

Pautas atípicas. Las conversaciones en los materiales auditivos para la enseñanza de español L2 publicados en Suecia

FRANCO PAULETTO
Stockholms universitet

ISABELLE AHLSTRÖM
Stockholms universitet

Received 20 October 2021; accepted after revisions 25 January 2022

ABSTRACT

ES Este estudio de caso utiliza el análisis de la conversación para examinar la interacción verbal en las conversaciones didácticas de tres manuales de español como lengua extranjera (de ahora en adelante ELE) empleados en la educación secundaria sueca. La observación de dichas conversaciones revela algunos patrones problemáticos en cuanto a la secuencialidad de las acciones, a la presencia sistemática de silencios entre turnos de palabra y, en general, a la falta de coordinación entre co-participantes. Otros fenómenos típicos de la interacción espontánea, como por ejemplo los solapamientos entre turnos de palabra, las reparaciones o las co-construcciones faltan por completo en los materiales analizados. En la perspectiva de una enseñanza de idiomas comunicativa y orientada a la acción, el artículo sostiene que en la preparación de este tipo de soportes didácticos habría que tener más en cuenta la estrecha relación existente entre lengua hablada y acción social.

Palabras clave: ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN, COMPRENSIÓN AUDITIVA, ELE, ENSEÑANZA DE ELE, SUECIA, INTERACCIÓN, SECUENCIALIDAD, ACCIÓN SOCIAL

EN This case study adopts the theory and method of conversation analysis to examine recorded dialogues in three textbooks for Spanish as a Foreign Language used in Swedish secondary education. The analyses of these conversations reveal some problematic patterns regarding the sequence of actions, the systematic presence of gaps between turns at talk, and a frequent lack of coordination between co-participants. Other phenomena that are typical of spontaneous interactions, such as overlaps between turns, repair sequences or co-constructions, are completely missing in the analyzed materials. From the perspective of communicative and action-oriented language teaching, the article maintains that in the preparation of this type of pedagogical supports, the authors should consider the close relationship between spoken language and social action.

Key words: CONVERSATION ANALYSIS, LISTENING COMPREHENSION, SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE, SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING, SWEDEN, INTERACTION, SEQUENTIALITY, SOCIAL ACTION

IT Questo studio di caso si avvale dell'analisi della conversazione per esaminare le interazioni verbali nelle conversazioni didattiche di tre manuali di spagnolo come lingua straniera adottati presso le scuole secondarie svedesi. L'osservazione di queste conversazioni rivela alcune costanti problematiche relativamente alla sequenzialità delle azioni, alla presenza sistematica di silenzi tra i turni di parola e, in generale, alla mancanza di coordinamento tra i co-partecipanti. Inoltre, altri fenomeni tipici dell'interazione spontanea, come, per esempio, le sovrapposizioni dei turni, le riparazioni e le co-costruzioni mancano del tutto nei materiali analizzati. Nell'ottica di una glottodidattica comunicativa e orientata all'azione, questo studio sostiene che la stretta relazione esistente tra lingua orale e azione sociale dovrebbe essere tenuta in maggiore considerazione nella preparazione di questo tipo di materiali didattici.

Parole chiave: ANALISI DELLA CONVERSAZIONE, COMPRESIONE ORALE, SPAGNOLO COME LINGUA STRANIERA, INSEGNAMENTO DI SPAGNOLO COME LINGUA STRANIERA, SVEZIA, INTERAZIONE, SEQUENZIALITÀ, AZIONE SOCIALE

✉ **Franco Pauletto**, Stockholms universitet
franco.pauletto@su.se

1. Introducción

Según el currículo nacional sueco de lenguas modernas el objetivo de la enseñanza de idiomas es que el alumnado desarrolle por un lado conocimientos sobre la lengua meta y, por el otro, una versatilidad comunicativa tal que le permita utilizar la lengua en diferentes contextos (Skolverket, 2011). En este sentido, las actividades de comprensión auditiva en el aula de ELE son extremadamente importantes, puesto que le proporcionan al aprendiz un *input* indispensable (Vandergrift & Goh, 2012). Field (2008) pone de relieve la escasa importancia que tradicionalmente se le ha prestado a la destreza auditiva, ya que para el progreso en el aprendizaje de una lengua siempre se han considerado fundamentales aspectos como el vocabulario, la gramática y el hecho de poder expresarse oralmente o por escrito. Wilson (2008) opina que el desarrollo de la destreza auditiva tiene suma importancia, siendo ésta imprescindible para estar al tanto de lo que ocurre en el mundo, ya que, si no entendemos a nuestro interlocutor, no podremos llevar a cabo ninguna actividad propiamente comunicativa. Al vivir en un país no hispanohablante como Suecia¹, el aprendiz de ELE se encuentra en evidente desventaja al no poder aprovechar el entorno social como recurso pedagógico (Álvarez Montalbán, 2007). De esta manera, para la mayoría del alumnado el aula es en muchos casos el único lugar donde es posible escuchar, leer, escribir y hablar el idioma meta. Es cierto que la posibilidad de utilizar las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) existe, pero ha supuesto un reto didáctico complicado en el ámbito de las lenguas extranjeras (en sueco *moderna språk*, “lenguas modernas”), ya que el alumnado no posee los niveles lingüísticos adecuados para explotar todas las posibilidades que –en principio– el acceso a las nuevas tecnologías brinda (Bardel, Falk & Lindqvist, 2016). Si el objetivo de la enseñanza de idiomas es que los aprendices, al final del proceso, puedan utilizar de forma autónoma y eficaz la lengua meta fuera del aula, es importante entre otras cosas que los materiales didácticos que presentan el *input* oral tengan características parecidas a las de las conversaciones espontáneas² (Widdowson, 1978), ya que pueden servir como recurso y modelo para desarrollar la competencia interaccional de los aprendices (Batlle, 2020; Batlle & Suárez, 2020). Por consiguiente, el objetivo de este trabajo es averiguar en qué medida se acercan a las características interaccionales del habla cotidiana (“talk-in-interaction”; Schegloff, 2007, p. xiii) los materiales auditivos para la enseñanza del español L2 que acompañan tres manuales de ELE dirigidos a estudiantes suecos de educación secundaria. Con este fin, se contrastarán algunas conversaciones didácticas incluidas en dichos manuales con lo que sabemos acerca del habla en interacción gracias a los estudios que se han realizado en este ámbito en las últimas cinco décadas (véase Kasper & Wagner, 2014).

Hasta ahora se han publicado pocos estudios en esta área, tanto en lo referente al español como a otras lenguas, pero todos ellos coinciden en destacar la escasa correspondencia entre los patrones observados en los diálogos didácticos y lo que suele ocurrir en las interacciones cotidianas en aspectos como la estructura secuencial (Pauletto, 2020; Wong, 2002), la extensión y densidad léxica de los turnos de habla, la falta de fenómenos como pausas, vacilaciones, comienzos fallidos (“false starts”), repeticiones, *backchannels* y solapamientos (Gillmore, 2004, 2007), la escasa presencia de secuencias tan importantes como las de reparación (Batlle & Suárez, 2020) y, en general, la ausencia de dinamismo y creatividad en los diálogos (Padilla García, 2012). El presente estudio se propone integrar los resultados hasta aquí obtenidos en este ámbito, esta vez a partir de datos suecos (referidos al español). En la próxima sección se introducirá el marco teórico a partir del cual se ha llevado a cabo esta investigación.

2. Teoría y método: el análisis de la conversación

En este estudio se hará un uso *aplicado* del análisis de la conversación (AC, de aquí en adelante), al *aplicar* unos conocimientos generales sobre el habla en interacción a otros tipos de interacciones verbales (ten Have, 2007, pp. 173-212; para otros ejemplos de usos aplicados del AC véase André, 2018; Batlle, 2020; Batlle & Suárez, 2020; Bernsten, 2002; Chepinchikj & Thompson, 2016; Pauletto, 2020; Wong, 2002). Las conversaciones didácticas aquí analizadas en principio no reúnen las condiciones ecológicas necesarias para

¹ Según el servicio nacional sueco de estadística (*Statistiska centralbyrån*) en el año escolar 2016/17 el español fue el idioma extranjero más elegido – después del inglés, que sin embargo goza de un estatus muy distinto a las demás lenguas en el contexto escolar sueco – entre los estudiantes suecos de secundaria, con un 47% de las preferencias, seguido por el alemán, con el 23%, por el francés, con el 18%, y por “otros idiomas”, con el 12% (<https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2018/drygt-halften-laser-moderna-sprak-pa-gymnasiet/>).

² En el contexto de este estudio los adjetivos *espontáneo*, *cotidiano* o *auténtico* han de entenderse como “(T)he features that identify a text as a discourse sample produced by native speakers”, es decir, ‘(L)as características que identifican un texto como ejemplo de discurso producido por hablantes nativos’ (Batlle & Suárez, 2020, p. 3).

llevar a cabo un análisis de este tipo, al ser diálogos basados en un guion que se interpreta a favor de una audiencia de oyentes. No obstante, creemos interesante examinarlas como *actuaciones* que pretenden ofrecer al alumnado un modelo de lo que es la interacción entre nativos, y queremos hacerlo partiendo de los conocimientos acumulados sobre el habla en interacción, para resaltar similitudes y diferencias y así intentar establecer si estos materiales pueden representar una base fiable para emprender la exploración del uso situado de la lengua meta en la clase de idiomas.

