



Debatir en el aula: el efecto de la dinámica de grupo efímero en las estrategias de reparación y en la percepción de las asimetrías entre estudiantes universitarios francófonos de ELE

Luisa Fernanda Acosta Córdoba

École Normale Supérieure de Lyon (ENS de Lyon). Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations
(ICAR – UMR 5191) ✉ 

Isabel Colón de Carvajal

École Normale Supérieure de Lyon (ENS de Lyon). Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations
(ICAR – UMR 5191) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.89061>

Recibido: 07/06/2023 • Revisado: 07/12/2023 • Aceptado: 27/02/2024

ES Resumen. El objetivo del artículo es estudiar la gestión del habla en una clase de estudiantes universitarios francófonos de ELE, en el marco de una actividad comunicativa específica: el debate. Para ello, a partir de la metodología del análisis conversacional, nos concentramos en el estudio cualitativo y multimodal de dos fenómenos complementarios: la reparación y la dinámica grupal. Al considerar de manera precisa el marco participativo de esta actividad pedagógica, en la cual la clase es dividida en dos grupos efímeros que compiten para ganar el debate, se demuestra que la dinámica de este tipo de grupo incide directamente en la producción lingüística de los estudiantes, pues encontramos que optan por solicitar a los participantes de su propio grupo para la realización de la reparación y que la intervención de participantes diferentes al propio grupo, por el contrario, la dificulta. Estas estrategias, sumadas a la dimensión lúdica, nos indican el surgimiento de una dinámica de grupo que favorece las interacciones entre los aprendices, la apropiación de la actividad pedagógica y la reducción de la percepción de las asimetrías.

Palabras clave: Reparación; análisis multimodal; didáctica de ELE; dinámica lúdica; debate.

FR Débattre en classe : l'effet de la dynamique de groupe éphémère sur les stratégies de réparation et sur la perception des asymétries entre des étudiants universitaires francophones d'ELE

FR Résumé. Le but de cet article est d'étudier la gestion de la parole dans une classe d'étudiants francophones d'ELE, dans le cadre d'une activité communicative spécifique : le débat. Pour ce faire, en partant de la méthodologie de l'analyse conversationnelle, nous nous concentrons sur l'étude qualitative et multimodale de deux phénomènes complémentaires : la réparation et la dynamique groupale. En considérant de manière précise le cadre participatif de cette activité pédagogique, où la classe est divisée en deux groupes éphémères qui s'affrontent pour gagner le débat, nous montrons que la dynamique de ce type de groupe a une incidence directe sur la production linguistique des étudiants. En effet, nous constatons qu'ils préfèrent solliciter les participants de leur propre groupe pour réaliser les réparations et que, en revanche, l'intervention des participants extérieurs au groupe l'entrave. Ces stratégies, ajoutées à la dimension ludique, indiquent l'émergence d'une dynamique de groupe qui favorise les interactions entre apprenants, l'appropriation de l'activité pédagogique et la réduction de la perception des asymétries.

Mots-clés: Réparation ; analyse multimodale ; didactique d'ELE ; dynamique ludique ; débat.

EN Debating in classroom: the effect of ephemeral group dynamics on repair strategies and the perception of asymmetries among French-speaking ELE university students

EN Abstract. The aim of this article is to study interaction management in a class of French-speaking undergraduate students learning Spanish as a Foreign language (ELE), in the context of a specific communicative activity: debating. For this purpose, using the methodology of conversational analysis, we focus on the qualitative and multimodal study of two complementary phenomena: repair and group dynamics. By precisely considering the participatory framework of this pedagogical activity, in which the class is divided into two ephemeral groups that compete to win a debate, we show that the dynamics of this type of group has a direct impact on the linguistic production of students, since we have found out that they opt for request the participants from their own group to carry out the repair and that the intervention of participants different from their own group, on the contrary, hinders it. These strategies, added to the ludic dimension, indicate the emergence of a group dynamic that favors interactions among the learners, the appropriation of the pedagogical activity and the reduction of the perception of asymmetries.

Keywords: Repair; multimodal analysis; ELE didactics; ludic dynamics; debate.

Sumario: 1. Introducción. 2. La reparación en contexto de aprendizaje. 2.1. Reparar: retroceder para avanzar. 2.2. Reparar o corregir. 3. Corpus: debate en grupos efímero. 4. Análisis del corpus: secuencias de reparación. 4.1. Autorreparación autoiniciada y coconstruida. 4.2. Corrección: reparación heteroiniciada. 5. Análisis del corpus: dimensión grupal y apropiación de la actividad. 5.1. Apropiación del grupo efímero: secuencias de apoyo. 5.2. Límites de los grupos efímeros. 5.2.1. Encarnación del rol. 5.2.2. Pregunta capciosa. 6. Conclusión. 7. Bibliografía. 8. Anexo. Convención de transcripción (ICOR)

Cómo citar: Acosta Córdoba, L. F., Colón de Carvajal, I. (2024). Debatir en el aula: el efecto de la dinámica de grupo efímero en las estrategias de reparación y en la percepción de las asimetrías entre estudiantes universitarios francófonos de ELE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 215-233.

Declaración de contribución de autoría

Las autoras firman el artículo conforme a la práctica *Sequence-determines-credit* (SDC). Luisa Fernanda Acosta Córdoba e Isabel Colón de Carvajal trabajaron conjuntamente en la conceptualización, el análisis, la redacción y la edición del artículo. Luisa Fernanda Acosta Córdoba se ocupó, además, del trabajo de campo y de la curación de los datos.

Financiación

Agradecemos al LABEX ASLAN (ANR-10-LABX-0081) de la Universidad de Lyon por su apoyo financiero en el marco del programa "Investissement d'Avenir" (ANR-11-IDEX-0007) del Estado francés, gestionado por la Agence Nationale de la Recherche (ANR).

1. Introducción

Los trabajos sobre la reparación y la adquisición de una segunda lengua (L2) son numerosos: su aparición temprana en el habla de los aprendices y su rol capital en el proceso de adquisición es consensual en la comunidad científica (Acosta Ortega, 2017; Albépart Ottesen, 2013; Batlle Rodríguez, 2013; Batlle Rodríguez y González Argüello, 2019; Buckwalter, 2001; Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013; Hellermann, 2009; Kasper, 1985; Morris, 2002; Nassaji, 2007; Rabab'ah, 2013; Sato, 2012; Sung y Tsai, 2014). Si la gran mayoría de los estudios parten de la tipología del Análisis de la conversación (Schegloff *et al.*, 1977), en la que se distingue al participante que inicia la reparación (auto/heteroiniciada) del participante que la realiza (auto/heterorreparación), el enfoque pedagógico y la influencia de otros modelos causan, en algunos trabajos, cierta confusión entre la reparación y la corrección. Para esclarecer este punto, proponemos en §2 un recapitulativo sobre la noción de reparación tal y como es entendida en el análisis conversacional, pues estimamos que, por lo menos en lo que respecta la producción oral, el habla nativa y el habla L2 presentan una matriz común: las dificultades inherentes a la planeación del discurso en tiempo real (Auer, 2009). En esa perspectiva, y partiendo de los hallazgos sobre la influencia del marco participativo en la reparación para el caso del habla nativa (Acosta Córdoba, 2022), avanzamos la hipótesis de que, también en el habla L2, la organización de la interacción y de las actividades incide en la manera como los locutores resuelven las dificultades de producción. Para observar este fenómeno, tomamos como corpus de trabajo dos debates organizados en una clase universitaria de español lengua extranjera (ELE, en adelante), con miras a demostrar cómo este formato crea condiciones de participación que le son propias. Presentamos detalladamente el marco participativo en el que tuvieron lugar los debates estudiados en §3 y luego el análisis detallado y multimodal de dos secuencias de reparación representativas de nuestro corpus en §4. Al comparar nuestro corpus con otros estudios que parten de preceptos cercanos (Acosta Ortega, 2017; Buckwalter, 2001), confirmamos que diferentes actividades producen diferentes tendencias en el desarrollo de las secuencias de reparación.

Con el ánimo de profundizar sobre las posibilidades de participación de esta actividad, en §5 analizaremos, igualmente, tres pasajes que evidencian la dimensión grupal a través de la cual los estudiantes se apropian el debate. Este punto nos parece central, pues nuestros análisis indican que la dinámica de grupo permite paliar las asimetrías epistémicas que existen entre los estudiantes y favorece sustancialmente la cooperación entre ellos. Así, si la reparación es una de las secuencias que evidencia la asimetría entre los participantes (Batlle Rodríguez, 2013), el marco participativo puede contribuir notablemente a que las diferencias entre los estudiantes sean un punto de apoyo y de coconstrucción grupal.

2. La reparación en contexto de aprendizaje

2.1. Reparar: retroceder para avanzar

El estudio de la reparación es esencial para la comprensión del habla en interacción, pues se trata de una acción cuya realización exige competencias prosódicas, sintácticas y comunicativas (Acosta Córdoba, 2022; Fox *et al.*, 2010; Kitzinger, 2012; Pfeiffer, 2017).

