

Revista *SIGNOS ELE* (Revista de español como lengua extranjera) ISSN:
1851-4863 /

**HABLANTES DE LENGUAS ADICIONALES EN LOS MATERIALES DE
COMPRENSIÓN AUDITIVA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

***ADDITIONAL LANGUAGE SPEAKERS IN SPANISH AS A FOREIGN
LANGUAGE LISTENING COMPREHENSION MATERIALS***

Jaume Batlle Rodríguez
jaumebatlle@ub.edu
Universitat de Barcelona (España)

Franco Pauletto
franpaul@ucm.es
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Este estudio focaliza su atención en la caracterización discursiva de los hablantes de lenguas adicionales en las interacciones orales que aportan una serie de manuales de español como lengua extranjera. El análisis de los repertorios interaccionales con los que se construyen sus intervenciones determina que los hablantes de español como lengua adicional mantienen una participación más propia de los hablantes de español como L1, así como impropia de los contextos comunicativos en los que se sitúan las interacciones aportadas. Los resultados del estudio nos llevan a comprender las interacciones orales aportadas en las comprensiones auditivas como muestras de lengua alejadas de la realidad extrapedagógica, cuya participación de los hablantes de lenguas

adicionales mayoritariamente no se corresponde con el uso real de la lengua en términos de autenticidad.

Palabras clave: comprensión auditiva; hablantes de lenguas adicionales; competencia interaccional; repertorios interacciones; autenticidad

ABSTRACT

This study focuses on the discursive characterization of additional language speakers in the interactions featured in a number of Spanish as a foreign language textbooks. The analysis of the interactional repertoires that characterize their interventions shows that additional language speakers display a type participation inherent to native speakers of Spanish as L1, that is to say, hardly plausible in the communicative contexts in which it emerges. The results of this study give us the opportunity to understand interactions in listening comprehension materials as divergent models of the target language. In such a context, additional language speakers tend to behave in ways that are divergent in terms of authenticity from those observable in natural-occurring circumstances.

Keywords: listening comprehension; additional language speakers; interactional competence; interactional repertoires; authenticity

1. INTRODUCCIÓN

Las actividades de comprensión auditiva son un tipo de acción pedagógica muy común en el aula de lenguas extranjeras. Estas tienen como objetivo, por norma general, dar la oportunidad a los estudiantes de comprender e interpretar un mensaje (Martín Peris, 2007 [1991];

Martín Leralta, 2018). Existe un amplio abanico de actividades de comprensión auditiva, así como una gran variedad de discursos. Las prácticas discursivas que se aportan para que sean comprendidas e interpretadas por los alumnos pueden considerarse como muestras artificiosas de lengua (Su & Tao, 2018). Sin embargo, aunque sea mínimamente, las muestras de lengua deben mantener una necesaria verosimilitud (Martín Peris, 2007 [1991]), pues en los materiales de comprensión auditiva los productos discursivos deben reflejar rasgos y propiedades de la lengua oral que se genera en el mundo real.

Esta relación entre uso de la lengua del mundo real y el discurso aportado está supeditada a la idea de autenticidad (Porter & Roberts, 1981; Rings, 1986; Guariento & Morley, 2001; Mishan, 2004; Pinner, 2016, entre otros). Este es un constructo ampliamente estudiado desde que se establecieron los parámetros propios del enfoque comunicativo en la enseñanza de (véase Widdowson, 1978, o van Lier, 1996, como ejemplos significativos y paradigmáticos). Comprendida como los rasgos que identifican un texto como una muestra de discurso producida por hablantes nativos (Gilmore, 2019), los discursos pedagógicos, entre los cuales se sitúan los que se aportan en las comprensiones auditivas, pueden mantener una autenticidad de correspondencia (ver Compernelle y McGregor, 2016), esto es, una autenticidad en comparación con un determinado tipo de discurso extrapedagógico al que se quiere representar. La autenticidad de correspondencia establecería el grado de similitud entre una interacción que se lleva a cabo en el aula y que representa una realidad extrapedagógica y aquella misma interacción cuando se produjera en esa realidad extrapedagógica.

