

# **Interacción social y enseñanza de español como lengua extranjera: foco en las heterorreparaciones no correctivas como fenómeno interaccional**

*Social Interaction and teaching of Spanish as a Foreign Language: focus on non-corrective other-repairs as an interactional resource*

**Jaume Batlle Rodríguez**  
*Universitat de Barcelona*  
jaumebatlle@ub.edu

**M<sup>a</sup> Vicenta González Argüello**  
*Universitat de Barcelona*  
vicentagonzalez@ub.edu

## **Resumen**

Desde hace más de cuatro décadas, el Análisis de la Conversación es una disciplina de estudio que se ha acercado a las interacciones en el aula de lenguas extranjeras para comprender sus mecanismos y los procedimientos implicados en ellas. Uno de los fenómenos al que se le ha prestado más atención es a las reparaciones, esto es, el tratamiento de un problema en el habla, la escucha o la comprensión. Las soluciones proporcionadas por el hablante que no produce el problema, llamadas heterorreparaciones, es uno de los fenómenos que más significatividad mantienen para con los procesos de enseñanza-aprendizaje. El estudio que se presenta con estas líneas tiene como objetivo analizar una serie de heterorreparaciones que se llevan a cabo en las interacciones en el aula de español como lengua extranjera, específicamente de aquellas interacciones entre profesores y alumnos centradas en el significado que no están pensadas como acción de corrección. Los resultados obtenidos muestran que, en este tipo específico de interacciones, estas heterorreparaciones se articulan como un fenómeno interaccional complejo cuyos problemas no son producidos únicamente por los alumnos y cuyas soluciones entrañan un desarrollo interaccional que va más allá de la mera corrección en el siguiente turno de habla.

Palabras clave: análisis de la conversación; reparación; heterorreparaciones; enseñanza de lenguas extranjeras; español como lengua extranjera.

## **Abstract**

For over four decades, Conversation Analysis is a subject discipline that has moved closer to Foreign Language classroom interactions to understand their mechanisms and the processes involved therein. One of the phenomena that has received most attention is repair, understood as the treatment of a problem in talk-in-interaction, that is, how speakers deal with problems in speaking, hearing or understanding. The solution given by the speaker who doesn't produce the problem provided, called other-repair, has been one of the most meaningful types of repair in teaching-learning processes. This study has the aim to analyze a type of non-corrective other-repairs that speakers produce in Spanish as a Foreign Language Classroom interactions, specifically

those interactions between teachers and students focused on meaning. The obtained results show that, in this specific type of interaction, these other-repairs are articulated as a complex interactional resource whose trouble sources are not produced only by students and whose repair work entails an interactional development that goes further than the simple correction in the next turn.

Keywords: conversation analysis; repair; other-repair; foreign language teaching; Spanish as a foreign language

## **1. INTRODUCCIÓN**

Desde hace ya medio siglo aproximadamente, el Análisis de la Conversación (AC, en adelante), como disciplina de estudio del habla en interacción, ha tenido una gran relevancia para entender cómo se caracterizan las interacciones que las personas llevan a cabo y que, entre otros aspectos, permiten establecer sus relaciones sociales. Fundamentada en los parámetros de la etnometodología de Garfinkel y de la interacción social de Goffman, el AC no solo se ha aproximado a la conversación cotidiana para entender cómo se establecen los rituales sociales que llevamos a cabo en nuestro día a día, sino que también ha ofrecido posibilidades para entender cómo se establecen las interacciones en contextos institucionales, como, por ejemplo, es el aula de lenguas extranjeras.

Hoy en día, ya nadie pone en tela de juicio la centralidad de la interacción como habilidad clave en la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde el ámbito del AC, la lista de investigadores que han buscado una mayor comprensión de la interacción que se produce en este ámbito es cada vez mayor. Muchos han sido los fenómenos que han llamado la atención, como el desarrollo de la competencia interaccional o la relación que se establece entre interacción y la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje. En una gran cantidad de estos estudios, la reparación ha tenido una especial relevancia, puesto que no deja de ser uno de los fenómenos clave a partir de los cuales se articula el habla en interacción. Asimismo, la reparación también ha sido objeto de estudios específicos, dada su importancia como el elemento que soluciona los problemas que puedan acaecer en interacción.

Bajo estos parámetros, el objetivo de este artículo es presentar cómo se entiende y qué características mantiene en el ámbito del aula de español como lengua extranjera uno de los fenómenos interaccionales que, desde la perspectiva del AC, más repercusión mantiene en relación al establecimiento y gestión del habla en interacción: las reparaciones, en concreto, aquellas reparaciones cuya solución está producida por la persona que no genera y marca la existencia del problema: las heterorreparaciones autoiniciadas. Este tipo de reparaciones se caracteriza por el hecho de que el hablante marca la existencia de un problema en la formulación de sus enunciados con la voluntad de que su interlocutor le ayude a solucionarlo. En el caso de las interacciones en el aula de español como lengua extranjera, es común que sea el alumno quien inicie la secuencia de reparación para pedirle ayuda al profesor, quien, dada su condición epistémica y al contrato didáctico subyacente en el acto de enseñanza-aprendizaje, accede a solucionar el problema en cuestión. Son un tipo de heterorreparaciones con carácter no correctivo, a diferencia de las heterorreparaciones

heteroiniciadas, cuyo problema es marcado por el profesor con la intención de especificar un problema en el enunciado del alumno y, a su vez, corregirlo. Es por esta razón que a las heterorreparaciones objeto de estudio las vamos a calificar como heterorreparaciones no correctivas.

Para este cometido, en primer lugar, se va a abordar qué implicaciones presenta el estudio del habla en interacción en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tras ello, se presentarán, las características de la reparación según como se entiende desde el AC, para, a continuación, abordar las especificaciones que mantiene la reparación en las interacciones que se producen en el aula de lenguas extranjeras, con especial énfasis en las heterorreparaciones. Por último, partiendo del análisis de una serie de interacciones entre profesores y alumnos producidas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, se propondrán algunos ejemplos de heterorreparaciones no correctivas con la intención de mostrar al lector cómo se caracterizan y qué implicaciones tienen para con el desarrollo de las interacciones. Con todo ello, se pretende ofrecer al lector un panorama general de la heterorreparación no correctivas como fenómeno interaccional en el aula de lenguas extranjeras que consideramos provechoso para todos aquellos que se quieran aproximar desde la perspectiva del AC y de la interacción social a la realidad de las interacciones que se generan en tal contexto en lo que se refiere a la enseñanza de español como lengua extranjera.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Como se ha apuntado en la introducción a este trabajo, el AC como disciplina de estudio tradicionalmente se ha enfocado hacia la comprensión de la organización del habla en interacción como práctica situada a partir de la cual las personas establecen relaciones sociales (Sidnell, 2010; Sidnell y Stivers, 2013; Clift, 2016) y, por lo tanto, establecen los procesos de socialización. Surgida desde los parámetros de la etnometodología (Heritage, 1984), el AC focaliza su atención en la organización del habla en interacción, que se considera construida sistemáticamente por los participantes, por lo que el análisis se construye a partir de categorías, acciones y actividades que son relevantes para los participantes en la co-construcción de las interacciones.

El AC se entiende como una disciplina de estudio adecuada para comprender cómo se llevan a cabo las interacciones involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que permite observar, analizar y entender cómo se llevan a cabo las acciones de enseñanza-aprendizaje, cómo estas se generan y qué implicaciones mantienen para con el desarrollo de todo lo que ocurre en el aula. La complejidad interaccional implicada en la participación de profesores y alumnos en las interacciones necesita de un análisis minucioso y detallado, algo que el AC, por sus características metodológicas, posibilita. El estudio de la reparación, como recurso con el que los hablantes tratan los problemas que ocurren en interacción, atiende a esta caracterización, por lo que su abordaje permite la comprensión de las interacciones en el aula con toda su complejidad. Así pues, bajo esta premisa, a lo largo de las siguientes líneas ofrecemos un marco teórico en el que se establecen las bases a partir de las cuales se ha abordado la interacción en el aula de lenguas extranjeras desde la perspectiva del AC. Posteriormente, indagaremos en la reparación como fenómeno interaccional especificando sus

características y entraremos a describir las heterorreparaciones (HR, en adelante) como un tipo específico de reparación e incidiremos en un tipo específico de HR, aquellas cuyo inicio de secuencia está propuesto por el alumno y cuya solución está propuesta por el profesor, tipo de reparación objeto de análisis en este estudio.

## **2.1 Interacción social y enseñanza de lenguas extranjeras**

Como decíamos, el AC atiende a los procesos de socialización que las personas llevamos a cabo. La perspectiva socio-interaccional también se pone de manifiesto en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) (Sert, 2015). Esta perspectiva permite conceptualizar el aula de LE como un contexto dinámico y complejo en el que las interacciones que se producen en el aula, de carácter institucional (Heritage y Clayman, 2010), “reflect and shape the social structures related to classroom discourse” (Sert, 2015: 10). En consecuencia, se muestra la naturaleza de la interacción social propia de un contexto determinado. El discurso, tanto del profesor como de los alumnos, siempre está entrelazado “with the social, sequential and contextual environment of the talk” (Seedhouse y Walsh, 2010: 139). Las actividades de clase, prácticamente en su totalidad, se realizan en y a través del habla en interacción, por lo que se considera que la interacción es la habilidad lingüística a partir de la cual se produce y se gestiona toda actividad de aprendizaje que se lleva a cabo en el aula (Seedhouse, 2004). Desde esta perspectiva, el AC se antoja como una disciplina adecuada para entender la organización de la interacción “as being *rationality* derived from the core institutional goal” (Seedhouse y Walsh, 2010: 131, cursiva en el original), para saber cómo los participantes orientan la naturaleza del habla en interacción y para comprender la relación entre interacción y aprendizaje.

