los participantes; en otras palabras, la intención es ver si algún alumno adopta un rol asimilable al del profesor y, en tal caso, llegar a razonar por qué ocurre esto. El análisis de datos posterior implicará la voluntad de observar si se llevan a cabo procesos de colaboración o no, si se pueden ver atisbos de cooperación (no asimetría) o, en cambio, los roles no son recíprocos, por lo cual se estaría ante una relación asimétrica.

En síntesis, los objetivos del estudio serán los siguientes:

- Conocer cómo se solucionan los alumnos sus problemas comunicativos.
- Conocer qué grado de asimetría subyace en tales soluciones (o intentos de).
- Conocer si la asimetría subyacente influye en la actuación lingüística reparadora.

4. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo para el tratamiento de los datos es el Análisis de la Conversación (AC en adelante). Surgido de ámbitos etnometodológicos, el AC pretende llevar a cabo una serie de indagaciones en las producciones lingüísticas de las personas con el objetivo de conocer su conducta, su forma de relacionarse socialmente y con su entorno (Pomeranz y Mehr 2000) y como se organizan los actos sociales en interacción (Seedhouse 2005b). De esta manera, el AC se acerca a las producciones lingüísticas con el objetivo de analizarlas en su contexto, de manera natural. Esta observación naturalista implica que se deba entender el AC dentro del calificativo de metodología cualitativa, en tanto en cuanto ni los datos serán manipulados con el objetivo de analizar un aspecto concreto de la interacción, ni el contexto será manipulado, ya que se pretende indagar en aspectos de la realidad cotidiana. El análisis llevado a cabo emergerá de los propios datos. Así, es el material empírico el que determina el nivel de análisis, por lo que no se deben tener en cuenta apriorísticos como materia de estudio para abordar los datos obtenidos. Este tratamiento de los datos implica que se adopte una perspectiva émica, según la cual la perspectiva se sitúa “within the sequential environment in which the social actions were performed” (Seedhouse 2005b:252). El fenómeno a estudiar se debe tratar desde dentro del sistema en sí, sin tomar perspectivas externas. Es por esta razón que los constructos emergerán de los propios datos, sin aplicar a estos últimos apriorísticos pensados previamente por el investigador y, asimismo, una descripción exhaustiva de los datos y del contexto de recogida se hace totalmente necesaria.

Los datos que se manejaron para realizar este estudio son una serie de grabaciones que ya fueron utilizadas en otras ocasiones para

llevar a cabo trabajos de diferente índole (Batlle 2010; Batlle 2011b). Sin embargo, pese a que se pueden consultar los trabajos citados para conocer las características de los datos tratados; debido a que no son todas las conversaciones las que en este estudio se van a analizar es necesario llevar a cabo una nueva contextualización que, a la vez, sea lo más pormenorizada posible.

Las conversaciones que se analizarán se deben entender, en primer lugar, como una práctica de conversación (Richards, J. 1990). El objetivo es que los alumnos interactúen, practiquen y lleven a cabo producciones orales sin fijarse en aspectos conversacionales específicos, por lo que se debe entender la actividad como una práctica de la habilidad. Por lo tanto, se puede afirmar que la actividad está planificada y pensada dentro del macro acto “lección”, forma parte de la unidad didáctica. La actividad analizada, asimismo, implica que la profesora tenga un papel secundario, por lo que los interlocutores serán, fundamentalmente, los alumnos, en cuyas producciones lingüísticas se interesa este trabajo.

Una gran cantidad de datos cumplieron con estos parámetros; sin embargo, para este estudio hemos optado por centrarnos en únicamente una de tales actividades. Esta se realizó al inicio de la primera sesión del martes 7 de abril (segunda sesión grabada). Los estudiantes, por parejas (dos) y grupos de tres (dos), debían comentar brevemente qué hicieron el día anterior después de clase y qué tal les fue el día. Se trata de una actividad de calentamiento. Su duración fue de unos cuatro minutos y cuarenta segundos aproximadamente. La elección, ciertamente difícil, se ha tomado por razones de extensión y por ser la única que se realiza al inicio de clase. Al tratarse de una actividad de calentamiento en la que los alumnos deben comentar cómo les fue el día de ayer, se puede

considerar como una actividad que se podría dar en un encuentro real entre los participantes. Al fin y al cabo, el hecho de explicarle cómo ha ido el día al compañero de clase, de trabajo, etc., es decir, a una persona que te encuentras en un lugar determinado a una hora determinada de forma habitual, es una actividad conversacional habitual que implica una fuerte voluntad de llevar la realidad externa al aula al espacio de aprendizaje. Por contrapartida, esta actividad puede implicar que el alumno se centre demasiado en el uso del pretérito indefinido, siempre y cuando su creencia subyacente acerca de la actividad y, por ende, de la idea de lengua subyacente en el aula, sea que se debe practicar una forma verbal determinada.