El AC es un enfoque teórico surgido en el ámbito sociológico que estuvo profundamente influenciado por la etnometodología (Garfinkel, 1967). La perspectiva etnometodológica se manifiesta en el AC en el hecho de que esta disciplina hace suyo el punto de vista del participante: partiendo del *procedimiento de prueba del turno siguiente* (“next turn proof procedure”; Vázquez Carranza, 2019, p. 36) cada turno de palabra demuestra la interpretación del turno anterior por parte del hablante actual. Esto permite analizar lo que los participantes hacen, turno tras turno (Sacks, Jefferson, & Schegloff, 1974, p. 729), partiendo de una perspectiva émica, es decir, la perspectiva propia del ambiente secuencial en el cual la acción social se produce (Seedhouse, 2004)³.

Una asunción importante en el AC es que la conversación es fundamentalmente metódica y organizada, al ser producida y mantenida por los hablantes mismos en su orientación mutua (Sacks, 1984, p. 22). La intersubjetividad entre individuos se basa por lo tanto en la posibilidad de que los sujetos sincronicen mutuamente sus conciencias al percibirse en el aquí y ahora de la interacción contingente. En este proceso, cada acción producida por los hablantes (preguntas, saludos, quejas etc.) a la vez depende de y renueva el contexto de interacción, de forma tal que cada turno de palabra tiene una doble orientación: hacia atrás – al responder al turno anterior – y hacia adelante, al constituir el contexto a partir del cual el turno siguiente deberá ser producido⁴. A partir de estas premisas, las/los analistas de la conversación buscan e identifican patrones recurrentes en las interacciones cotidianas, enfatizando la posición secuencial en la que se encuentra el rasgo distintivo e identificando la función que dicho rasgo desempeña en ese lugar. Por consiguiente, el interrogativo fundamental del AC, “why that now?” (“¿Por qué (ocurre) esto, ahora?”; Schegloff & Sacks, 1973, p. 299), captura el interés de la disciplina por los actos sociales en el contexto de la interacción cotidiana (Seedhouse, 2004, p. 3). En el próximo apartado se presentarán los datos y la metodología adoptada en el presente estudio.

3. Datos y metodología

Los datos sobre los cuales se basa este trabajo consisten, por un lado, en tres diálogos pertenecientes a tres distintos manuales de ELE utilizados en los cursos de tercer nivel del bachillerato sueco, y por el otro, en ejemplos provenientes de conversaciones espontáneas en español⁵. Los manuales se eligieron consultando en un foro público a dieciocho profesores y profesoras de ELE de distintos institutos de secundaria suecos: los que resultaron ser los más utilizados por el profesorado del foro –y que por eso decidimos incluir en nuestro corpus– fueron *Caminando 3* (Westermann, Gustafsson, Waldenström, & Wik-Bretz, 2016), *Vistas 3* (Rönmark & Quintana, 2012) y *La próxima estación 3* (Gröndahl, Fernández García, Liven, Lund Moss & Rosén, 2018).

El segundo paso consistió en escuchar el material para encontrar audios comparables por duración y cuadro de participación (Goffman, 1981). Por ello, el primer criterio fue encontrar conversaciones de entre dos y cuatro participantes, evitando los monólogos. Se encontraron así varias grabaciones que cumplieran con dichos criterios. Dado el carácter cualitativo del presente estudio, al final se eligieron las tres más comparables en términos de duración y cuadro de participación (una por cada manual) para delimitar el corpus y favorecer un

³“(T)he perspective from within the sequential environment in which the social actions were performed” (Seedhouse, 2004, p. 3).

⁴“(E)l contexto da forma a los enunciados de los participantes en la interacción y, a su vez, lo dicho contextualiza lo que se va a decir consecutivamente, por lo que el contexto también es un elemento que se renueva constantemente” (Batlle, 2015, p. 68; véase también Heritage, 1984, p. 280).

⁵Además de los ejemplos tomados de Sacks (1992, 1987) y de Vázquez Carranza (2019), se han utilizado a este efecto dos conversaciones pertenecientes al corpus Val.Es.Co (Valencia Español Coloquial; <http://www.valesco.es/>), un corpus de español coloquial creado a partir de 1990 por el profesor Antonio Briz y su grupo de investigación en la universidad de Valencia (Grupo Val.Es.Co. 2014; Briz & Grupo Val.Es.Co. 2003, 2002). Para facilitar la comparación con los demás ejemplos, los extractos del corpus Val.Es.Co aquí analizados se han transcrito de nuevo utilizando las convenciones de transcripción empleadas en AC.

análisis más detallado de los extractos⁶. El diálogo “El partido” (*Caminando 3*) tiene una duración de 03:04 minutos, “La moda y la identidad” (*Próxima Estación 3*) de 02:37 minutos, y el audio “Y tú, ¿cómo eres?” (*Vistas 3*) de 02:02 minutos.

Finalmente, se contrastaron los resultados del análisis de estos datos con los conocimientos que tenemos acerca del habla en interacción. Las conversaciones analizadas fueron transcritas según las convenciones utilizadas en AC (Jefferson, 1984, 2004), para poder representar todos los detalles potencialmente relevantes, como, por ejemplo, volumen de la voz, inspiraciones, énfasis, alargamientos vocálicos, risas, solapamientos, etc.

4. Análisis

4.1. La toma de turno en la conversación cotidiana

La interacción verbal está organizada en turnos de habla, los cuales incorporan las distintas acciones sociales llevadas a cabo por los participantes (Vázquez Carranza, 2019, p. 55). En la conversación cotidiana, la alternancia entre hablantes es un proceso coordinado y colaborativo que se ve condicionado por varios factores locales. En primer lugar, el cambio de hablante no es preestablecido⁷ sino que ocurre en tiempo real, en el transcurso de la interacción, y es negociado localmente. En segundo lugar, lo más común es que una sola persona hable en cada momento. Por último, los solapamientos entre más de un hablante son por lo general breves y transitorios (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974, p. 706).

Los turnos de habla están constituidos por *unidades de construcción de turno* (UCT de aquí en adelante; en inglés “turn-constructural unit”, TCU; Sacks *et al.*, 1974, p. 704) las cuales pueden coincidir con distintas unidades lingüísticas, tales como partículas discursivas, sintagmas nominales, frases sencillas o incluso oraciones complejas (Sacks *et al.*, 1974, p. 702). Veamos aquí un ejemplo:

Extracto 1. (Adaptado de Vázquez Carranza, 2019, p. 57)

01 ((suena el teléfono))
 02 m: Bueno.
 03 p: e:h buenas tardes [es:-
 04 m: [Hola Pedro
 05 p: Hola Cómo está Señora?
 06 m: Muy bien y tú?
 07 p: Muy bien gracias...

El turno en la línea 02 está compuesto por una sola UCT, lo que vendría a ser un adjetivo, y que aquí representa la respuesta ritualizada a la llamada telefónica (línea 01). El turno en la línea 05 de esta conversación, en cambio, está constituido por dos UCTs: “Hola” (un saludo) y “¿Cómo está señora?” (una frase de cortesía formulada como frase interrogativa). El turno en la línea 06 está otra vez compuesto por dos UCTs: “muy bien” (la respuesta ritualizada a la pregunta del turno anterior) y “y tú?” (otra pregunta). Las UCTs forman turnos potencialmente acabados en el momento en que llegan a ser completas a nivel sintáctico y/o prosódico y/o pragmático, en cuyo caso *se puede* producir la transición del turno a otro hablante (Sacks *et al.*, 1974, p. 703). A este espacio interaccional se le llama *lugar pertinente para la transición* (LPT, de aquí en adelante; en inglés “transition-relevance place”, TRP; Sacks *et al.*, 1974, p. 704; Vázquez Carranza, 2019, p. 56), es decir, el momento en el cual es legítima la transición del turno entre participantes. Si volvemos al ejemplo (1), vemos que en la línea 03 el hablante está a punto de producir una nueva UCT después del saludo (*e:h buenas tardes*), pero la nueva UCT se solapa con la respuesta del otro hablante, el cual evidentemente considera el saludo como un posible turno completo y procede a contestar con un turno de reconocimiento. La transición entre participantes se logra a través de algunas normas organizadas de forma jerárquica:

- 1) El hablante actual selecciona al siguiente hablante (Sacks *et al.*, 1974, pp. 703-704) con una pregunta directa, con el uso de los pronombres personales o nombrando directamente al otro hablante.

⁶ Las demás grabaciones, aquí no consideradas, comparten con estas los rasgos principales: entre ellos, la temporalidad y la secuencialidad problemáticas y la ausencia de muchos de los fenómenos que caracterizan el habla en interacción, como solapamientos, reparaciones, turnos de apoyo, co-construcciones etc.

⁷ A no ser que haya una organización local de la toma de turno específica, como ocurre en algunos ámbitos institucionales, como por ejemplo en las entrevistas o durante una ponencia o en la interacción en clase.

- 2) El próximo hablante se autoselecciona. Si el hablante que tiene el turno no selecciona al siguiente, quienquiera puede tomar el turno en concomitancia con un LPT.
- 3) Si las dos anteriores posibilidades no se realizan, el hablante actual, en correspondencia con un LPT, se autoselecciona manteniendo el turno (Sacks *et al.*, 1974, pp. 703-704).