El AC, por lo tanto, es una disciplina que permite acercarse a la realidad del aula de lenguas extranjeras, a las interacciones que se producen en tal contexto, ya sea entre profesor y alumnos como entre alumnos, con la intención de conocer en detalle sus características y las repercusiones que pueden tener desde el punto de vista del aprendizaje<sup>1</sup>. Desde el punto de vista metodológico, el foco de atención se establece en el análisis microscópico de todos los detalles de la interacción, puesto que se considera que todos los detalles son significativos. La intención del analista es, en consecuencia, responder a por qué los interlocutores actúan de una determinada manera, con unos determinados elementos y en un preciso instante<sup>2</sup>. Así, el AC ha tenido especial relevancia para comprender las rutinas observacionales de la realidad del acto de enseñanza-aprendizaje a partir de recursos como la toma del turno de habla y la reparación (Mehan, 1979; McHoul, 1990). Asimismo, el AC ha permitido establecer una arquitectura interaccional de la clase de LE (Seedhouse, 2004), a partir de la cual se observa una relación reflexiva entre foco pedagógico e interacción. Los participantes, tanto profesor como alumnos, co-construyen su comprensión del acto de enseñanza-aprendizaje in situ cuya realidad puede estar alineada con los objetivos pedagógicos (Seedhouse, 2004). Se observa que el tipo de interacción que se propone, que no tiene por qué coincidir con el que se planifica, conlleva una determinada participación

---

<sup>1</sup> No obstante, como se verá más adelante, existen ciertas discrepancias a la hora de comprender el Análisis de la Conversación como una disciplina adecuada para atestiguar la adquisición de la lengua, puesto que, entre otros aspectos, no se establece como una teoría del aprendizaje.

<sup>2</sup> Este planteamiento se sintetiza, de manera clásica, en las preguntas *why this, on this way, right now?*

por parte de los interlocutores. Su transgresión implica incumplir con los parámetros interaccionales esperados (Mortensen y Hazel, 2017).

Por otro lado, se debe destacar la voluntad por parte de los analistas de la conversación de observar cómo la lengua objeto de aprendizaje es adquirida por parte de los aprendientes y las relaciones que se establecen entre interacción y adquisición de segundas lenguas, en lo que se conoce como *CA-SLA*<sup>3</sup> (Markee y Kasper, 2004; Kasper, 2006; Markee, 2008, entre otros). Bajo esta perspectiva, el AC se entiende como un recurso para descubrir “the fine-grained mechanisms of L2 talk” (Pekarek-Doehler, 2010, p. 125) y, a partir de ahí, vislumbrar el desarrollo del aprendizaje de una L2. El hecho de introducir el elemento interactivo en la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje implica la posibilidad de introducir lo social y, en consecuencia, de entender los procesos de adquisición bajo los parámetros de la interacción social. Al fin y al cabo, como asevera Hall (2004: 610), “we need to begin our examinations with the interactional practices that learners are involved in” para conocer en profundidad cómo se establecen y desarrollan los procesos de adquisición de una lengua extranjera. Asimismo, esta perspectiva se fundamenta en un aprendizaje a partir de acciones, entendidas como acciones sociales. El aprendizaje se entiende como una práctica social y como un proceso sociocognitivo que se da en un proceso de interacción observable en un espacio intersubjetivo entre los diferentes participantes (Markee y Kasper, 2004: 496).

Uno de los principales focos de atención del *CA-SLA* ha sido el desarrollo de la competencia interaccional (Hellermann, 2008; Hall, Hellermann y Pekarek Doehler, 2011; Eskildsen, 2018; Hall, 2018, véase Skogmyr Marian y Balaman, 2018 para una completa revisión bibliográfica). La competencia interaccional se puede entender, a grandes rasgos, como la habilidad por crear, desarrollar y mantener interacciones sociales con otros hablantes. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, no obstante, se parte de la idea de que los hablantes ya mantienen una determinada competencia interaccional básica (Kecskes, Sanders y Pomeranz (2018), pero que la competencia interaccional en LE “is not simply transferred from the L1 to the L2, but is recalibrated, adapted in the course of L2 development” (Pekarek-Doehler y Berger, 2015: 235). En consecuencia, la competencia interaccional se interesa por cómo los modelos de uso de la lengua se realizan a partir de la interacción social y se establecen como prácticas sociales contingentes para, a partir de ello, establecer prácticas sociales que lleven a los participantes a desarrollar el aprendizaje de la lengua. Esta perspectiva, no obstante, no ha estado exenta de crítica, por la ausencia de una teoría de aprendizaje o la misma caracterización del AC, que implica que las acciones sociales sean comprendidas como una enorme maquinaria en la que convergen una gran cantidad de microelementos (Seedhouse, 2005).

En cualquier caso, la competencia interaccional, principalmente, se centra en comprender los elementos que permiten a los hablantes crear, desarrollar y mantener interacciones sociales con otros individuos a partir de prácticas interaccionales (Pekarek Doehler, 2018) en las que entran en juego toda una serie de repertorios interaccionales (Hall, 2018) que los hablantes tienen a su disposición. Tales repertorios han sido clasificados en una buena

---

<sup>3</sup> Siglas en inglés que equivaldrían a “Análisis de la Conversación para la Adquisición de Segundas Lenguas”. No obstante, preferimos utilizar las siglas en inglés, puesto que son el acrónimo más frecuente en la bibliografía.

cantidad de ocasiones (Kasper, 2006; Barraja-Rohan, 2011; Hall y Pekarek-Doehler, 2011, entre otros), focalizando la atención en aspectos, claro está, de la interacción, como el mantenimiento, la toma y la cesión de turnos de habla, la habilidad por abrir, cerrar y desarrollar secuencias interaccionales, la formación de acciones sociales a partir de turnos de habla contingentes la co-construcción de la identidad social o la solución de problemas en interacción, comúnmente conocida en el ámbito del AC como reparación.

## **2.2. La reparación como fenómeno interaccional**

El aprendizaje de LE desde la perspectiva del AC determina que el acto de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de interacciones sociales. Como hemos apuntado brevemente en el apartado anterior, una de las prácticas sociales involucradas en el desarrollo del aprendizaje de LE desde esta perspectiva es la reparación. En este apartado, vamos a abordar esta práctica interaccional con el objetivo de describirla y determinar cómo se caracteriza en las interacciones que se generan en el aula de LE, con especial atención a las interacciones que llevan a cabo los profesores con los alumnos y están centradas en el significado.

Ya tenida en consideración por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974: 701) como elemento para tratar los errores y las violaciones en la interacción, la reparación es considerada como uno de los conceptos clave en el ámbito del AC (Hayashi, Raymond y Sidnell, 2013), comprendida como uno de los tres pilares básicos en los que se sustenta el habla en interacción, junto a la toma y el mantenimiento del turno de habla y la organización secuencial<sup>4</sup> (Kurhila, 2006: 21). Comprendida como el tratamiento de un problema que ocurre en un uso interactivo de la lengua (Schegloff *et al.*, 1977; Hayashi *et al.*, 2013; Kitzinger, 2013; Batlle, 2015, 2018 entre otros), la reparación se caracteriza, principalmente, por ser el fenómeno interaccional encargado de mantener la intersubjetividad inherente a la interacción, es decir, por mantener la comprensión mutua entre los interlocutores. La reparación, en consecuencia, es uno de los medios “by which they [los interlocutores] maintain and defend the intersubjectivity” (Clift, 2016: 270). Desde el punto de vista del AC, por intersubjetividad se entiende “[the] joint or shared understanding between persons” (Sidnell, 2010: 12). En el momento en que los hablantes producen un enunciado que consideran problemático en la interacción, tal intersubjetividad se puede romper, puesto que la existencia de un problema afecta inherentemente a la comprensión mutua que se establece de la interacción. La reparación, pues, mantiene una relación inherente con la intersubjetividad, puesto que gracias a ella se puede establecer “the maintenance of reciprocity of perspectives” (Sert, 2015: 19). En este sentido, la reparación, con la consiguiente vuelta a la intersubjetividad, debe ser lo más breve posible.

Toda producción lingüística tiene la posibilidad de ser un elemento reparable y de sustituirlo, por lo que la reparación es común a todo el sistema de comunicación, puede emerger en cualquier ámbito (Schegloff *et al.*, 1977; Gardner y Wagner, 2004: 10) y es universal: se produce en todas las lenguas (Dingemanse y Enfield, 2015). No obstante, a pesar de que no haya restricciones para la aparición de reparaciones, se considera que el

---

<sup>4</sup> No obstante, se puede considerar un elemento secundario (Raymond, 2004), puesto que el objetivo fundamental de la interacción no está en solucionar los problemas que se produzcan, sino en que no haya problemas.

elemento reparador debe aparecer en una posición cercana al elemento reparable, puesto que, de no ser así, se tiende a que el elemento que pudiera considerarse problemático no se marque como tal y, por lo tanto, no se considere problemático, ante lo que se cambia de secuencia y de foco informativo (Schegloff, 2000). En otras palabras, sin elemento reparador, por muy problemático que sea un elemento, este no se considerará como tal. El hablante, al iniciar una reparación, orienta su turno de habla hacia algún elemento anterior, marcando la existencia de un problema.

Tal y como se acaba de comentar, la reparación muestra una preferencia por solucionar lo antes posible (Schegloff *et al.*, 1977). La vuelta al elemento reparador pasados unos turnos de habla implica desarrollar una secuencia de reparación que implica que esta no se entienda como un elemento producido para volver a restablecer la intersubjetividad lo antes posible, dada la preferencia por la progresividad inherente a toda interacción (Stivers y Robinson, 2006). Por esta razón, el tipo de reparación preferible es la autorreparación autoniciada. Este es uno de los cuatro tipos de reparación que en relación a la participación de los interlocutores se ha establecido desde el artículo seminal publicado por Schegloff, Sacks y Jefferson en 1977. En este artículo fundacional, en relación a los estudios sobre la reparación en el AC, los autores determinan que una reparación se puede considerar como autorreparación cuando el mismo hablante que produce el problema lo repara; al contrario, se consideran HR aquellas reparaciones en las que el elemento problemático es solucionado por una persona diferente al que lo ha producido. Por otro lado, Schegloff *et al.* (1977) clasifican las reparaciones en función de quien la inicia, es decir, quien marca la existencia de un problema. Así, se consideran reparaciones autoiniciadas cuando la secuencia de reparación viene iniciada por la persona que ha producido el problema. Cuando la secuencia de reparación es iniciada por un interlocutor que no ha producido el problema, se considera una reparación heteroiniciada. Este es un tipo de reparación que, según Kitzinger (2013: 231), rompe con la progresividad inherente en la secuencia, mientras que la autorreparación rompe con la progresividad inherente al turno de habla.