Un total de cuatro conversaciones fueron registradas. Los alumnos, divididos en dos parejas y dos grupos de tres, comentaron lo que hicieron al día anterior y cómo les fue el día¹². Estas cuatro conversaciones van a servirnos como categorías de análisis para el análisis posterior. Hay que tener en cuenta que nuestro objetivo es analizar las relaciones entre participantes en las reparaciones en general, por lo que proponer un análisis a partir de una tipología de reparaciones sería contraproducente. De esta manera, y teniendo en cuenta que se deben describir exhaustivamente las características de los informantes antes del análisis de su producción, el análisis se realizará en cuatro bloques diferenciados, cada uno correspondiente a una de las conversaciones mantenidas.

Para la transcripción de los datos se utilizó el sistema de transcripción del grupo Val.Es.Co. (en línea), sistema ampliamente conocido en el ámbito de los estudios sobre la conversación en español.

¹² Las transcripciones de las conversaciones analizadas se pueden consultar en Batlle (2011b).

Así pues, el análisis de los datos que presentamos a continuación pretende adentrarse en esta actividad y en las conversaciones que los alumnos establecieron a partir de ella para poder, así, llegar a observar las relaciones subyacentes en la producción de reparaciones que se establecen entre ellos y si estas relaciones, simétricas o asimétricas, influyen en la producción de la reparación.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las conversaciones analizadas presentan una gran cantidad de reparaciones, todas ellas de signo dispar. Los participantes producen muchos enunciados problemáticos a lo largo de las interacciones, aunque solo algunos son tenidos en cuenta tanto por alguno de los interlocutores como por ellos únicamente, como son las ARAI. Por otra parte, a lo largo del análisis encontramos reparaciones que surgen a partir de problemas con el canal de comunicación: son problemas que tienen su raíz en una mala audición, por lo que no implican una asimetría más allá de que un estudiante pueda tener menos capacidad auditiva que otro. Por otro lado, no se van a tener en cuenta las reparaciones en las que intervenga la profesora; la razón es obvia: en el momento en que la profesora interviene, la comunicación implica una asimetría exógena. En cambio, sí se tendrán en cuenta el resto de reparaciones, cuyo análisis desarrollamos a continuación.

CONVERSACIÓN 1

La primera conversación la llevan a cabo tres estudiantes: Alberto, Óscar y Juan. En un total de 39 intervenciones, se producen un total de 6 reparaciones. Alberto, de 55 años, inglés y profesor de francés en su país, presenta unos rasgos personales diferentes a los otros

dos interlocutores. Óscar es inglés también, pero es estudiante universitario y tiene cerca de 20 años; por su parte, Juan es un estudiante chino postuniversitario, de cerca de 25 años y es el estudiante que más tiempo lleva en la escuela: un total de 3 meses. En cambio, Óscar lleva 4 semanas; Alberto únicamente estudiaría español en el centro educativo durante la semana en la que se realizaron las grabaciones.

El primer turno de habla de la conversación es la reproducción de la pregunta que indicó la profesora y a partir de la cual se debía realizar la conversación. Es Juan quien inicia la interacción y pretende que la respuesta de su interlocutor se amplíe, dado que propone una segunda pregunta para que Óscar matice la información que ha dado en la respuesta. Sin embargo, al finalizar la respuesta, Óscar emite un enunciado a partir del cual espera que Juan, su interlocutor, responda a la cuestión inicial. En este turno de habla se encuentran las primeras reparaciones de la interacción, como vemos en (1), Juan produce una serie de ARAI con la intención de reformular una serie de formas verbales que consideraba incorrectas:

(1)

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?

Es interesante observar que Juan se fija específicamente en las formas verbales que utiliza; sin embargo, el hecho de que se auto-repare no nos proporciona ningún tipo de información acerca de la relación entre los interlocutores. Juan, tras su intervención, cede la palabra a Alberto, quien no ha respondido todavía a la pregunta

inicial. La respuesta de Alberto sí da pie a pensar en cómo entiende él a sus compañeros de interacción y qué poder y estatus les asigna.

(2)

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 / monumentes / pero / eh→ hoy eh→ me voy a ¿cómo se dice? 'stop'

9. O: parar

10. A: parar y visitar más

Como se puede observar, Alberto busca la ayuda de sus compañeros en dos ocasiones para resolver sus dudas y problemas en la comunicación. Estas dos HRAI, en una de las cuales interviene la profesora para solucionar el problema acaecido, implican que el alumno en cuestión busque una autoridad en su interlocutor, el cual le deberá resolver las dudas. Ahora bien, de los dos interlocutores, es Óscar quien le traduce el vocablo que solicita, por lo que podemos entender que se empieza a establecer una relación asimétrica en el grupo. La siguiente reparación, también HRAI, y también iniciada a partir de una carencia léxica de Alberto, es significativa al respecto:

(3)

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]

En (3) se puede observar una concatenación de problemas, que llevan a una solución por parte de un tercer interlocutor, José. Óscar, quien había recibido el poder de resolver el problema anterior, tiene

dudas acerca de la forma que utiliza, por lo que en su discurso se produce otro inicio de reparación, solucionada esta última por José. Hay que destacar que Óscar, al percibir la auto-iniciación de la reparación por parte de Alberto, reacciona con una pregunta directa de incompreensión y marca otra iniciación de reparación. Ante este turno de habla, Alberto resuelve el problema planteado por Óscar con la traducción al inglés de lo que quiere decir, a sabiendas de que su interlocutor tiene esta lengua como materna. Sin embargo, es José, el estudiante chino, quien soluciona, finalmente, el problema y lleva a cabo la reparación.

