

Laura Acosta Ortega\*

## La reparación en la interacción oral de estudiantes de ELE: comparación entre interacciones de práctica en el aula e interacciones en contextos de evaluación

### Repair in Oral Interaction of Spanish as L2 Learners: Comparison of Interactions in Classroom Activities and Interactions in an Assessment Context

<https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0018>

**Abstract:** Based on the concept of *interactional competence* (Hellermann, 2008; Seedhouse, 2004; Walsh, 2011; Young, 2008), our study analyzes how learners of Spanish as a foreign language in a B2 level manage repair in oral interaction in language classrooms. We understand repair as “the treatment of trouble in talk-in-interaction” (Young, 2008, p. 49). A corpus of eleven interactions between students in the classroom is analyzed through the perspective of Conversation Analysis. The interactions were collected in different kinds of tasks in the language classroom. In our analysis we compare interactions produced in practice activities and interactions collected during assessment. The findings in this study show a tendency to manage repair in classroom oral interaction as it would be done in normal conversation. Regarding the different contexts of our corpus, we observe that, in interactions produced in assessment contexts, speakers try to protect their interlocutor’s face and their own face by avoiding to make repairs.

**Keywords:** interactional competence, oral interaction, repair, learning of Spanish as a foreign language

**Resumen:** Partiendo del concepto de *competencia interaccional* (Hellermann, 2008; Seedhouse, 2004; Walsh, 2011; Young, 2008), en la presente investigación analizaremos cómo gestionan aprendices de ELE de nivel B2 las reparaciones en las interacciones en el aula, entendidas como el tratamiento y solución de los problemas que surgen en la interacción (Young, 2008, p. 49). Estudiamos once

---

\*Corresponding author: Laura Acosta Ortega, Translation and Language Sciences, Universtat Pompeu Fabra, Roc Boronat, 138, Barcelona 08020, Spain, E-mail: laura.acosta@upf.edu <http://orcid.org/0000-0002-8065-8720>

interacciones recogidas en el aula de ELE en diferentes actividades en aula, con las herramientas que aporta el Análisis de la Conversación. Observamos las reparaciones en dos tipos de interacciones: las que se producen en un contexto de actividades de práctica en el aula y las que se producen en un contexto de evaluación. Los resultados muestran una tendencia a gestionar las reparaciones en las interacciones en el aula de forma similar a la que se realiza en la conversación. Respecto a las diferencias entre los dos contextos analizados, observamos que, en el caso de interacciones producidas en contextos de evaluación, los hablantes protegen más su imagen y la de su interlocutor evitando realizar reparaciones.

**Palabras clave:** Competencia interaccional, interacción oral, reparaciones, aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE)

## 1 Introducción

La interacción oral en el aula de lenguas extranjeras (de ahora en adelante, LE) ha ido tomando cada vez más importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCER) señala la interacción (escrita y oral) como una de las actividades de la lengua (Consejo de Europa, 2001, p. 14) y recoge la necesidad de incluir interacciones reales en el proceso de aprendizaje de una lengua (Consejo de Europa, 2001, p. 141). Pese a ello, los aprendices de una LE siguen encontrando dificultades en esta destreza, debido a la espontaneidad que se requiere para realizar acciones y reacciones de forma inmediata.

Entendemos que la interacción oral, como afirma Drew, es una acción que consiste en “the interplay between what one speaker is doing in a turn-at-talk and what the other did in their prior turn, and furthermore between what a speaker is doing in a current turn and what the other will do in response in his/her next turn” (Drew, 2013, p. 131). Sin embargo, en una interacción oral no solo es necesario que participen al menos dos interlocutores, que intercambien su papel de hablante y oyente a lo largo de la interacción y que realicen una acción (o más de una) mediante el habla, sino que, además, los interlocutores deben “construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Consejo de Europa, 2001, p. 74). Esto se logra poniendo en marcha mecanismos y estrategias de distinto tipo, entre las que se encuentran “tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones,

recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.” (Consejo de Europa, 2001, p. 75).

En el presente artículo analizaremos uno de los elementos que, según el MCER, se pone en marcha en la interacción oral: concretamente cómo “se proponen y evalúan soluciones” a los problemas que surgen en la interacción; dicho de otro modo, analizaremos las *reparaciones* que se realizan en las interacciones que se producen en el aula de español como lengua extranjera (de ahora en adelante, ELE).

La reparación es un mecanismo fundamental en la interacción, junto con la gestión de turnos y la organización secuencial (Young, 2008, p. 50). La reparación permite que los participantes de una interacción se comuniquen y coconstruyan significados, asegurando la intercomprensión de los interlocutores (Forrester, 2008). Debido a la importancia de este mecanismo en la interacción oral (especialmente en hablantes de una LE), en el presente artículo nos planteamos como objetivo analizar cómo reparan su discurso los estudiantes de ELE en interacciones orales llevadas a cabo entre pares. Para ello, tendremos en cuenta en qué contexto se ha producido la interacción (actividades de práctica en el aula y actividades realizadas en contextos de evaluación) y observaremos de qué manera influyen dichos contextos en las reparaciones que se realizan: en su frecuencia de aparición y en la manera en la que se llevan a cabo.

## 2 Marco teórico

En el presente apartado, detallaremos las bases teóricas en las que fundamentamos nuestra investigación. En primer lugar, presentaremos las definiciones propuestas por diversos autores del concepto de *competencia interaccional*<sup>1</sup> y enumeraremos los elementos que la componen. En segundo lugar, nos centraremos en las reparaciones en la interacción oral, exponiendo las definiciones en las que nos basamos y mencionando algunos de los estudios que se han realizado en este campo.

---

<sup>1</sup> En inglés, el término acuñado es *Interactional Competence*, que hemos optado por traducir como *competencia interaccional*. Mantenemos de este modo la diferencia que también existe en lengua inglesa (*interactive* – *interaccional*). Tal y como sucede en el término original, entendemos *interactivo* como la propiedad de aquello que “procede por interacción” (según el DLE) y, por tanto, se realiza en forma de interacción, mientras que *interaccional* es la cualidad de lo que compone la interacción o que sucede durante la interacción (ver Diccionario de términos clave de ELE, entrada “Interacción”).

## 2.1 Competencia interaccional

En los últimos años, se han realizado una serie de investigaciones que parten de lo que ciertos autores denominan *lingüística interaccional*. Estos estudios se proponen “estudiar el uso del habla en la interacción (talk-in-interaction), entendido como un proceso de ajustes recíprocos y simultáneos entre las personas para regular y sincronizar sus acciones en conversaciones cotidianas o en encuentros institucionales” (Moore y Nussbaum, 2013, p. 43). En esta línea de trabajo se enmarcan investigaciones que profundizan en la interacción oral entre hablantes nativos y hablantes no nativos; por ejemplo, Firth (1996) analiza cómo interaccionan hablantes de inglés nativos y no nativos en contextos profesionales, o Kurhila (2006), quien estudia las reparaciones en interacciones transaccionales entre hablantes no nativos y nativos. Asimismo, se han multiplicado los estudios que analizan la interacción oral en el aula bajo la perspectiva de la lingüística interaccional: por ejemplo, Walsh (2011) profundiza en la interacción entre estudiantes y docentes y propone cómo mejorarla; Bowles y Adams (2015) estudian la interacción entre estudiantes de una L2 en el aula; García García (2016) y Hauser (2009) caracterizan en sendos estudios la gestión de los turnos de habla en interacciones entre hablantes de una L2; Batlle Rodríguez (2015) explora cómo se realiza la reparación y cómo se retoma la intersubjetividad en interacciones entre docentes y alumnos.

En el presente estudio partimos de este enfoque y del concepto de *competencia interaccional*, que Young (2008, p. 101) define como “a relationship between participants’ employment of linguistic and interactional resources and the context in which they are employed”. De este modo, la competencia interaccional pone el foco de atención en la forma en la que la interacción es guiada y gestionada por los interlocutores, teniendo en cuenta que en diferentes contextos se movilizarán recursos diferentes para coconstruir significados y lograr un objetivo comunicativo de forma conjunta (Walsh, 2011, p. 165). Así pues, la interacción se entiende como una colaboración entre los participantes y no como la yuxtaposición de cada una de las producciones individuales.

Un aspecto que caracteriza los estudios de competencia interaccional es que los aprendices no son vistos solo como hablantes con dificultades lingüísticas, sino como hablantes noveles y entidades sociales que intentan controlar un nuevo ambiente sociocultural (Barraja-Rohan, 2011). Tal y como afirma Kramsch (1986), mediante el estudio de la competencia interaccional estudiamos la habilidad de los hablantes para comunicar un significado y crear entendimiento mutuo entre los interlocutores.