Como lo recuerda Traverso (2016, p. 101), la reparación se manifiesta como una interrupción en la progresión del habla, en la cual los analistas conversacionales observan un mecanismo para gestionar toda clase de dificultades propias a la interacción (Kitzinger, 2012, pp. 242-243), permitiendo así que “the interaction does not freeze in its place when trouble arises, that intersubjectivity is maintained or restored, and that the turn and sequence and activity can progress to possible completion” (Schegloff, 2007, p. xiv). Ya en los primeros trabajos sobre la reparación (Schegloff, 1979, p. 261; Schegloff *et al.*, 1977, p. 363) las nociones de *trouble* y *repair* fueron sistemáticamente opuestas a las de *error* y *correction*, pues no se trata, en el primer caso, de una dificultad respecto a una norma lingüística, sino más bien de un elemento que impide, en la perspectiva de alguno de los participantes¹, la realización de la acción conjunta en un momento preciso de la interacción.

Tomando en consideración la dimensión temporal del habla, la Lingüística interaccional establece, por su parte, que la interrupción aparente de la reparación comprende, en realidad, un movimiento más complejo de retorno a la causa del problema, pese a que el tiempo continúa transcurriendo en la interacción: se trata, en términos prosaicos, de retroceder para avanzar mejor (Auer, 2009; Fox *et al.*, 2010; Pfeiffer, 2017). Por lo tanto, la gestión de la reparación es compleja en la medida en que el locutor que la inicia debe realizar una acción no preferible: interrumpir su propio discurso o el discurso del otro para volver a un elemento anterior, lo que toma tiempo y suspende la acción en curso. Así, para los interaccionalistas, se trata de reparación tanto en el caso de la repetición idéntica de una palabra (*la la casa*), para ganar tiempo por ejemplo, como en las secuencias más extensas de petición de clarificación de un participante que interviene con una interrogativa como *¿qué?* o *¿cómo así?* Pese a la diversidad de configuraciones secuenciales (auto/heterorreparación, auto/heteroiniciada), los estudios siempre han mostrado que la autorreparación autoiniciada es la más frecuente (Schegloff *et al.*, 1977). Esto se explica tanto por el trabajo de monitoreo permanente del locutor (Levelt, 1983), como por el costo comunicativo, para cualquier participante, de interrumpir a quien tiene la palabra; costo que conlleva a una organización secuencial precisa para la construcción de la intersubjetividad (Deppermann, 2015).

Además de la clasificación secuencial, es pertinente distinguir también, en el caso de la autorreparación, si se produce o no una reformulación (Acosta Córdoba, 2022). Esta diferencia permite observar si hay una modificación en la trayectoria sintáctica proyectada por el locutor (*la una casa*) y, sobre todo, cómo esta modificación es realizada. Gracias a esta diferenciación, sabemos que, en promedio, solo una tercera parte de las autorreparaciones conducen a una modificación sintáctica.

En resumen, la noción de reparación implica un análisis *emic*, donde confluyen factores interaccionales (evitar malentendidos o desacuerdos) y cognitivos (planificación del discurso, gestión del tiempo).

2.2. Reparar o corregir

La reparación resulta siempre de un posicionamiento respecto al discurso en curso, pero con implicaciones diferentes según el estatus del participante (Mondada y Keel, 2017). Por un lado, en el caso de la autorreparación autoiniciada, esta acción, privilegiada por los participantes, muestra que el locutor se esfuerza constantemente en adaptar su discurso a las condiciones interaccionales: conforme habla y planifica, el locutor examina y sopesa la recepción de su discurso. En el caso del habla L2, la acción de planificación y producción es, naturalmente, más costosa, lo que incrementa los fenómenos de reparación y disfluencia ligados a la denominada autorregulación (Buckwalter, 2001). Por otro lado, la reparación heteroiniciada supone una intervención en el discurso del otro, que los participantes tienden a evitar (Traverso, 2016, p. 104), a menos que se encuentren en un marco participativo que prevea este tipo de acción. Este es justamente el caso de la clase de L2, que reposa en una asimetría fundamental entre el profesor y los aprendices:

in L2 teaching the institutional goal of the teacher teaching the L2 to the learners remains constant whatever the teaching methods, whatever the L1 and L2 and wherever in the world the L2 is taught. It remains the same if the teacher delegates some responsibility to learners in a learner-centred or learner autonomy approach. (Seedhouse, 2009, p. 1)

¹ Entendemos por locutor al participante que tiene el turno de habla y utilizamos el término participante para referirnos a todas las personas presentes en la interacción.

Dicho de otro modo, la clase de L2 es un tipo de interacción institucional (Heritage y Clayman, 2010) estructurada a partir de una asimetría epistémica y un objetivo de aprendizaje admitidos por todos los participantes. En ese sentido, el profesor integra, dentro de las tareas de su rol, reparar las producciones de los aprendices, lo que conduce a un número importante de reparaciones heteroiniciadas en la clase de L2, con respecto a otras interacciones más simétricas. Sin embargo, las intervenciones del profesor conocen organizaciones y orientaciones diversas (Batlle Rodríguez y González Argüello, 2019; Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013; Morris, 2002), y su recepción depende, además, de la manera como los aprendices perciben su propio discurso. Asimismo, para que una petición de reparación del profesor sea comprendida e integrada por el aprendiz, es necesario que la atención de ambos esté enfocada en el mismo elemento, es decir, que el problema percibido sea el mismo (Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013). Como lo mostraremos en nuestros análisis, este punto es central y por eso proponemos llamar correcciones, únicamente, a los casos en que la reparación no es iniciada por el aprendiz, sino por el profesor con el objetivo principal de adaptar la producción a una norma lingüística, lo que relega a un segundo plano el objetivo de la reparación en contexto simétrico, es decir, facilitar la realización de la acción en curso y construir la intersubjetividad.

En resumen, los estudios concuerdan en mostrar que la reparación autoiniciada es parte esencial del aprendizaje y es, además, un indicador pertinente de la conciencia lingüística (Buckwalter, 2001, p. 394). En términos de frecuencia, los trabajos cuantitativos señalan para el español L2² (Acosta Ortega, 2017; Buckwalter, 2001) la misma tendencia que en la lengua nativa: la autorreparación autoiniciada es la más común. Sin embargo, la bibliografía existente indica también que, cuando el locutor adolece de los recursos para finalizar su acción comunicativa, las estrategias para solicitar ayuda tienden a ser diferentes según el marco participativo y la acción en curso (Acosta Ortega, 2017; Batlle Rodríguez, 2013; Buckwalter, 2001; Morris, 2002), pues los riesgos de exponer una dificultad de producción varían cuando se trata, por ejemplo, de una actividad evaluativa (Acosta Ortega, 2017). Dicho de otro modo, la realización de la reparación puede encontrar resistencias conforme a la percepción que tiene el aprendiz de su rol y de su imagen en la clase. Estas observaciones nos condujeron a preguntarnos si la dinámica de grupos efímeros, que no ha sido estudiada hasta ahora en esta perspectiva, produce una modificación en las estrategias empleadas por los aprendices para gestionar la producción lingüística. Para abordar esta pregunta, el análisis multimodal es la metodología más pertinente pues la solicitud de cooperación en las secuencias de reparación se construye en la dimensión gestual y visual (Fasel Lauzon y Berger, 2015; Olsner, 2008).

3. Corpus: debate en grupos efímero

Nuestro corpus de trabajo se compone de dos grabaciones de treinta y tres minutos aproximadamente, realizadas en 2019 en el marco de un mismo curso universitario de ELE, en Francia. Para la captura utilizamos dos grabadoras Tascam (DR40 y DR07) y dos cámaras de video Canon (HV40) dispuestas en contraplano, lo que nos permite observar y oír tanto a los participantes que pasan al frente como a quienes escuchan las intervenciones. Con el docente establecimos el protocolo para recuperar las autorizaciones necesarias. Así, los estudiantes fueron informados con antelación de que iban a ser grabados y de que podían declinar la autorización: solo los estudiantes aceptaron ser incluidos en el corpus aparecen en este estudio. Nuestra metodología incluye la pseudonimización de los nombres de los participantes implicados en las interacciones. Por lo tanto, en el análisis utilizamos el pseudónimo reducido en tres letras de cada locutor. Los participantes son estudiantes de maestría de un programa de lenguas extranjeras, cuya formación está enfocada en el desarrollo de las competencias comunicativas para el mundo empresarial y cultural. El programa de maestría impone el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras, por lo tanto, admite estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística en distintas lenguas. En el caso del curso de español que grabamos, el nivel de los aprendices oscila entre B1 y C2. El docente no hizo un examen de nivel previo, porque la única condición de inscripción es haber tomado cursos de español antes. Aunque la mayoría se sitúa en el nivel B2, existe una asimetría epistémica importante entre algunos de ellos, que la organización misma del programa universitario no permite paliar.