Una última reparación se lleva a cabo en esta primera conversación. En este caso, Óscar emite una ARAI en un solo turno de habla, aunque esta reparación es significativa en tanto en cuanto implica una ausencia de conocimiento por parte del interlocutor al que se refiere, José:

(4)

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 (())

Desafortunadamente, como se puede observar en (4), no se pudo recoger el turno de habla de José, por lo cual estos datos no nos permiten atestiguar a ciencia cierta qué relación subyace de esta reparación. No obstante, sí que podemos afirmar que la producción lingüística de Óscar implica la creencia, por su parte, de un desconocimiento informativo en su interlocutor, en este caso, que desconoce el significado de rugby. Sin embargo, de este enunciado no se puede desprender la idea de que Óscar se vea por encima de José, ya que estamos ante un caso de asimetría relacionada con el conocimiento del mundo. Ahora bien, sí que es verdad que puede influenciar el hecho de que José sea chino, información ante la cual

Óscar podría pensar que el rugby, al ser un deporte típicamente inglés, no se conoce en China.

Las reparaciones que se han analizado hasta el momento, nos demuestran que determinados alumnos requieren de una autoridad en el conocimiento de la materia que se estudia. Así, hay alumnos que inician una reparación ante el desconocimiento de un determinado vocablo, reparación que deberá llevar a cabo alguno de sus interlocutores. En tales casos, se puede afirmar que la reparación implica una asimetría en la relación entre interlocutores. Si antes del inicio de la conversación, el estatus era similar, la necesidad de reparación que implican los enunciados de uno de los interlocutores hace que se establezca una relación de asimetría: sus interlocutores “harán de profesores”.

CONVERSACIÓN 2

Esta segunda conversación se mantiene entre tres estudiantes también: Isabel, David y María. La primera chica, Isabel, era una estudiante universitaria de 25 años y de origen sueco, igual que David, que era ligeramente más joven, de 20 años. Por su parte, María, holandesa, tenía 28 años y también poseía un nivel de estudios superiores. Los tres estudiantes llevaban entre 4 y 6 semanas en el centro.

De la misma manera que en la conversación anterior, esta se inicia parafraseando la pregunta inicial de la profesora, a lo que uno de los dos interlocutores de Isabel, que es quien realiza la pregunta, Daniel responde. A partir de aquí se inicia una explicación de por qué David no hizo nada al día anterior y los problemas de salud que sufrió y le impidieron hacer los deberes. Durante la explicación, sin embargo, encontramos ya alguna reparación, que exponemos en el extracto (5).

(5)

12. D: eh→ estaba en mi cama / eh / cada día / no / [todo el día=]

13. I: [todo el día]

En este extracto se comprueba cómo se pueden llegar a solapar dos reparaciones, ya que la solución al problema la producen los dos interlocutores a la vez. La auto-reparación y la hetero-reparación se producen al mismo tiempo, lo cual nos indica que Isabel es una persona que se siente con la capacidad de solucionar problemas acaecidos en los enunciados de sus interlocutores, una solución que no se ha solicitado, pero que ella ofrece. De la misma manera, Isabel participa en la segunda reparación que se produce en esta conversación. En (6) podemos observar dos intercambios susceptibles de comentario. En primer lugar, la misma Isabel se auto-repara en una producción lingüística incorrecta gramaticalmente, aunque deja por reparar otra igualmente incorrecta. Daniel le interrumpe con un turno de habla solapado con el que responde a la pregunta de su interlocutora. Sin embargo, este no es el hecho que se quiere destacar aquí. Hay que fijarse, por el contrario, en el problema que subyace de la producción lingüística “capítulo”.

(6)

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? (())

La fuente problemática, el uso de la palabra capítulo, es identificada por Isabel, quien muestra la inadecuación del término en el turno número 20; sin embargo, ni María ni Isabel proponen ninguna solución, por lo que se inicia un silencio que dura hasta cinco

segundos. Tenemos ante nosotros un intento de hetero-reparación fallido, pero lo más interesante de este ejemplo es poder observar que, al producirse un problema en la comunicación que no se resuelve, los participantes en la conversación se silencian y, para continuar la interacción deben acudir a la pregunta inicial propuesta por la profesora. Ahora bien, es Isabel quien vuelve a este inicio de la interacción, lo cual se puede interpretar como una muestra de asimetría: Isabel es la encargada de hacer funcionar la actividad, además de verse con potestad para solucionar los problemas de sus interlocutores. Este último aspecto puede interpretarse también en (7), en el que María inicia una reparación al considerar que su producción puede ser problemática por inadecuada. Por esta razón, María parece solicitar la confirmación de que es correcto. En consecuencia, deberíamos tener en cuenta que, en este caso, es María quien otorga un estatus de conocimiento superior a Isabel.