Entre otros aspectos, la autorreparación demuestra cómo los hablantes construyen sus acciones conversacionales, puesto que puede alterar la acción que se está llevando a cabo. Schegloff (2013) determina una tipología de autorreparaciones basada en cómo se llevan a cabo, estableciendo un total de diez posibilidades, entre las que destacan las reparaciones por inserción (Lerner y Kitzinger, 2015), la sustitución o la eliminación de un elemento problemático, un cambio secuencial brusco o el reciclaje de un fragmento anteriormente producido. Las autorreparaciones, no obstante, no se producen exclusivamente en un solo turno: se pueden dar casos de autorreparaciones en un tercer turno de habla (Schegloff, 1992) o en el momento que se considera oportuno para un cambio de turno (Wong, 2004; Maynard, 2013). Otros estudios se han centrado en las implicaciones que tiene este tipo de reparación para la construcción sintáctica de los turnos de habla (Fox, Maschler y Uhman, 2009) o en las implicaciones que diversos marcadores discursivos tienen para con su construcción (p. ej. Lam, 2009, para el caso de *well*; Maynard, 2013, para el caso de *I mean*).

El otro gran grupo de reparaciones que la literatura ha abordado es el de las reparaciones heteroiniciadas (Schegloff, *et al.*, 1977; Kendrick, 2014, 2015; Dingemanse y Enfield, 2015). Este tipo de reparaciones se caracterizan por ser autorreparaciones pero cuyo

problema está marcado por el interlocutor con un enunciado en entonación ascendente en señal de pregunta y mantiene un carácter retrospectivo hacia el turno anterior, puesto que marca que contiene un problema, y prospectivo hacia el turno posterior, puesto que proyecta un turno de habla que deberá contener el elemento reparador del problema anterior (Dingemanse y Enfield, 2015). Ejecutadas a partir de varias posibilidades (Schegloff, 2000), las reparaciones heteroiniciadas se inician a partir de un turno de habla no preferido (Schegloff, 2007), puesto que la preferencia está en el mantenimiento de la progresividad inherente a la interacción. El turno de habla que se formula es divergente para con los intereses del habla en curso y para el desarrollo de la interacción. Por norma general, suelen aparecer lo más cerca posible del elemento reparable, aunque se pueden dar casos de reparaciones heteroiniciadas en un cuarto turno (Schegloff, 1992) o, simplemente, más tarde (Wong, 2000). En este tipo de reparaciones, los iniciadores de la reparación ha sido uno de los elementos que más han llamado la atención (Drew, 1997; Dingemanse, Blythe y Dirksmeyer, 2014). Estos elementos señalan y localizan los problemas por los que se utilizan. Su caracterización determina si el problema ha sido por una inadecuada audición, por incompreensión o porque se considera inadecuada una referencia, estando su elección supeditada a múltiples aspectos y principios (Dingemanse *et al.*, 2014). El uso de uno u otro elemento tiene implicaciones interpersonales, intrapersonales y sobre la acción en curso. Drew (1997) diferencia entre iniciadores abiertos, es decir, aquellos que no marcan explícitamente alguna característica del elemento problemático, y cerrados, cuya caracterización implica que sí marcan explícitamente alguna característica del elemento problemático.

Las reparaciones descritas anteriormente determinan que el oyente rompe con la progresividad de la interacción para marcar la existencia de un problema. Ante esta situación, el hablante pone en marcha una serie de recursos para solventar el problema de su turno de habla anterior y restablecer la interacción y, en consecuencia, la progresividad inherente. Sin embargo, se pueden dar casos en los que sea el mismo oyente quien proponga un turno de habla con el elemento reparador, situación interaccional que entenderíamos como una corrección, un determinado tipo de HR. Las HR se caracterizan por el hecho de que el hablante que soluciona el problema es el mismo que marca su existencia, pero no es quien ha producido el elemento reparable. Son, según Schegloff *et al.* (1977), el tipo de reparación menos habitual en el habla cotidiana y, por lo tanto, son el tipo menos preferido. Este tipo de reparación es, sin embargo, mucho más común en interacciones cuyas relaciones entre interlocutores sea asimétrica, como es la que se produce entre padres e hijos o entre profesores y alumnos (Norricks, 1991). Por su carácter educativo, se considera “a device for dealing with those who are learning or being taught to operate with a system which requires, for its routine operation, that they be adequate” (Forrester, 2008: 101). Es por esta razón, entre otras, que este tipo de reparaciones se ha asociado tradicionalmente a una acción comunicativa como es la corrección.

Habitualmente, las HR se producen en el turno posterior al turno de habla en el que se encuentra el problema por reparar (Schegloff, 2000), aunque no tiene por qué ser así siempre (Ekberg, 2012): si la solución del problema se lleva a cabo con varios turnos de habla, se suele reaccionar con una explicación sobre el malentendido que ha generado la imposibilidad de solucionar el problema en el segundo turno. El problema puede estar marcado tanto por el hablante que lo produce como por el hablante que lleva a cabo la



reparación, siendo más habitual el primer tipo que el segundo en el habla cotidiana (Schegloff *et al.*, 1977). Estos casos, por ejemplo, son aquellos en los que se produce la búsqueda de una palabra por parte del hablante, cuya ausencia se considera como elemento problemático (Lerner, 2013). El hablante, a través de un alargamiento vocálico o una expresión que indica que está pensando, marca la existencia del problema en cuestión. El oyente, en una acción cooperativa, puede completar el turno y ofrecer la palabra que estaba buscando el hablante.

El segundo tipo de HR, por su parte, suele construirse a partir de una reformulación del turno de habla anterior y se asocia a la acción comunicativa que conocemos por corrección. En estos casos, el turno de habla reparador presenta una situación epistémica superior por parte del hablante, quien considera a su interlocutor con una posición epistémica inferior a la suya (Sidnell y Barnes, 2013). Estas consideraciones implican que este tipo de reparación sea considerada como no preferida y relacionada con la monitorización. Bajo estos parámetros, dos tipos de reparaciones se deben tener en consideración: las reparaciones encubiertas y las reparaciones expuestas (Jefferson, 1987). La diferencia entre ambas está en el hecho de que la primera no interrumpe la acción en curso y, por lo tanto, no se expone como una secuencia lateral, mientras que la segunda sí, razón por la cual algunos autores (Schegloff, 2000; Hall, 2007) no han considerado las reparaciones encubiertas como un tipo de reparación. En el caso de las reparaciones encubiertas, el hablante que ha producido el elemento problemático puede no percatarse de la existencia del problema, puesto que no se ha explicitado el elemento problemático a partir de la exposición de una solución al mismo. Asimismo, se considera que el hablante que produce la reparación no tiene la voluntad de mostrar explícitamente la reparación. En tales casos, el hablante ya estaría produciendo una reparación expuesta.

Como se ha observado, la identidad de los interlocutores a la hora de solucionar un problema en interacción es significativa. Tal identidad se activa en el momento de llevar a cabo una reparación (Kasper, 2004). Por ejemplo, la reacción del interlocutor hacia un problema del hablante puede realizarse junto a estrategias de mitigación con la intención de responsabilizarse del problema (Robinson, 2006) y, así, minimizar el efecto que tiene la reparación sobre la imagen del interlocutor. La reparación, en consecuencia, puede entenderse como un acto de amenaza hacia la imagen del interlocutor (Brown y Levinson, 1987). Sin embargo, en interacciones en las que uno de los miembros mantiene una identidad marcada por el contexto de interacción, como son las interacciones institucionales (Heritage y Clayman, 2010), los derechos y obligaciones de los participantes para con la solución de problemas en la interacción implicarán que la identidad de los hablantes sea significativa para la producción de secuencias de reparación. Es el caso de las reparaciones en el aula de LE, contexto institucional en el que los hablantes, por el contrato didáctico establecido entre los participantes. En consecuencia, y como se verá a continuación, la gestión de las reparaciones en el aula de LE difiere, en gran medida, de cómo se gestionan y generan las posibilidades de solucionar los problemas en interacción.

### **2.3 Reparaciones en interacciones en el aula de lenguas extranjeras**

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el fenómeno interaccional que conocemos por reparación ha sido estudiado desde diferentes ámbitos y perspectivas (Eskildsen, 2018), puesto que se considera un ejemplo de monitorización del

discurso (Levelt, 1989), como estrategia de comunicación (Nakatani y Goh, 2007) o, desde la perspectiva de la Adquisición de Segundas Lenguas, con el foco en la forma (Lyster y Ranta, 1997) y se entiende como una modificación interaccional que propicia la adquisición de la lengua objeto de estudio dentro de los parámetros de la Hipótesis de la Interacción (Long, 1996). Sin embargo, la comprensión de reparación desde la perspectiva del AC difiere en gran medida (MacBeth, 2004), por parámetros epistemológicos a partir de los cuales se comprende el fenómeno y que han sido expuestos con anterioridad ya en este marco teórico. En las siguientes líneas, abordaremos, pues, cómo ha sido comprendida la reparación desde el AC, siendo conscientes, no obstante, de que el fenómeno puede tratarse desde otras perspectivas.

En el aula de LE, el principal modelo de interacción es el que se conoce como secuencia IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación o *Feedback*), categorizado por Sinclair y Coulthard (1975). En este tipo de interacción, la reparación es un proceso interaccional co-construido por el profesor y los alumnos (Nakamura, 2008). Aquí, la reparación suele iniciarse por parte del profesor (McHoul, 1990) en el tercer turno (Kapellidi, 2013) y pueden producir la autocorrección por parte del alumno o que el mismo profesor aporte la solución al problema en cuestión. En cualquier caso, es el profesor quien tiene la potestad, en última instancia, de ofrecer la reparación. Su identidad social y la relación de asimetría establecida (Drew, 1991) propicia que esta categorización de la reparación sea preferente en el contexto educativo. Tanto profesor como alumnos mantienen una serie de derechos y obligaciones debido al contrato didáctico subyacente, entre los cuales, por parte del primero, destaca la de reparar los problemas que mantengan los últimos. Sin embargo, en el aula, no todos los problemas son solucionados por el profesor (Seedhouse, 2004), aunque sí que es preferencial.