Las dos clases grabadas ocupan las últimas sesiones del curso, para las cuales el docente propone el debate como actividad evaluativa; debates que versan sobre algunas de las temáticas culturales tratadas en el semestre. Al comienzo de la clase, los aprendices son divididos en dos grupos creados por el docente. Consideramos que se trata de grupos efímeros (Baldauf-Quilliatre y Colón de Carvajal, 2022), porque esta organización se establece únicamente durante esta clase y los grupos son diferentes entre las dos sesiones grabadas. Ambos grupos se componen de seis a cinco estudiantes: a cada participante el docente le asigna una parte del debate (introducción, primer argumento, primera refutación, etc.) y con ella el orden de intervención. El tema del debate es formulado como pregunta (*¿Frida Khalo puede ser considerada como un ícono del arte y del feminismo?*, para la primera clase; y *¿Debe incluirse a los cholos como grupo étnico en la Constitución de Ecuador?*, para la segunda) y el docente decide cuál grupo está a favor y cuál en contra. Los aprendices tienen veinte minutos para preparar colectivamente su intervención y las preguntas que le harán al otro equipo. Luego de la fase de preparación, comienza el debate, de treinta y cinco minutos aproximadamente, en el que un miembro de ambos grupos pasa al frente, en el orden preestablecido, para presentar su parte en un minuto y medio, cronometrado por el docente. El resto de los participantes dirigen su atención a quienes toman la palabra y, levantando la mano, pueden formularle preguntas al locutor del otro grupo.

En su concepción, estas condiciones de interacción reducen notablemente las posibilidades de participación de los aprendices que no pueden escoger ni a los miembros de su grupo, ni el orden o la duración

² En nuestro trabajo, consideramos L2 y LE como sinónimos.

de intervención, ni su posición respecto al tema. A esto se suma la interdicción explícita a los aprendices que escuchan el debate de hablar o de intervenir para ayudar a sus compañeros. En suma, no se trata de una actividad didáctica propiamente lúdica (Gutiérrez González y Fuertes Gutiérrez, 2012). Sin embargo, las dimensiones competitivas y cooperativas (Cassany Comas, 2009) están presentes porque, además de evaluarse las intervenciones individuales, se otorgan puntos adicionales al grupo que gana el debate. Como veremos, son precisamente estas dimensiones las que favorecen la apropiación de la actividad y las que crean condiciones donde los aprendices pueden negociar y modificar sus posibilidades de participación, pues en toda interacción, incluso en las más impositivas, los participantes pueden “introduire des actions alternatives” (Mondada y Keel, 2017, p. 9), es decir, acciones que no están previstas en las reglas de partida.

4. Análisis del corpus: secuencias de reparación

La observación general de los dos debates nos permite constatar las tendencias que ya han sido descritas en los trabajos sobre la reparación en el contexto de clase de L2: una alta frecuencia de autorreparaciones autoiniciadas en los aprendices y un número importante de correcciones por parte del docente (véase § 2). La distinción principal en nuestro corpus radica en las estrategias para solicitar ayuda en la realización de la reparación y por eso nos concentramos en este punto. A diferencia de lo que ocurre en las interacciones diádicas o que se asemejan a la conversación ordinaria (Acosta Ortega, 2017; Buckwalter, 2001), los aprendices de nuestro corpus nunca buscan apoyo en el participante con quien se encuentran delante de la clase para debatir, es decir, en su interlocutor inmediato. Asimismo, rara vez el profesor es solicitado en las secuencias de reparación, contrariamente a lo descrito en otras interacciones (Batlle Rodríguez y González Argüello, 2019). Esto implica que la apreciación del locutor en el marco participativo que estudiamos es diferente: el grupo efímero es percibido como la fuente de apoyo privilegiada. Para ilustrar este fenómeno y sus implicaciones, analizaremos detalladamente dos pasajes de secuencias de reparación.

4.1. Autorreparación autoiniciada y coconstruida

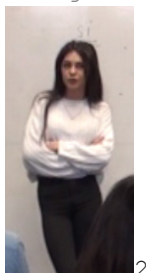
En el primer pasaje, MAR toma la palabra en el turno que le corresponde delante de la clase. Ella forma parte del grupo que defiende la idea de que Frida Khalo es un ícono del arte y del feminismo, que integran los participantes que vemos en la zona derecha de la *imagen 1*. Los otros participantes que intervienen en este pasaje son el profesor y los aprendices CES (suéter a rayas) y PAT (suéter claro cuello de tortuga). En la intervención previa, el otro grupo afirmó que Khalo no es un ícono feminista por su dependencia de Diego Rivera, y es sobre este punto en particular que MAR quiere apoyar su argumentación:

Pasaje 1³

```
01 MAR *#primero el otro grupo eh dijo que eh::: frida
mar *mira el suelo, brazos cruzados-->
im #imagen 1
```

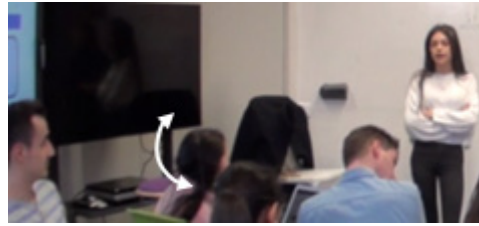


```
02 kahlo es dependiente de euh:: .h:: de: su r- de su
03 relación con diego\ *#pero euh:: primero\ euh::
mar -----> *mira hacia arriba-->
im #imagen 2
```

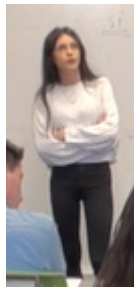


³ Seguimos la concepción de transcripción del grupo ICOR. Véase en el *anexo*.

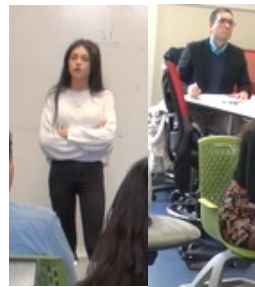
04 .H:::: euh cuando se casó con #*ÉL::\
 -----> *se orienta hacia CES
 mar &asiente con la cabeza
 pat #imagen 3
 im



05 *eh::::: #°f-f-°fue ella que #manteNÍA los gastos
 *mira hacia arriba-----> *mira al profesor-->
 mar £mira MAR-->
 pro #imagen 4
 im #imagen 5

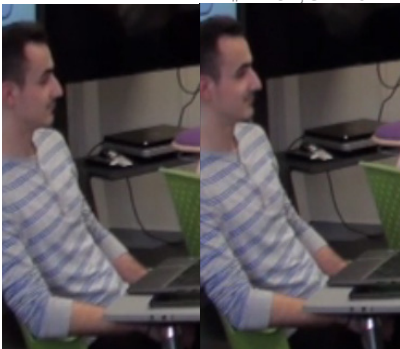


4

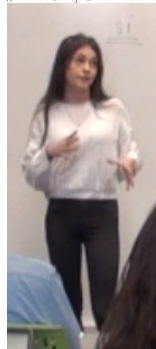


5

06 de:: *.h:: #°eh::::: *#la::::: #
 mar --> *mira hacia arriba *abre los brazos y los mueve
 pro --> £vuelve a tomar nota
 ces \$asiente activamente y sonrío\$
 im #imagen 6 #imagen 7

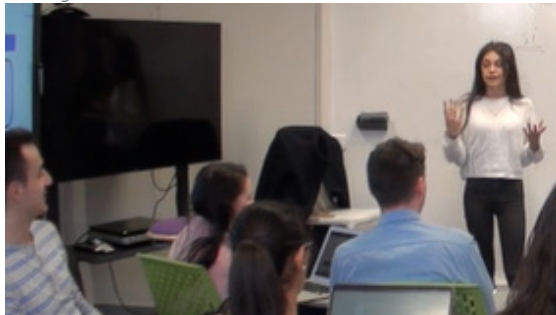


6



7

07 #*(0.4)
 mar *se orienta hacia CES, lo mira, orienta las palmas
 hacia arriba-->
 im #imagen 8

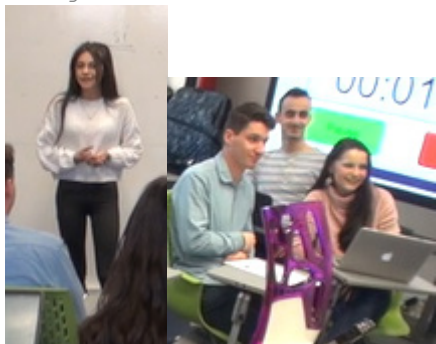


8

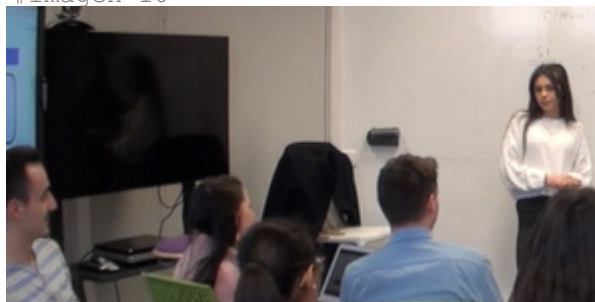
08 CES °casa°=
 mar ----->

09 #*=CAsa\ y: euh::
 mar *junta las manos y sonrío
 ces \$sonrío
 pat £sonrío

im #imagen 9



10 *H *.H:: y euh fue euh: (0.4) independiente
 mar *risa corta *continua orientada hacia CES-->
 11 económicamente de #él\
 mar ----->
 im #imagen 10



10

Como es habitual en el habla espontánea o semiespontánea, el discurso de MAR presenta varios tipos de disfluencias (Degand *et al.*, 2019), como los alargamientos vocálicos, por ejemplo en las líneas 1 y 2. En el pasaje, MAR comienza por citar el argumento del otro grupo bajo la forma híbrida del estilo directo (Boutin, 2009), pues utiliza el subordinante *que*, pero no hay concordancia entre los tiempos verbales. En esta secuencia MAR encuentra una primera dificultad de producción, en la línea 2, donde se producen la repetición de la preposición *de* y el abandono, después del primer fonema, de la palabra *relación*. Esta primera autorreparación autoiniciada sin reformulación corresponde a las tendencias descritas para la lengua nativa francesa y española (Acosta Córdoba, 2022): MAR regresa a nivel del sintagma preposicional. Notemos, además, que la reparación no es ocasionada por un error de producción respecto a la norma lingüística. Durante esta secuencia, MAR no concentra su mirada en ningún participante en particular, lo que nos indica que realiza la reparación sin solicitar ayuda.