(7)

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))

Las dos últimas reparaciones producidas durante esta segunda conversación son dos ejemplos que implican una complejidad de análisis. En el primer caso, en (8), la auto-reparación, de la misma manera que en el extracto (1), no nos permite relacionar explícitamente esta producción lingüística con las relaciones entre interlocutores; en tal caso, deberíamos tener en cuenta una valoración global de las ARAI, una valoración que afectaría a la imagen del interlocutor que se auto-repara. ‘Sin duda, podemos pensar que el interlocutor verá con buenos ojos la auto-reparación de su compañero, ya que estará demostrando que este es capaz de solventar sus propios problemas; por su parte, si esta habilidad la realiza el participante que es considerado con menos poder,

posiblemente el interlocutor con más poder aplauda la acción y la evalúe¹³ positivamente.

(8)

31. I: ¿dónde dónde?

32. M: en mi cabe- en mi cama §

33. I: § ah, sí

El último caso de reparación, en el que intervienen David y María únicamente, nos induce a pensar que las incomprendiones de los enunciados no implican una relación de asimetría subyacente. Parece ser que David no ha escuchado bien el enunciado de su interlocutora, por lo que lo interpreta a su manera, pensando que era por la tarde. Sin embargo, María no repite su enunciado anterior, sino que lo reformula, quizás con la intención de no volver a confundir a David. Con todo y con ello, no podemos atestiguar que exista ningún tipo de relación asimétrica subyacente en este extracto.

(9)

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)) (())

Así pues, varias son las reparaciones que han acaecido en la conversación y varias han sido las relaciones que se han establecido con el constructo de asimetría. Ahora bien, uno de los factores asimétricos de carácter endógeno más habituales, la cuestión de

¹³ Fíjense que se han utilizado dos verbos correspondientes a acciones propias del profesor.

quién realiza las preguntas y, por ende, dirige la conversación, no se ha tenido todavía en cuenta. La razón por la cual no ha aparecido en el análisis es, sencillamente, porque no ha tenido relación con las reparaciones. Este no será el caso de las reparaciones de la tercera conversación, las cuales pasamos a analizar a continuación.

CONVERSACIÓN 3

Las participantes de este tercer diálogo son dos estudiantes, ambas chicas, de 25 y 27 años respectivamente. La primera, Gisela, es de origen Noruego y lleva poco tiempo en la escuela, 2 semanas, aunque ya había estudiado español en su país y había vivido en España. En cambio, Esther, de origen chino, lleva dos meses y medio en la escuela, centro en el cual empezó sus estudios de español. Ambas tienen estudios superiores.

La conversación, de la misma manera que las dos anteriores, se inicia a partir de la pregunta propuesta por la profesora. Gisela, quien toma la iniciativa, será la estudiante que participe más en la interacción, la que realice más preguntas y la que muestre una habilidad más grande a la hora de producir enunciados. Este hecho no es baladí: parece ser que la asimetría que subyace de todos estos aspectos, y que se demuestra en la conversación claramente, provoca que sea la interlocutora que lleve a cabo menos ARAI. EL inicio de la conversación es un ejemplo clarividente a este respecto.

(10)

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→]

Sin embargo, la afirmación anterior no implica que la poseedora del estatus alto no pueda realizar ARAI. En (11) se comprueba que

también puede, aunque es de destacar que su ARAI no tenga que ver con una cuestión gramatical, sino léxica, al contrario de todos los casos de su interlocutora.

(11)

- 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

Estos ejemplos pueden hacer poner en tela de juicio la afirmación anterior, según la cual las ARAI podrían interpretarse como una reparación más cercana al estatus inferior en la asimetría. El siguiente extracto nos refleja otro ejemplo que refuta la idea anterior, ya que es la estudiante que más participa y que más lleva a cabo preguntas y dirige la conversación quien produce una ARAI.

(12)

- 45. G: tomé el sol dos o tres horas
- 46. E: ¡ah!
- 47. G: y estaba leyendo estuve leyendo
- 48. E: ¡ah!

El hecho de que Gisela sea la estudiante que mantenga un rol más cercano al de la profesora se demuestra, no solo a partir de las características conversacionales que se han mencionado previamente, sino también por aspectos subyacentes en las reparaciones que se llevan a cabo en la conversación. Como se indicaba anteriormente, es Gisela, quien, tras la breve respuesta de Esther a la pregunta inicial, toma las riendas de la conversación y responde con mucho detalle a la pregunta. Durante esta respuesta, se producen una serie de reparaciones que es necesario que sean comentadas. Véase en primer lugar como, en (13) se producen dos reparaciones, concatenadas:

(13)

- 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

La ARHI que se lleva a cabo en (13) muestra la dificultad que un interlocutor puede tener en la solución de un problema, ya que el intento de solución se convierte en otro problema. En este caso, la dificultad de la comprensión se debe interpretar como un hecho el cual hace descender el estatus de quien inicia la reparación. Asimismo, se debe destacar que la solución al problema debe realizarse a través de una explicación del término, ya que al ser este un nombre propio, el de un famoso mercado de Barcelona, el vocablo no se puede ni traducir ni parafrasear. Este hecho puede desembocar en una solución del problema con otro problema, como fue el caso.