Cada vez que una UCT llega a ser potencialmente completa, la transición entre hablantes se puede lograr de forma legítima, en correspondencia con el LPT. Observemos el extracto siguiente:

Extracto 2. (Adaptado de Vázquez Carranza, 2019, p. 67)

01 C: yo puedo ir a la iglesia.=a la iglesia puede
 02 ir el quien quiera.
 03 M: exacta[mente
 04 C: [a poco no,
 05 M: exactamente

Aquí podemos ver a C mantener el turno en correspondencia con un posible LPT (línea 01, después de “iglesia”), a M auto-asignarse el turno en correspondencia con un LPT (líneas 03 y 05) y a C autoseleccionarse en proximidad de un LPT pero con un ligero solapamiento (línea 04). En el siguiente extracto, en cambio, vemos un típico caso de heteroselección (es decir, de selección del hablante siguiente por parte del hablante actual):

Extracto 3. (Adaptado de Vázquez Carranza, 2019, p. 68)

01 V: quién es Sheila Durcal?
 02 R: la hija de Rocío Durcal.
 03 V: ah.

En este caso V selecciona directamente a R con su pregunta (línea 01). R responde, ofreciendo la información requerida (línea 02) y V cierra la secuencia, autoseleccionándose en correspondencia con un LPT para producir un recibo informativo (línea 03). Para resumir, existe un mecanismo que gobierna la toma de turnos que los participantes gestionan de forma local. El sistema opera en solo dos UCTs a la vez: la actual y la siguiente, de manera que el hablante actual tiene inicialmente derecho a producir una sola UCT y, en el primer punto de posible finalización, la transición a un siguiente hablante se convierte en una posibilidad relevante. Veremos en el próximo apartado cuál es la situación en los diálogos didácticos.

4.2. La toma de turno en los diálogos didácticos

En las conversaciones de los tres manuales de ELE, el sistema que acabamos de describir se encuentra reflejado, aunque con matices. Analizaremos ahora un extracto de “El partido” de *Caminando 3*. Antonio comenta con su tía Sonsoles el partido de fútbol que los dos están viendo juntos, en un estadio.

Extracto 4. (Caminando 3; An= Antonio; So = Sonsoles)

01 An Enrique ha quedado suspendido para el resto del partido. me
 02 cago en la leche.
 03 (0.8)
 04 So ay cómo te emocionas Antonio. seguro que: no quieres
 05 sentarte en el club de los ultras?
 06 (1.1)
 07 An shhh.
 08 (.)
 09 An ¿ahora qué pasa?
 10 (0.1)
 11 An sí. tiro libre para el Málaga.=un balón alto que va por
 12 encima de la defensa.=el portero se -lanza y †GO::L,
 13 (0.3)
 14 An †SÍ::: ya te dije que son la leche.

Primero vemos a Antonio producir una observación (“noticing”; *Enrique ha quedado suspendido para el resto del partido.*; línea 01), asimilable a una queja, para después volver a autoseleccionarse –manteniendo así el turno en correspondencia con un posible LPT– y producir una interjección que subraya y enfatiza el carácter de queja del turno (*me cago en la leche.*; línea 02). Después de un silencio significativo⁸ (línea 03), se autoselecciona Sonsoles, la cual produce a su vez una observación (*ay cómo te emocionas Antonio.*; línea 04) para luego volver a autoseleccionarse: su pregunta dicotómica, en clave irónica (líneas 04-05), no recibe ninguna respuesta directa. La falta de reacción por parte de Antonio contrasta con los resultados de los estudios interaccionales sobre la ironía, según los cuales a una evaluación irónica del hablante el receptor suele responder bien de manera afiliativa, con risas o con otro turno de respuesta irónico, o de manera seria y argumentada, en el caso de que no haya entendido la ironía inherente en el turno anterior (Clift, 1999). En este caso, el turno de Sonsoles es seguido por un silencio de más de un segundo (línea 06). En su respuesta (línea 07), Antonio en primer lugar acalla a la co-participante mediante una interjección directiva (*shhh*), para luego producir una pregunta retórica (*¿ahora que pasa?*; línea 09) en lo que parece el comienzo del relato de un periodista para su público radiofónico (líneas 11-12): la descripción momento por momento de la acción que lleva al gol no parece de hecho ir dirigida a Sonsoles, puesto que ella también tiene acceso visual directo a la acción en curso. Al igual que en los dos anteriores extractos, en este diálogo didáctico también observamos ejemplos de los tres tipos de selección: el hablante actual selecciona (sin éxito) al próximo hablante (Sonsoles, líneas 04-05); el hablante actual se autoselecciona para mantener el turno en correspondencia con posibles LPTs (ambos, líneas 01-02; 04-05; 11-12); el co-participante se autoselecciona cerca de un LPT (Sonsoles, línea 04). Como observan Sacks *et al.*, “Transitions from (one turn to a next) with no gap and no overlap are common. Together with transitions characterized by slight gap or slight overlap, they make up the vast majority of transitions” (1974, p. 700). En trabajos posteriores, tanto Jefferson (1984) como Schegloff (2000) subrayaron la frecuente presencia de ligeros silencios entre turnos, llegando Schegloff a hablar de una sílaba (150-200 ms) como “normal value for the transition space”. En un estudio experimental posterior, Heldner y Edlund (2010) muestran que los solapamientos en las conversaciones cotidianas también ocurren con frecuencia, de forma tal que en correspondencia con el LPT se observan en un 40 % de los casos. Si comparamos los dos extractos a la luz de lo anterior, podemos ver similitudes, pero sobre todo notables diferencias. Entre las similitudes, se encuentra el hecho de que se vean reflejados todos los tipos de auto- y heteroselección del próximo hablante. Entre las diferencias, se observa, en primer lugar, el hecho de que en el diálogo de *Caminando 3* los turnos de los participantes estén separados por silencios sistemáticos y más o menos prolongados (en tres casos, iguales o superiores a 0,3 segundos). Esto no ocurre en los tres extractos anteriores, donde además podemos observar un solapamiento entre turnos (extracto (2), líneas 03-04). En segundo lugar, la manera de participar en la interacción tiene carácter distinto, en el sentido de que en los tres primeros ejemplos los hablantes van exhibiendo en el transcurso de la interacción, momento por momento, su análisis atento de lo que está ocurriendo gracias a las características de *proyectabilidad*⁹ del turno de habla (Batlle, 2015). En el extracto (4), en cambio, la impresión es que Antonio a veces esté hablando como si Sonsoles no estuviera presente (líneas 11-12). Podemos observar los mismos fenómenos en un breve extracto de la conversación “La moda y la identidad”:

Extracto 5. (La próxima estación 3 –Nu=Nuria; Em=empleada)

-
- 01 Em qué tal el vestido?
 02 (0.6)
 03 Nu bue:no, no estoy segura del color.
 04 (0.7)
 05 Nu es muy amarillo.=normalmente prefiero el negro.
 06 (0.5)
 07 Em pues, atrévete a probar algo nuevo. el amarillo está muy
 08 de moda esta primavera.
 09 (17.5)

⁸ Según Kendrick y Torreira (2015), un silencio de más de 300 ms es suficiente para proyectar que una acción preferida en un formato preferido es menos probable, aunque aún posible. Después de silencios de 700 a 800 ms o más, la proporción de acciones no preferidas se vuelve mayor que la de las preferidas y prácticamente todas las respuestas tienen un formato de turno no preferido (Kendrick y Torreira, 2015, p. 32).

⁹ “La proyección de un turno (...) guarda una estrecha relación con la habilidad que un hablante tenga de predecir cómo actúa interaccionalmente su interlocutor” (Batlle, 2015, p. 32).

Aquí notamos para empezar la presencia de todos los mecanismos de selección del próximo hablante (heteroselección: línea 01; autoselección cerca de un posible LPT o coincidiendo con un posible LPT: líneas 05 y 07; mantenimiento del turno en el caso de que nadie se autoseleccione: línea 05). Por otra parte, se observa otra vez la presencia constante de silencios (“gaps”) prolongados entre turnos a la vez que no siempre los hablantes parecen orientarse hacia las acciones de los coparticipantes: véase por ejemplo la falta de ratificación por parte de la empleada a la evaluación moderadamente negativa de Nuria (*no estoy segura del color*; línea 03) o la ausencia de reacción por parte de Nuria al turno informativo en primera posición (“news delivery”; Couper-Kuhlen & Selting, 2018, p. 269) de la empleada (líneas 07-08), una acción que normalmente hace relevante en el turno siguiente una respuesta mínima que subraye el carácter informativo del turno anterior (“newsmark”; Couper-Kuhlen & Selting, 2018, pp. 268-273). Otra observación que podemos hacer, y que se puede extender a todas las conversaciones didácticas observadas, tiene que ver con el formato de los turnos: por lo general, siempre se trata de oraciones breves, sintácticamente completas y lexicalmente sencillas.