Una vez terminada la secuencia de estilo directo híbrido, MAR prepara su contraargumento con el adversativo *pero* y el marcador de integración lineal (Turco y Coltier, 1988) *primero*. Luego de una aspiración fuerte, MAR formula sin interrupciones una subordinada introducida por *cuando*. Hacia el final de la subordinada MAR orienta su mirada hacia CES, miembro de su grupo, y al mismo tiempo PAT, otro miembro de su equipo, asiente ostensiblemente con la cabeza. Esta sincronización entre los tres aprendices nos permite afirmar que este momento forma parte de la estrategia argumentativa preparada colectivamente: MAR escruta la reacción de su grupo y este la apoya. En la formulación de la proposición principal, en la línea 5, MAR mira de nuevo hacia arriba y encuentra otra dificultad a nivel de primer fonema del verbo *fue*. La autorreparación, igualmente sin reformulación y sin solicitud de ayuda, se realiza con la repetición de la palabra. Como en el caso anterior, no detectamos un error respecto a la norma en la dificultad al origen de la reparación.

Durante la pronunciación del verbo *mantenía*, MAR intercambia una mirada con el profesor hasta el final de la producción de la preposición *de*, en la línea 6. El último fonema de la preposición es alargado y, luego de una aspiración, la disposición corporal de MAR cambia: por primera vez abre los brazos y mueve sus extremidades, sin mirar a ningún participante en particular, mientras produce un alargamiento importante del determinante. Notemos que, ya desde la aspiración, CES se orienta hacia MAR, asiente y sonríe. Esta configuración multimodal nos indica que MAR comienza, desde la aspiración, a proyectar que una dificultad importante de producción se perfila, pues la pronunciación del determinante no supone una dificultad para ella. Asimismo, CES se dispone, preparando el contacto visual, a apoyar a la locutora. En la línea 7, MAR se orienta hacia CES, quien murmura *casa*, proposición lexical que MAR utiliza inmediatamente. Este desarrollo secuencial nos indica que, en un primer momento, MAR trata de resolver la dificultad que se avecina de manera autónoma, pues no mira ni al profesor, a quien había mirado justo antes, ni a ningún otro participante. Cuando esta estrategia no funciona, MAR se orienta directamente hacia CES, miembro de su grupo.

Nos parece importante señalar que MAR hubiera podido seleccionar a cualquier otra persona de su grupo, pues, en principio, todos conocen el desarrollo argumental. Sin embargo, CES tiene una ventaja respecto a los demás al ser locutor de italiano. De hecho, la palabra *casa* es prácticamente idéntica en las dos lenguas. Así, CES se beneficia de la intercomprensión romana, que es mayor entre el italiano y el español (Piccoli, 2017). En definitiva, la asimetría epistémica entre dos aprendices es utilizada de manera cooperativa

para avanzar conjuntamente en los objetivos comunes: contrariamente a lo que ocurre en otras interacciones (Batlle Rodríguez, 2013), MAR no muestra reticencias a exponer que su nivel de lengua es menos avanzado que el de CES. En lo que concierne a la dimensión sintáctica, la incorporación de la proposición lexical de CES no sigue el patrón de las otras autorreparaciones, pues MAR no regresa al comienzo del sintagma nominal ni preposicional. Desde el punto de vista secuencial, esta reparación no se concluye con la proposición lexical de CES, sino con la integración que hace MAR. Asimismo, esta secuencia produce una corta risa entre los miembros del mismo equipo (ver *imagen 9*). En la línea 10, MAR retoma su intervención, terminando su argumento con el cuerpo orientado hacia su grupo.

La estrategia de MAR para resolver una dificultad solicitando la ayuda de otros participantes es la más frecuente en nuestro corpus. Tenemos un total de ocho secuencias de reparación autoiniciada en las cuales el locutor solicita ayuda a los miembros de su grupo; mientras que solo en dos casos el profesor es solicitado y el interlocutor inmediato nunca lo es. El pasaje que presentamos es particularmente significativo porque, además de la disposición cooperativa entre los aprendices, la atención de los participantes converge en el mismo elemento: la palabra *casa*. En otros casos, el hecho de que los participantes del grupo no miren al locutor, porque están por ejemplo mirando sus computadores, impide que la reparación se realice. De igual manera, el hecho de que MAR anticipe, con la disposición corporal y la prosodia, el elemento que causará el problema (el olvido de la palabra *casa*), permite que los otros participantes se dispongan a ayudarla de manera acertada. Por el contrario, cuando las dificultades son repentinas o de diversa naturaleza por una acumulación de problemas, es difícil para los otros participantes compartir el foco atencional con el locutor. En este caso, la construcción sintáctica de MAR proyecta claramente el elemento que le falta para completar la acción, pues cuanto más avanzada esté la construcción sintáctica, más predecible es (Auer, 2009, p. 4).

Finalmente, recordemos que este tipo de ayuda está proscrito por el profesor; sin embargo, esto no impide que sea la estrategia más frecuente. Esto se explica por el hecho de que la competición y la cooperación, con el ánimo de ser mejor evaluado, se imponen a una regla cuya infracción no tiene una sanción cuantitativa clara en la nota final.

4.2. Corrección: reparación heteroiniciada


El segundo pasaje que analizaremos ocurre después de la intervención de MAR. MEL forma parte del grupo contrario y comienza por citar lo que CES dijo en su intervención, al comienzo del debate:

Pasaje 2

```

01 MEL euh:: #*CES
    mel *apunta hacia CES con la mano
    im #imagen 11

```

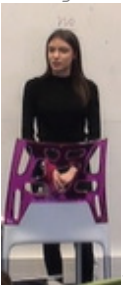



11

```

02 en el grupo:: euh:::: dicho k-
03 #ha dicho he dicho #*°a°
    mel *saca la lengua y hace una mueca
    im #imagen 12 #imagen 13

```

12 13

```

04 ha dicho que:: ehm:::::::::: que:: fue una: artista\ .h::
05 euh la más fue la artista la más cono- conocida
06 [de su si°glo°]
07 PRO #£[la artista MÁS] conocida\=
    pro £mira sus notas

```


im #imagen 14



14

08 PED #\\$=la pintura\
ped \\$mira a MEL
im #imagen 15



15

09 MEL #*(1)
mel *mira PED
im #imagen 16



16

10 PED la:: #*(0.6) [pintora]
mel *mueve la cabeza hacia el costado y hace una rotación
con la mano hacia el exterior
im #imagen 17



17

11 MEL [sí] #*sí
mel *apunta con la mano hacia PED
im #imagen 18



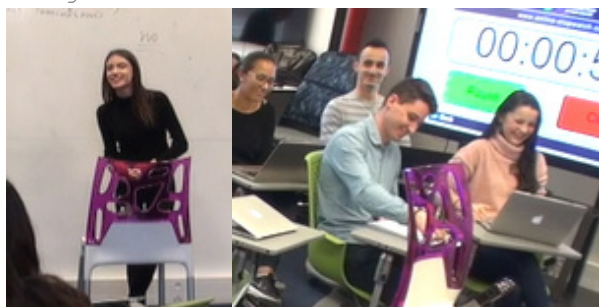
18

12 PAT &hh[HHHHH]

```

pat  &ríe
13  MEL  #*[HHHHH] *.H de su siglo
mel  *ríe      *sonríe
im   #imagen 19

```



18

En este pasaje encontramos la situación opuesta a la del primer pasaje: la intervención de otros participantes no facilita la realización de la acción comunicativa. En su turno, MEL, que se orienta en dirección del grupo contrario y del profesor, comienza por citar a CES en estilo indirecto. En la línea 2, MEL encuentra una primera dificultad en la producción del verbo *decir* en pretérito perfecto, que logra resolver de manera autónoma, en la línea 4. Esta autorreparación autoiniciada comprende tres etapas, toma varios segundos y culmina por una larga disfluencia vocálica. En este caso podemos afirmar que MEL es consciente de que su primera formulación del pretérito perfecto, *dicho*, no corresponde a la norma lingüística.