La conversación presenta otros ejemplos más o menos similares entre las dos interlocutoras, las cuales buscan la solución a varios problemas en la conversación. El ejemplo de (14) es muy interesante a este respecto: su interpretación, desde el punto de vista reparacional, es complejo. Esther, marca, con el signo de interrogación, inseguridad en su enunciado, inseguridad que se puede deber a dos factores: no sabe cómo es la forma correcta del verbo o quiere preguntar si se venden cosas en el mercado. En el segundo de los casos no tendríamos la iniciación de la reparación en este enunciado, sino que sería en la pregunta siguiente y la solución

al problema que marcaría Gisela sería el turno de habla posterior de Esther. Por su parte, en el primer caso, Esther marcaría un problema que Gisela solucionaría tres turnos más adelante, con una corrección implícita en su enunciado. Es difícil inclinarse por alguna de las dos opciones. En el primer caso, tendríamos una ARHI; en el segundo, una HRAI. La primera interpretación contradiría la argumentación que se ha llevado a cabo previamente; sin embargo, el hecho de que Gisela marque la forma correcta del verbo, turno de habla interpretable como reparación desde la segunda interpretación, nos puede hacer pensar que la idea subyacente de reparación puede variar en función del interlocutor. Es como si Esther estuviera pensando en un problema y Gisela en otro, y que se solucionen los dos, en dos turnos de habla diferentes. Así pues, podemos llegar a la conclusión de que tenemos ante nosotros dos reparaciones diferentes en pleno vigor. No obstante, desde el punto de vista de la relación de simetría entre las dos interlocutoras, parece claro que continúa siendo Gisela quien ostenta el poder y el estatus alto, en función del conocimiento de la materia a tratar, en este caso la lengua.

(14)

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→

La dificultad de interpretar un simple extracto de cinco turnos de habla contrasta con la facilidad con la que se puede interpretar la última reparación que surge en la conversación, la cual nos demuestra claramente que existe una asimetría de conocimiento lingüístico entre las dos estudiantes.

(15)

61. G: dormí también / quizás media hora // sí pero→ y me desperté que mi mano estaba durmiendo
62. E: ¿mano? §
63. G: § mi mano estuve→
64. E: dormie[ndo]
65. G: [dormiendo] sabes que (()) como eso
66. E: ah ah §
67. G: § y después, uh→ // y me desperté que mi mano estaba durmiendo (RISAS)
68. G: ¡oh! no pude hacer // estuve terrible→
69. E: ¿cuándo durmiendo→ en la noche?
70. G: media hora
71. E: media hora
72. G: por el día
73. E: toda la noch- tarde no sé→
74. G: dormí toda la noche // ayer por la día- por el día / por la tarde dormí / eh→ media hora / pero mi mano estaba durmiendo y→

El reparación, un caso de ARHI, se inicia por desconocimiento de la expresión “dormirse la mano”, cuyo significado Esther no conoce ni entiende, tal y como se desprende del hecho de que pregunte si era por la noche cuando dormía. Esther no entiende que la mano puede dormirse por el día, ya que asocia esta idea al reposo, la inacción o la suspensión de los sentidos y de todo movimiento voluntario. Volvemos a tener una asimetría de conocimiento clara en el uso de una reparación, lo cual nos indica que una de las interlocutoras adopta el papel de profesora a partir de la explicación con la que se soluciona el problema que marcó su interlocutora.

Tras el análisis de las reparaciones surgidas en esta conversación, podemos atestiguar que las dudas en la producción lingüística implican reparación y que esta implicará asimetrías en función del tipo de problema. En consecuencia, no hay dos alumnos iguales, con dos conocimientos de la lengua iguales y ello se demuestra a

partir de las reparaciones. La estudiante con un estatus cercano al profesor, quien tendrá la potestad de solucionar los problemas acaecidos, marcará menos iniciaciones de reparación. En cambio, los estatus bajos pueden ser aprovechados para iniciar reparaciones, lo que implica una voluntad por aprender e igualarse al interlocutor en cuestiones de conocimiento lingüístico. Asimismo, la relación entre lengua materna y lengua objeto de aprendizaje parece no ser relevante, aunque sí se puede percibir una mayor predisposición a la producción lingüística de los estudiantes no asiáticos, dos de los cuales protagonizan la última conversación que se analizará.

CONVERSACIÓN 4

Esta última conversación se llevó a cabo entre una estudiante japonesa, Ana, y un estudiante chino, Ismael. Ambos tienen 25 años y estudios universitarios. Asimismo, ambos llevan unos dos meses estudiando en el centro. Su conversación es la más corta, con menos turnos y con más problemas para ser mantenida por parte de los dos estudiantes. Por esta razón, podemos afirmar que estos dos estudiantes son los que acarrearán más dificultades dentro del grupo: los que tienen un nivel de competencia comunicativa más bajo. Esta característica se traduce también en el hecho de que esta sea la conversación con menos reparaciones, dos en total. Sin embargo, son susceptibles de comentario.