La solución de problemas en interacción en el aula de LE se caracteriza, a diferencia de las interacciones propias de la conversación cotidiana, por el tratamiento de problemas de carácter formal (Wong, 2005) y por la posibilidad de incluir metalenguaje al respecto (Batlle y González Argüello, 2017), aunque también se producen reparaciones que difieren de tal caracterización. Kasper (1985), van Lier (1988) y Seedhouse (2004) observan que, en función del tipo de interacción que se esté llevando a cabo, centradas en la forma o centradas en el significado, por ejemplo, los tipos de reparaciones variarán, así como la caracterización de la secuencia interaccional subyacente a la solución del problema. En este sentido, en las interacciones en las que el foco de atención está en cuestiones formales, mayoritariamente, los problemas son producidos por parte de los alumnos y la secuencia de reparación es iniciada por parte del profesor, que ejecuta un turno de habla en forma de corrección o elicitación, aunque también se observan casos en los que es otro alumno el que lleva a cabo el turno de habla reparador. En relación con las interacciones centradas en cuestiones de contenido, las reparaciones se acercan a los tipos más característicos que se producen en contextos no pedagógicos, siendo las autorreparaciones más comunes, sobre todo en las intervenciones de los alumnos. El foco de atención está más en el mantenimiento de la intersubjetividad y la búsqueda de inteligibilidad entre los hablantes. En cualquier caso, desde la perspectiva del AC, se considera que toda reparación que se ejecuta en más de un turno de habla está co-construida por todos los hablantes que participan en la secuencia interaccional. El foco de atención, pues, no está en las acciones producidas en un determinado enunciado, sino que se considera que tales acciones se

construyen en interacción: no se entiende la formulación de una determinada acción sin la acción que la precede, y la determina, y la acción que se produce a continuación y que viene determinada, a su vez, por la anterior.

Como se ha detallado, la participación del profesor en las interacciones y la relación de asimetría que se establece entre los interlocutores es determinante a la hora de comprender los mecanismos subyacentes a la secuencia de reparación en el aula de LE. Es por esta razón que, las HR son el tipo de reparación más característico de este tipo de interacciones. Si hemos dedicado este apartado a exponer, a grandes rasgos, cuáles fueron los hallazgos de las primeras grandes aproximaciones al fenómeno de la reparación en el aula de LE, en el siguiente apartado nuestro foco de atención va a estar en detallar con más precisión cómo se ha caracterizado la HR en nuestro ámbito de estudio.

#### **2.4 La heterorreparación en el aula de lenguas extranjeras**

Como se ha dicho anteriormente, el hecho de que, en las interacciones entre profesores y alumnos, sea preferente el hecho de que el profesor repare un problema que ha producido el alumno implica que las HR sean el tipo de reparación más común en este contexto (van Lier, 1988; Seedhouse, 2004; Fasel Lauzon y Pekarek-Doehler, 2013). En las interacciones centradas en el contenido, se observa que el profesor no delega en otro alumno sino que es él mismo quien aporta la solución al problema en cuestión (Kasper, 1985). Los problemas pueden estar centrados tanto en cuestiones formales como en cuestiones de contenido. Los alumnos, por su parte, pueden mostrar un conocimiento epistémico inferior al de su interlocutor al pedir ayuda ante el desconocimiento de una determinada palabra (Jakonen y Morton, 2015), en una iniciación de reparación de carácter léxico. En consecuencia, se observa una tendencia a que las HR corran a cargo del profesor (Seedhouse, 2004), a pesar de que también pueden ser producidas por un alumno diferente al que ha formulado el enunciado problemático. No obstante, en tales casos, por norma general, es el profesor quien delega en otro alumno la responsabilidad de ejercer la acción reparadora.

La corrección es una forma de HR que se convierte en una práctica interaccional propia del aula de LE (Kurhila, 2001; Fasel Lauzon y Pekarek-Doehler, 2013), asociándose a la valoración de los enunciados como correctos dentro de una norma establecida. No se deben tomar como acciones aisladas de su contexto interaccional, sino como acciones integradas al mismo e interdependientes de este (Hosoda, 2006; Åhlund y Aronsson, 2015). El foco de atención puede estar en problemas relacionados tanto con la forma como con el contenido (Hauser, 2005), pueden ir acompañadas de información metalingüística (Batlle y González Argüello, 2017) y pueden producirse tras un enunciado incompleto (Koshik, 2002). Es poco habitual que el profesor indique explícitamente la inadecuación del enunciado del alumno a partir de una negación explícita (Seedhouse, 1997). Asimismo, las correcciones se expresan tanto de manera expuesta, hecho más común en niveles intermedios y avanzados (Khodadady y Alifathabadi, 2014), aunque en estos casos los alumnos pueden no reaccionar ante la corrección (Fasel Lauzon y Pekarek-Doehler, 2013), focalizando su atención en el elemento reparador, repitiéndolo, en lugar de hacerlo en el mantenimiento de la progresividad propia de la interacción. No obstante, este tipo de reparación no es exclusivo del profesor: los alumnos también pueden llevar a cabo correcciones expuestas y encubiertas (Åhlund y Aronsson, 2015), aunque el foco de atención es el de reparar una producción de algún compañero. En relación con las correcciones encubiertas, Lee (2013)

considera que es el tipo de corrección más habitual. Estas permiten que los profesores incidan lo mínimo posible en el desarrollo de la secuencia interaccional. Emergen en expresiones de comprensión (Fasel Lauzon y Pekarek-Doehler, 2013) e implican, por norma general, que el alumno pueda continuar hablando.

Otro tipo de HR propio del aula de LE, como se ha apuntado anteriormente, es aquel tipo de HR cuyo inicio está expresado por el propio alumno. Las HR autoiniciadas, a diferencia de las correcciones, consideradas estas como HR heteroiniciadas, se fundamentan en la búsqueda de una determinada adecuación formal del enunciado que produce el alumno (Mori y Hasegawa, 2009). Los alumnos presentan en su enunciado un problema porque no saben cómo se dice algo en la lengua objeto de estudio y piden ayuda a su interlocutor, mostrando, así, un conocimiento epistémico inferior al profesor (Jakonen y Morton, 2015). En el caso de que el profesor no ofrezca una solución satisfactoria, el alumno tiene la potestad de iniciar otra secuencia de reparación en la búsqueda de lo que quería decir (Koshik y Seo, 2012). Varias son las estrategias que el alumno puede utilizar (Koshik y Seo, 2012), desde el uso del vocablo en su lengua materna, considerando que es conocida por el profesor, hasta construcciones en las que se incide en cómo decir lo que quiere decir.

Como se ha podido comprobar, el estudio de las HR en las interacciones que se generan en el aula de LE desde la perspectiva del AC ha sido fructífero. No obstante, pocas han sido las aproximaciones realizadas en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (véase Batlle, 2015, 2018). En este sentido, consideramos importante realizar una aproximación a las HR en este ámbito específico con la intención de establecer una caracterización de las reparaciones en el ámbito del español y conocer más en profundidad este fenómeno interaccional en un determinado contexto como es el del aula de español como lengua extranjera. Específicamente, en este estudio, nos vamos a fijar en las HR autoiniciadas o no correctivas, esto es, aquellas HR cuyo problema está explicitado por un hablante, en nuestro caso, el alumno, y está solventado por su interlocutor, en nuestro caso, el profesor.

### **3. METODOLOGÍA**

El AC no solo se entiende como una perspectiva que busca analizar las interacciones que las personas llevamos a cabo con vistas a, en última instancia, comprender cómo se establecen y mantienen las relaciones sociales a través de la interacción, sino que, además, mantiene unos parámetros metodológicos característicos que la determinan como disciplina de estudio (Heritage, 1995; Richards, Ross y Seedhouse, 2012). Así, se busca observar la organización de la interacción y sus mecanismos implicados con la intención de mostrar “*how those practices are constructed by and for the participants in the interaction*” (Brouwer y Wagner, 2004: 32). Por lo tanto, la perspectiva que adopta el AC como metodología de estudio es una perspectiva émica, que tiene la intención de identificar modelos de acción social y reconocer una relación reflexiva entre las acciones llevadas a cabo y la interpretación que de estas hacen los participantes.

Todas las interacciones se generaron al inicio de la sesión de clase y se pueden catalogar como discurso social (González Argüello, 2010). El grupo clase está conformado por doce estudiantes universitarios de nivel A1+ de diversas procedencias, aunque mayoritariamente estadounidenses, que estudiaban español un semestre en Barcelona (España) dentro de un

programa de intercambio universitario. Las interacciones objeto de estudio forman parte de un corpus de datos de 40 horas de grabaciones de clase durante un curso extensivo de español, en el que los participantes estudiaban un curso. Durante las sesiones de clase, un total de 8 interacciones, con una duración en conjunto de 1 hora y 33 minutos. Para el tratamiento de los datos, se ha seguido el sistema de transcripción propio del AC<sup>5</sup> (Jefferson, 2004; Hepburn y Bolden, 2017).