Hall (2007) propone tres elementos fundamentales para analizar el habla-en-interacción: la gestión de turnos, la organización de las secuencias y la

reparación (Hall, 2007, p. 512). Young (2008) amplía esta propuesta y señala que se puede describir una práctica discursiva fijándonos en tres elementos. En primer lugar, los recursos relacionados con la identidad, es decir, el marco de participación señala las identidades que adoptan los participantes. En segundo lugar, los recursos lingüísticos, que se dividen, por un lado, en el registro (características de pronunciación, vocabulario y gramática que tipifican una práctica) y los modos de significación (formas en las que los participantes construyen significados interpersonales y textuales). En tercer lugar, encontramos los recursos interaccionales, que, a su vez, incluyen cuatro elementos:

- a) actos de habla, es decir, cómo se seleccionan y en qué orden se producen;
- b) toma de turnos: cómo se selecciona al nuevo hablante y cómo saben los participantes cuándo termina un turno y cuándo empieza el siguiente;
- c) reparaciones: formas en las que los participantes responden a los problemas que puedan surgir en una interacción;
- d) límites de la interacción: cómo se señalan los inicios y finales de la interacción.

De todos estos recursos, nos centraremos aquí en las reparaciones, ya que este mecanismo permite gestionar los problemas que amenazan la comprensión, posibilita el entendimiento mutuo y permite realizar, mediante la interacción, la acción que los hablantes tienen como objetivo de forma efectiva, lo que permite construir significados de forma conjunta. En el siguiente apartado describiremos los tipos de reparaciones que existen, las características principales de cada uno de estos tipos de reparaciones, así como los estudios realizados en este campo.

## 2.2 La reparación en el aula de LE

Las reparaciones son el conjunto de mecanismos que solucionan los problemas que surgen en el habla-en-interacción (Young, 2008, p. 49). Mediante la reparación, los interlocutores solucionan los problemas que amenazan el objetivo comunicativo de la interacción. Es decir, las reparaciones tienen una implicación colaborativa, ya que subyace la finalidad de los interlocutores de entenderse y de colaborar en la interacción para lograr su objetivo.

Como consecuencia de esta voluntad de entenderse, cualquier producción lingüística, sea del tipo que sea, es susceptible de ser reparada. De este modo, las reparaciones se pueden realizar sobre una gran variedad de problemas que surgen en la comunicación, por ejemplo, la interpretación de un déictico o de una palabra, porque no se recuerda una palabra o expresión que se necesita o,

incluso, por no estar seguro de haber oído correctamente al interlocutor. Cuando ocurren algunas de estas situaciones, las acciones que se estaban llevando a cabo en la interacción se interrumpen y se inicia una secuencia de reparación en la que uno de los participantes rectifica algún elemento de la interacción para restablecer la comprensión entre los hablantes. Es decir, una de las características de la interacción oral, la *progresividad* –*progressivity* en inglés, entendida como la relación que mantiene un turno de habla con el siguiente (Schegloff, 2009)– se interrumpe para lograr mantener la *intersubjetividad* –que se entiende como la voluntad de los interlocutores para entenderse–. Es decir, tal y como señala Cestero Mancera (2005), las reparaciones no forman parte de las secuencias del núcleo temático conversacional, sino de una secuencia interactiva lateral.

Tradicionalmente, se ha considerado que la reparación es una secuencia formada por tres partes: el problema, la iniciación y la solución (McHoul, 1990). Sin embargo, Hall (2007) sostiene que la reparación está formada por dos componentes: la iniciación de la reparación y el resultado de la reparación. De hecho, como apunta Schegloff (2000), no todos los problemas se reparan en una conversación: en ocasiones se producen problemas que no se señalan y la reparación nunca llega a realizarse. Como en el ejemplo a continuación, en el que la participante Patricia marca un inicio de reparación pronunciando de forma interrogativa una palabra que no entiende (“masificada”), pero la reparación no se llega a producir:

- 1
- Laura: para mí está masificada /
- Dina: sí sí
- María: creo quee-
- Patricia: ¿masificada? /
- María: pero nosotros somos como /un // un po- / un miembros (RISAS)  
de la masificación / ¿no? porque porque / [vivimos aquí]<sup>2</sup>

Según Sacks y Schegloff (1979), se pueden distinguir cuatro tipos de reparaciones teniendo en cuenta quién inicia la reparación y quién la resuelve. Si el que inicia la reparación y repara el problema es el hablante, estaremos hablando de *autorreparaciones autoiniciadas* (de ahora en adelante, ARAI). En ellas, el hablante decide que algún aspecto de su producción (una palabra, un enunciado) puede ser problemático o no expresa la idea que desea transmitir. Así,

---

<sup>2</sup> Los símbolos utilizados para la transcripción han sido adaptados del sistema Val.Es.Co, que se encuentran recogidos en el anexo A.

quien habla detiene la producción y repara lo dicho realizando los cambios que considere necesarios, alterando el turno en curso. Este tipo de reparación es el preferido en una conversación ordinaria (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977).

En el caso de que quien inicie la reparación sea el interlocutor, pero la resuelva el hablante, se tratará de una *autorreparación heteroiniciada* (de ahora en adelante, ARHI). En ellas, el interlocutor señala la existencia de un problema en el turno de habla anterior (algo que no ha entendido o no ha oído, una referencia que es ambigua, etc.) que el hablante resuelve. Por este motivo, estas reparaciones conllevan más de un turno de habla. De hecho, según Schegloff (2000, p. 208), las reparaciones son las únicas prácticas interactivas que tienen la propiedad de pausar la interacción en curso para retomarla una vez el problema se ha solucionado.

Cuando la reparación la realiza un interlocutor diferente al hablante, se denomina *heterorreparación*. Por lo general, la heterorreparación es la forma no preferida en interacción (Schegloff *et al.*, 1977). Las heterorreparaciones pueden ser iniciadas por el hablante y, en tal caso, hablaríamos de *heterorreparaciones autoiniciadas* (de ahora en adelante, HRAI) o por alguno de los interlocutores, las denominadas *heterorreparaciones heteroiniciadas* (de ahora en adelante, HRHI). En estudios anteriores se ha observado que la heterorreparación se asocia a contextos donde hay una asimetría entre los hablantes, como en el caso de las interacciones entre adultos y niños (Schegloff *et al.*, 1977), o en contextos de aprendizaje, como instrumento para quienes están todavía aprendiendo (Forrester, 2008). Cuando el hablante busca una palabra (bien porque no la recuerda o porque no la conoce), las heterorreparaciones se consideran autoiniciadas. En este caso, el hablante produce un alargamiento vocálico y alguna expresión que indica que está pensando, invitando al interlocutor a ayudarlo en la búsqueda. En un estudio realizada por Dings (2012), la investigadora detectó que las HRAI presentan a los hablantes como expertos o noveles. Respecto a las HRHI, Seedhouse (2004) observó que son habituales en las interacciones entre estudiante y docente, ya que se utilizan como recurso didáctico. En la siguiente tabla (Tabla 1) resumimos los cuatro tipos definidos de reparaciones:

**Tabla 1:** Resumen de los diferentes tipos de reparaciones.

	Iniciadas por el hablante	Iniciadas por el interlocutor
<b>Reparadas por el hablante</b>	Autorreparaciones autoiniciadas (ARAI)	Autorreparaciones heteroiniciadas (ARHI)
<b>Reparadas por el interlocutor</b>	Heterorreparaciones autoiniciadas (HRAI)	Heterorreparaciones heteroiniciadas (HRHI)

Como ya hemos comentado anteriormente, la competencia interaccional (y todos los elementos que la componen) está estrechamente relacionada con el tipo de interacción y, por tanto, cada tipo de interacción tenderá a un tipo de reparaciones. Por este motivo, el discurso en el aula también tendría sus propios esquemas interaccionales, ya que, tal y como afirma Walsh (2011, p. 85): “Here [in classroom discourse], the goals and actions of participants are closely linked to, and to some extent constrained by, the institutional business.” Así, según Walsh (2011), en una clase de LE, la mayoría de las interacciones tienen como fin el aprendizaje de la lengua, por lo que la gestión de los turnos y de los temas, la organización de las secuencias y la elección del léxico se ven determinados por ese objetivo y por los roles de los interlocutores (Walsh, 2011, p. 85).

De acuerdo con lo analizado por Seedhouse (2004), el foco pedagógico que determine el docente también influirá en el tipo de interacción que se realiza, así como modificará el sistema de turnos de habla, la secuenciación y el modelo de reparación predominante. En los datos analizados, el autor observa, por un lado, que en las interacciones entre profesor y alumno centradas en la forma se tiende a que el profesor inicie la reparación y el elemento reparable sea una forma lingüística, ya que el objetivo de la reparación es que los estudiantes produzcan los enunciados lingüísticamente correctos que el profesor tiene como objetivo pedagógico (Seedhouse, 2004, p. 144). Por otro lado, en la investigación se concluye que, en las interacciones entre profesores y alumnos centradas en la construcción de significado y en la fluidez, los errores lingüísticos suelen pasar inadvertidos (o no se señalan), siempre y cuando no dificulten la comunicación. Si se produce alguna corrección, se realiza de forma encubierta (Seedhouse, 2004, p. 145). Por último, en las actividades centradas en la consecución de una tarea en cuyas interacciones el docente no participa, el objetivo de los estudiantes es la resolución de la tarea, por lo que se observa que las reparaciones se centran en los problemas que dificultan dicho objetivo y que, en algunas ocasiones, se pide ayuda al profesor para realizar la reparación.