En (16) Ana no conoce un lugar de Barcelona e Ismael se lo explica. Esta reparación, simple en comparación con algunas de las concatenaciones de turnos que se han visto anteriormente, nos implica que quien inicia la conversación será quien inicia la reparación siempre y cuando los intercambios y, por ende, los turnos de habla, mantengan una simplicidad en la secuenciación. En otras palabras, quien ejerce de iniciador de la conversación, adoptando el rol de profesor en la determinada ocasión, será quien inicie la

reparación; su interlocutor será quien repare al ser él quien haya producido la fuente problemática en uno de sus enunciados.

(16)

1. An: ¿qué hiciste ayer?
2. Is: ayer fui a Tibidabo
3. An: ¿Tibidabo?
4. Is: Tibidabo
5. An: ¿qué es?
6. Is: es un- es un ocio sobre la ciudad // puedes ir a Tibidabo / necesito montar un tren
7. An: ah→

Por último, una reparación, expuesta en el extracto (17), que mantiene el formato tipológico de (16) y que podemos considerar, desde el punto de vista de la relación asimétrica, de la misma manera: el hablante que ha iniciado la conversación vuelve a marcar un problema y vuelve a iniciar una reparación, finalizada por su interlocutor.

(17)

12. Is: cerrado / a las tres y media de la tarde
13. An: ah→
14. Is: pero yo §
15. An: § ¿ayer?
16. Is: sí ayer pero yo ir a Tibidabo a las once trece y catorce antes ((tenía que llegar)) embajada de China / embajada de China está cerrado

Así pues, de estos dos ejemplos se desprende la idea de que quien inicia la conversación, quien inicia la actividad, tendrá la potestad de iniciar las reparaciones ante los problemas que encuentre en los enunciados de su interlocutor.

Sin embargo, a diferencia de un discurso didáctico, la incompreensión será el motivo por el cual se pidan reparaciones: la

intención de Ana es entender qué es lo que dice su compañero y no evaluarlo. Esta es una característica de todas las reparaciones que hemos analizado en este estudio. La voluntad de los interlocutores en todo momento parece ser llegar a una comprensión o ayudar en las dudas del compañero, lo cual no quita que se puedan dar asimetrías de carácter endógeno entre los participantes.

6. DISCUSIÓN

Como se ha podido comprobar con el análisis de datos, las reparaciones mantienen una relación directa con la relación que establecen los interlocutores. En determinadas ocasiones, hay alumnos que requieren de una asimetría exógena para solucionar sus problemas, hecho que buscan en su interlocutor. Se ha demostrado que hay alumnos que no están seguros de dar con la solución adecuada a los problemas, aspecto que implica que puedan percibir como impropio el rol institucional que subyace en la resolución de problemas. Cabe constatar que el inicio de una reparación puede afectar la imagen de un estudiante, tanto si es AI como HI, por lo que la reparación entre HNNs se asemeja a la conversación entre un HN y un HNN. Tal y como Kurhila (2001) y White (1997) afirman, la reparación implica otorgar un estatus inferior a quien es reparado. Por lo tanto, la relación entre estudiantes que subyace en la producción de reparaciones comportará una relación asimétrica. Asimismo, la mala audición no implica ningún tipo de relación asimétrica. No se puede afirmar que toda reparación implique una relación de asimetría, ya que el constructo de reparación, según su versión más abarcadora, también tendría en cuenta los problemas por ruido. Únicamente se pueden establecer relaciones de asimetría a partir de reparaciones

que tengan relación con algún aspecto relacionado con el uso de la lengua.

En cuanto a la relación entre los tipos de reparación y la asimetría, se ha comprobado como la ARAI implica una interpretación sumamente compleja, que supera los límites de la propia producción lingüística: de manera directa no hay interpretación posible. Por lo tanto, no podemos atestiguar que en la producción de ARAI subyazca una relación asimétrica entre participantes. Este hecho mantiene su lógica, ya que solo serán los casos en los que participe el interlocutor aquellos que puedan implicar una relación asimétrica. Las reparaciones en las que el interlocutor no hace acto de presencia con algún tipo de enunciado no implicarán una posible asimetría. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la asimetría, pese a no emerger del propio turno de habla, sí que puede existir entre los interlocutores y puede implicar la producción de ARAI en el caso, por ejemplo, de que quien ha producido el problema no quiera mostrar o considere apropiada la reparación para salvar la imagen. Las ARHI, sin embargo, sí implican una asimetría. Las ARHI analizadas demuestran que el interlocutor inicia una reparación por desconocimiento del significado de la producción lingüística de quien ha producido el problema, el cual es solucionado por este. A este respecto, es significativo el hecho de que quien inicia la conversación y produce una mayor cantidad de preguntas, es decir, quien dirige la interacción es quien resuelve las reparaciones; en otras palabras, quien mantiene un estatus asimétrico inferior en la conversación tiende a iniciar más ARHI.