Las interacciones analizadas en este estudio son interacciones centradas en el significado (Seedhouse, 2004) que siguen el modelo denominado *Round Robin* (Mortensen y Hazel, 2011). En estas, el profesor va preguntando a los alumnos, al inicio de la clase, qué hicieron durante el fin de semana anterior o qué van a hacer durante el fin de semana siguiente, dependiendo del día en el que se lleva a cabo la clase. Cabe tener en cuenta que, al ser un curso extensivo, las clases se realizaban cada martes y cada jueves, por lo que los martes se preguntaba por el fin de semana anterior y los jueves por lo que iban a hacer durante el siguiente. A este respecto, debemos tener en cuenta que los estudiantes norteamericanos que cursan un semestre en Barcelona suelen aprovechar los fines de semana para viajar por Europa y visitar otras ciudades del continente. El profesor, consciente de ello, incide en el tema de los viajes para que puedan hablar sobre un tema específico de su experiencia durante el semestre dado el nivel de dominio de español que tenían.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado que se llevan a cabo en el aula de español como lengua extranjera son interacciones secuencialmente complejas, aunque siguen el modelo IRE por norma general. En las interacciones *Round Robin*, concretamente, el profesor va preguntando a los alumnos, uno por uno, algún tipo de información determinada, en nuestro caso, qué hicieron el fin de semana anterior o qué van a hacer durante el fin de semana siguiente. Por lo tanto, el profesor es quien controla la interacción, pero son los alumnos los que controlan el contenido de lo que ellos mismos van a decir. El foco de atención está en el significado, cuestión que se repercute en la tipología y caracterización de las HR que se producen. En las interacciones objeto de análisis, las HR más comunes son aquellas autoiniciadas por el alumno, quien, ante la dificultad por expresar una idea, pide ayuda al profesor. Sin embargo, como se observa en la tabla 1, también se producen correcciones, tanto expuestas como encubiertas.

Tabla 1. Tipología de heterorreparaciones

Tipología de heterorreparaciones	Número de casos
HR autoiniciadas por el alumno (petición de ayuda)	41
HR iniciadas por el profesor (correcciones expuestas)	15
HR iniciadas por el profesor (correcciones encubiertas)	14
Total de heterorreparaciones	70

<sup>5</sup> Puede consultarse el sistema de transcripción propio del AC y utilizado en este artículo en <https://www.universitytranscriptions.co.uk/jefferson-transcription-system-a-guide-to-the-symbols/>

Los problemas, en este tipo de HR, son de carácter formal exclusivamente. Este es el caso que se observa en (1). En este extracto, la alumna muestra en su turno de habla que no conoce el participio del verbo ‘visitar’, por lo que, tras una autorreparación autoiniciada, muestra de la duda que le acaece la forma verbal, expresada en formato de pregunta la forma verbal para que el profesor le indique si es correcta o no.

(1)

JBR\_1:1.1,6:28

01 E3: gustó mucho. Mi favorito lugar he visit- visido? eh::=

02 Pr1: =visitado

03 E3: visitado oh:: (cuál) es

Como se observa, la HR autoiniciada es un tipo de reparación cuyo mecanismo interaccional se co-construye por parte de la alumna y el profesor. En este caso, el profesor accede, dada su condición epistémica superior, a solucionar el problema que presenta la alumna. En el tercer turno, la alumna recupera el elemento reparador para continuar explicando cuál fue su lugar favorito de la ciudad que visitó. En consecuencia, se atestigua que en las interacciones de carácter institucional, como son las que se producen en la enseñanza de español como lengua extranjera, la reparación mantiene una relación inherente a los roles que caracterizan a los participantes. Como anteriormente se ha expuesto, la identidad de los participantes a la hora de llevar a cabo una HR se activa al reparar y, como tal, las HR son acciones que se pueden catalogar como dispositivos de categorización que permiten al hablante entenderlo con un rasgo particular significativo. En estas reparaciones, se propicia que se identifique a un hablante como experto a partir de la asimetría de conocimiento (Drew, 1991) subyacente en la solución del problema. En el trabajo de reparación, la asimetría emerge en el momento en que se le otorga la potestad de solucionar el problema en cuestión a uno de los interlocutores.

Un caso similar es el que encontramos en (2). Aquí, el profesor valida la opción léxica que utiliza el alumno (línea 3). Sin embargo, la continuación de la interacción difiere de la anterior, puesto que el alumno, en lugar de recuperar el elemento reparado y continuar con la explicación de su visita a una ciudad europea, solicita una confirmación de la adecuación de la palabra utilizada.

(2)

JBR\_1:5.1,22:00

01 E11: muy interesante y hermoso (1.0) caminé: mucho: (andi) mucho

02 y:: e:h (1.0) festejé?

03 Pr1: mhm

04 E11: también?

05 Pr1: mhm (0.5) sí (.) diríamos (.) salí de fiesta:: o:: salí de

06 noche: o:

07 E11: sí=

08 Pr1: =y el tiempo? Muy frío? O::

09 E11: sí [muy frío::

Como observamos, el hecho de que el alumno solicite una corroboración por parte del profesor en un tercer turno proyecta una respuesta del profesor a esta petición. En este caso, el profesor afirma la adecuación del vocablo y, además, incide en otros términos que se podrían utilizar (líneas 5-6). Ello provoca que el alumno, en el siguiente turno confirme la

comprensión de la adecuación del vocablo utilizado y, en consecuencia, valide la reparación, pero, por contra, establece un turno de habla con el que no continúa con la explicación de su viaje. Por lo tanto, se observa que la petición de corroboración por parte del alumno, junto a la explicación de carácter metalingüístico del profesor lleva a que la participación del alumno finalice y le ceda el turno al profesor, quien continúa preguntándole por otros aspectos de su viaje, en este caso, sobre el clima. En consecuencia, en las HR no correctivas en las que el profesor ofrece un turno de habla reparador, si se produce una continuación de la secuencia de interacción con otra secuencia de reparación junto a información metalingüística, es posible que el alumno deje de desarrollar el contenido que estaba desarrollando, con lo que cede el turno de habla al profesor, que inicia otra vez una secuencia IRE.

Sin embargo, son pocos los casos que se encuentran en nuestros datos con una reparación en el siguiente turno de habla. En su mayoría, se observa que la secuencia de reparación se desarrolla con más complejidad. En (2), por ejemplo, vemos cómo el alumno pide ayuda a su interlocutor porque tiene dudas en torno a qué palabras se utilizan para expresar cómo se dice el lugar en el que se fabrican las cervezas, lugar que visitó durante su estancia en *Ámsterdam*.

(3)  
JBR\_1:5.1,13:31  
01 E3: fui a (compra:r) eh:: cómo se dice: (.) lugares para::  
02 hacer cerveza? cómo se dice?  
03 Pr1: para?  
04 E3: hacer cerveza?  
05 Pr1: para fabrica:rla?  
06 E3: >fabricar<  
07 Pr1: mhm=  
08 E3: =sí sí  
09 Pr1: las- bueno >eso se llama< normalmente la:s- (1.0) yo  
10 creo que se puede decir destilería también (.) [no?  
11 (escribe en la pizarra)

En esta HR autoiniciada, el alumno, al producir su turno de habla, solicita la ayuda de su interlocutor al percibir que no posee el conocimiento léxico adecuado para decir lo que quiere decir. Para ello, formula una determinada unidad léxica “hacer cerveza” (línea 2) en tono ascendente para indicar que no está seguro de que este contenido léxico sea el adecuado para con lo que quiere decir. Para reforzar la puntualización del problema el alumno utiliza un enunciado característico de este tipo de reparaciones, preguntando explícitamente por cómo se dice en español lo que él quiere decir y, a la par, indicar que considera inadecuado el vocablo que ha utilizado anteriormente. Sin embargo, en el turno de habla siguiente al del alumno, el profesor no formula un enunciado reparador, sino que inicia otra secuencia de reparación (línea 3) a partir de la formulación de un enunciado con la palabra anterior a la del elemento problemático en el turno de habla del alumno. Ante esta iniciación de reparación, el alumno responde repitiendo el elemento problemático (línea 4), pero en entonación ascendente, recordando que considera un problema esta expresión e incidiendo en la petición de ayuda al profesor. El profesor ofrece posteriormente el elemento con el que solucionar el problema, pero también muestra inseguridad a la hora de validar la reparación, al formular el enunciado en entonación

ascendente y con un alargamiento vocálico. Se observa, pues, que la primera iniciación de reparación por parte del profesor no se formulaba por un problema en la audición sino para que el alumno corroborara que era ese elemento el que quería marcar como problemático. Finalmente, el alumno corrobora que la opción que aporta el profesor es adecuada al repetir sólo en infinitivo, sin el pronombre, la solución que le ha ofrecido el profesor (línea 6).

Las HR en interacciones centradas en el significado iniciadas por los alumnos, en consecuencia, pueden tender a desarrollarse en secuencias interaccionales más complejas que implican que la solución del problema que tiene el alumno no se ofrezca justo en el turno de habla posterior. En el caso anterior, se observa cómo en el caso de que se produzca un problema en interacción dentro de una secuencia de reparación, primero se tiene que solucionar el problema que ha aparecido en segundo lugar para, después, acceder a la solución del problema inicial. Asimismo, se observa que el alumno, ante la duda que acarrea una determinada expresión, pide ayuda al profesor, de manera que lo está categorizando con una epistémica de conocimiento superior a la suya (Koole, 2010), una acción que implica categorizar al interlocutor como profesor, puesto que lo señala y lo identifica como la persona capaz y responsable de solucionarle el problema.

Las HR cuya solución implica el desarrollo de otra secuencia de reparación pueden incluso ser más complejas. Se puede dar el caso de que ante la búsqueda de ayuda por parte del alumno, el profesor inicie otra secuencia de reparación cuya búsqueda de solución, a su vez, implique la iniciación de otra secuencia de reparación. Este es el caso que se observa en (3). Aquí, la alumna formula una palabra en inglés, con lo que hace explícito que no sabe cómo se dice el nombre del país en cuestión en español. El uso de una lengua diferente a la lengua objeto de aprendizaje se considera como problemático ante lo que el profesor podría iniciar una secuencia de HR heteroiniciada en forma de corrección, que llegará mucho más adelante, en la línea 14. Sin embargo, el profesor inicia una secuencia de reparación al no entender la referencia (Egbert, Golato y Robinson, 2009) de la que está hablando la alumna. La reparación se inicia con una repetición parcial del turno de habla anterior, concretamente la preposición 'a' (línea 03) que proyecta e indica que el elemento reparable es justo el vocablo que aparece tras la preposición. El profesor, con esta iniciación de reparación, está acotando el elemento reparable. No obstante, este tipo de reparación se asocia normalmente a una falta en la audición (Drew, 1997), por lo que la alumna repite el elemento reparable, aunque lo hace en entonación ascendente (línea 4).