En la formulación del discurso citado, MEL repara el determinante de *artista*, para cambiarlo del indefinido al definido, forma base del superlativo. Aquí, la autorreparación autoiniciada con reformulación permite abandonar la construcción *fue una artista la más* por *fue la artista la más conocida*, con una reparación sin reformulación a nivel del adjetivo. Notemos que esta última construcción es un calco de la estructura francesa para el superlativo: *l'artiste la plus connue*. En esta acción, MEL reformula la totalidad de la proposición, incluyendo el verbo *fue* y continúa con su discurso. En las líneas 6 y 7, durante la pronunciación del sintagma preposicional *de su siglo*, el profesor, sin establecer contacto visual con MEL (*imagen 14*), interviene con una versión de la construcción superlativa que corresponde a la norma lingüística española. Los turnos de MEL y el profesor se solapan. Dado que MEL no solicita al profesor, consideramos que se trata de una reparación heteroiniciada de tipo corrección (véase §2.2). A diferencia del primer pasaje, la intervención del profesor no anticipa la dificultad de la locutora, pues llega después del error gramatical. Podemos afirmar que la dificultad solo es percibida como tal por el profesor, pues MAR se disponía a continuar. Este desfase temporal entre MEL y el profesor implica que, para integrar la corrección, MEL tendría de nuevo que reformular toda la proposición, lo que en términos temporales es costoso, pues recordemos que los aprendices solo disponen de un minuto y medio.

En la línea 8, PED, aprendiz del otro grupo, toma la palabra para proponer una corrección, esta vez de orden lexical. Esta nueva intervención, en la que PED y MEL establecen contacto visual (*imagen 15*), produce un bloqueo total de MEL durante un segundo. PED retoma la palabra en la línea 10 para reparar su proposición lexical y MEL, al mismo tiempo, le responde con un gesto de descarte con la mano: mueve la palma hacia atrás, como tirando tras de sí un objeto (*imagen 17*). Simultáneamente, MEL dice *sí*, para indicar verbalmente que toma en cuenta el comentario de PED; pero luego de una corta fase de risa común con PAT (*imagen 19*), otra persona del grupo de PED, MEL se limita a repetir el último sintagma preposicional que había dicho, *de su siglo*, antes de las secuencias de corrección.

En este pasaje las correcciones no son incorporadas por la locutora. Consideramos que esto se debe, principalmente, a un fenómeno ya descrito (Fasel Lauzon y Pekarek Doehler, 2013): la atención de la locutora no está orientada hacia los elementos señalados por los otros participantes. Asimismo, la organización secuencial, ligada a la imposición temporal, influye en la decisión de MEL de no reformular toda la construcción sintáctica: recordemos que, incluso en la conversación ordinaria, los locutores privilegian la reparación rápida (Pfeiffer, 2017). Finalmente, dado que los participantes que intervienen no están en el grupo de MEL, es para ella difícil interpretar las intervenciones como una ayuda, sobre todo porque no las solicitó. Por estas razones, el bloqueo de MEL es significativo, pues su acción comunicativa se ve interrumpida y para retomar la palabra debe decidir entre reparar o avanzar. MEL opta por la segunda opción. Naturalmente, las correcciones del profesor no conducen sistemáticamente a una situación de bloqueo del locutor (véase *pasaje 5*); en este pasaje confluyen, en la reticencia a la reparación, la organización secuencial, la complejidad misma de la formulación del superlativo y la imposición temporal de la actividad de evaluación.

Proponemos una breve tabla resumen de los dos pasajes analizados para destacar los elementos recurrentes de las dimensiones verbal y no verbal.

Tabla 1. Recapitulación de las secuencias de reparación

Pasaje	Tipo de reparación	Locutor	Intervención	Análisis de la dimensión verbal	Análisis multimodal
1	Autoiniciada coconstruida	MAR	<i>de: su r- de su relación</i>	Sin reformulación. Regresa a nivel del sintagma preposicional. No es ocasionada por un error de producción respecto a la norma lingüística.	No concentra su mirada en ningún participante en particular. Sin solicitar ayuda.
		MAR	<i>f-f- fue ella que</i>	Sin reformulación. No es un error respecto a la norma lingüística.	Sin solicitar ayuda.
		MAR CES	<i>la:..... casa</i>	Proposición lexical utiliza inmediatamente. Resuelve la dificultad de manera autónoma.	MAR se orienta hacia CES. CES se dispone, preparando el contacto visual, a apoyar a la locutora
		Total corpus: 8 secuencias en las cuales el locutor solicita a los miembros de su grupo 2 casos el profesor es solicitado y el interlocutor inmediato nunca lo es			
2	Heteroiniciada	MEL	<i>fue una artista la más</i>	Autorreparación autoiniciada con reformulación.	CES, sin establecer contacto visual con MER
		MEL	<i>fue la artista la más conocida</i>	Sin reformulación a nivel del adjetivo.	
		CES	<i>la artista MÁS conocida</i>	MEL no solicita al profesor.	CES no anticipa la dificultad de la locutora

Fuente: elaboración propia

5. Análisis del corpus: dimensión grupal y apropiación de la actividad

Las estrategias para solicitar ayuda en las secuencias de reparación de nuestro corpus, las cuales contrastan con lo que ha sido descrito sobre otros marcos participativos, nos conducen a explorar el funcionamiento de los grupos efímeros. Como lo hemos explicado (§ 3), la actividad propuesta por el docente implica una reconfiguración del marco participativo de la clase, pues los aprendices son distribuidos en dos grupos en competición. Este modo de organización implica, para los aprendices, afiliarse a un grupo y adoptar una postura de cooperación con los miembros de su propio grupo y de competición con el otro; lo que explica la organización secuencial que hemos descrito para la reparación. Sin embargo, a esta afiliación al grupo efímero, subyace el rol macro de la clase: los aprendices siguen siendo estudiantes en esta interacción asimétrica (Seedhouse, 2009, p. 1).

En este apartado nos interesaremos por las estrategias de apropiación de la actividad en función de la organización en grupos. Para eso, nos concentraremos en la dimensión multimodal, los gestos y las risas, que permiten revelar los vínculos entre los participantes. Como hemos visto y mostraremos a partir de otros pasajes, la dinámica del grupo efímero influye substancialmente en la interacción. No obstante, la afiliación al grupo efímero puede suspenderse momentáneamente y, entonces, los aprendices actúan puntualmente según su rol general de estudiantes. El análisis de estas secuencias nos permite observar las fronteras de los grupos efímeros y sus efectos en la manera como los aprendices se perciben y perciben a sus compañeros.

5.1. Apropiación del grupo efímero: secuencias de apoyo

Las secuencias de apoyo son acciones en las que los participantes motivan, de manera verbal o no verbal, a quienes se disponen a realizar un acto percibido como difícil o importante. Estas acciones, características de las actividades lúdicas, pueden darse entre personas que compiten entre ellas, pero indican, en todos los casos, un alineamiento con los objetivos de la persona que es alentada (Baldauf-Quilliatre y Colón de Carvajal, 2020). En nuestro corpus, encontramos este tipo de acciones únicamente al interior del mismo grupo efímero.

El *pasaje 3* ilustra el funcionamiento del grupo efímero y nos permite, además, mostrar sus efectos en la percepción de las asimetrías. Los fenómenos que nos interesan no son de orden verbal, por lo tanto, no proponemos la transcripción del pasaje y nos limitaremos a describirlo. El pasaje en cuestión ocurre en la fase de transición, cuando una aprendiz, ELI, se dispone a pasar al frente. Ella es la encargada de la conclusión, es decir, de la última parte del debate. ELI está sentada detrás de ROM, que debe levantarse para dejarla pasar. KAR anima, en un primer momento, a las personas de su grupo, mientras que ellos se reorganizan en el espacio de la clase. Para hacerlo, KAR realiza varias veces los gestos de golpear, con el puño de la mano derecha, la palma de la mano izquierda (*imagen 20*) y de juntar enérgicamente los dos puños de las manos (*imagen 21*). Esta acción dura 6.1 segundos, durante los cuales KAR establece contacto visual principalmente con ROM y otros miembros del grupo la observan sonriendo.