Por otro lado, en algunas ocasiones el poder viene dado por un compañero a partir de iniciaciones de reparación; en otras lo reclama el alumno, reparando. Sin embargo, se debe matizar un detalle que es necesariamente significativo. La intención que

subyace de toda reparación es una intención colaborativa y de raigambre simétrica, lo cual no quiere decir que haya alumnos que adopten el rol del profesor, sin tener una voluntad evaluativa y/o didáctica (en la terminología de van Lier 1988). Por lo tanto, podemos identificar una doble asimetría: una exógena, la cual ningún alumno adoptará *a priori*, y otra endógena, la cual sí parece que adoptan ciertos alumnos en las conversaciones con más o menos fuerza; sin embargo, los alumnos no resolverán problemas producidos por sus interlocutores, pero iniciados por ellos mismos. A partir de los datos analizados se puede afirmar que los alumnos solo solucionan problemas de los interlocutores si estos últimos los han marcado, por lo que no resuelven problemas que ellos mismos han marcado, pero que han producido los interlocutores (HRHI), tipo de reparación que podría ser más propio del discurso docente.

7. CONCLUSIONES

En el ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, las asimetrías subyacentes en conversaciones entre estudiantes se deben tener en cuenta, ya que si sabemos que existen patrones de reparación que aparecen en función de las asimetrías dadas entre estudiantes, podemos potenciarlos de manera que se lleven a cabo más reparaciones en sus discursos. Las reparaciones producidas entre estudiantes de español como lengua extranjera implican relaciones de asimetría. En las iniciaciones de reparación, implícitamente el productor del enunciado está dando a su(s) interlocutor(es) un estatus superior relacionado con el conocimiento de la materia tratada, es decir, un estatus relacionado con el rol del profesor. Por otra parte, los datos demuestran que se establece una relación entre asimetría endógena (número de turnos de habla, quien inicia la conversación, quien pregunta) y asimetría subyacente

en las reparaciones. Las personas que muestran dudas con respecto a su producción lingüística son las que mantienen un estatus más alejado de la figura del profesor. En cambio, las personas que mantienen un estatus superior desde el punto de vista endógeno, se ven con la potestad de solucionar los problemas, ya sea porque se lo piden los interlocutores, ya sea porque ellos consideran que lo tienen que hacer.

El conocimiento de las producciones lingüísticas de nuestros alumnos nos destapa una gran complejidad conversacional. Conocer esta complejidad en toda su extensión nos puede hacer pensar en cómo provocar que sus producciones sean óptimas y, por lo tanto, acerquen al alumno a una eficiencia máxima en su aprendizaje. Es por esta razón que conocer las asimetrías subyacentes en las reparaciones nos puede indicar alternativas de trabajo conversacional que potencien esta estrategia de comunicación para, así, provocar un aprendizaje más efectivo.

8. BIBLIOGRAFÍA

Batlle, J., (2010) "Petición de clarificación en interacciones conversacionales entre alumnos. Estudio y análisis", *redELE*, 12 [en línea]. Disponible en la web:

<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/batlle.html>

[consulta: 28-01-2013]

Batlle, J., (2011a) "Reparaciones y mediación docente en el discurso del profesor en el aula de ELE", *marcoELE Suplementos*, 13 [en línea]. Disponible en la web:

http://www.marcoele.com/descargas/13/batlle-reparaciones_mediacion.pdf

[consulta: 24-01-2013]

Batlle, J. (2011b), "Estrategias de interacción ¿las grandes olvidadas?". En Waluch de la Torre, E. (ed.): *Encuentros 2010. La normal lingüística en español. Volumen 1*, Varsovia: Asociación Polaca de Hispanistas: 227-236.

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

Calderón, M. (2011), "La construcción del sentido conversacional en el discurso del profesor de español como L2", *marcoELE*, 12 [en línea]. Disponible en la web:

http://marcoele.com/descargas/12/calderon-sentido_conversacional.pdf

[consulta: 26-02-2013]

Centro Virtual Cervantes (en línea), "Interlengua", *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm
[consulta: 14-02-2013]

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

Cullen, R. (2002), "The supportive teacher talk: the importance of the F-move", *ELT Journal*, 56 (2): 117-127.

De Heredia-Deprez, C. (1990), "Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones". En François, F. (ed.): *La communication inégale*. Laussane: Delachaux et Niestlé: 213-238.

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

Egbert, M. (2004), "Other-initiated repair and membership categorization- some controversial events that trigger linguistics and regional membership categorization", *Journal of Pragmatics*, 36: 1467-1498.

Fairclough, N. (1989), *Language and Power*. London: Longman.

Farr, R. (1991), "Bodies and voices in dialogue". En Marková, I. y K. Froppa (eds.): *Asymmetries in dialogue*. Maryland: Barnes and Noble books: 241-258.

François, F. (ed.) (1990), *La communication inégale*. Laussane: Delachaux et Niestlé.

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: 05-03-2013].

Gallardo, B. (1996), *Análisis conversacional y pragmática de la recepción*. Valencia: Episteme.

García, M. (2004), "La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE", *Glosas didácticas*, 12: 105-112.

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 [consulta: 21-02-2013]

Gelabert, R. (2009), "Simetría y asimetrías en las formas de tratamiento en el parlamento español: un análisis pragmático", *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, 39: 56-94.

González Argüello, M. V. (2001), *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita, Universitat de Barcelona [en línea]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/1302> [consulta: 21-02-2013]

Grupo Val.Es.Co. (sin fecha), "Sistema de signos de transcripción" [en línea]. Disponible en: <http://www.uv.es/valesco/>

[consulta: 28-02-2013]

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.