Aunque se ha estudiado cómo son y cómo se secuencian las reparaciones en interacciones entre alumno y profesor (Batlle Rodríguez, 2015), desconocemos cómo se realizan las reparaciones en las interacciones orales que se llevan a cabo entre alumnos en el aula de ELE. Además, como señalan Sert y Seedhouse (2011), desconocemos las características propias de las interacciones orales que se generan en actividades de evaluación. Por ello, en los últimos años han proliferado las investigaciones que analizan algunas de las características que componen la competencia interaccional en contextos de evaluación de la interacción oral, como el análisis de la gestión de turnos, de temas y de elementos de escucha activa en diferentes niveles de competencia lingüística



(Galaczi, 2014), la negociación de temas (Gan, Davison y Hamp-Lyons, 2009) o las identidades y asimetrías en la evaluación en interacciones entre docente y estudiante (Batlle Rodríguez y Franco Cordón, 2015). Estas investigaciones señalan que resulta relevante observar cómo en la interacción se producen mecanismos y características mediante los cuales podemos percibir que se trata de una interacción realizada en un contexto de evaluación. Por ello, en el presente artículo nos planteamos observar cómo gestionan las reparaciones los estudiantes de ELE en diferentes situaciones en el aula: en las interacciones que se producen en las actividades de práctica en el aula y en las que se producen en contextos de evaluación.<sup>3</sup>

Como recoge Young (2011), “several authors have claimed that a close analysis needs to be made of the identity, linguistic, and interactional resources employed by participants in an assessment practice” (Young, 2011, p. 440). Además, el investigador señala la necesidad de comparar la arquitectura de la interacción oral que se produce en contextos de evaluación con la que se produce en prácticas en el aula (o en contextos informales) (Young, 2011, p. 440). Por ello, resulta de gran importancia para los docentes conocer qué ocurre en la interacción oral en las prácticas de aula y en los contextos de evaluación, ya que, gracias a dichos estudios, podemos ser conscientes de cómo se gestionan las interacciones producidas entre hablantes en dichos contextos, lo que, a su vez, permitirá ajustar los criterios de evaluación teniendo en cuenta estas características interaccionales.

### 3 Objetivos

Así pues, nuestro objetivo es observar cómo estudiantes de español como lengua extranjera de nivel B2 gestionan las reparaciones en actividades de interacción oral centradas en la construcción de significado y en la fluidez. Además, compararemos con qué frecuencia y cómo se realizan las reparaciones en dos tipos de contextos: por un lado, en actividades de práctica en el aula y, por otro lado, en actividades realizadas en contextos de evaluación.

---

<sup>3</sup> Asumimos que la evaluación, cuando se realiza bajo una perspectiva formativa, está presente en todo el proceso de enseñanza con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en el presente artículo distinguimos las interacciones recogidas en las actividades de práctica en el aula (que, aunque fueron utilizadas por los alumnos y por el docente para realizar una evaluación formativa, no recibían una calificación que repercutiera en la nota que recibía el estudiante) y las interacciones que se recogían en contextos de evaluación sumativa (cuyo objetivo es otorgar una nota al estudiante). Por economía del lenguaje, nos referiremos a las primeras como “actividades de práctica en el aula” y, a las segundas, como “actividades en contextos de evaluación”.

## 4 Metodología

### 4.1 Contexto de recogida de datos y participantes

Las interacciones que forman nuestro corpus se han recogido en un curso universitario para estudiantes Erasmus en Barcelona. La asignatura en la que se recogieron las interacciones se denomina “Taller de Expresión Oral” y tiene como objetivo practicar esta destreza. Los estudiantes que participan en dicho curso tienen diferentes procedencias culturales y todos son hablantes plurilingües de, al menos, tres lenguas diferentes. En el curso participaron un total de dieciséis estudiantes de un nivel aproximado de B2, según el MCER. Sin embargo, debido a las diferentes procedencias académicas y experiencias de aprendizaje informal, el dominio de la destreza oral de cada uno de ellos era dispar.

Para mantener el anonimato de los participantes, en el análisis se ha optado por cambiar los nombres a los participantes y se ha eliminado cualquier referencia que pueda identificarlos. Asimismo, todos los alumnos firmaron un documento de consentimiento informado en el que expresaban su conformidad a participar en nuestra investigación.

Los datos recogidos se han obtenido en una situación no experimental, siguiendo los requisitos del Análisis de la Conversación (de ahora en adelante, AC): las interacciones que componen el corpus se recogieron en actividades orales cuyo objetivo era la construcción de significados y la mejora de la fluidez. Entendemos que estos datos no son experimentales puesto que no se han elicitado para la investigación. Es decir, las interacciones orales que se han utilizado como datos en la presente investigación se hubieran producido aunque la investigadora no los hubiera recogido, ya que las interacciones orales analizadas forman parte de un curso de lengua y se han realizado con el objetivo de que sirvan para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El corpus está formado por once interacciones, lo que supone una duración total de una hora y 40 minutos. Las interacciones recogidas en un contexto de evaluación suponen seis de las once interacciones analizadas, con una duración de una hora y cuatro minutos. Las cinco interacciones restantes corresponden a las actividades de práctica de aula, con una duración total de 38 minutos. Las interacciones en actividades de práctica en el aula se recogieron en tres tipos de actividades: una discusión sobre el machismo en el lenguaje, una discusión sobre la masificación turística en Barcelona y una narración de malentendidos entre culturas. Por su parte, las interacciones recogidas en contextos de

evaluación son discusiones sobre temas controvertidos propuestos por los propios estudiantes.<sup>4</sup>

Todas las interacciones recogidas (tanto las de práctica en el aula como las realizadas en contextos de evaluación) se produjeron entre los estudiantes, sin la participación de la profesora. Sin embargo, cabe señalar que la profesora se encontraba en el aula donde se realizaron tanto las actividades de práctica en el aula como las actividades realizadas en contextos de evaluación. En el primer caso, la profesora se paseaba entre los grupos, para facilitar que le preguntaran en caso de que hubiera algún problema. En el caso de las interacciones realizadas en contextos de evaluación, la profesora estaba presente, pero no en un ángulo en el que los alumnos pudieran mirarla directamente. En alguna ocasión poco frecuente, los estudiantes requirieron que la profesora participara en la interacción, bien fuera para aclarar algún aspecto de la actividad o para solucionar algún problema lingüístico que no habían sabido resolver entre ellos. Esto se produjo en 2 ocasiones en los datos analizados.

Respecto al medio para recoger los datos, se optó por grabar las interacciones realizadas como prácticas en el aula a través del uso de dispositivos móviles que, posteriormente, los estudiantes enviaron a la profesora. En el caso de las interacciones realizadas en contextos de evaluación se grabaron las interacciones mediante el uso de una videocámara. Ellis y Barkhuizen (2006) observaron que las producciones de los estudiantes no se ven afectadas de forma significativa por la presencia de grabadoras. En nuestro análisis, de la misma manera, no hemos apreciado que el discurso se viese influido por estas.

Elegimos las interacciones en el aula entre estudiantes (sin participación de un hablante nativo o docente) porque, tal y como muestra un estudio de Tsui (2001), se observa que dichas interacciones permiten a los estudiantes participar en comunicación genuina y que podrían incluso ayudarles a desarrollar la competencia discursiva. Cabe señalar que para algunos autores (Gardner, 2013; Rapley y McHoul, 2001; Seedhouse, 2004) no conviene confundir la conversación entre hablantes no nativos de una LE con los diferentes tipos de discursos que se producen en una aula, ya que consideran este tipo de interacción como institucional. Sin embargo, cuando los estudiantes interactúan entre ellos para realizar una tarea, deben distribuir de forma autónoma su participación, elegir las herramientas para llevarla a cabo y construir de forma conjunta el sentido de la interacción (Breen, 1989). Es decir, pese a no tratarse de conversaciones espontáneas debido al objetivo pedagógico subyacente, se ha observado que presentan algunas características propias de la conversación, como son la gestión de turnos de

---

4 En los anexos B y C se encuentran explicadas las actividades de interacción oral y el contexto en el que se desarrollaron.

habla, la gestión de temas o las reparaciones (Fisher, 1997; Gan *et al.*, 2009), y ofrecen a los estudiantes la oportunidad de practicar estructuras, recursos y acciones que les pueden resultar necesarios en las interacciones fuera del aula.