La *temporalidad atípica* de la conversación didáctica y la escasa orientación de los participantes hacia la acción en desarrollo parecen así rasgos típicos de los diálogos de los manuales de ELE analizados. Schegloff y Sacks (1973) afirman que los silencios prolongados entre turnos de palabra suelen prefigurar problemas de *preferencia*, de tal forma que, si un silencio relevante ocurre después de una acción en primera posición, dentro de un par adyacente, esto puede ser interpretado por parte del hablante como un aviso de que la respuesta será de alguna manera problemática (Kendrick & Torreira, 2015). El concepto de *preferencia* en este caso no tiene nada que ver con la dimensión psicológica e individual, sino con problemas de afiliación y desafiliación (sobre el concepto de des/afiliación en interacción véase Stivers, 2008) en relación con las acciones sociales que producen los participantes en la interacción. En la conversación cotidiana, los participantes pueden elegir entre una amplia gama de posibilidades a la hora de llevar a cabo una acción de respuesta. El concepto de preferencia tiene que ver, por un lado, con las diferentes maneras de realizar dichas acciones (Atkinson, 1984, p. 53) y, por el otro, con la necesidad subyacente de mantener la solidaridad social entre los participantes (Heritage, 1984, p. 268). Pomerantz (1984) hace una distinción entre turnos preferentes (“preferred”) y no preferentes (“dispreferred”), señalando cómo algunos turnos de respuesta pueden resultar problemáticos a nivel social mientras que otros no lo son. Por ejemplo, la aceptación de una invitación –en cuanto respuesta– tiene una estructura simple y se suele producir con rapidez y sin perturbaciones que alejan la primera acción de la segunda. Sin embargo, los turnos no preferentes, como por ejemplo el rechazo de una invitación, suelen tener una estructura más compleja, además de ser acompañados por explicaciones y/o justificaciones –indicadores frecuentes de que la respuesta ofrecida no es la preferente– y suelen producirse con retraso, titubeos y partículas pragmáticas de varios tipos que retrasan la producción de la respuesta *verdadera*, entorpeciendo de esta forma la progresión de la interacción¹⁰, como el siguiente extracto demuestra:

Extracto 6. (Sacks, 1987, p. 58)

A: Yuh comin down early?

B: Well, I have a lot of things to do before getting cleared up tomorrow. I don't know. I w- probably won't be too early.¹¹

Como subraya Sacks en su análisis, la respuesta negativa de B en este caso es mitigada al máximo y literalmente empujada hacia el final del turno de respuesta, de forma tal que no solamente debilita la solidaridad social, sino que también retrasa el avance de la interacción¹². Como ejemplo de lo que ocurre en

¹⁰ “If an agreeing answer occurs, it pretty damn well occurs contiguously, whereas if a disagreeing answer occurs, it may well be pushed rather deep in to the turn that it occupies.” (Sacks 1987, p. 58)

¹¹ A: Vas a venir pronto?

B: Bueno, tengo muchas cosas que hacer antes de liberarme mañana. No sé. N- Es probable que no llegue demasiado temprano.

¹² “Ya sea una palabra, un turno, una secuencia, o las acciones y actividades que estos encauzan, cuando conversamos con otros, solemos continuar hasta dar por terminado lo que hemos iniciado. Aunque destacar esto parezca una trivialidad, estamos ante un principio universal que gobierna el habla en interacción y que denominaremos *progresividad*. En una conversación, se espera que un próximo turno avance la trayectoria de acción iniciada por el turno anterior, que una siguiente palabra en un turno avance el desarrollo de la acción de ese turno, que una sílaba lo haga respecto de la palabra en curso, y así la interacción prosiga el curso que tiene señalado en cada nivel de detalle. [...] (E)n la conversación, la

las conversaciones cotidianas, podemos observar el siguiente extracto: B le está relatando a sus compañeros de carrera, A y C (Nacho), un problema que ha tenido con otra persona:

Extracto 7. (Adaptado de Val.Es.Co, p. 174)

01 B es que si↑empre, .hhh se descojona pero a mí no me hace
 02 ni puñetera gracia porque yo- yo quiero hacerme
 03 resúme↑nes, (0.9) y estoy
 04 (toda [la) semana ()]
 05 A [(¿te) estás (descojonando de) noso]tras? ((a Nacho))
 06 (1.6)
 07 A pero coño Nacho con↑testa:.
 08 (2.8)
 09 B se le ha comido la lengua el gato.
 10 (0.3)
 11 C no jodas.

El turno de B (líneas 01-04) tiene todas las características de una queja dirigida a una persona ausente (“third-party complaint”; Traverso, 2009). No sabemos cuál es la orientación espacial de los hablantes al no existir datos visuales, pero lo que ocurre a continuación es bastante elocuente: A se autoselecciona cuando el turno de B todavía no ha alcanzado un posible LPT, para dirigirse a C (Nacho) con un turno interrogativo que sintácticamente es una pregunta polar y sin embargo incorpora un reproche hacia el compañero por su actitud no afiliativa (línea 05). En casos como estos, la respuesta preferente por parte del acusado sería la desmentida inmediata (“not at fault”; Dersley & Wootton, 2000). La falta o el retraso en la producción de dicha desmentida, en cambio, suelen preceder a alguna forma de admisión de culpabilidad (Dersley & Wootton, 2000). En este caso, no se realiza ni la una ni la otra opción. Retrospectivamente, la acción de C se puede caracterizar como *manifiestamente ausente* (“noticeably absent”; Schegloff, 1968): por esta razón, después de un silencio prolongado (línea 06), A solicita de forma agravada una respuesta por su parte (línea 07), que C sin embargo no ofrece. Después de otro silencio extremadamente largo (línea 08), B ofrece una justificación indirecta (“vicarious account”; Sterponi, 2009) en clave irónica, que es finalmente rechazada por C (línea 11). Lo que observamos en el extracto (7) es que el silencio entre la primera y la segunda parte de una pareja adyacente es un indicador bastante fiable de la presencia de algún tipo de problema incipiente a nivel interaccional y de que el turno siguiente, si se produce (algo que no ocurre en (7)), tendrá con mucha probabilidad forma no preferente.

Resumiendo, vemos que entre las conversaciones auténticas y las de los manuales hay algunas similitudes y muchas diferencias: entre las primeras, el hecho de que todos los tipos de selección del próximo hablante se vean reflejados. Entre las segundas, en lo que se refiere a los manuales, hemos observado la presencia de silencios sistemáticos y prolongados entre turnos (en ningún caso relacionados con problemas interaccionales) y la escasa orientación de los hablantes hacia las acciones de los co-participantes. En el próximo apartado analizaremos la secuencialidad de las acciones llevadas a cabo por los participantes a través de sus turnos de palabra.

4.3. Secuencialidad de las acciones en la conversación cotidiana

La interacción es un proceso colaborativo en el cual los hablantes, a través de cada turno de palabra, cumplen acciones que responden a las acciones anteriores y que proyectan sobre el turno siguiente la relevancia de cierto tipo de acción de respuesta por parte del/de la co-participante. Sacks (1987) identificó un patrón importante en la organización de las secuencias: la preferencia por la contigüidad entre turnos en la conversación cotidiana, es decir, por la producción inmediata de una acción de respuesta en segunda posición (la segunda parte de un par adyacente) a la acción en primera posición (la primera parte), sin que otros elementos se interpongan entre ellas (Sacks, 1987, pp. 59-60). Con la expresión *par adyacente* se denomina justamente esta unidad secuencial básica de la interacción verbal: dos turnos contiguos, producidos por dos hablantes distintos y diferenciados entre una primera parte y una segunda parte (saludo-saludo, pregunta-respuesta, oferta-aceptación/rechazo de la oferta, etc.; Schegloff & Sacks, 1973; Vázquez Carranza, 2019, pp.

progresividad es una preferencia de carácter general a la que se orientan los participantes.” (Raymond & Olguín, en prensa, p. 128).

60-61). Cualquier acción en primera posición, dentro del par adyacente, proyecta la relevancia de una respuesta específica en la segunda posición (el turno siguiente). Como demuestra lo que ocurre en el extracto (7), la falta de una acción relevante en segunda posición es manifiesta e implica consecuencias a nivel de la interacción (Schegloff, 1968, 2007, p. 19). Ahora, para enfatizar el carácter colaborativo, secuencial y temporalmente constituido de la conversación, antes de analizar los diálogos didácticos desde el punto de vista secuencial vamos a describir otros tres fenómenos típicos del habla en interacción que contribuyen significativamente a su organización y que nosotros utilizaremos para evaluar hasta qué punto las conversaciones didácticas pueden considerarse “espontáneas”: nos referimos a las prácticas de reparación, a los turnos de apoyo y a las enunciaciones conjuntas.