(4)  
 JBR\_1:11.1,11:30  
 01 Pr1: muy bien (.) E7  
 02 E7: mis compañeras y yo fuimos a *Switzerland*  
 03 Pr1: a?  
 04 E7: *Switzerland*?  
 05 Pr1: a S- (.) a Sutton?  
 06 E7: Sutton?  
 07 Pr1: no (.) no s=  
 08 E12: =*Switzerland*  
 09 E7: *Switzerland*?  
 10 Pr1: ah a Su- a Suiza: (.) >vale< es[taba pen-  
 11 E7: [( )  
 12 Pr1: estaba pensando en Sutton la discoteca::  
 13 Vst: [ hhhhh hhhh hh ]



14 Pr1: [de:: de Barcelo:na] (2.0) a Suiza ((escribe en la  
15 pizarra el nombre del país))  
16 E7: [Suiza  
17 E12: [Suiza  
18 (4.0) ((las alumnas comentan algo sobre el nombre del  
19 país; imperceptible))  
20 Pr1: los países  
21 E7: y fuimos a: canyon jumping?

La secuencia de reparación objeto de análisis se desarrolla en una gran cantidad de turnos de habla. Se observa que el profesor, al iniciar una secuencia de autorreparación heteroiniciada a través del uso de la preposición anterior al elemento problemático está focalizando, como en el caso que se analizó en (2), el problema en el elemento léxico. Sin embargo, en este caso, se observa que el problema es de comprensión, puesto que el profesor aporta como solución un vocablo que es lo que él cree escuchar: el nombre de una famosa discoteca de Barcelona (línea 5). Esta nueva iniciación por parte del profesor responde a la búsqueda de corroboración por su parte; sin embargo, en lugar de ofrecer la corroboración, puesto que el profesor no ha escuchado adecuadamente el elemento problemático, la alumna inicia otra secuencia de reparación (línea 6), mostrando incompreensión ante el turno de habla anterior del profesor. Este, dándose cuenta de la inadecuación del primer intento de reparación, niega que este fuera adecuado, por lo que se vuelve a empezar la secuencia. En este caso, es una estudiante que también realizó este viaje quien aporta de nuevo el elemento problemático, a la vez que la primera estudiante repite, en tono ascendente el vocablo en señal de que lo considera un problema y preguntando al profesor por cómo se dice en español. Finalmente, el profesor comprende qué palabra es la que la alumna había utilizado en primera instancia y logra ofrecer un elemento reparador adecuado.

Como se puede comprobar en el extracto anterior, las secuencias de reparación pueden entrañar una enorme complejidad. Pueden implicar la participación de más de dos hablantes, a pesar de ser una interacción *Round Robin*. Puesto que el viaje a Suiza fue realizado por varias estudiantes, algunas de las que fueron se ven en la tesitura de participar para aclarar el vocablo problemático, que ha sido formulado en inglés. Es el caso de E12, que repite el elemento problemático ante la imposibilidad de ofrecer una reparación por parte del profesor. Además, la ruptura de la progresividad viene dada por el hecho de que el profesor no entienda una referencia utilizada por la alumna, quizás por haberla producido en una lengua que no es la de uso habitual en el aula. Sin embargo, el elemento reparador que aporta el profesor es inadecuado, aunque ya lo formula con entonación ascendente, iniciando una solicitud de corroboración, mostrando inseguridad ante el término. El turno de habla, proyectado por la solicitud de corroboración, muestra como el intento de reparación es inadecuado, puesto que la alumna marca que no acaba de comprender por qué se acaba de decir lo que se acaba de decir. La reacción del profesor es la de atestiguar que su intento de reparación era inadecuado, a partir del uso del adverbio de negación ‘no’ (línea 07), ante lo cual una alumna que no estaba participando en la interacción decide repetir el elemento reparable para ver si, en una segunda oportunidad, el profesor es capaz de lograr formular un elemento reparador adecuado. Le acompaña la alumna con quien el profesor estaba hablando, aunque ella vuelve a marcar el elemento reparable en entonación ascendente (línea 08). Finalmente, el profesor logra traducir el nombre del país en cuestión

y aportar la solución al problema. Sin embargo, dado que anteriormente había propuesto otro elemento reparador, tras la solución válida tiene que justificar por qué antes había propuesto otro vocablo (línea 12).

El ejemplo anterior muestra que la solución de problemas en interacción en el aula de LE puede entrañar una enorme complejidad desde el punto de vista secuencial. Hemos observado un extracto en el que, de hecho, se producen varias iniciaciones de reparación, en una secuencia encadenada. El elemento reparador implicaba la iniciación de otra reparación, y así durante varias ocasiones. En las interacciones centradas en el significado, las reparaciones son secuencialmente más complejas. Sin embargo, la contingencia inherente a la progresividad secuencial de la interacción (Curl y Drew, 2008) determina que para que una reparación se logre con éxito, en primer lugar, se debe reparar el problema que ha surgido en la propia secuencia de reparación (Batlle, 2015). La relación de adyacencia que se produce entre los turnos de habla (Sacks *et al.*, 1974; Schegloff, 2007) implica que el segundo turno de habla deba mantener una relación de contingencia con el justamente anterior. Es un caso similar al de las expansiones insertadas de los pares adyacentes (Schegloff, 2007), las cuales deben cerrarse antes de pasar a la segunda parte del par.

Otra caracterización propia de las reparaciones en el aula de LE es que pueden incluir información metalingüística derivada (Batlle y González Argüello, 2017). El hecho de que, epistémicamente, haya un hablante que posea un conocimiento sobre el objeto de estudio propicia que, en momentos en que los alumnos mantengan un problema relacionado con el sistema de la lengua, este hablante haga uso de su conocimiento, ya sea porque lo considera necesario, ya sea porque el alumno lo pide explícitamente. Como se observa en (4), la información metalingüística es aportada por el profesor, quien se apoya en la misma para dar más clarividencia a la reparación centrada en la forma que se acaba de producir.

(5)  
 JBR\_1:6.1,14:23  
 01 E3: [sí sí (.) y eh:: (.) yo quiero:: gastar? (0.5)  
 02 eh::mhm cómo se dice: (.) mucho tiempo?  
 03 Pr1: pasar se dice  
 04 E3: pasar?=  
 05 Pr1: =spend time=  
 06 E3: =sí  
 07 Pr1: es pasar tiempo °no es° gastar en español es so[lo para  
 08 el dinero

En el ejemplo anterior, el alumno duda sobre la adecuación de una determinada forma verbal para expresar una determinada idea, ‘pasar mucho tiempo’ (línea 2), concretamente, en un determinado lugar (datos no mostrados). Ante la dificultad de no saber exactamente cómo se expresa esa idea en español, el alumno produce un enunciado a partir de una palabra, ‘gastar’ (línea 1), que equivale al vocablo que se utiliza en inglés. Sin embargo, en este contexto, esta traducción es inadecuada, puesto que en español peninsular se utiliza otro vocablo, ‘pasar’, como así matiza el profesor (línea 3). Fijémonos en que el alumno no está seguro de su creación enunciativa, puesto que pide ayuda al profesor para que le corrobore su hipótesis. El enunciado contiene dos iniciaciones de la reparación. En primer lugar, el alumno marca el vocablo problemático en entonación ascendente y, tras una pausa de medio segundo, inserta un iniciador de reparación con el que explícitamente indica

desconocimiento ante la producción del enunciado en cuestión y solicita ayuda al profesor (línea 1). Este iniciador de la reparación se inserta entre los dos elementos que conforman la cláusula léxica: ‘gastar’ + ‘mucho tiempo’, con lo cual está indicando que el problema está exclusivamente en el primer elemento de la cláusula. En cualquier caso, el profesor, ante una solicitud de corroboración por parte del alumno (línea 4), decide matizar que, en español, en ese contexto, se utiliza el verbo ‘pasar’ en lugar del verbo ‘gastar’. Fijémonos, además, en que la necesidad de información metalingüística viene provocada por la inadecuación de su turno de habla anterior, puesto que ha traducido el elemento problemático a la lengua materna del alumno (línea 5). Esta estrategia se aprecia como inadecuada: el profesor se da cuenta de que puede inducir a confusión, ya que la traducción literal también valdría para la propuesta del alumno que necesitaba reparación, más teniendo en cuenta que el alumno ha partido de su lengua materna y que ha creado una hipótesis a partir del conocimiento del vocablo ‘gastar’. A partir de ahí, el profesor se ve con la necesidad de matizar su reparación a partir de una determinada explicación.

Hasta el momento, hemos visto HR no correctivas que han incidido en una secuencia de reparación en la que el alumno marcaba la existencia de un problema en lo que quería decir y el profesor proporcionaba una solución a su problema, en ocasiones en el siguiente turno, pero, sobre todo, en secuencias complejas en las que otros tipos de reparación incidían. Todas las reparaciones, pues, se pueden considerar exitosas. Sin embargo, en las interacciones objeto de estudio se aprecia un caso que difiere del resto por el hecho de que el profesor no realiza una reparación de manera adecuada. Es el caso de (6), extracto en el que vemos cómo una alumna, que ha viajado a Irlanda, quiere decir que ha visitado los famosos acantilados de ese país.

(6)  
 JBR\_1:7.2,14:23  
 01 Pr1: =>dónde habéis estado< (.) en Dublín?  
 02 E7: eh sí y: Galway y\_ cómo se dice *cliffs* en español?  
 03 Pr1: [igual]  
 04 E7: [*cliffs*] (.) eh=  
 05 Pr1: =creo que igual (.) sí  
 06 E7: (de Noé)  
 07 Pr1: mhm (o.5) muy bien (.) y::: E10?  
 (20 líneas omitidas)  
 27 Pr1: viendo >pero< (.) Roma pequeña pequeña:: no es (.) E11  
 28 E11: la palabra para: (.) *cliff* es <acantilado>?  
 29 Pr1: ↑ah porque pensaba que era un ↑lugar (1.0) los- (.) >o sea  
 (.) 30 has ido a ver< (.) los acantilados=  
 31 E7: sí=  
 32 Pr1: =de:  
 33 (12.0) ((escribe en la pizarra la palabra acantilado))  
 34 E11: es mismo? (2.0) e::l mismo?  
 35 Pr1: sí el acantilado es normalmente una montaña (.) que acaba en  
 36 el mar=  
 37 E7: sí=  
 38 Pr1: =no? (.) °eso es° acantilado (.) sí  
 39 E8: pero cuantas habita- habitas- habita- <habitu::->  
 habitaciones 40 e:h no tiene Roma? (.) tiene Roma?