## 4.2 El Análisis del Discurso como metodología de análisis

Según Walsh (2011, p. 87), el objetivo del AC es dar cuenta de la organización estructural de la interacción tal y como la han realizado los participantes. De acuerdo con Hellermann (2008), un investigador que utilice la metodología del AC estudia las interacciones grabadas, transcribe las interacciones y centra su análisis en descubrir las secuencias de acciones turno por turno. La perspectiva que adopta el AC es émica, es decir, se realiza el análisis intentando que las interpretaciones se descubran en el uso del lenguaje de los propios participantes (Hellermann, 2008; Walsh, 2011).

Para realizar el análisis de los datos, en primer lugar, transcribimos de forma detallada de las interacciones. Los símbolos utilizados para la transcripción han sido adaptados del sistema Val.Es.Co.<sup>5</sup> Los datos han sido analizados de forma manual por la investigadora. En primer lugar, identificamos las reparaciones en las interacciones. El siguiente paso consistió en clasificar las reparaciones dividiéndolas en cada uno de los cuatro tipos que se han presentado en el apartado 2.2 : ARAI, ARHI, HRAI y HRHI. A continuación, analizamos cuál era el elemento que se reparaba, separando aquellas reparaciones en las que se corregían formas lingüísticas (tiempos verbales, concordancias de género o de número, pronunciación errónea, entre otros fenómenos) o significados (aquellos casos en los que no se trata de un problema lingüístico, sino del concepto que el hablante quiere transmitir). Además, se observó cómo se formaba la secuencia de reparación, teniendo en cuenta si el inicio o la solución de la reparación se realizaba de forma más breve o más extensa. Finalmente, comparamos los datos obtenidos en los dos contextos que componen nuestros datos de análisis.

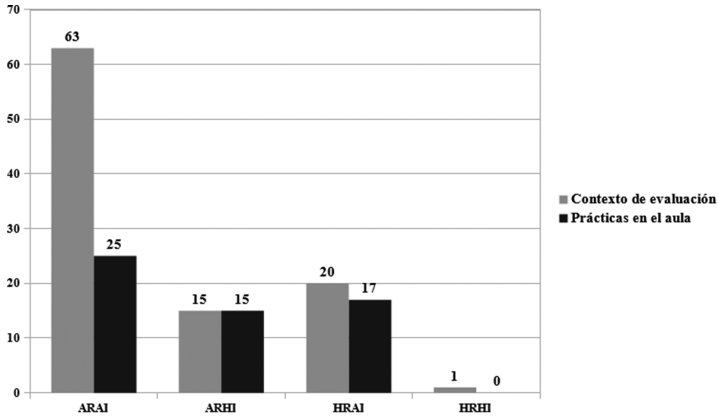
## 5 Análisis de los datos y discusión

En la hora y cuarenta minutos de interacciones analizadas hemos recogido un total de 146 reparaciones. La mayoría de los casos son ARAI, con un total de 88 casos; las segundas reparaciones más frecuentes son las HRAI, con 37 casos; en tercer lugar encontramos las ARHI, con 14 ocurrencias y, finalmente, hemos recogido un único caso de HRHI (ver Figura 1). Hemos observado también que

---

5 Se pueden consultar los símbolos utilizados en el anexo A .

en siete ocasiones de nuestro corpus los hablantes marcan el inicio de una reparación, pero esta no se resuelve.



## 5.1 Análisis de las autorreparaciones autoiniciadas (ARAI)

Como ya hemos comentado, las ARAI son las reparaciones más habituales en el corpus analizado. En nuestros datos encontramos que, tal y como Schegloff *et al.* (1977) observaron también en la conversación espontánea, en las interacciones entre estudiantes de una LE en clase, los hablantes tienden a la autorreparación por encima de otras reparaciones. En nuestros datos, recogemos un total de 88 ARAI, de las cuales 63 se dan en actividades realizadas en contextos de evaluación y 25 en actividades de práctica de clase.

Como hemos comentado en el apartado de metodología, en nuestro corpus pudimos recoger más minutos de interacciones realizadas en contextos de evaluación que de interacciones de práctica en el aula, por lo que es necesario observar cada cuánto tiempo se produce una ARAI en cada uno de los tipos de interacción que se han analizado. En las interacciones que se recogieron en contextos de evaluación, se ha observado que cada 1,02 minutos se produce una ARAI, mientras que en las interacciones de práctica en el aula se producen cada 1,52 minutos, por lo que la frecuencia de aparición en las interacciones evaluadas es ligeramente superior. En los datos analizados, se observa que, durante la interacción, los estudiantes tienen presente el objetivo que viene dado por el contexto pedagógico en el que se realiza dicha interacción: saben que su producción se convertirá en un producto que permitirá a la profesora determinar si están preparados para aprobar la actividad o no. Al ser conscientes de que su

producción será analizada, la monitorizan en mayor medida para evitar errores y mostrar que, los que cometen, son lapsus que pueden reparar.

En cuanto al elemento que se repara, podemos observar que se reparan dos tipos de problemas. Por un lado, encontramos aquellos centrados en el significado que se quiere transmitir, donde el hablante repara su producción para precisar, matizar o rectificar el contenido, como en el ejemplo 2, a continuación:

2

María: pero // sí es que si / el gobier- o no / es que si la sociedad quiere sobrevivir con / tan muchos refugiados

En este ejemplo, la participante María repara su producción para matizar que no es el gobierno quien va a sobrevivir a la llegada de refugiados, sino la sociedad. Se trata de una rectificación que no afecta a la forma lingüística, sino al contenido semántico de la producción de María. Es también relevante en el ejemplo el uso del adverbio de negación *no*, que marca de forma explícita que la hablante está reparando su producción, con una reformulación que repite el marcador discursivo *es que* para señalar desde qué punto se rectifica el discurso.

Por otro lado, encontramos aquellas reparaciones que están centradas en las formas lingüísticas. En ellas, no se busca matizar el significado, sino corregir una forma que resulta errónea, como en el ejemplo 3, en el que la hablante corrige el tiempo verbal del verbo *ser*, de la forma del imperfecto a la forma del presente de indicativo:

3

Berta: [yyyy] lugares como esto /// eeeee los periódicos eee /// era /// no /// eee son

De nuevo, observamos que la hablante marca la rectificación con el adverbio *no* para después, tras una breve pausa que rellena con un alargamiento vocálico, rectificar su producción. En estos casos, se hace más patente la monitorización: los estudiantes buscan que su producción se aproxime a un ideal de corrección lingüística (el que les permite su nivel de lengua) para no presentarse como hablantes de lengua no expertos.

Teniendo en cuenta estas dos categorías de reparaciones, observamos que las ARAI con foco en las formas son más habituales en las interacciones realizadas en contextos de evaluación, ya que representan más del 63% de las reparaciones que se dan en este tipo de interacción. En las actividades de práctica en el aula, se observa que ocurre todo lo contrario: las reparaciones más habituales son aquellas centradas en el significado, que representan el 64% del total.

Del análisis realizado de este tipo de reparaciones, podemos deducir que, en las interacciones que se producen en contextos de evaluación, los estudiantes orientan sus reparaciones hacia la lengua objeto de aprendizaje, ya que reparan más su producción y lo hacen fijándose en las formas lingüísticas que utilizan. Por el contrario, en las interacciones de práctica en el aula, se observa una tendencia a reparar menos sus producciones y, en caso de hacerlo, centrarse más en la intercomprensión y en la transmisión del significado adecuado.

Los resultados obtenidos de nuestro análisis de las interacciones que se realizan como práctica en el aula siguen la tendencia señalada en la investigación de Firth (1996), donde observó que en las interacciones producidas en contextos profesionales entre hablantes no nativos que utilizan el inglés como lengua franca se tiende a reparar únicamente aquellos elementos que dificulten la comprensión mutua. El autor denomina este fenómeno *let it pass principle*; bajo este principio, los errores lingüísticos que no afectan al significado ni a la intercomprensión se ignoran en aras de una comunicación más fluida que no se vea interrumpida por las secuencias laterales de reparación.

## 5.2 Análisis de las heterorreparaciones autoiniciadas (HRAI)

Como ya hemos comentado en el apartado 2.2, las reparaciones del tipo HRAI son aquellas en las que el hablante inicia la reparación del problema que luego resuelve el interlocutor. En el ejemplo 4, observamos que la hablante Alba no encuentra la palabra que busca y pide ayuda a sus interlocutoras mediante preguntas indirectas (“no sé cómo se dice”) y emitiendo el elemento reparable con entonación interrogativa (“¿abajo del hombre?”, “¿inferior?”). La reparación proporcionada por sus interlocutoras Carmen y Cristina se produce con afirmaciones (“mh mh”) o de forma solapada a la pregunta de Alba.