Las prácticas de reparación tienen como objetivo solucionar problemas recurrentes (“problems in hearing, speaking, and understanding”; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977, p. 361) que ponen en entredicho la intersubjetividad (Batlle, 2015, pp. 28-30) entre participantes a la vez que entorpecen la progresividad de la interacción. Un procedimiento de reparación incluye tres componentes básicos: la *fuerza del problema* (una palabra mal pronunciada o desconocida, por ejemplo), el *inicio de la reparación* (con una señal que indica el inicio del procedimiento) y la *solución de la reparación* (la reformulación de la palabra mal pronunciada, por ejemplo). Tanto el hablante que ha originado el problema como el receptor pueden iniciar el procedimiento de reparación y/o producir la solución. De esta forma, distinguimos, entre otras, entre la reparación auto-iniciada y auto-resuelta, en la que la persona que produce el problema también inicia y completa la reparación de forma independiente, y la reparación hetero-iniciada y auto-resuelta, en la que el co-participante inicia el procedimiento y el hablante produce la solución (Vázquez Carranza, 2019, pp. 77-87). A continuación, veremos un ejemplo de reparación auto-iniciada y auto-resuelta:

Extracto 8. (Adaptado de Val.Es.Co, p. 146)

01 C pero qué to- (0.3) no:: he tenido un fa↑LLITO ME
 02 DE(h) CÍA:=[HIH]
 03 B [per]o yo qué sé pero yo no ↑sé,]
 04 C [()]
 05 (0.5)
 06 B tantas:, si tienen tantos fal- (0.2) fa- m:: >o sea<
 07 si tienen tantas [faltas (,)]
 08 C [¿sabes por qué se ha pres]entao? porque le
 09 caducaba el teórico.
 10 (0.6)
 11 B a::h.

Aquí la fuente del problema reside en el referente “faltas”, que la hablante consigue reparar (línea 07) en el mismo turno, después de algunos titubeos y de dos intentos fallidos (*si tienen tantos fal- (0.2) fa- m:: >o sea<*; línea 06). En muchos casos, sin embargo, el proceso es puesto en marcha por el/la co-participantes: veamos a continuación el extracto de una conversación telefónica:

Extracto 9. (Adaptado de Vázquez Carranza, 2019, p. 78; An = Antelmo; Ch = Chelita)

01 An: bueno.
 02 Ch: sí hola buenos días.
 03 An: hola:
 04 Ch: qué milagro que te dejas oír o↑ye↓
 05 (0.5)
 06 An: mandé?
 07 Ch: qué milagro QUE TE DEJAS ESCUCHAR
 08 An: heheheh hehe.hh [no pues es que- hh..hh es que me fui a:
 09 Ch: [sordo:

En este caso, la fuente del problema se encuentra en el turno de Chelita (*qué milagro que te dejas oír o↑ye↓*; línea 04): después de un silencio de 0,5 segundos, que de por sí puede proyectar algún problema, Antelmo inicia la reparación en el turno siguiente (línea 06), solicitando con *mandé?* una repetición del turno entero, lo cual indica que el problema no esté localizado en algún elemento aislado del mismo sino que afecta a

todo el turno de palabra. El resultado de la reparación se puede apreciar en el siguiente turno de Chelita (línea 07): obsérvese en particular la reformulación de la segunda parte y el volumen más alto utilizado por la hablante (*qué milagro QUE TE DEJAS ESCUCHAR*). La respuesta de Antelmo (línea 08) nos indica que el turno de Chelita ha sido analizado como un reproche amistoso (véase la risa de Antelmo al comienzo del turno y la subsiguiente justificación).

Los turnos de apoyo son señales a través de las cuales el oyente toma el turno de forma transitoria en correspondencia con o cerca de un LPT para ratificar el seguimiento no problemático del turno prolongado del/de la co-participante hasta ese momento (Cestero, 2000). Podemos observar el fenómeno en el extracto siguiente. Tres amigas están hablando de la utilidad del carnet de conducir:

Extracto 10. (Adaptado de Val.Es.Co, p. 146)

01 A no es lo ↑mis[mo:..]
 02 C [no t]iene tanta necesidad pero hay gente
 03 que sí que la tiene. entiendes?
 04 A ↑mh↓mh.
 05 (0.4)
 06 C es que::, (0.6) es crearte tú la necesidad.
 07 (1.0)
 08 C no:: (eh) yo desde luego:, (0.2) () me lo tengo que
 09 sacar.=lo que pasa que::,
 10 (.)
 11 C .hhh eh a'más es muy bueno [(vas) esperan↑d]o:::, (.)=
 12 B [↑para: pa↓ra::,]
 13 C =terminar la carrera tienes trabajo y qué::?
 14 B y[a:..]
 15 C [qué?] le vas a decir. mamá llevamé?
 16 (0.2)
 17 A [()]
 18 B [cla]ro:..
 19 C o sea. yo lo tengo claro. me lo tengo que sacar.

C está argumentando a favor del carnet de conducir: su turno, constituido por múltiples UCTs, no es interrumpido en ningún momento por sus co-participantes (con la excepción del intento abortado de toma de turno por parte de B, lejos del LPT, y que parece en continuidad con el anterior turno incompleto de la misma hablante; líneas 08-09, 12). Por otra parte, vemos que tanto A como B, en varias ocasiones, y siempre en proximidad de o en correspondencia con un LPT, producen unos turnos de apoyo de distinto tipo (*↑mh↓mh, ya, claro*) con los cuales ratifican la comprensión no problemática del turno *in fieri* de C y, en general, manifiestan su escucha activa (líneas 04, 14 y 18).

Terminamos esta breve reseña describiendo otro fenómeno que pertenece a la dimensión secuencial y cooperativa del habla y que subraya el alto grado de coordinación epistémica entre participantes: las enunciaciones conjuntas o co-construcciones (Helasvuo, 2004; Lerner, 1991; Sacks, 1992, pp. 647-655). Esta práctica se caracteriza por la producción colaborativa de turnos de habla entre dos o más hablantes, y es un fenómeno colaborativo en la medida en que se compone de la secuencia de dos turnos de habla, de los cuales el segundo se produce en continuidad con el primero, al que completa:

Extracto 11. (Sacks, 1992, p. 651)

A: You were / / trying to be-
 B: (I hid my anger,)
 A: You were trying uh
 B: -to play along with us.¹³

¹³ A: Estabas // intentando ser-
 B: (Escondí mi enfado)
 A: Estabas intentando eh

Aquí vemos que la frase “You were trying to play along with us” es producida por dos personas distintas. El hecho de que un participante pueda terminar una frase aún incompleta añadiendo elementos sintácticamente coherentes es evidencia directa de la capacidad de examinar en tiempo real los turnos de los co-participantes (Sacks, 1992, p. 651) y, en general, de la naturaleza colaborativa de la interacción humana.

Los fenómenos descritos hasta ahora representan las prácticas organizadas (Harvey Sacks habla en este sentido de “machinery”, *maquinaria*; Sacks, 1992, p. 226) que permiten a los hablantes analizar momento a momento la conducta interaccional de los co-participantes para producir acciones coherentes, inteligibles y calibradas en tiempo real. Veamos en el siguiente párrafo cuál es la situación en las conversaciones didácticas que hemos analizado.

4.4. Secuencialidad de las acciones en los diálogos didácticos

A pesar de su frecuencia en el habla en interacción y de su relevancia a nivel interaccional, las prácticas que acabamos de detallar no están representadas de ninguna manera en los diálogos de los manuales de ELE analizados. A continuación, veremos cuáles son las características de dichas interacciones desde el punto de vista secuencial. El primero es el extracto del inicio de la conversación de *Próxima Estación* ya examinada en el extracto (4):

Extracto 12. (Próxima Estación 3; Em = empleada; Ma = María)

-
- 01 Em ↑hola.
 02 (0.9)
 03 Em ¿os puedo ayudar en algo?
 04 (0.4)
 05 Ma sí gracias.
 06 (0.5)
 07 Ma quería probarme aquel vestido amarillo del escaparate.
 08 (0.4)
 09 Em ¿y qué talla usas?
 10 (0.5)
 11 Ma normalmente uso la talla treinta y ocho.
 12 (0.7)
 13 Ma ¿dónde están los probadores?
 14 (0.7)
 15 Em están allí al fondo.
 16 (10.6)

Aquí vemos a la empleada saludar a la cliente al principio del encuentro (*↑hola.*; línea 01). Un saludo es una acción que inicia una secuencia, al proyectar otro saludo como respuesta preferente en segunda posición. Sin embargo, al turno de la empleada le sigue un silencio de casi un segundo (línea 02), después del cual la empleada vuelve a autoseleccionarse para ofrecer ayuda (*¿os puedo ayudar en algo?*; línea 03). Después de otro silencio (línea 04), la cliente responde aceptando el ofrecimiento (*sí gracias*; línea 05). En este caso, no hay ratificación en el turno siguiente por parte de la empleada, ni siquiera en forma mínima, por ejemplo de turno de apoyo (por ejemplo *vale, perfecto o muy bien*). Después de otro silencio (línea 06), María vuelve a autoseleccionarse, especificando en qué consiste la ayuda que necesita (línea 07). Después de otro *gap* importante (línea 08), la empleada –en lugar de ratificar en el turno siguiente la información proporcionada por la cliente– pasa directamente a la formulación de una pregunta técnica (línea 09), la cual parece proyectar una posible oferta de asistencia en la búsqueda de la prenda adecuada, una vez recibida la información relevante. En realidad, la respuesta de la cliente (*normalmente uso la talla treinta y ocho*; línea 11) no recibe por parte de la empleada ninguna validación. La siguiente pregunta de la cliente (*¿dónde están los probadores?*; línea 13) recibe una respuesta en forma preferente por parte de la empleada (*están allí al fondo*; línea 15): sin embargo, la secuencia se cierra sin ninguna expresión de agradecimiento por parte de la cliente para clausurar de forma preferente este encuentro de servicio. Rutinas esenciales a nivel social son así pasadas por alto en un material didáctico que por otra parte pretende ofrecer a los aprendices de otro entorno cultural un modelo a seguir