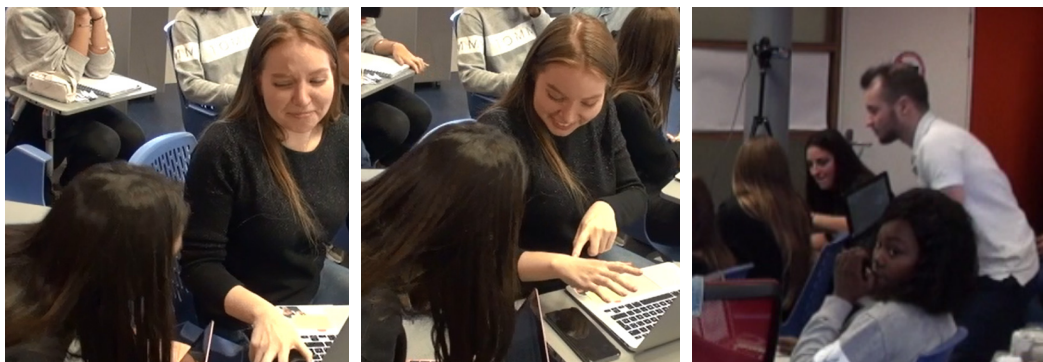


Imagen 20 (pasaje 3)



Imagen 21 (pasaje 3)

Luego, ELI se sienta al lado de KAR para esperar su turno. A partir de ese momento, durante 6,5 segundos, ELI y KAR comparten una secuencia en la que se orientan físicamente la una hacia la otra y establecen un contacto visual ininterrumpido. Diferentes recursos gestuales de ELI nos permiten observar su inquietud: hace una mueca de malestar (*imagen 22*) y le muestra su mano a KAR para indicarle que tiembla (*imagen 23*). Podemos afirmar que ELI no solo experimenta ansiedad frente a la actividad que debe realizar, sino que además quiere que su preocupación sea notada y observada por su compañera. A las demostraciones de inquietud de ELI, KAR responde con gestos enérgicos de aliento, que nos permite ver la segunda cámara (*imagen 24*).



Imágenes 22, 23 y 24 (pasaje 3)

Para una mejor comprensión de esta secuencia es importante señalar que el nivel de español de ELI es el más avanzado de la clase, C2, lo que implica, en principio, que no debería sentir tanta aprensión frente a la actividad. Además, su nivel es superior al de KAR, quien, sin embargo, la anima. Dado el nivel de español de ELI y que en sus presentaciones orales no da señales de un estrés excesivo que denote una dificultad específica para tomar la palabra en público, estimamos que es la presión de ser un factor clave en el triunfo del grupo lo que produce sus gestos de ansiedad e, igualmente, los apoyos de KAR, que se concentran en ELI, pero que inicialmente estaban dirigidos a todo el grupo. Este fenómeno nos parece remarcable pues indica que la asimetría epistémica preexistente entre las aprendices es, de nuevo, utilizada en aras de la cooperación grupal. En suma, la voluntad de ganar colectivamente conlleva a animar a una participante para quien esta actividad es, objetivamente, fácil.

En la última parte del pasaje, cuando ELI se posiciona frente a la clase, luego de ser llamada por el docente (*imagen 25*), KAR vuelve a animarla diciéndole “*vas-y*” (equivalente francés de la interjección *vamos*) y

ROM se suma con movimientos que miman el calentamiento de una motocicleta antes de una carrera (*imagen 26*).

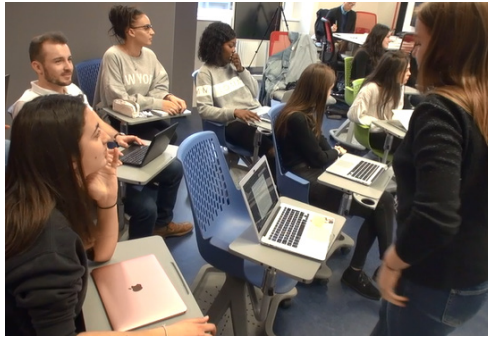


Imagen 25 (pasaje 3)

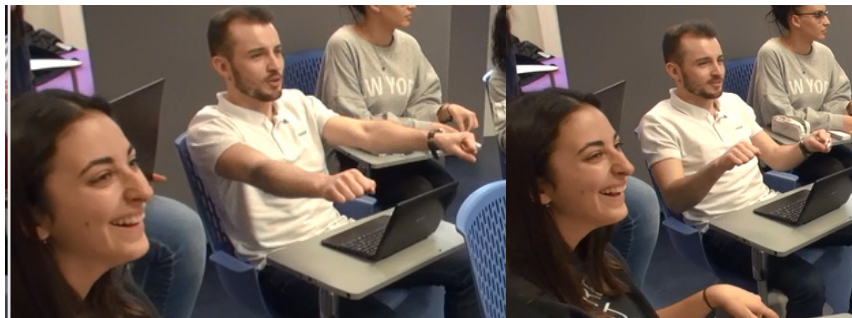


Imagen 26 (pasaje 3)

Finalmente, ROM y KAR entablan varias posturas de apoyo para ELI: KAR repite el gesto de golpear su mano con el puño y ROM levanta los puños mimando los gestos de un boxeador (*imagen 27*). Notemos que los gestos de apoyo de KAR y ROM corresponden al imaginario gestual del deporte (combate y carrera de velocidad), lo que denota su asimilación de la actividad pedagógica con una acción competitiva y, sobre todo, lúdica. Esta última fase de apoyo dura 20 segundos.



Imagen 27 (pasaje 3)

Este pasaje pone en relieve la dimensión lúdica emergente en una actividad pedagógica y evaluativa que no fue prevista en este sentido. La dimensión lúdica que observamos aquí es el resultado de la apropiación que hacen los estudiantes y no de las condiciones preestablecidas o impuestas. Se trata de una coconstrucción que puede ser asociada a lo descrito, por Baldauf-Quilliatre y Colón de Carvajal (2020, 2021), a propósito del rol del espectador en las interacciones con juegos de vídeo. En efecto, motivar y alentar al participante que se prepara es una de las tareas que asume el espectador, a la imagen de los entrenadores deportivos. Esta dinámica lúdica nos revela dos factores interaccionales cruciales de esta actividad. Por un lado, esta apropiación emerge únicamente dentro del grupo efímero, pues, en la otra clase grabada, estos mismos participantes no se alientan cuando están en grupos diferentes. No se trata entonces de una dinámica imputable a la eventual relación de amistad entre ellos. Por otro lado, nos parece importante señalar que estos apoyos revelan que los aprendices tienen una percepción positiva de las asimetrías epistémicas preexistentes.

En resumen, nuestras observaciones nos conducen a afirmar que la dinámica de grupos efímeros permite crear una red de apoyo entre los aprendices, en la cual las diferencias de nivel son utilizadas para ganar colectivamente.

5.2. Límites de los grupos efímeros

Para terminar el análisis de esta interacción didáctica, presentaremos sucintamente dos pasajes en los cuales observamos que la afiliación de los aprendices al grupo efímero es momentáneamente suspendida y el rol de estudiante se impone.

5.2.1. Encarnación del rol

En el *pasaje 4* encontramos, en la segunda clase grabada, el mismo grupo de estudiantes, organizados en grupos efímeros diferentes y entablando el debate sobre otro tema (*¿Debe incluirse a los cholos como grupo étnico en la Constitución de Ecuador?*). En este pasaje, el profesor asigna el turno a ROM quien, junto con KAR, se encuentra de pie delante de toda la clase (*imágenes 28 y 29*).



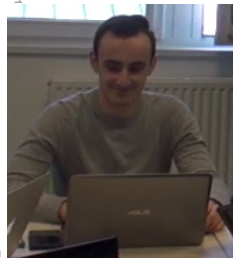
Imágenes 28 y 29 (pasaje 4)

Pasaje 4

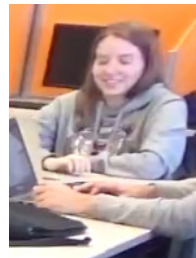
```
01 PRO ROM (0.3) está listo//
02 ROM hm hm\ (1.8) hola/ me llamo flavien del puente
#(0.2)
im #imágenes 30, 31, 32 y 33
```



30



31

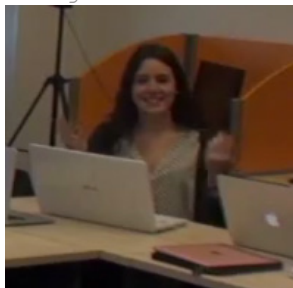


32



33

```
03 #eh:: formo parte del:: grupo que:: rechaza
im #imagen 34
```



34

```
04 completamente\ la:: la incorporación de: euh de de
05 la nota:\ chulo en en la constitución de (.) dos
06 mil euh dos mil ocho//
```

En la línea 1, el profesor le asigna el turno a ROM, preguntándole si está listo. ROM responde afirmativamente y se dispone a comenzar, luego de una pausa de casi dos segundos. Como todos los aprendices, ROM sigue el formato de intervención propuesto por el profesor: presentarse con su nombre indicando, además, el grupo al que pertenece. Notemos que, desde el punto de vista estrictamente informativo, este contenido es innecesario pues los participantes ya conocen la identidad de todos y la composición de los grupos. Se trata entonces de un formato cuyo objetivo es establecer una puesta en escena del debate,

creando una suerte de marco comunicativo teatralizado, en el que los aprendices asumen un rol específico. ROM se apropia de esta actividad cambiando su apellido original por uno en español: *del Puente* (línea 2). De esta manera, ROM muestra una encarnación mayor del rol de persona hispanohablante que participa en un debate. Ningún otro estudiante hace lo mismo, pues no es algo requerido por el docente. En suma, la construcción de esta intervención denota una apropiación lúdica de la actividad con la creación de un personaje ficticio o, al menos, de un alter ego hispánico. La acción de ROM es comprendida por los otros aprendices y algunos de ellos reaccionan con sonrisas, risas (*imágenes* de la 30 a la 33) y gestos de sorpresa (*imagen* 34), como abrir las manos. Estas reacciones indican que la acción de ROM es, a la vez, inesperada y divertida.