4

Alba: no no no que es que me da igual pero / yo deee // al principio  
no me sientooo / no me sientooo // no- no sé cómo se dice //  
¿abajo del hombre?

Carmen: mh mh

Alba: [¿inferior?]

Cristina: [inferior]

Alba: inferior // sí // inferior del hombre

Carmen: sí

En nuestro corpus se dan un total de 37 HRAI: veinte en las interacciones en contextos de evaluación y diecisiete en las interacciones de práctica en el aula.

Como en el caso de las ARAI, se hace necesario comparar la frecuencia en la que se producen reparaciones del tipo HRAI. En las interacciones de práctica en el aula se produce una HRAI cada 2,23 minutos, mientras que en las interacciones realizadas en contextos de evaluación observamos una HRAI cada 3,02 minutos. Es decir, en nuestros datos observamos una ligera tendencia a pedir más ayuda a los compañeros en las interacciones de práctica en el aula.

Consideramos relevante observar cómo se realiza la iniciación de la HRAI en cada uno de los tipos de interacciones. En las interacciones realizadas en contextos de evaluación, el hablante señala que hay un elemento reparable en varias ocasiones antes de que se produzca la reparación. Por ejemplo, se producen muchas vacilaciones, peticiones de ayuda directas o indirectas, o pausas (de más de un segundo). Como podemos ver en el ejemplo 5, Cristina emite diversas vacilaciones antes de que Alba repare el contenido léxico que Cristina está buscando. Entre los mecanismos que utiliza encontramos repeticiones (“porqu~~ee~~ porque eemm /// no no tienen”), alargamientos vocálicos (“/ eee / la mismaaa”), peticiones de ayuda directas (“no sé cómo se dice”), pausas (de un segundo y medio a dos segundos<sup>6</sup>) y un circunloquio para explicar la palabra que busca, introducido por la expresión para ejemplificar utilizada en contextos coloquiales *es como*:

5

Cristina: todo esto es / difícil / porqu~~ee~~ porque eemm /// no no tienen / eee / la mismaaa /// no sé cómo se dice pero /// es como las personas que les gustan este tipo de chiste /// no no

Alba: ¿la misma tolerancia?

Cristina: [sí / no sé]

Observamos también que es habitual en las interacciones realizadas en contextos de evaluación que se produzca, antes de realizarse una heterorreparación, un lapso largo entre turnos. Como vemos en el ejemplo 6, la reparación se inicia con un alargamiento vocálico largo, tras el que sigue un lapso de 3 segundos. Tras él, las dos interlocutoras emiten una reparación solapada, que el hablante reconoce explícitamente con las afirmaciones “sí sí sí”:

6

Javier: pienso que hay una diferencia entre eeeemm /// bueno los los refugiados que hu- que huyen de una guerra // y los refugiados que vienen por una eeeemmm (3”)

---

<sup>6</sup> Señalizada por el símbolo ///.



María: [para trabajar]

Marta: [solo para trabajar] para [vivir]

Javier: [sí sí] sí para trabajo y una vida /// [mejor]

En algunos ejemplos de este tipo de reparaciones, observamos que la línea entre la autorreparación y la heterorreparación se desdibuja y ambas ocurren al mismo tiempo. En el ejemplo 7, observamos como Dina vacila (“en eeellll /// sí en el”), emite preguntas de petición de ayuda (“cómo se dice”) y realiza una pequeña explicación (en la que se observa también una ARAI) seguida por un lapso de casi dos segundos. Tras este largo inicio de reparación, Ramón decide intervenir y proponer una solución al problema, solapando su turno de habla con el de Dina:

7

Dina: porque es que erasmus en eeellll /// sí en el / cómo se dice / la gente piensen que los estudiantos- los estudiantes ///

Ramón: ah [que no hacen nada]

Dina: [no están aprendido] pero-oo-

En estas interacciones producidas en contextos de evaluación en las que los hablantes son conscientes de que están siendo evaluados, nos preguntamos hasta qué punto estas expresiones son utilizadas para ganar tiempo y planificar el discurso y no tanto para realizar una petición de ayuda. Así, los participantes de la interacción entienden que en este tipo de contexto de evaluación los hablantes no están realmente pidiendo ayuda a sus interlocutores, sino que están rellenando el silencio y mostrando que son autosuficientes en su producción oral.

En las interacciones que se producen en prácticas en el aula, por el contrario, la tendencia es que la reparación se produzca tras menos señales de iniciación de la reparación. Como observamos en el ejemplo 8, la hablante Berta emite un único alargamiento vocálico y, tras un segundo de lapso,<sup>7</sup> el hablante Alberto propone una reparación que Berta acepta explícitamente con el adverbio sí:

8

Berta: [vino] / porque es muy eeeeeemmm //

Alberto: muy caro

Berta: sí / muy caro ¿sabes? / entonces [eemmm]

---

7 Señalizada por el símbolo //.

En este tipo de interacciones es además habitual que los hablantes inicien la reparación marcando el elemento reparable con entonación interrogativa (ver ejemplo 9). De esta manera, expresan inseguridad sobre el elemento que están produciendo, para que los interlocutores señalen como válida la propuesta mediante algún elemento con valor afirmativo o para que propongan una reparación alternativa:

9

Alba: Así que nun- nun- nunca puedes ver fue- fuera //¿fuera?

Gema: ajá

Alba: ¿barceloneses?

Carmen: hm hm //

Es decir, se trata de secuencias laterales mucho más breves, que detienen en menor medida la progresividad del discurso. En los datos analizados, los hablantes no buscan mostrar que pueden mantener el discurso sin ayuda de sus compañeros, sino confirmar que su propuesta, de la que no están seguros, es válida y, por tanto, comprensible por sus compañeros.

En nuestro análisis podemos destacar dos datos: en las interacciones que se producen en contextos de evaluación, los hablantes inician menos reparaciones que resuelven los interlocutores y, cuando lo hacen, los interlocutores realizan inicios de las reparaciones mucho más largos. Estos datos pueden deberse a dos causas. Por un lado, si se analiza desde el punto de vista del hablante, nos planteamos que estos son más reticentes a pedir ayuda y emiten vacilaciones, alargamientos vocálicos, circunloquios, etc. para ganar tiempo para planificar su discurso y, de este modo, autorrepararse. Esta manera de proceder les presenta como hablantes capaces de mantener el discurso de forma autónoma ante el evaluador. Por otro lado, si realizamos el análisis desde el punto de vista de los interlocutores, observamos que son más respetuosos ante las dudas de los compañeros y esperan hasta estar seguros de que sus compañeros no pueden reparar su discurso por sí solos.

Conviene recordar que la heterorreparación es la forma no preferida en la interacción (Schegloff *et al.*, 1977), ya que se asocia a contextos interaccionales en los cuales la relación entre los interlocutores es asimétrica (Batlle Rodríguez, 2013). Por ello, tal y como muestran Markee y Kunitz (2013), los estudiantes no siempre quieren mostrar una relación epistémica de carácter asimétrico pidiendo ayuda a los compañeros. Por ello, en las interacciones recogidas en contextos de evaluación los interlocutores solamente reparan la producción de su compañero si hay una pregunta directa, para dejar tiempo al hablante para planificar su discurso y, de este modo, no dañar su imagen.

### 5.3 Análisis de las autorreparaciones heteroiniciadas (ARHI)

Las reparaciones del tipo ARHI son aquellas en las que el hablante realiza una reparación que ha sido iniciada por uno de sus interlocutores. El caso prototípico es aquel en el que el interlocutor le pide al hablante que aclare alguna palabra que, o bien no ha entendido, o bien no sabe cómo interpretar. En el ejemplo 10 a continuación, María no entiende a qué país se refiere la denominación *Reino Unido*. La hablante Marta repite su producción (para confirmar que no se trata de un problema de audición) y, tras dos segundos de pausa en los que espera que María le confirme que la ha entendido, busca otra denominación para que María la entienda. Como vemos en el ejemplo, Javier, otro participante en la interacción, también repara la producción de Marta, para ayudar a lograr la intercomprensión entre todos los participantes de la interacción. Tras estas dos reparaciones simultáneas, María confirma que ha entendido y que se puede continuar con la interacción:

10

Marta: por ejemplo Reino Unido no quiereeee / no quiere [queeee]

María: [¿quién?]

Marta: el Reino Unido (2<sup>o</sup>) [Inglaterra]

Javier: [Inglaterra]

María: ¡ah! Ok (RISAS)

En nuestro corpus hemos recogido un total de catorce casos de ARHI, ocho de los cuales se dan en las interacciones en contextos de evaluación y seis en las interacciones de práctica en el aula, un número mucho menor que los dos tipos de reparaciones comentados anteriormente. Respecto a la frecuencia de aparición de este tipo de reparaciones, en el caso de las interacciones realizadas en contextos de evaluación se observa una ARHI cada 8 minutos, mientras que en las actividades de práctica en el aula aparecen cada 6,32 minutos. A la luz de los datos analizados, los participantes tienden mayormente a solicitar que se repare algún elemento del discurso que no han entendido en actividades de práctica en el aula que en las interacciones realizadas en contextos de evaluación.