B: -seguirnos el juego.

tanto a nivel lingüístico como pragmático. Encontramos otro ejemplo de pareja adyacente incompleta (y de *desfase* pragmático) en el siguiente extracto:

Extracto 13. (Caminando 3; An = Antonio; Ta = taquillero)

01 An hola.
 02 (.)
 03 An queremos dos entradas para el partido por favor.
 04 (0.9)
 05 Ta muy bien.
 06 (0.2)

Al igual que en el ejemplo anterior, el saludo que da inicio al encuentro de servicio (línea 01) no recibe respuesta por parte del taquillero. Antonio, después de una micropausa, pasa directamente a la transacción (línea 03). Situación similar en el siguiente diálogo. Es el primer día de clase en un instituto y Julia entabla una conversación casual con Tamara, otra estudiante:

Extracto 14. (Vistas 3; Ju = Julia; Ta = Tamara)

01 Ju ¡hola.
 02 (0.4)
 03 Ju puedo sentar↑me:?. (.) o está ocupado?
 04 (0.5)
 05 Ta no::::. (.) €claro que no.€
 06 (0.2)
 07 Ta €siéntate. siéntate.€
 08 (0.5)
 09 Ju mira, (0.3) soy nueva aquí, (.) y no conozco a nadie.
 10 (0.4)

Como podemos ver, al saludo de Julia (línea 01) no le corresponde una respuesta adecuada por parte de Tamara: después de un silencio de 0,4 segundos (línea 02), Julia se vuelve a autoseleccionar y formula su petición (línea 03). Observamos también que al turno de Tamara (línea 07) Julia no responde de alguna manera, cuando la acción de la co-participante proyectaría una expresión de agradecimiento o una ratificación como acción preferida en el turno siguiente.

Este patrón, con acciones en primera posición dentro de un par adyacente que no reciben una respuesta adecuada y/o preferente en segunda posición, es sorprendentemente frecuente en las grabaciones analizadas. Veamos a continuación otro ejemplo proveniente esta vez del manual *Caminando 3*:

Extracto 15. (Caminando 3; An= Antonio; So = Sonsoles)

01 An ya sa-bes que yo soy del Málaga de toda la vida.
 02 (0.6)
 03 So ¿no me di:gas?
 04 (0.8)
 05 So ¿pero el Málaga son los azules o los rojos?
 06 (0.6)
 07 An ay no seas tonta.
 08 (0.5)
 09 An claro que son los azules.

Aquí vemos a Antonio producir un turno informativo (*ya sabes que yo soy del Málaga de toda la vida*; línea 01). El turno es seguido por un silencio largo (línea 02), después del cual Sonsoles se autoselecciona, reaccionando al enunciado de Antonio (*¿no me di:gas?*; línea 03). El turno tiene carácter irónico y se puede clasificar como una burla (“tease”; Drew, 1987) que pone de manifiesto cómo la información recibida no es nueva o sorprendente para Sonsoles. Este tipo de turno suele recibir respuestas que van desde la risa (con consiguiente reconocimiento del carácter irónico del turno anterior) hasta respuestas que, al contrario, tratan de forma literal (es decir, seria) la acción anterior (Drew, 1987, pp. 221-222). Antonio, sin embargo, no

reacciona. Con un cambio de trayectoria abrupto, después de otro silencio importante (línea 04), Sonsoles vuelve a autoseleccionarse para dirigirle al co-participante una pregunta (*¿pero el Málaga son los azules o los rojos?*; línea 05); después de otro silencio pronunciado (línea 06), Antonio responde de manera no preferente (*ay no seas tonta*; línea 07), al no contestar directamente a la pregunta. En realidad, con su acción Antonio parece poner en duda la sinceridad misma de la pregunta de Sonsoles, la cual, sin embargo, no reacciona a una afirmación que en otro contexto podría incluso tener implicaciones negativas para su *imagen* (“face”; Goffman 1955). Después de otro *gap* relevante (línea 08), Antonio contesta a la pregunta, aclarando la duda y subrayando la redundancia de la pregunta de Sonsoles (*claro que son los azules*; línea 09).

Otro ejemplo del fenómeno (junto con la constante presencia de silencios entre turnos de palabra) proviene del diálogo de *Vistas 3* ya analizado en (13).

Extracto 16. (Vistas 3; Ju = Julia; Ta = Tamara)

01 Ju mira, (0.3) soy nueva aquí, (.) y no conozco a nadie.
 02 (0.4)
 03 Ju estoy tan nerviosa que me muero.
 04 (0.7)
 05 Ju es que el primer día es horroroso y a la vez, (0.2)
 06 superexcitante.
 07 (0.5)
 08 Ju me llamo Julia.
 09 (0.2)
 10 Ju y tú:?
 11 (0.5)
 12 Ta €yo: soy Tamara.€

Esta secuencia empieza justo después de la secuencia inicial de saludos. Vemos a Julia producir un turno informativo (*mira, (0.3) soy nueva aquí, (.) y no conozco a nadie*; línea 01) seguido por un silencio (línea 02). Normalmente, en las conversaciones espontáneas, los participantes subrayan el estatus de la información recibida (nuevo/conocido) respondiendo de forma acorde en el turno siguiente (Couper-Kuhlen & Selting, 2018, pp. 276-279). Aquí, en cambio, Tamara no reacciona de ninguna manera. Seguidamente, Julia vuelve a auto-seleccionarse y produce otro turno informativo (*estoy tan nerviosa que me muero*; línea 03): en este caso, hace explícito un problema (un ejemplo de “troubles telling”; Jefferson, 1988) que podría hacer relevante en el turno siguiente una muestra de afiliación por parte de Tamara, que tampoco llega. De hecho, este turno de Julia viene seguido por otro silencio consistente (línea 04), que en condiciones normales podría ser el reflejo de la actitud poco o nada afiliativa de la otra persona. Como Tamara no reacciona, Julia sigue y produce una evaluación (*es que el primer día es horroroso y a la vez, (0.2) superexcitante.*; líneas 05-06) que sirve para justificar su estado anímico. En este caso también, la investigación en AC ha demostrado que después de un turno de evaluación suele haber respuestas de confirmación y también segundas evaluaciones del mismo tipo, en ocasiones incluso intensificadas (Pomerantz, 1984). Después de otro silencio relevante (línea 07), Julia sigue con su monólogo: se presenta (*me llamo Julia*; línea 08), seleccionando a continuación a Tamara (*y tú:?*; línea 11), la cual, finalmente, contesta de forma preferente (línea 20), después de otro silencio prolongado (línea 12). El análisis pormenorizado de los extractos nos permite concluir que estos fenómenos son transversales, al caracterizar todas las grabaciones de los tres manuales examinados.

En el último extracto vamos a analizar, entre otros, el fenómeno de las parejas adyacentes *desplazadas*, algo que no ocurre en los datos espontáneos que hemos tomado en consideración. Unos amigos están teniendo una conversación distendida:

Extracto 17. (Próxima Estación 3; Nu = Nuria; Ja = Jaime; Ma = María)

01 Nu te veo diferente Jaime.
 03 (1.1)
 03 Nu es que tienes nuevo corte de pelo?
 04 (0.7)
 05 Ja no. no me he cortado el pelo. pero seguid adivinando.
 06 (0.7)
 07 Ma tus gafas son nuevas?

-
- 08 (0.8)
 09 Ma no. no es eso.
 10 (0.6)
 11 Nu aho:ra si. lo veo.
 12 (1.1)
 13 Nu llevas u:na camisa nueva.
 14 (0.6)
 15 Nu y qué bien te queda el color.
 16 (0.9)
 17 Ja correcto Nuria.
 18 (0.7)
 19 Ja casi siempre llevo camisas blancas pero dicen que el
 20 amarillo está muy de moda esta primavera.

Aquí vemos a Nuria realizar una observación (un “noticing”), es decir, la primera parte de un par adyacente (*te veo diferente Jaime.*; línea 01). Después de un predecible silencio (línea 02), Nuria se autoselecciona nuevamente para dirigirle a Jaime una pregunta que requiere un *sí* o un *no* como respuesta preferente en el turno siguiente (*es que tienes nuevo corte de pelo?*; línea 03). Jaime responde a la pregunta con un *no*, respetando por lo tanto su polaridad (línea 05), y mantiene el turno invitando a las amigas a que sigan adivinando. Esta vez, después de otro largo silencio (línea 06), se autoselecciona María, cuya pregunta polar proyecta, otra vez, un *sí* o un *no* como respuesta preferente (línea 07). Después de otro silencio pronunciando (línea 08), y sin que Jaime conteste, la misma María descarta su anterior hipótesis (línea 09). A continuación observamos otro silencio (línea 10), un pre-anuncio por parte de Nuria (*aho:ra si.=lo veo.*; línea 11), seguido por otro silencio muy relevante (línea 12) y por el turno de la misma hablante (*llevas u:na camisa nueva*; línea 13). La suposición de Nuria proyectaría una confirmación o una desmentida como respuestas preferentes en el turno siguiente por parte de Jaime. Sin embargo, después de otro silencio (línea 14), es Nuria la que vuelve a auto-seleccionarse para producir una nueva UCT sintácticamente ligada a la anterior (véase la conjunción y al comienzo del turno: *y qué bien te queda el color*; línea 15): es un cumplido que haría relevante una ratificación de algún tipo como respuesta¹⁴ en el turno siguiente. En cambio, después de otro silencio (línea 16), Jaime, en lugar de responder a dicho cumplido, confirma la exactitud de la observación producida por Nuria en el turno anterior (*correcto Nuria.*; línea 17), rompiendo así la contigüidad entre acciones que conforman un par adyacente. Este turno de Jaime no es seguido por ninguna reacción por parte de Nuria, en forma por ejemplo de evaluación (*bien*) o de ratificación (*vale*), como sería de esperar en un caso como este (sobre respuestas candidatas véase Pomerantz, 1988). Después de otro silencio muy largo (línea 18), Jaime se autoselecciona nuevamente, y su turno informativo (líneas 19-20) exhibe, una vez más, escasa orientación hacia las acciones de sus co-participantes. Para resumir: en el extracto hay un par adyacente contiguo (líneas 03 y 05; obsérvese sin embargo el silencio de 0,7 segundos entre los dos turnos), un par adyacente desplazado, es decir no adyacente (líneas 13 y 17), y tres primeras partes de pares adyacentes que no reciben ningún tipo de respuesta, es decir, pares adyacentes *mutilados* (líneas 01, 15 y 17). En definitiva, se trata de un comportamiento inusual comparado con lo que acontece en las conversaciones de todos los días, aun sin tener en cuenta la constante presencia de largos silencios entre un turno y otro.