Además de la dimensión lúdica introducida por ROM en la actividad pedagógica, nos interesa señalar que las reacciones a su acción se producen en aprendices de ambos grupos: en las *imágenes* 31, 32 y 33 se trata de participantes de su grupo, y en 30 y 34 de personas del otro grupo. Consideramos que, en este tipo de situaciones cómicas, la sonrisa y la risa son gestos de afiliación, que circulan entre los participantes que estiman detentar el mismo rol o identidad (Glenn y Holt, 2013). En consecuencia, estimamos que la dimensión lúdica permite aquí sobrepasar las fronteras de los grupos efímeros y los participantes reaccionan a partir de su rol de aprendices.

5.2.2. Pregunta capciosa

El quinto y último pasaje que analizaremos tiene lugar hacia el final de la intervención de MEL, que estudiamos previamente en el segundo pasaje. Recordemos que los aprendices de un grupo pueden hacer preguntas durante la intervención de un participante del otro grupo. Estas preguntas se dan en el último tercio de la intervención, cuando la argumentación del locutor está más avanzada. En este quinto pasaje, mientras MEL responde a una pregunta formulada por CES, él levanta la mano para hacerle otra pregunta, que MEL no tendrá el tiempo suficiente para responder (ver línea *pan*, la pantalla que muestra el cronómetro):

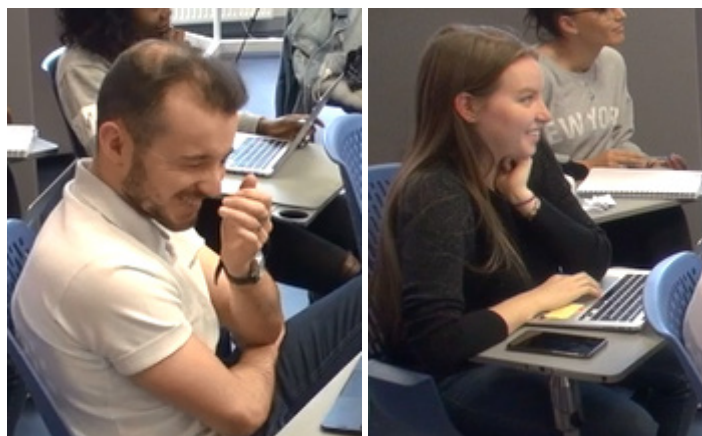
Pasaje 5

```

01 MEL por ejemplo: picasso/ porque (0.2) tiene un
02 co- un coriente artístico/* el cubismo:/ o dali
ces *levanta la mano-->
03 porque:: (0.4) tiene el surrealismo\ es único\
04 (1.4)
05 $oui*=
   $asiente con la cabeza en dirección de CES
ces -->*
06 PAT £=hhh
   £ríe
07 CES estoy de acuerdo [con lo que di]ce pero (0.6) euh
08 MAR [°°el que dice°°]
09 CES tú: pue- tú pued[e: euh]
10 PRO [usted ]
11 CES puede/ puede decirme otra artista FEmenina
12 pintora del siglo veinte por favor\#
pan #quedan 5 segundos
13 MEL $H.::: $ªHH (1.4) $hhh #°non°
   $expiración profunda $sonríe $ríe $sonriendo
all ªsonríen
pan #suena la alarma

```

Varios fenómenos interesantes se producen en esta secuencia compleja. Desde el punto de vista de la producción verbal, observamos dos casos de autorreparación autoiniciada en la formulación de la pregunta de CES en la línea 9 y una corrección del profesor en la línea 10, incluida por el aprendiz, que no concierne la norma gramatical sino la pragmática (evitar el tuteo en contexto formal). Si nos concentramos en el desarrollo secuencial e interaccional, constatamos que la acción de CES causa una primera reacción de risa en una participante de su grupo, en la línea 6 y, sobre todo, que esta reacción se extiende a otros aprendices (*all* en la transcripción), de ambos grupos, cuando MEL sonrío en la línea 13. Es el caso de ROM (*imagen* 35) y ELI (*imagen* 36), que están en el grupo de MEL:



Imágenes 35 y 36 (pasaje 5)

Los participantes del grupo de CES se ríen también y, además, dan señales de sorpresa, como lo vemos en PAT y MAR (imagen 37):



Imagen 37 (pasaje 5)

Notemos que PAT y MAR orientan aquí su reacción hacia CES, por eso no consideramos que se burlen de MEL, quien ríe al mismo tiempo. Más bien, interpretamos las risas y demás reacciones multimodales de sorpresa como índices de que los aprendices perciben la pregunta de CES no solo como difícil, sino también como capciosa. Dado que el contenido proposicional de la pregunta no es en sí humorístico, lo risible reside en que la pregunta es ingeniosa e inesperada, pues denota un nivel de competición más elevado al promedio en las preguntas de los aprendices: más allá de mostrar su nivel de español, CES propone un verdadero obstáculo al argumento de MEL (si ella no conoce a otra artista del siglo XX, entonces Khalo es, necesariamente, icónica). En resumen, se trata de un mayor grado de apropiación de la actividad. En contraste con las secuencias de apoyo estudiadas previamente, los participantes del grupo de CES no lo alientan ni lo felicitan, y manifiestan prácticamente las mismas reacciones que los otros participantes. Estimamos pues que aquí es el rol de estudiante el que se impone y no la afiliación al grupo efímero: los aprendices son empáticos a la reacción de MEL, independiente del grupo en que se encuentran.

Proponemos una segunda tabla para resumir los gestos y las posturas similares y repetidos por los estudiantes en el aula y destacar sus funciones más significativas en la actividad pedagógica.

Tabla 2. Recapitulación del análisis de la dinámica grupal

Pasaje	Tipo de secuencia	Locutor(es)	Duración (sec.)	Gestos/posturas	Funciones
3	Secuencias de apoyo	KAR/ROM	6.1	Gestos de golpear, con el puño de la mano derecha. Contacto visual con ROM.	Dimensión lúdica emergente en una actividad pedagógica y evaluativa que no fue prevista en este sentido.
		ELI/KAR	6.5	Se orientan físicamente la una hacia la otra. Contacto visual ininterrumpido. Inquietud de ELI.	Resultado de la apropiación que hacen los estudiantes.
		ROM/KAR	20	Gesto de golpear su mano con el puño. Levanta los puños mimando los gestos de un boxeador.	La apropiación emerge únicamente al interior del grupo efímero.

Pasaje	Tipo de secuencia	Locutor	Intervención	Gestos/posturas	Funciones
4	Encarnación del rol	ROM	<i>flavien del puente</i>	Algunos de los aprendices reaccionan con sonrisas, risas y gestos de sorpresa	Apropiación lúdica de la actividad con la creación de un personaje ficticio. Sonrisa y risa son gestos de afiliación. Dimensión lúdica permite sobrepasar las fronteras de los grupos efímeros. Participantes reaccionan a partir de su rol de aprendices.
5	Pregunta capciosa	CES	<i>puede decirme otra artista femenina pintora del siglo veinte por favor</i>	Primera reacción de risa en una participante de su grupo. Esta reacción se extiende a otros aprendices. Reacciones multimodales de sorpresa	Mayor grado de apropiación de la actividad. Aprendices son empáticos a la reacción de MEL, independiente del grupo en que se encuentran.

Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones

Para este artículo hemos estudiado la dinámica interaccional de dos clases de ELE, en contexto universitario, consagradas a una actividad de debate. Para ello, presentamos detalladamente cinco pasajes representativos, considerando tanto la dimensión verbal como gestual. Nuestra observación general es que este marco participativo influye notablemente en la manera como los estudiantes gestionan el habla, particularmente en sus estrategias para resolver dificultades de producción a través de la reparación coconstruida: el grupo efímero, una organización contingente, se convierte en el círculo de apoyo principal de los aprendices. Este vínculo privilegiado se revela, igualmente, en los gestos de apoyo durante las fases de transición entre las intervenciones. En ambos casos constatamos que los aprendices no muestran ninguna reticencia a solicitar ayuda a aprendices más avanzados ni a apoyarlos. Esto implica que la asimetría epistémica preexistente entre ellos no solo no es un impedimento para el apoyo colectivo, sino que además puede ser utilizada para avanzar individual y colectivamente. Esta dinámica de cooperación no es impuesta por el profesor ni por las reglas de la actividad: emerge en el contexto de competición entre los dos equipos. No obstante, la afiliación al grupo efímero puede interrumpirse momentáneamente, por ejemplo, en ciertas secuencias de apropiación lúdica. En ese caso, los aprendices muestran vínculos de empatía con participantes que no están en su propio grupo. Estos casos nos permiten afirmar que, pese a la actitud competitiva, los aprendices continúan identificándose como estudiantes.