Como observamos en las reparaciones que hemos analizado en el apartado anterior, consideramos que este fenómeno ocurre debido a que los estudiantes prefieren no mostrar en las actividades realizadas en contextos de evaluación que hay elementos que no están entendiendo. Por un lado, porque esto puede poner en evidencia los problemas en el discurso del hablante en curso y señalar que su producción no es la adecuada para que los interlocutores le entiendan. Por otro lado, porque los participantes pueden querer no mostrar

desconocimiento de la lengua que están aprendiendo. Como hemos comentado anteriormente, las autorreparaciones heteroiniciadas están relacionadas con la identidad del hablante en la interacción, ya que los estudiantes se muestran o bien como hablantes menos expertos, o bien señalan el discurso de los compañeros como problemático o mal construido.

Respecto al elemento que se repara en las ARHI, no se dan diferencias destacable en nuestro corpus. En ambos casos, observamos que es más habitual pedir al hablante aclarar mensajes complejos que elementos lingüísticos concretos (alguna palabra o sintagma que no se haya entendido). En el caso de reparar un elemento lingüístico concreto, que, como hemos dicho, son las reparaciones menos habituales en nuestro corpus, la reparación es breve y se realiza mediante un sinónimo, como en el ejemplo 10 que hemos visto anteriormente, o se utiliza una lengua que entiendan todos los hablantes, como en el ejemplo 11 a continuación, en el que se utiliza el inglés como lengua franca entre los hablantes:

11

Gema: es comooo/ es como todo esto// o pues/ ah /// la palabra de ce

Carmen: mh mh

Gema: en inglés que no quiero decir

Berta: ¿eh?

Gema: °(cunt)°

Berta: ay

Sin embargo, en la mayoría de las ARHI de nuestro corpus, las reparaciones se refieren a mensajes completos. En estos casos, las reparaciones son mucho más complejas y se alargan durante varios turnos para poder transmitir el significado, como en el ejemplo 12:

12

Berta: por cosas como esto / ahora / son muy peligroso

Gema: ¿qué?

Berta: eee como viñetas satíricas y / como Charlie Hebdo / en eee París eeee haceeee ¿dos años pienso? ///

Gema: más o menos

Berta: sí yyyy // es es peligroso eeee / sin la libertad de expresión ///

Alberto: ah sí

Berta: mostrar sus opiniones / es un poco peligroso ahora / pienso que / pero no sé

Gema: vale

En este ejemplo, vemos que Gema no ha entendido la totalidad del mensaje de Berta, que ha simplificado mucho la idea que quería transmitir. Cuando Gema le pide que aclare su mensaje, Berta debe formularlo de forma completa, lo que lleva a utilizar tres turnos de habla.

Como vemos, en el caso de las autorreparaciones heteroiniciadas no se dan diferencias destacables en cuanto al elemento que reparan o a cómo se realiza la reparación. Sin embargo, sí tienen una presencia ligeramente mayor en las interacciones producidas en las prácticas en el aula.

#### 5.4 Análisis de las heterorreparaciones heteroiniciadas (HRHI)

Pese a que la heterorreparación heteroiniciada por el profesor es, según diversos autores (Fasel y Pekarek, 2013; Seedhouse, 2004), el tipo de reparaciones más habitual en el aula de LE, en las interacciones que hemos recogido, realizadas entre alumnos, se sigue la tendencia de la conversación, en la que, como hemos comentado anteriormente, las HRHI no son preferidas. Por este motivo, únicamente hemos encontrado un caso de HRHI en nuestro corpus, en una interacción que se produce en un contexto de evaluación. Estos datos están en concordancia con los obtenidos por Batlle Rodríguez (2013), quien no recogió ninguna HRHI en su corpus.

En el ejemplo 13, la hablante Patricia emite una serie de vacilaciones y alargamientos vocálicos mientras busca una palabra. El interlocutor Ramón repara la producción de Patricia, que ella también repara de forma solapada a la producción de Ramón. Sin embargo, este intento de reparación que ofrece Ramón se convierte en un nuevo problema de interacción, ya que no es la palabra que Patricia buscaba: rápidamente la hablante realiza una HRHI, para corregir a su interlocutor de forma rotunda, mediante el adverbio *no* con entonación enfática y repitiendo después la producción correcta.

13

Patricia: [es normal] lo normal yyyyy no te pagan // mucho // yyyy //  
pues pero / es paraaa // loos / primerooooos

Ramón: [años]

Patricia: [meses] / ¡no!

Ramón: ah

Patricia: no / para medio // año o algo

En este caso, la reparación se centra en el contenido y no en una forma lingüística. Cabe destacar que la hablante no suaviza la reparación, sino que

corrige directamente la propuesta del hablante (“años”), ya que no corresponde con la verdad. Su corrección sin marcas de atenuación se puede deber bien a la falta de herramientas para suavizar la acción no preferida en interacción, o bien a que considera que no está dañando la imagen del compañero, ya que no le corrige su opinión, sino la ayuda que él le había brindado.

## 6 Conclusiones

Como se ha podido observar en el análisis de los datos, las interacciones presentan una tendencia a las ARAI. Este tipo de reparaciones, como se ha comentado anteriormente, es la forma de reparación preferida en la conversación espontánea según los estudios de AC (Forrester, 2008; Schegloff *et al.*, 1977), ya que es la que se produce de forma más rápida, mantiene la progresividad inherente en la interacción y resulta menos amenazante para la imagen del hablante.

Como hemos visto, se produce un gran salto en el número de ARAI (88 casos en un total de 147 reparaciones en nuestro corpus) y el siguiente número de reparación con más ocurrencias (las HRAI, con 37 casos). Así, los otros tres tipos de reparaciones (HRAI, con 37 casos; ARHI, catorce ocurrencias, y HRHI, con tan solo un caso) son menos frecuentes.

Por último, solamente hemos encontrado en nuestro corpus una HRHI, forma no preferida en la conversación y que se asocia a interacciones que se dan en condiciones de asimetría (como las producidas entre alumno y docente). Markee (2000) afirma que, cuando los aprendices no tienen el mismo nivel de habla que sus interlocutores, no se sienten cómodos participando en la negociación de las reparaciones de sus compañeros, ya que esto señala las diferencias entre los distintos niveles de lengua de los interlocutores. Pese a que en nuestro caso los participantes tenían un nivel aproximado de B2, hemos observado esta tendencia en nuestros datos. Esto nos abre una futura línea de investigación en la que consideramos que sería necesario conocer, mediante una entrevista posterior a la interacción, si los estudiantes consideran que tienen el mismo nivel de lengua que sus compañeros y cómo de cómodos se han sentido durante la interacción, para tener en cuenta los aspectos sociales y de relaciones personales que entran en juego.

Respecto a las diferencias en las reparaciones en los dos contextos que hemos analizado (las actividades de práctica en el aula y las recogidas en un contexto de evaluación), observamos algunas diferencias destacables. En las interacciones que se producen como práctica en el aula, se dan menos ARAI que

en las interacciones recogidas para ser evaluadas y, además, las que se producen se centran en el contenido y en la construcción de significados. En este tipo de interacción, son más habituales las HRAI. A diferencia de las interacciones recogidas en contextos de evaluación, las reparaciones se inician con vacilaciones cortas o mencionando el elemento reparable con pronunciación interrogativa. Respecto a las ARHI, no se observan diferencias en el elemento que reparan, pero sí en la frecuencia de aparición, que es mayor en las interacciones de práctica en el aula. Como ya hemos comentado anteriormente, debido a las limitaciones del corpus, no se recoge en nuestro estudio ningún caso de HRHI en las interacciones de práctica en el aula. Todos estos datos indican una tendencia de los estudiantes a gestionar las reparaciones en este tipo de interacciones de una forma similar a como se realizan en las interacciones entre hablantes nativos.

A la luz de los resultados obtenidos del análisis, podemos concluir que en las interacciones que se realizan para practicar en clase, los interlocutores priorizan la comunicación y utilizan mecanismos de reparación habituales en la conversación espontánea. Esto se muestra en tres hechos observados: en la preferencia por las ARAI que reparan elementos del contenido, en que las HRAI se reparan lo antes posible para recuperar la progresividad de la interacción y en que los interlocutores piden que el hablante repare su discurso con más facilidad, para asegurarse la intercomprensión mutua. Como recoge Firth (1996) y hemos comentado anteriormente, en este tipo de interacciones prima el entendimiento mutuo por encima de la corrección lingüística, por ello se evita la reparación de elementos que no causan problemas en la interacción. Este dato aproxima las interacciones en el aula entre estudiantes de una LE a lo que ocurre en las interacciones fuera del aula, en la que la reparación no se hace explícita a no ser que resulte necesario (Kurhila, 2006).