5. Conclusiones

En este estudio de caso hemos analizado a partir del método y de la teoría del análisis de la conversación (Schegloff, 2007) tres grabaciones de audio incluidas en tres manuales de español L2 utilizados en el bachillerato sueco. El objetivo era averiguar en qué medida se acercan o se alejan de los patrones interaccionales observables en las conversaciones espontáneas. Nuestro estudio se alinea con las investigaciones realizadas anteriormente en este ámbito: se ve así confirmada la ausencia de fenómenos relevantes en el habla en interacción como los solapamientos, las disfluencias o los turnos de apoyo (Gilmore, 2004), así como la escasa coherencia secuencial de algunas prácticas (Wong, 2002), la presencia esporádica de las prácticas de reparación (Batlle & Suárez, 2020) –del todo ausentes en nuestro estudio– y la existencia de

¹⁴ Contestar a un cumplido es una acción socialmente compleja: “most compliment responses lie somewhere in between acceptances and agreements on the one hand and rejections and disagreements on the other hand” (Pomerantz, 1978, p. 81).

fenómenos peculiares como los pares adyacentes *desplazados* o *mutilados* (Pauletto, 2020), que reflejan la problemática coherencia discursiva de estos materiales.

Por otra parte, hemos podido averiguar cómo en los diálogos didácticos la toma de turno no se diferencia notablemente de la que se realiza en las interacciones cotidianas: todos los tipos de auto- y heteroselección del hablante se ven de hecho reflejados en los extractos de los manuales. Sin embargo, y a diferencia de lo que suele ocurrir en las conversaciones espontáneas, los turnos de palabra de dichos diálogos suelen estar separados entre sí por silencios sistemáticos y prolongados que casi nunca son indicio de algún tipo de problema incipiente en el turno de respuesta, dado que en la mayoría de los casos aparecen seguidos por turnos preferentes (es decir, por turnos que favorecen la solidaridad social y la progresión de la interacción). En cambio, en las conversaciones naturales, los silencios superiores a 300 ms pueden ser precursores de respuestas no preferentes o, en algunos casos, manifiestamente ausentes.

En cuanto a la secuencialidad de las acciones, hemos descrito en general una frecuente falta de coordinación entre hablantes, evidente en la ausencia de participación y de atención al/a la co-participante (véase por ejemplo la inexistencia de turnos de apoyo). Este fenómeno resulta a veces en verdaderos fallos a nivel pragmático. En este sentido, la secuencialidad se puede entender en algunos casos como mermada o fallida, ya que los pares adyacentes se caracterizan en ocasiones por ser incompletos (véanse los extractos (11), (12), (13), (14) y (15)) o desplazados (extracto (16)). Además, faltan por completo prácticas como las reparaciones, los turnos de apoyo o las co-construcciones que, como hemos podido explicar, son fenómenos centrales en el habla en interacción, al contribuir a la secuencialidad, a la progresividad de la interacción y al mantenimiento de la intersubjetividad entre participantes. A todo esto, podemos añadir un hecho que salta a la vista comparando las mismas transcripciones: los turnos de palabra de las conversaciones didácticas suelen ser breves, sintácticamente completos y sin perturbaciones de ningún tipo (alargamientos vocálicos, inspiraciones, autorreparaciones etc.). Observando las conversaciones que ocurren de forma natural, en cambio, vemos que el entramado de acciones simultáneas es mucho más complejo, con contribuciones de distinta amplitud y complejidad sintáctica, y turnos que a veces se quedan incompletos y/o se vuelven a reanudar por varias razones contingentes (reparaciones, interrupciones etc.). Resumiendo, a pesar del carácter exploratorio y cualitativo del presente estudio, parece evidente que hay sensibles diferencias entre las conversaciones de los manuales de ELE y la conversación auténtica: como afirman Hale, Nanni y Hopper, “(R)eal communication is much more complicated and interdependent than textbooks have led (students) to believe” (2018, p. 66).

Desde el punto de vista didáctico, los materiales de audio (y video) son un *input* importante tanto para los/las aprendices, en cuanto al contacto con la lengua meta hablada, como para los/las docentes, siendo un material listo para el uso en su práctica didáctica. Sin embargo, si el único *input* oral que recibe los/las aprendices es similar al de los audios aquí analizados, esto puede acarrear problemas a nivel del desarrollo de la competencia interaccional, ya que el alumnado no habrá sido sensibilizado a los aspectos centrales y más complejos de la organización secuencial de la lengua hablada. Por consiguiente, nos parece necesario un replanteamiento en la forma de construir estos materiales didácticos, que invierta la tendencia a la simplificación y que permita tanto al profesorado como al alumnado disponer de materiales que reflejen de forma más fiel y sistemática lo que ocurre en las interacciones reales en la lengua meta. De esta forma, la clase de lenguas podrá convertirse en un lugar donde a quien aprende se le ofrezca la oportunidad de convertirse en *hablante intercultural* (“intercultural speaker(s)”; Kramersch, 1998), es decir, en personas interaccionalmente competentes y capaces de negociar significados entre marcos conceptuales culturalmente variables.

Bibliografía

- Álvarez Montalbán, Fernando (2007, septiembre, 26-29). *El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE*. FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas. Granada, España.
- André, Virginie (2018, julio, 9-13). *Plus belle la vie: analyse des interactions et sélection d'un corpus pour l'apprentissage du français langue étrangère*. SHS Web of Conferences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607013>
- Atkinson, J. Maxwell (1984). Preference organisation. En J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds.) *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 53-56). Cambridge University Press.

- Bardel, Camilla, Falk, Ylva & Lindkvist, Christina (2016). *Tredjespråksinläring* ["Aprendizaje de un tercer idioma"]. Studentlitteratur.
- Batlle, Jaume (2020). La comprensión auditiva en español como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia interaccional. En Ferroni, Roberta y Marilisa Birello (Eds.) *La competenza discorsiva a lezione di lingua straniera* (pp. 281-333). Aracne.
- Batlle, Jaume (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumno de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Batlle, Jaume & Suárez, María del Mar (2020). An analysis of repair practices in L2 Spanish listening comprehension materials with implications for teaching interactional competence. *Classroom Discourse*, 12 (4), 365-385. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1810724>
- Bernsten, Suzanne G. (2002). *Using Conversation Analysis to evaluate pre-sequences in invitation, offer and request dialogues in ELT textbooks*. [Master Thesis, University of Illinois].
- Briz, Antonio & Grupo Val.Es.Co. (2003). Las unidades de la conversación: el acto. En José Luis Girón Alconchel, Silvia Iglesias Recuero, Francisco Javier Herrero Ruiz de Loizaga, Antonio Narbona Jiménez (Eds.), *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, vol. II (pp. 953-968). Universidad Complutense.
- Briz, Antonio & Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales* (Anejo I de la revista Oralía). Arco Libros.
- Chepinchikj, Neda & Thompson, Celia (2016). Analysing cinematic discourse using conversation analysis. *Discourse, Context and Media*, 14, 40-53.
- Clift, Rebecca (1999). Irony in conversation. *Research on language and social interaction*, 28, 523-553.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margret (2018). *Interactional linguistics*. Cambridge University Press.
- Dersley, Ian & Wootton, Anthony (2000). Complaint sequences within antagonistic argument. *Research on Language and Social Interaction*, 33, 375-406.
- Drew, Paul (1987). Po-faced receipts of teases. *Linguistics*, 25, 219-253.
- Field, John (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Gilmore, Alex (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58, 363-374.
- Goffman, Erving (1955). On face-work. *Psychiatry*, 18, 213-231.
- Goffman, Erving (1981). *Forms of talk*. Blackwell.
- Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación. *Estudios de Lingüística Española*, 35, 11-71.
- Hale, Chris, Nanni, Alexander & Hooper, Daniel (2018). Conversation Analysis in language teacher education: An approach to reflection through action research. *Haccetepe University Journal of Education (HUJE)*, 33, 54-71.
- Helasvuo, Marja-Liisa (2004). Shared syntax: The grammar of co-constructions. *Journal of Pragmatics*, 36, 1315-1336.
- Heldner, Mattias & Edlund, Jens (2010). Pauses, gaps and overlaps in conversations. *Journal of Phonetics*, 38, 555-568.
- Heritage, John (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.
- Jefferson, Gail (1984). Notes on some orderlinesses of overlap onset. En D'Urso, Valentina & Paolo Leonardi, (Eds.) *Discourse Analysis and Natural Rhetoric* (pp. 11-38). Cleup.
- Jefferson, Gail (1988). On the sequential organization of troubles-talk in ordinary conversation. *Social Problems*, 35, 418-441.

- Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En Gene Lerner (Ed.) *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). University of California.
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes (2014). Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 1-42.
- Kendrick, Kobin H. & Torreira, Francisco (2015). The timing and construction of preference: A quantitative study. *Discourse Processes*, 52, 255-289.
- Kendrick, Kobin H., Brown, Penelope, Dingemanse, Mark, Floyd, Simeon, Gipper, Sonja, Hayano, Kaoru, Hoey, Elliott, Hoymann, Gertie, Manrique, Elizabeth, Rossi, Giovanni & Levinson, Stephen (2020). Sequence organization: A universal infrastructure for social action. *Journal of Pragmatics*, 168, 119-138.
- Kim, Haeyeon (2002). The form and function of next-turn repetition in English conversation. *Language Research*, 38, 51-81.
- Kramsch, Claire (1998). The privilege of the intercultural speaker, En Byram, Michael & Michael Fleming (Eds.) *Language Learning* (pp. 16-31). Cambridge University Press.
- Lerner, Gene (1991). On the syntax of sentences-in-progress, *Language in Society*, 20, 441-458.
- Lerner, Gene (2004). Collaborative turn sequences. En Lerner, Gene (Ed.) *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 225-256). John Benjamins.
- Liddicoat, Anthony (2011). *An introduction to Conversation Analysis*. Continuum.
- Cestero, Ana (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Padilla García, Xosé A. (2012). ¿Qué tienen de “conversación coloquial” los diálogos que aparecen en los libros de ELE? *Verba*, 39, 83-106
- Pauletto, Franco (2020). L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: Una proposta metodologica. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages, Special Issue*, 7(2), 28-50.
- Pomerantz, Anita (1978). Compliment responses. Notes on the cooperation of multiple constraints. En Schenkein, Jim (Ed.) *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 79-112). Academic Press.
- Pomerantz, Anita (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. En Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (Eds.) *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 57-101). Cambridge University Press.
- Pomerantz, Anita (1988). Offering a candidate answer: An information seeking strategy. *Communication Monographs*, 55, 360-373.
- Raymond, Chase W. & Olguín, Luis M. (en prensa). *Análisis de la conversación. Fundamentos, metodología y alcances*. Routledge.
- Raymond, Geoffrey (2003). Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review*, 68, 939-967.
- Sacks, Harvey (1984). Notes on methodology. En Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (Eds.) *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 21-27). Cambridge University Press.
- Sacks, Harvey (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. En Button, Graham & John Lee (Eds.) *Talk and Social Organisation* (pp. 54-69). Multilingual Matters.
- Sacks, Harvey (1992 [1967-1968]). En Jefferson, Gail (Ed.) *Lectures on Conversation* (pp.). Blackwell.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel, & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, Emanuel (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-95.
- Schegloff, Emanuel (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in society*, 29, 1-63.

- Schegloff, Emanuel (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel & Sacks, Harvey (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Schegloff, Emanuel, Jefferson, Gail, & Sacks, Harvey (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Seedhouse, Paul (2004). Conversation Analysis as research methodology. En Richards, Keith & Paul Seedhouse (Eds.) *Applying Conversation Analysis* (pp. 251-266). Palgrave MacMillan.
- Skolverket (2011). *Ämne - Modernaspråk Gymnasieskolan*. Recuperado de: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan>.
- Sterponi, Laura (2009). Accountability in family discourse: Socialization into norms and standards and negotiation of responsibility in Italian dinner conversations. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 16, 441-459.
- Stivers, Tania (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41, 31-57.
- ten Have, Paul (2007). *Doing Conversation Analysis. A practical guide*. Sage.
- Traverso, Veronique (2009). The dilemmas of third-party complaints in conversation between friends. *Journal of Pragmatics*, 41, 2385-2399.
- Vandergrift, Larry & Goh, Christine (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vázquez Carranza, Ariel (2020). La perspectiva lingüística del análisis conversacional. En Pérez Barajas, Emanuel Alan & Axel Hernández Díaz (Eds.), *Propuestas metodológicas para el trabajo y la investigación lingüística. Aplicaciones teóricas y descriptivas* (pp. 513-530). Universidad de Colima.
- Vázquez Carranza, Ariel (2019). *Análisis conversacional: Estudio de la acción social*. Universidad de Guadalajara.
- Widdowson, Henry (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening*. Pearson Education.
- Wong, Jean (2002). Applying conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40, 37-60.

Manuales de enseñanza

- Gröndahl, Sara, Fernández García, David, Liven, Ingild, Lund Moss, Gro Eli & Rosén, Espen (2018). *Próxima estación 3*. Liber.
- Rönmark, Inger & Quintana, Eulalia (2012). *Vistas 3*. Sanoma Utbildning.
- Westerman, Ninni, Gustafsson, Åsa, Waldenström, Elisabet & Wik-Bretz, Meret (2016). *Caminando 3. Natur & Kultur*.

Convenciones de transcripción

- (0.7) el número entre paréntesis indica la duración de un silencio en segundos o décimas de segundos;
- (.) el punto entre paréntesis indica un silencio de duración inferior a 0,2 segundos;
- [] los corchetes indican el punto en que el solapamiento empieza y termina;
- = este símbolo indica que la transcripción del turno en curso sigue dos líneas más abajo;
- >why< palabra(s) producida(s) rápidamente;
- <why> palabra(s) producidas lentamente;
- ↓↑ las flechas indican el subir y / o el bajar de la entonación;
- wo:rd “:” indica un alargamiento de la vocal / consonante de una décima de segundo por cada “:”;
- . indica entonación final;
- , indica entonación suspensiva;

- ? indica una subida de la entonación;
- () indica que lo que dice el/la hablante no es inteligible;
- (why) palabra / enunciado de difícil comprensión (“best guess”);
- WHY indica un incremento del volumen;
- w(h)y indica la presencia de partículas de risa interpoladas;
- €why€ tono alegre (“smiley voice”);
- ((xx)) texto que describe una acción encarnada (“embodied action”);
- wh- indica la interrupción de la palabra o de la enunciación (cut-off);
- .hh indica inhalación (0,1 segundos por “h”);
- hh. indica exhalación (0,1 segundos por “h”).

(adaptado de Vázquez Carranza, 2020, p. 16-17)

Franco Pauletto, Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen
franco.pauletto@su.se

- ES** **Franco Pauletto** tiene una larga experiencia como profesor de italiano L2. Recibió su doctorado en 2017 y actualmente está cursando un postdoctorado bienal en la Universidad de Estocolmo. Su enfoque de estudio incluye las interacciones entre padres e hijos en familias italianas y suecas, con el uso de las señales discursivas en interacción y la adquisición del italiano L2 por parte de discentes de habla sueca, siempre partiendo de la teoría y del método del análisis de conversación.
- EN** **Franco Pauletto** has extensive experience as a teacher of Italian as a second language. He earned his Ph.D. in 2017 and currently holds a two-year postdoctoral researcher position at the University of Stockholm. He has studied interactions between parents and children in Italian and Swedish families, the use of certain discourse markers, and the acquisition of Italian as a second language by Swedish-speaking learners within the theoretical and methodological framework of conversation analysis.
- IT** **Franco Pauletto** ha una lunga esperienza come insegnante di italiano L2. Ha conseguito il dottorato di ricerca nel 2017 e sta attualmente svolgendo un postdottorato biennale presso l'università di Stoccolma. Si è occupato di interazioni tra genitori e figli in famiglie italiane e svedesi, dell'uso di alcuni segnali discorsivi in interazione e dell'acquisizione dell'italiano L2 da parte di apprendenti svedesofoni, sempre a partire dalla teoria e dal metodo dell'analisi della conversazione.

Isabelle Ahlström, Stockholms universitet,
isabelle.ahlstrom@gmail.com

- ES** **Isabelle Ahlström** es profesora en la escuela secundaria superior sueca. Está especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras (español e inglés) y en la producción y evaluación de materiales didácticos para la enseñanza de las L2, partiendo de los principios del análisis conversacional.
- EN** **Isabelle Ahlström** works as a teacher in a Swedish high school. She specializes in teaching foreign languages (Spanish and English) and in the production and analysis of L2 teaching materials, based on the principles of conversation analysis.
- IT** **Isabelle Ahlström** lavora come professoressa in una scuola secondaria di secondo grado svedese. È specializzata nell'insegnamento di lingue straniere (spagnolo e inglese) e nella produzione e analisi di materiali didattici per l'insegnamento delle L2, a partire dai principi dell'analisi della conversazione.