A partir de nuestras observaciones, consideramos que, en el contexto de una clase numerosa, esta actividad, que puede realizarse desde el nivel principiante (Puertas Ribés, 2020), puede permitir integrar a los estudiantes y limitar su percepción de las asimetrías. Asimismo, estimamos que la actividad del debate crea condiciones propicias para que los estudiantes se familiaricen con otras formas de producción lingüística, diferentes a la conversación o al monólogo. Como otras actividades de rol, el funcionamiento de debate está ligado a la capacidad de los estudiantes de encarnar el papel que se les asigna. Por eso, recomendamos que los estudiantes puedan adoptar posiciones con las que estén realmente de acuerdo, para que dinámicas ligadas a la identidad, por ejemplo, puedan emerger. También pensamos que sería preferible limitar el acceso de los estudiantes a sus computadores durante la presentación de sus compañeros, pues esto limita los intercambios visuales que son la base de las solicitudes de ayuda y de los gestos de apoyo.

7. Bibliografía

- Acosta Ortega, Laura (2017). La reparación en la interacción oral de estudiantes de ELE: Comparación entre interacciones de práctica en el aula e interacciones en contextos de evaluación. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 5(2), 219-250. <https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0018>
- Acosta Córdoba, Luisa (2022). *La reformulation: Étude syntaxique sur les langues française et espagnole parlées en interaction* [tesis de doctorado]. Lyon: Université de Lyon.
- Albépart Ottesen, Chantal (2013). *L'auto-reformulation corrective: Une stratégie dans la production orale de FLE*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Auer, Peter. (2009) On-line syntax: Thoughts on the temporality of spoken language. *Language Sciences*, 31(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2007.10.004>
- Baldauf-Quilliatre, Heike y Colón de Carvajal, Isabel (2020). Encouragement in videogame interactions. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 2(2). <https://doi.org/10.7146/si.v2i2.118041>
- Baldauf-Quilliatre, Heike y Colón de Carvajal, Isabel (2021). Séquences de guidage dans des sessions de jeux vidéo: Comment co-construire la programmation d'une action dans l'interaction? *Langages*, 221(1), 107-121. <https://doi.org/10.3917/lang.221.0107>

- Baldauf-Quilliatre, Heike y Colón de Carvajal, Isabel (2022). Multimodal practice of participation in a complex and dynamic framework. En Kristine Lund, Pierlugi Basso Fossali, Audrey Mazur y Magali Ollagnier-Beldame (eds.), *Language is a complex adaptive system: Explorations and evidence*. Language Science Press.
- Batlle Rodríguez, Jaume (2013). Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 16. <https://marcoele.com/descargas/16/batlle-asimetricas.pdf>
- Batlle Rodríguez, Jaume y González Argüello, M^a Vicenta (2019). Interacción social y enseñanza de español como lengua extranjera: Foco en las heterorreparaciones no correctivas como fenómeno interaccional. *Lengua y Habla*, 23, 413-439. <http://hdl.handle.net/2445/153397>
- Boutin, Béatrice (2009). Traces de l'énonciateur dans le discours rapporté: Les particules énonciatives et que indicateurs de quelle parole ? *Ci-Dit | Discours rapporté, citation et pratiques sémiotiques*. Nice: Epi-revel. <https://epi-revel.univ-cotedazur.fr/publication/item/3151>
- Buckwalter, Peggy (2001). Repair Sequences in Spanish L2 Dyadic Discourse: A Descriptive Study. *The Modern Language Journal*, 85(3), 380-397. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00115>
- Cassany Comas, Daniel (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *Tinkuy: Boletín de Investigación y Debate*, 11, 7-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303819>
- Degand, Liesbeth; Gilquin, Gaëtanelle; Meurant, Laurence y Simon, Anne (eds.). (2019). *Fluency and Disfluency Across Languages and Language Varieties*. Lovaina: Presses Universitaires de Louvain.
- Deppermann, Arnulf (2015). Retrospection and Understanding in Interaction. En Arnulf Deppermann y Susanne Günthner (Eds.), *Temporality in Interaction* (pp. 57-94). Amsterdam: Benjamins.
- Fasel Lauzon, Virginie y Berger, Evelyne (2015). The multimodal organization of speaker selection in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 31, 14-29. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.05.001>
- Fasel Lauzon, Virginie y Pekarek Doehler, Simona (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. <https://doi.org/10.1515/iral-2013-0014>
- Fox, Barbara; Maschler, Yael y Uhmman, Susanne (2010). A cross-linguistic study of self-repair: Evidence from English, German, and Hebrew. *Journal of Pragmatics*, 42(9), 2487-2505. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.02.006>
- Glenn, Phillip y Holt, Elizabeth (eds.). (2013). *Studies of laughter in interaction*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Groupe ICOR. (2013). *Convention ICOR. CORINTE*. <http://icar.cnrs.fr/corinte/conventions-de-transcription/>
- Gutiérrez González, Inés y Fuertes Gutiérrez, Mara (2012). Actividades lúdicas en el aula de E/LE: Una propuesta. *Foro de Profesores de E/LE*, 8.
- Hellermann, John (2009). Looking for Evidence of Language Learning in Practices for Repair: A Case Study of Self-Initiated Self-Repair by an Adult Learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/00313830902757550>
- Heritage, John y Clayman, Steven (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Chichester: Blackwell.
- Kasper, Gabriele (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 200-215.
- Kitzinger, Celia (2012). Repair. En Jack Sidnell y Tanya Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 229-256). Oxford: John Wiley & Sons.
- Levelt, Willem (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14(1), 41-104. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4)
- Mondada, Lorenza (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 22(2), 71-87. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>
- Mondada, Lorenza y Keel, Sara (eds.). (2017). *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle*. Paris: l'Harmattan.
- Morris, Frank (2002). Negotiation Moves and Recasts in Relation to Error Types and Learner Repair in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 35(4), 395-404. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01879.x>
- Nassaji, Hossein (2007). Elicitation and Reformulation and Their Relationship With Learner Repair in Dyadic Interaction. *Language Learning*, 57(4), 511-548. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00427.x>
- Olshe, Tool (2008). Gesturally-Enhanced Repeats in the Repair Turn: Communication Strategy or Cognitive Language-Learning. En Steven G. McCafferty y Gale Stam (Eds.), *Gesture*. Londres: Routledge.
- Pfeiffer, Martin (2017). The syntax of self-repair in German: An explanatory model. *Journal of Pragmatics*, 119, 63-80. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.08.001>
- Piccoli, Vanessa (2017). *Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones: De l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes* [tesis de doctorado]. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- Puertas Ribés, Elia (2020). El debate como herramienta de aprendizaje y consolidación de conocimientos: Una propuesta didáctica para el estudio de la comparación y las descripciones de lugar. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 311.
- Rabab'ah, Ghaleb (2013). Strategies of Repair in EFL Learners' Oral Discourse. *English Language Teaching*, 6(6), 123-131. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n6p123>

- Sato, Rintaro (2012). Self-initiated Self-repair attempts by Japanese high school learners while speaking English. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3(2), 17-28.
- Schegloff, Emanuel (1979). The Relevance of Repair to Syntax-for-Conversation. *Discourse and Syntax*, 12, 261-286. https://doi.org/10.1163/9789004368897_012
- Schegloff, Emanuel (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel; Jefferson, Gail y Sacks, Harvey. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>
- Seedhouse, Paul (2009). The Interactional Architecture of the Language Classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.32>
- Sung, Ko-Yin y Tsai, Hsiao-Mei (2014). Exploring Student Errors, Teachers' Corrective Feedback, Learner Uptake and Repair, and Learners' Preferences of Corrective Feedback. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1(4), 37-54.
- Traverso, Véronique (2016). Entre le tour et l'échange: La réparation. En *Décrire le français parlé en interaction* (pp. 101-119). Paris: Ophrys.
- Turco, Gilbert y Coltier, Danielle (1988). Des agents doubles de l'organisation textuelle: Les marqueurs d'intégration linéaire. *Pratiques*, 57(1), 57-79. <https://doi.org/10.3406/prati.1988.1473>

8. Anexo: convención de transcripción (ICOR)

MAR	identificación del locutor, dimensión verbal
mar	identificación del participante, dimensión gestual
im	identificación de la imagen
pan	identificación de la pantalla que cronometra el tiempo de presentación
=	<i>latching</i> , sucesión dos turnos de habla sin pausa
(.)	micro pausa (inferior a 0.2 s)
(0.5)	pausa cronometrada (superior a 0.2 s)
BUENO	intensidad elevada de la voz
°sí°	intensidad reducida de la voz
sí:	alargamiento
bue-	palabra interrumpida
.h	aspiración
h.	expiración
/	entonación ascendente
\	entonación descendente
hh	risa
HH	risa con intensidad elevada
#, *, &, £	símbolos que permiten situar una acción gestual en la línea de transcripción verbal
-->	continuidad de la acción gestual
[bueno]	solapamiento
[yo sé]	