En las interacciones que se registraban en contextos de evaluación se producen más ARAI y estas reparan formas lingüísticas. También hemos observado que las HRAI que se dan en este tipo de interacciones se producen tras una larga secuencia de mecanismos que inician la reparación (preguntas, vacilaciones, repeticiones o pausas largas). Respecto a las ARHI, se observan diferencias en la frecuencia de aparición, que fue menor en las interacciones que iban a ser evaluadas. Sobre las HRHI, dado que hubo un único caso recogido, no puede ser analizado para observar diferencias entre ambos tipos de interacciones.

Del análisis realizado podría deducirse que la presencia de la profesora influye en la interacción en los contextos de evaluación y que los alumnos podrían considerarla un participante no ratificado en la interacción (Young,

2008, p. 19) porque, pese a que no interviene, los interlocutores saben que escuchará y evaluará su producción. Sin embargo, los estudiantes sabían en cualquiera de los dos contextos que hemos analizado que la profesora escucharía sus producciones, ya que en ambos casos estaban siendo grabados para que la profesora pudiera realizarles comentarios para mejorar su producción. Según lo observado, en nuestra investigación, la presencia de la profesora con el papel de oyente parece que no influye en el modo en el que se realizan las reparaciones, sino que es el contexto de evaluación lo que modifica cómo y qué reparan los estudiantes en la interacción. Como hemos comentado anteriormente, observamos que el contexto de evaluación influye en el hecho de que los participantes corrijan en mayor medida su producción (queriendo acercarse a su ideal de modelo de lengua) o evitando pedir ayuda para completar su intervención (o realizándolo solo cuando los mecanismos de los que disponen para ganar tiempo y planificar su discurso no han dado los frutos que esperaban). Este último mecanismo de reparación les situaría, además, como hablantes no expertos, imagen que los estudiantes desean evitar, especialmente en un contexto de evaluación del que depende su nota de curso.

Los datos que se han presentado y el análisis que se ha hecho de ellos se ven limitados por el hecho de que solo hemos podido grabar en video las interacciones realizadas en contextos de evaluación. En futuras investigaciones, sería recomendable recoger datos audiovisuales para poder realizar un análisis multimodal.

Estos datos y el análisis realizado nos plantea como futuras líneas de investigación la necesidad de ampliar la muestra y ampliar el campo de estudio teniendo en cuenta los diferentes géneros discursivos (*role-plays*, interacciones narrativas, argumentativas convergentes o divergentes, etc.) que se promueven en las actividades (las de práctica en el aula y en contextos de evaluación), para poder analizar cómo dichos géneros condicionan tanto las reparaciones como otros elementos que también intervienen en la interacción oral y en la competencia interaccional, por ejemplo, la gestión de turnos y las secuencias de actos. Estos datos permitirán a los docentes ser conscientes de las modificaciones interactivas que llevan a cabo los estudiantes en diferentes contextos para así poder adaptar la docencia y los criterios de evaluación a cada una de estas situaciones en el aula, así como para detectar áreas en la competencia interaccional que necesiten enseñanza específica.

**Agradecimientos:** Esta investigación se enmarca en el proyecto I+D titulado *Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües:*



*detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo (ECODAL)* financiado por el MINEICO, la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Ref. EDU2016-75874-P (AEI/FEDER, UE).

Agradecer también los comentarios y correcciones realizadas por la Dra. Maria Dolors Cañada Pujols, por la Dra. Carmen López Ferrero y por los dos revisores anónimos.

## Bibliografía

- Barraja-Rohan, A.-M. (2011). Using Conversation Analysis in the Second Language Classroom to Teach Interactional Competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479–507. 10.1177/1362168811412878
- Batlle Rodríguez, J. (2013). Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes. *MarcoELE*, 16. Recuperado de <http://marcoele.com/relaciones-asimetricas-en-las-reparaciones-entre-estudiantes/>
- Batlle Rodríguez, J. (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 la competencia interaccional de los hablantes* (Ph.D. Thesis). Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/390950>
- Batlle Rodríguez, J. y Franco Cordón, A. I. (2015). La gestión de la identidad o el juego de la (a) simetría en una prueba de evaluación oral. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 183–192). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0183.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0183.pdf)
- Bowles, M. A. y Adams, R. J. (2015). An Interactionist Approach to Learner-learner Interaction in Second and Foreign Language Classrooms. En N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (1st edition, pp. 198–212). Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning. En R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (1ra edición, pp. 187–206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática* (1. ed). Barcelona: Ariel.
- Cestero Mancera, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Dings, A. (2012). Native Speaker/Nonnative Speaker Interaction and Orientation to Novice/Expert Identity. *Journal of Pragmatics*, 44(11), 1503–1518. 10.1016/j.pragma.2012.06.015
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies* (Nachdr.). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Drew, P. (2013). Turn Design. En J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (1st edition, pp. 131–149). Chichester: Wiley-Blackwell.

- Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2006). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fasel, L. V. y Pekarek, D. S. (2013). Focus on Form as a Joint Accomplishment: An Attempt to Bridge the Gap between Focus on Form Research and Conversation Analytic Research on SLA. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(4), 323–351. 10.1515/iral-2013-0014
- Firth, A. (1996). The Discursive Accomplishment of Normality: On 'lingua franca' English and Conversation Analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237–259. 10.1016/0378-2166(96)00014-8
- Fisher, E. (1997). Developments in Exploratory Talk and Academic Argument. En R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and Talk in the Primary Classroom* (pp. 38–48). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Forrester, M. A. (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. 10.1080/08351810701691206
- Galaczi, E. D. (2014). Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests? *Applied Linguistics*, 35(5), 553–574. 10.1093/applin/amt017
- Gan, Z., Davison, C. y Hamp-Lyons, L. (2009). Topic Negotiation in Peer Group Oral Assessment Situations: A Conversation Analytic Approach. *Applied Linguistics*, 30(3), 315–334. 10.1093/applin/amn035
- García García, M. (2016). La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE. *Linred*, XVI. Recuperado de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico14-articulo2.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo2.pdf)
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. En J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (1st edition, pp. 593–610). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hall, J. K. (2007). Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 91(4), 511–526. 10.1111/j.1540-4781.2007.00619.x
- Hauser, E. (2009). Turn - taking and primary speakership during a student discussion. En H. thi Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives* (pp. 215–244). Honolulu: University of Hawai'i National Foreign Language Resource Center.
- Hellermann, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366–372.
- Kurhila, S. (2006). *Second Language Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah: Routledge.
- Markee, N., y Kunitz, S. (2013). Doing Planning and Task Performance in Second Language Acquisition: An Ethnomethodological Respecification. *Language Learning*, 63(4), 629–664.
- Martin Peris, E., Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M. D., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Pueyo Villa, S., y Vañó Aymat, A. (2003, 2008). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#e](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#e)

- McHoul, A. (1990). The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society*, 19(3), 349–377. 10.1017/S004740450001455X
- Moore, E., y Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *REVISTA TEXTOS. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 43–50.
- Rapley, M. y McHoul, A. (2001). *How to Analyze Talk in Institutional Settings: A Casebook of Methods*. Londres/Nueva York: A&C Black.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). Madrid: Espasa-Calpe.
- Sacks, H. y Schegloff, E. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. En G. Psathas (Ed.), *Everyday language: studies in ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers : distributed by Halsted Press.
- Schegloff, E. (2000). When «others» initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(2), 205–243. 10.1093/applin/21.2.205
- Schegloff, E. (2009). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361–382. 10.2307/413107
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective* (1st edition). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sert, O., y Seedhouse, P. (2011). Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 1–14.
- Tsui, A. B. M. (2001). Classroom interaction. En R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Young, R. (2008). *Language and interaction: an advanced resource book*. London; New York: Routledge.
- Young, R. (2011). Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (1st edition, pp. 426–443). Mahwah, NJ: Routledge.

## Anexos

### A. Símbolos utilizados en la transcripción<sup>8</sup>

- [ Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.  
] Final del habla simultánea.  
- Reinicios y autointerrupciones sin pausa

---

<sup>8</sup> Los símbolos utilizados para la transcripción han sido adaptados del sistema Val.Es.Co, extraídos de Briz (1998).