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

Hutchby, I. (1995), "Aspects of recipient design in expert advice-giving on call-in radio", *Discourse Studies*, 19: 219-238.

Kasper, G. y Y. Kim (2007), "Handling Sequentially Inappropriate Responses". En Hua, Z., P. Seedhouse, L. Wei y V. Cook (eds.): *Language learning and teaching as social inter-action*. New York: Palgrave MacMillan: 22-41.

Käsermann, M.L. (1991), "Obstruction and Dominance: Uncooperative Moves and Their Effect on the Course of Conversation". En Marková, I. y K. Froppa (eds.): *Asymmetries in dialogue*. Maryland: Barnes and Noble books: 101-123.

Kepler, A. y T. Luckmann (1991), "'Teaching' Conversational Transmission of Knowledge". En Marková, I. y K. Froppa (eds.): *Asymmetries in dialogue*. Maryland: Barnes and Noble books: 143-165.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1987), "La mise en places". En Cosnier, J. y C. Kerbrat-Orecchioni (eds.): *Décrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon: 319-352.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005), *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.

Knoblauch, H. (1991), "The Taming of Foes: The avoidance of Asymmetry in Informal Discussions". En Marková, I. y K. Froppa (eds.): *Asymmetries in dialogue*. Maryland: Barnes and Noble books: 166-194.

Kurhila, S. (2001), "Correction in talk between native and non-native speaker", *Journal of Pragmatics*, 33 (7): 1083-1110.

Langumier, M. (1990): "Implicites et malentendus en cours de français dans les dialogues entre le maître et ses élèves en CM2". En François, F. (ed.): *La communication inégale*. Laussane: Delachaux et Niestlé: 113-145.

Liddicoat, A. (2007), *Introduction to conversation analysis*. London: Continuum.

Linell, P. (1990), "The power of dialogue dynamics". En Marková, I. y K. Froppa (eds.): *The dynamics of language*. New York: HarvesterWheatsheaf: 147-177.

Linell, P. y T. Luckmann (1991), "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries", En Marková, I. y K. Froppa (eds.): *Asymmetries in dialogue*. Maryland: Barnes and Noble books:1-20.

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

Musselman, R. (sin fecha), "El mantenimiento del turno como estrategia de dominio de la palabra" [en línea]. Disponible en:

<http://lef.colmex.mx/Sociolingustica/Cambio%20y%20variacion/Mantenimiento%20de%20turno.pdf>

[consulta: 21-01-2013]

Nonnon, E. (1990), "Est-ce qu'on apprend en discutant? Interaction maître-élèves en S.E.S.". En François, F. (ed.): *La communication inégale*. Laussane: Delachaux et Niestlé: 147-212.

Park, J. (2007), "Co- construction of Nonnative Speaker Identity in Cross-Cultural Interaction", *Applied linguistics*, 28 (3): 339-360.

Pomeranz, A. y B.J. Mehr (2000), "Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido". En Van Dijk, T. (ed.): *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa:101-139.

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. (2001), "Asymmetry in Action: Sequential resources in the negotiation of a prescription request", *Text* 21 (1/2): 19-54.

Schegloff, E. (2007), *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: CUP.

Schegloff, E., G. Jefferson y H. Sacks (1977), "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", *Language*, 53: 361-382.

- Seedhouse, P. (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005a), "Conversation analysis and language learning", *Language teaching*, 38 (4): 165-187.
- Seedhouse, P. (2005b), "Conversation Analysis as Research Methodology". En Richards, K. y P. Seedhouse (eds.): *Applying Conversation Analysis*, New York: Palgrave: 251-266.
- Sinclair, J. y M. Coulthard (1975), *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP.
- Tannen, D. (1990), *You don't understand me: Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books.
- Taylor, T. J., Cameron, D. (1987), *Analising Conversation. Rules and Units in the Structure of Talk*. Oxford: Pergamon Press.
- Tusón, A. (1997), *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. (1995), *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. (2009), *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Lier, L. (1988), *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
- Villaseñor, L. (1995), "Relaciones de asimetría/simetría en la interacción verbal hombre-mujer", *Iztapalapa*, Julio-Diciembre:205-212.
- Wardhaugh, R. (1985), *How conversation works*. Oxford: Blackwell.
- White, R. (1997), "Back Chanelling, Repair, Pausing and Private Speech", *Applied linguistics*, 18 (3): 314-344.
- Wong, J. (2000a), "Delayed Next Turn Repair Initiation in Native/Non-Native Speaker English Conversation", *Applied Linguistics*, 21 (1):244-267.
- Wong, J. (2000b), "Repetition in Conversation: A Look at "First and Seconds Sayings""", *Research on Language and Social Interaction*, 33 (4): 407-424.
- Zhang, H. (2005), "Peer Tutoring in a Graduate Writing centre: Identity, Expertise, and Advice Resisting", *Applied Linguistics*, 26 (2):141-168.
- Zimmerman, D. (1998), "Discoursal identities and social identities". En Antaki, C. y Widdicombe (eds.): *Identities in talk*, London: Sage: 87-106.

FECHA DE ENVÍO: 23 DE MARZO DE 2012