E7, en este caso, no sabe cómo se dice en español (línea 2), por lo que recurre a su lengua materna para expresar lo que quiere decir. No obstante, marca explícitamente su problema al utilizar una iniciación de reparación propia del tipo de secuencias que estamos estudiando. Además, en este caso, incide en el hecho de que quiere expresar esa palabra en español, que es como no sabe decirlo. Acto seguido, el profesor, erróneamente, considera que en español el término es el mismo (línea 3), pensando, muy seguramente, que la alumna se refería a otra ciudad irlandesa, tras haber aludido a otras dos. Sin embargo, es interesante destacar que el profesor muestra cierta inseguridad sobre la reparación aportada (línea 5), pero la interacción sigue su curso. No obstante, mientras el profesor continúa hablando con los alumnos, un estudiante inicia una búsqueda de corroboración de la adecuación del término utilizado por el profesor para llevar a cabo la reparación (datos no mostrados). En un momento dado, levanta la mano para pedir que el profesor le ceda el turno de habla, como así ocurre (línea 28). El profesor reacciona con una muestra de cambio de estado (Heritage, 1984) y con una estructura “yo pensaba”, con la que indica que la reparación anterior era inadecuada y justifica su error, reafirma la adecuación del vocablo que el estudiante acaba de proporcionar. Una vez solucionado adecuadamente el problema anterior, se vuelve a la secuencia de interacción que se estaba llevando a la práctica. Es destacable señalar, a este respecto, que el alumno solicita confirmación una vez que el profesor ha indicado la adecuación del vocablo que ha proporcionado. Vemos que el alumno, asumiendo que va a llevar a cabo una acción que, por contrato didáctico, le corresponde al profesor, busca su corroboración como indicación de que es este último quien mantiene un rol epistémico superior y quien, por lo tanto, debe ser la persona que atestigüe que esa forma es adecuada. La asimetría en la relación entre profesor y alumnos implica que la reparación que proporciona el alumno tenga que ser matizada de manera que se especifique que el profesor mantiene una epistémica de conocimiento superior.

## **5. CONCLUSIONES**

A partir del análisis que se ha desarrollado, se ha podido comprobar que las HR autoiniciadas por parte del alumno, en las interacciones centradas en el significado objeto de análisis, se centran con exclusividad en la solución de problemas de carácter léxico. En ocasiones, el alumno marca la existencia de su problema a partir del uso de su lengua materna, mientras que, en otras ocasiones, utiliza recursos para buscar la HR del profesor como la pronunciación en tono ascendente del elemento que considera problemático o el uso de la enunciado “cómo se dice”. Además, mayoritariamente, entrañan una complejidad secuencial mayor a la que sería esperable. A pesar de que podemos encontrar HR en el segundo turno, la mayoría de este tipo de reparaciones se desarrolla a partir de secuencias en las que están involucradas otras secuencias de reparación. En algunas ocasiones, esta complejidad secuencial se lleva a cabo por una solicitud de corroboración de los alumnos y, en otras, por problemas de carácter comprensivo o auditivo por parte del profesor. En estos casos, como se ha demostrado, el uso de información metalingüística es habitual, lo que implica que la participación del alumno en interacción finalice, puesto que el profesor cede el turno a otro compañero, o que, al menos, el alumno no continúe desarrollando la información que estaba planteando en el turno de habla en el que aparece el problema.

Asimismo, se ha podido observar que los problemas establecidos en estas secuencias de reparación encadenadas se solucionan en orden inverso a su aparición, es decir, si tenemos tres iniciaciones de reparación, para poder acceder a la solución del primer problema, se deben haber solucionado anteriormente los otros dos, mientras que, para solucionar el segundo problema, se debe haber solucionado el tercero que aparece. A este respecto, es necesario destacar que el profesor no solo tiene la responsabilidad de solucionar el problema del alumno, sino que también es el encargado de restablecer la interacción una vez se ha cerrado la secuencia de reparación. Por último, se ha querido destacar que no siempre la solución proporcionada por el profesor es la más adecuada. En el caso de que sea otro alumno quien proporcione el elemento reparador, la acción debe ser refrendada por el profesor, dado el estatus epistémico que se le otorga.

El estudio de las HR autoiniciadas, de carácter no correctivo, que se ha llevado a cabo en este artículo ha permitido observar la enorme complejidad interaccional que subyace a una acción como la de aportar una solución a un problema de carácter léxico que mantiene un alumno. Podríamos pensar que tal acción comunicativa se realiza en el siguiente turno de habla de manera habitual, como puede darse en la conversación ordinaria; no obstante, en las interacciones entre profesor y sus alumnos centradas en el significado se ha podido observar que este tipo de reparaciones es escaso. Mayoritariamente, las secuencias de HR analizadas entrañan una dificultad secuencial mucho mayor, hecho que nos permite comprobar la enorme complejidad que entraña este tipo de interacciones. Se comprueba, pues, que un estudio sistemático y minucioso de las interacciones que se llevan a cabo en el aula de español como lengua extranjera nos permite reflexionar sobre cómo se desarrollan tales interacciones y qué implicaciones tiene para con el aprendizaje. Se hace patente, pues, la necesidad de conocer en profundidad el funcionamiento de las interacciones que se generan en el aula de español como lengua extranjera. La concienciación de tal realidad por parte de los profesores puede posibilitar que estos sean capaces de desarrollar su participación de manera eficaz, en una búsqueda de un desarrollo competencial.

### **Referencias bibliográficas**

Åhlund, Anna & Karin Aronsson. 2015. Corrections as multiparty accomplishment in L2 conversations. *Linguistics and Education* 30: 66-80.

Barraja-Rohan, Anne-Marie. 2011. Using conversation analysis in the second language classroom to teach interaccional competence. *Language Teaching Research* 15, 4: 479-507.

Batlle, Jaume. 2015. *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado. Repercusión en la intersubjetividad y en la competencia interaccional de los hablantes*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/390950> (2 de febrero de 2018).

Batlle, Jaume. 2018. Heterorreparaciones y competencia interaccional del aula: el papel del profesor en la gestión de la interacción. *Didacticae* 3: 35-52. <http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20659> (26 de febrero de 2018).

Batlle, Jaume & González Argüello, Vicenta. 2017. La importancia del metalenguaje en el discurso docente para el restablecimiento de las interacciones con los alumnos en el aula de español como lengua extranjera tras una secuencia de reparación. *E-AESLA* 3: 130-139.

- Brouwer, Catherine & Johannes Wagner. 2004. Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics* 1, 1: 29-47.
- Brown, Penelope & Steven Levinson. 1987. *Politeness*. Cambridge: CUP.
- Clift, Rebecca. 2016. *Conversation Analysis*. Cambridge: CUP.
- Curl, Traci & Paul Drew. 2008. Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction* 41, 2: 129-153.
- Dingemanse, Mark & Nick Enfield. 2015. Other-initiated repair across languages: towards a typology of conversational structures. *Open Linguistics* 1: 96-118. <https://www.degruyter.com/view/j/opli.2014.1.issue-1/opli-2014-0007/opli-2014-0007.xml> (25 de febrero de 2018)
- Dingemanse, Marc, Joe Blythe & Tyko Dirksmeyer. 2014. Formats for other-initiator of repair across languages. *Studies in Language* 38, 1: 5-43.
- Drew, Paul 1991. Asymmetries of knowledge in conversational interaction. En Ivana Marková y Klaus Froppa (eds.), *Asymmetries in Dialogue*, 29-48. Maryland: Barnes and Noble Books.
- Drew, Paul. 1997. "Open" class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics* 28, 1: 68-101.
- Egbert, Maria, Andres Golato & Jeffrey Robinson. 2009. Repairing reference. En Jack Sidnell (ed.), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*, 104-132. Cambridge: CUP.
- Ekberg, Stuart. 2012. Addressing a source of a trouble outside of the repair space. *Journal of Pragmatics* 44: 374-386.
- Eskildsen, Søren 2018. Building a semiotic repertoire for social action: interactional competence as biographical discovery. *Classroom Discourse* 9, 1: 68-76.
- Fasel Lauzon, Virginie & Simona Pekarek Doehler. 2013. Focus on form as a joint achievement: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analysis research on SLA. *International Review of Applied Linguistics* 51: 323-351.
- Forrester, Michael. 2008. The Emergence of Self-Repair: A Case Study of One Child During the Early Preschool Years. *Research on Language and Social Interaction* 41, 1: 99-128.
- Fox, Barbara, Yael Maschler & Susanne Uhmann. 2009. Morpho-syntactic resources for the organization of same-turn self-repair: crosslinguistic variation in English, German and Hebrew. *Gesträchsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10: 245-291. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-fox.pdf> (27 de febrero de 2018).
- Gardner, Rod & Johannes Wagner. 2004. *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- González Argüello, Vicenta. 2010. Análisis del discurso del aula: una herramienta para nuestra autoevaluación. *Marcoele* 10. [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.gonzalez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.gonzalez.pdf) (2 de febrero de 2018).
- Hall, J.K. 2004. Language Learning as an Interactional Event. *The Modern Language Journal* 88, 4: 607-611.