/	Pausa corta, inferior a medio segundo
//	Pausa entre medio segundo y un segundo
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos, se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
(0)	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
°0°	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro
(RISAS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica «entre risas».
aaa	Alargamientos vocálicos.
nnn	Alargamientos consonánticos.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?», «¿eh?», «¿sabes?».
¡ !	Exclamaciones. Expresiones irónicas

## B. Actividades de práctica en el aula

### *Narración sobre malentendidos*

---

<b>Objetivos pedagógicos:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Práctica oral de los pasados</li> <li>2) Expresiones para iniciar, avanzar y finalizar una anécdota</li> <li>3) Expresiones para reaccionar cuando nos explican una anécdota</li> </ol>
-------------------------------	---

---

<b>Contexto específico:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– En la sesión anterior:</li> <li>– Audios y transcripciones de dos personas narrando dos anécdotas.</li> <li>– Señalar las expresiones utilizadas para iniciar, avanzar y finalizar una anécdota en contextos informales. Propuesta de los alumnos de otras expresiones similares.</li> <li>– Señalar las expresiones para reaccionar a una anécdota en contextos informales y clasificar según su uso. Propuesta de los estudiantes de otras expresiones similares.</li> <li>– Práctica controlada de las expresiones trabajadas.</li> <li>– En la sesión de la grabación: lectura de pequeños textos con ejemplos de personas explicando anécdotas relacionadas con malentendidos culturales. Comentario en grupo grande de las causas de los malentendidos.</li> </ul>
-----------------------------	---

---

<b>Organización de los estudiantes:</b>	Grupos de tres personas
---	-------------------------

---

<b>Instrucciones específicas:</b>	En grupos de tres, explica y comenta con tus compañeros alguna situación que hayas vivido en la que has tenido un problema por un malentendido cultural: ¿Has tenido alguna vez algún malentendido en otras culturas o lenguas? (No es necesario que sea en español o en España). ¿Qué pasó? ¿Cómo supiste que había algo que no iba bien? ¿Cuál era el motivo del problema? ¿Lingüístico, cultural, ...?
-----------------------------------	---

---

*Discusión sobre el machismo*


---

<b>Objetivos pedagógicos:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) La argumentación en discusiones informales.</li> <li>2) Expresiones para: intentar convencer a alguien, expresar las razones de algo, mostrar convencimiento, decir a alguien que está equivocado, decir a alguien que está en lo cierto.</li> </ol>
<b>Contexto específico:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Audio y transcripción con una discusión argumentativa.</li> <li>– Señalar las expresiones utilizadas para intentar convencer a alguien, expresar las razones de algo, mostrar convencimiento, decir a alguien que está equivocado, decir a alguien que está en lo cierto.</li> <li>– Propuesta de los alumnos de otras expresiones de uso similar.</li> <li>– Lectura de la definición de la palabra “mujer” en el <i>Diccionario del español actual</i> como introducción al tema de discusión.</li> </ul>
<b>Organización de los estudiantes:</b>	Grupos de tres o cuatro personas
<b>Instrucciones específicas:</b>	<p>Leed la definición de la palabra “mujer” en el <i>Diccionario del español actual</i>. En grupos de tres o cuatro, comentad la definición y discutid sobre los siguientes temas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Consideráis el español una lengua sexista? ¿Y vuestra lengua materna (u otras lenguas que habléis)?</li> <li>2. ¿Creéis que el lenguaje es sexista o es ya algo del pasado? ¿Es un reflejo de la sociedad machista?</li> <li>3. ¿Es posible crear forma de hablar políticamente correcta? ¿Cuáles son sus pros y sus contras? ¿Es posible contentar a todos los miembros de una sociedad?</li> </ol>

---

*Discusión sobre la masificación turística en Barcelona*


---

<b>Objetivos pedagógicos:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) La argumentación en discusiones informales.</li> <li>2) Expresiones para iniciar y para ceder el turno de habla.</li> <li>3) Repaso de expresiones para opinar y sus usos con indicativo y subjuntivo.</li> </ol>
<b>Contexto específico:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Audio y transcripción con una discusión argumentativa.</li> <li>– Señalar las expresiones utilizadas para iniciar y para ceder el turno de habla.</li> <li>– Propuesta de los alumnos de otras expresiones de uso similar.</li> <li>– Vídeo de un experto en turismo hablando del turismo en Barcelona para presentar el tema de discusión.</li> <li>– Antes de la discusión, repaso de expresiones para opinar y sus usos con indicativo y subjuntivo.</li> </ul>

---

*(continued)*

*(continued)*


---

<b>Organización de los estudiantes:</b>	Grupos de cinco personas
<b>Instrucciones específicas:</b>	<p>En grupos de tres o cuatro, comentad el vídeo y discutid sobre los siguientes temas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Consideras que Barcelona está masificada?</li> <li>2. ¿Estás de acuerdo con la propuesta del experto en turismo? Es decir, ¿limitarías el número de turistas en Barcelona? ¿Por qué?</li> </ol>

---

### C. Actividad realizada en contexto de evaluación

*Discusión temas controvertidos*

---

**Objetivos pedagógicos:** 1)Evaluación de la argumentación en discusiones informales.

---

**Contexto específico:**

- En las sesiones anteriores se ha trabajado:
- Expresiones para iniciar y para ceder el turno de habla.
- Repaso de expresiones para opinar y sus usos con indicativo y subjuntivo.
- Expresiones para: intentar convencer a alguien, expresar las razones de algo, mostrar convencimiento, decir a alguien que está equivocado, decir a alguien que está en lo cierto.
- Diferentes maneras y grados para mostrar acuerdo y desacuerdo
- Antes de la práctica los estudiantes han propuesto temas que les interesan, que la profesora ha agrupado y ampliado en diferentes preguntas para motivar la discusión. Todos los alumnos conocían las propuestas de sus compañeros, para poder prepararse vocabulario y la opinión que quieren defender.
- Los temas se reparten de forma aleatoria.

---

**Organización de los estudiantes:** Grupos de tres personas

---

**Instrucciones específicas:** En grupos de tres, discute sobre uno de estos temas unos 10 minutos.

**Situación de mujeres y de hombres**

1. ¿Siguen habiendo diferencias entre la situación de los hombres y las mujeres?
2. ¿Debería haber un día internacional del hombre?
3. ¿Tienen hombres y mujeres las mismas situaciones de peligro?

¿Es peligroso viajar solo de la misma forma para mujeres y hombres?

---

*(continued)*

(continued)

---

#### **Redes sociales**

1. ¿Las redes sociales como Facebook invaden tu privacidad? ¿Crees que internet aumenta o disminuye la privacidad? ¿Cuál es la mayor amenaza para la privacidad?
2. ¿Somos adictos a consultar las redes sociales?
3. ¿Crees que Twitter sustituirá a los medios de comunicación tradicionales?

#### **La libertad de expression**

1. ¿Debe tener la libertad de expresión límites? ¿Cuáles?
2. ¿Son aceptables bromas y chistes sobre mujeres, muerte, religión... u otros temas controvertidos?
3. ¿Te parece que viñetas satíricas como las de Mahoma en Dinamarca o de Charlie Hebdo son aceptables?

#### **La crisis migratoria en Europa**

1. ¿Crees que es necesario mantener las fronteras? ¿Qué pasaría si desaparecieran las fronteras?
2. Con la situación de Siria, ¿debe acoger Europa a los refugiados de la Guerra? ¿Qué debe hacer Europa para mejorar la situación?
3. ¿Es diferente la inmigración que viene para buscar trabajo que la que viene huyendo de la Guerra?

#### **Vida saludable**

1. ¿Ser vegetariano es una moda o un estilo de vida?
2. Si unos padres son vegetarianos, ¿pueden obligar a sus hijos que sean vegetarianos también?
3. ¿Es la fruta y verdura ecológica más sana? ¿Se deberían prohibir los pesticidas y los transgénicos?
4. ¿Deberíamos volver a un estilo de vida como el de nuestros abuelos o bisabuelos?

#### **Éxito y fracaso en la vida**

1. ¿Es el dinero es la mejor opción para medir el éxito de una persona? ¿Crees que la gente se esfuerza demasiado por aparentar que tiene éxito?
2. ¿Crees que la sociedad acepta el fracaso? ¿Ha habido algún fracaso en tu vida que te haya hecho cambiar? ¿Crees que está bien rendirse?
3. ¿Es posible ser feliz sin tener trabajo, sin dinero o sin pareja?

#### **Sistema universitario**

1. ¿Piensas que la educación está adaptada a las necesidades de los estudiantes? ¿Y a los de la empresa? ¿Cuáles son los retos de la educación en los próximos años?
  2. ¿Crees que hay demasiada gente que accede a la universidad?
- 

(continued)

(continued)

- 
3. El nuevo sistema universitario se debate entre el 3 + 2 y el 4 + 1. ¿Cuál crees que es mejor?
  4. Mucha gente estudia en la universidad, hace un máster, etc. y no encuentra trabajo, ¿sirve de algo la educación?
  5. ¿Qué otras experiencias crees que son necesarias en para lograr un buen trabajo? ¿Es necesario irse de Erasmus, por ejemplo?
-