- Hall, J.K. 2007. Redressing the roles of Correction and Repair in Research on Foreign and Second Language Learning. *The Modern Language Journal* 97: 511-526.
- Hall, J.K. 2018. From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse* 9, 1: 25-39.
- Hall, J.K., John Hellermann & Simona Pekarek-Doehler (eds.). 2011. *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hall, J.K. & Simona Pekarek-Doehler. 2011. L2 Interactional Competence and Development. En Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek-Doehler (eds.). *L2 Interactional Competence and Development*, 1-15. Bristol: Multilingual Matters.
- Hauser, Eric. 2005. Coding 'Corrective Recasts': The Maintenance of Meaning and More Fundamental Problems. *Applied Linguistics* 26, 3: 293-316.
- Hayashi, Makoto, Geoffrey Raymond & Jack Sidnell (eds.). 2013. *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: CUP.
- Hellermann, John. 2008. *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hepburn, Alexa & Galina Bolden. 2017. *Transcribing for social research*. Londres: SAGE.
- Heritage, John. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John. 1995. Conversation Analysis: Methodological Aspects. En Uta Quasthoff (ed.). *Aspects of Oral Communication*, 391-418. Berlín: de Gruyter.
- Heritage, John & Stephen Clayman. 2010. *Talk in action: Interaction, identities and institutions*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hosoda, Yuri. 2006. Repair and Relevance of Differential Language Expertise in Second Language Conversations. *Applied Linguistics* 27, 1: 25-50.
- Jakonen, Tepo & Tom Morton. 2015. Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom. *Applied Linguistics* 36, 1: 73-94.
- Jefferson, Gail. 1987. On exposed and embedded correction in conversation. En Graham Button & Joe Lee (eds.), *Talk and social organization*, 86-100. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. En Gene Lerner (ed), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, 13-31. Amsterdam: John Benjamins.
- Kapellidi, Charikleia. 2013. The organization of talk in school interactions. *Discourse Studies* 15, 2: 185-204.
- Kasper, Gabriele. 1985. Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 200-215.
- Kasper, Gabriele. 2004. Participant orientations in conversations-for-learning. *The Modern Language Journal* 88, 4: 551-567.
- Kasper, Gabriele. 2006. Beyond repair: Conversation Analysis as an approach to SLA. *AILA Review* 19: 83-99.

Kecskes, Istvan, Robert Sanders & Anita Pomeranz. 2018. Interactional competence of language learners. *Journal of Pragmatics* 124: 88-105.

Kendrick, Kevin. 2014. Other-initiated repair in English. *Open Linguistics* 1: 164-190. [http://eprints.whiterose.ac.uk/116184/1/Kendrick\\_2015\\_OIR.pdf](http://eprints.whiterose.ac.uk/116184/1/Kendrick_2015_OIR.pdf) (28 de febrero de 2018)

Khodadady, Ebrahim & Jassem Alifathabadi. 2014. Repair in ELF Talk: A Case of Iranian Intermediate and Advanced EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies* 4, 10: 2129-2137.

Kitzinger, Celia. 2013. Repair. En Jack Sidnell & Tania Stivers (eds.). *The Handbook of Conversation Analysis*, 229-256. Oxford: Blackwell.

Koole, Tom. 2010. Displays of epistemic Access: Students responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction* 43, 2: 183- 209.

Koshik Irene. 2002. Designedly incomplete utterances. A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction* 35, 3: 277-309.

Koshik, Irene & Mi-Suk Seo. 2012. Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text and Talk* 32, 2: 167-189.

Kurhila, Salla. 2001. Correction and talk between native and non-native speakers. *Journal of Pragmatics* 33: 1083-1110.

Kurhila, Salla. 2006. *Second Language Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Lam, P.W.Y. 2009. Discourse Particles in Corpus Data and Texts Books: The Case of Well. *Applied Linguistics* 31, 2: 260-281.

Lee, Yo-An. 2013. Descriptions of Second Language Interaction: Toward Descriptive Adequacy. *The Modern Language Journal* 97, 4: 853-868.

Lerner, Gene. 2013. On the place of hesitating in delicate formulations: a turn-constructural infrastructure for collaborative indiscretion. En Hayashi Makoto, Geoffrey Raymond & Jack Sidnell (eds.). *Conversational Repair and Human Understanding*, 95-134. Cambridge: CUP.

Lerner, Gene. & Celia Kitzinger. 2015. Or-Prefacing in the Organization of Self-Initiated Repair. *Research on Language and Social Interaction* 48, 1: 58-78.

Levelt, Willem. 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Long, Michael. 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition. En William Ritchie & Tej Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-468. New York: Academic Press.

Lyster, Roy & Leila Ranta. 1997. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 1: 37-66.

MacBeth, Douglas. 2004. The relevance of repair for classroom interaction. *Language in Society* 33, 5: 703-736.



- Markee, Numa. 2008. Toward a Learning Behaviour Tracking Methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics* 29, 3: 404-427.
- Markee, Numa. & Gabriele Kasper. 2004. Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal* 88, 4: 491-500.
- Maynard, Douglas. 2013. Defensive mechanisms: I-mean-prefaced utterances in complaint and other conversational sequences. En Hayashi Makoto, Geoffrey Raymond & Jack Sidnell (eds.). *Conversational Repair and Human Understanding*, 198-233. Cambridge: CUP.
- McHoul, A.W. 1990. The organization of repair in classroom talk. *Language in Society* 7: 183-213.
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mori, Junko. & Atsushi Hasegawa. 2009. Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. *International Review of Applied Linguistics* 47, 1: 65-94.
- Mortensen, Kristian & Spencer Hazel. 2011. Initiating round robins in the L2 classroom – preliminary observations. *NOVITAS-Royal* 5, 1: 55-70. [http://www.novitasroyal.org/Vol\\_5\\_1/mortensen\\_hazel.pdf](http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/mortensen_hazel.pdf) (2 de febrero de 2018)
- Mortensen, Kristian & Spencer Hazel. 2017. Navigating the moral maze. Order and transgression in language classroom participation. En Götz Schwab, Sabine Hoffmann & Almut Schön (eds.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*, 113-136. Münster: LIT Verlag.
- Nakamura, Ian. 2008. Understanding how teacher and student talk with each other: An exploration of how “repair” displays the co-management of talk in interaction. *Language Teaching Research* 12, 2: 265-283.
- Nakatani, Yasuo & Goh, Christine. 2007. A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. En Andrew Cohen & Ernesto Macaro (eds.), *Language Learning Strategies*, 207-228. Oxford: OUP.
- Norrick, Neal. 1991. On the organization of corrective exchange in conversation. *Journal of Pragmatics* 16: 59-83.
- Pekarek-Doehler, Simona. 2010. Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analysis perspective on SLA. En Paul Seedhouse, Steve Walsh & Chris Jenks (eds.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*, 105-127. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pekarek-Doehler, Simona. 2018. Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse* 9, 1: 3-24.
- Pekarek-Doehler, Simona & Evelyne Berger. 2015. The Development of L2 Interactional Competence: Evidence from Turn-taking Organization, Sequence Organization, Repair Organization and Preference Organization. En Teresa Cadierno & Søren Eskildsen (eds.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*, 223-270. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Raymond, Geoffrey. 2004. Prompting action: The stance-alone ‘So’ in ordinary conversation. *Research on Language and Social Interaction* 37, 2: 185-218.

- Richards, Keith, Ross, Steven & Paul Seedhouse (eds.). 2012. *Research Methods for Applied Language Studies*. New York: Routledge.
- Robinson, Jeffrey. 2006. Managing trouble responsibility and relationship during conversational repair. *Communication Monographs* 73: 137-161.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff & Gail Jefferson. 1974. A symplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696-735.
- Schegloff, Emanuel. 1992. Repair after next turn: The last structurally provided place for the defence of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology* 95, 5: 1295-1345.
- Schegloff, Emanuel. 2000. When 'Others' Initiate Repair. *Applied Linguistics* 21, 2: 205-243.
- Schegloff, Emanuel. 2007. *Sequence Organization in Interaction. A primer in Conversation Analysis*. Cambridge: CUP.
- Schegloff, Emanuel. 2013. Ten operations in self-initiated, same-turn repair. En Hayashi Makoto, Geoffrey Raymond & Jack Sidnell (eds.). *Conversational Repair and Human Understanding*, 41-70. Cambridge: CUP.
- Schegloff, Emanuel, Harvey Sacks & Gail Jefferson. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53: 361-382.
- Seedhouse, Paul. 1997. The case of missing "No": The relationship of Pedagogy and Interaction. *Language Learning* 47, 3: 547-583.
- Seedhouse, Paul. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, Paul. 2005. Conversation Analysis and Research Methodology. En Keith Richards & Paul Seedhouse (eds.), *Applying Conversation Analysis*, 251-266. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, Paul. & Steve Walsh. 2010. Learning a second language through classroom interaction. En Paul Seedhouse, Steve Walsh & Chris Jenks (eds.), *Conceptualizing learning in applied linguistics*, 127-146. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sert, Olcay. 2015. *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sidnell, Jack. 2010. *Conversatin analysis: an introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, Jack & Rebecca Barnes. 2013. Alternative, subsequent responses. En Hayashi Makoto, Geoffrey Raymond & Jack Sidnell (eds.). *Conversational Repair and Human Understanding*, 322-342. Cambridge: CUP.
- Sidnell, Jack. & Tania Stivers (eds.). 2013. *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sinclair, John & Malcom Coulthard. 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP.

Skogmyr Marian, Klara & Ufuk Balaman. 2018. Second language interactional competence and its development: An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language and Linguistics Compass* 12, 8: 1-16.

Stivers, Tania & Jeffrey Robinson. 2006. A preference for progressivity in interaction. *Language in Society* 35: 367-392.

van Lier, Leo. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.

Wong, Jean. 2000. Delayed Next Turn Repair Initiation in Native/Non-Native Speaker English Conversation. *Applied Linguistics* 21, 1: 244-267.

Wong, Jean. 2004. Some Preliminary Thoughts on Delay as an Interactional Resource. En Rod Gardner & Johannes Wagner (eds.). *Second Language Conversations*, 114-131. Londres: Continuum.

Wong, Jean. 2005. Sidestepping grammar. En Keith Richards & Paul Seedhouse (eds.). *Applying Conversation Analysis*, 159-173. Basingstoke: Palgrave Macmillan.