En este sentido, los discursos de las comprensiones auditivas pueden considerarse como discurso artificial e inventado, que tiene como objetivo acercar a los alumnos a la realidad comunicativa que se establece fuera del aula. Por esta razón, los discursos de las comprensiones auditivas han sido categorizados como *realia*, es decir, discursos propios de los

hablantes nativos que se llevan al aula sin que sean discursos explícitamente creados para llevarse al aula (Porter & Roberts, 1981; Lowe & Pinner, 2016).

Diversas investigaciones han mostrado que las conversaciones que constituyen los materiales para las comprensiones auditivas están muy lejos del uso habitual de la lengua. El discurso se simplifica para que sea más comprensible, aunque, como apuntan Zyzik y Polio (2017), la idea de que un material simplificado sea más comprensible es un mito. En relación con las interacciones orales que se aportan, estas presentan características que no se corresponden con las propias de las interacciones en contextos extrapedagógicos (Rings, 1986; Gilmore, 2004, 2007, 2015), porque, en algunas ocasiones, no tienen secuencia de inicio o de cierre (Wong, 2007) y, en general, no presentan repertorios interaccionales propios de la construcción y toma de los turnos de habla, tales como solapamientos, falsos inicios, pausas, turnos de habla incompletos (Tao, 2005; Pauletto & Ahlström, 2022) o no presentan secuencias de reparación prototípicas del habla en interacción (Batlle & Suárez, 2020).

Las interacciones se caracterizan por una toma de turnos estructurada y predecible, la ausencia de señales de escucha activa o la finalización abrupta de turnos de habla, entre otros aspectos. En consecuencia, el comportamiento de los participantes en las interacciones representadas en los materiales de comprensión auditiva no se construye a partir de los rasgos que comúnmente caracterizan las interacciones entre hablantes de L1 y que constituyen los repertorios que conforman la competencia interaccional (Kramsch, 1986; Hall, Hellermann & Pekarek-Doehler, 2011; Salaberry & Kunitz, 2019). Tal y como indica Waring (2018), *"existing findings on interactional practices (...), compared to what is currently represented in ELT texts, still constitute desirable pedagogical objects despite all the caveats"* (p. 62).

La caracterización de los hablantes representados en las comprensiones auditivas está basada en una participación como usuarios de la lengua objeto de estudio como su primera lengua (L1). Sin embargo, ellos no son los únicos que hablan en los materiales de comprensión auditiva: en algunos casos, hablantes de lenguas adicionales (HLA), es decir, hablantes que tienen una L1 que no es la lengua objeto de aprendizaje participan como en las interacciones que se aportan en los manuales. Estos desarrollan su competencia interaccional de manera progresiva (Galaczi, 2013), por lo que su representación como hablantes de la lengua de estudio en las comprensiones auditivas puede considerarse en términos de autenticidad. Dicho de otro modo, la representación de los HLA, para que se pueda pensar como auténtica en términos interaccionales, debería fundamentarse, en mayor o menor medida, en usuarios cuyo dominio de la lengua no se asemejara a la de los hablantes de la lengua objeto de estudio como L1.

El estudio que presentamos con estas líneas busca analizar cómo los HLA están representados en las interacciones orales que los manuales de español como lengua extranjera (ELE) proporcionan. Siguiendo la perspectiva del Análisis de la Conversación, este estudio examina la participación de estos hablantes en las interacciones aportadas en los materiales de comprensión auditiva con la intención de determinar cuál es el grado de autenticidad de estos últimos. Todo ello nos permitirá entender cómo se caracterizan los materiales de las comprensiones auditivas en los manuales de ELE.

2. LOS HABLANTES DE LENGUAS ADICIONALES EN LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

En ningún ámbito comunicativo las palabras son inocentes. En la didáctica de lenguas extranjeras, tradicionalmente se ha diferenciado entre el hablante cuya lengua materna y de uso común es la lengua objeto

de aprendizaje, el hablante nativo, y el que aprende tal lengua, el no nativo. Esta dicotomía, tan asentada en nuestro ámbito, esconde ciertos problemas¹ (Dewaele, 2018), puesto que todos somos hablantes nativos de alguna lengua y, además, encierra una connotación peyorativa conocida como la falacia del monolingüismo (*'monolingual fallacy'*, Phillipson, 1992), al considerar el nativo como alguien "mejor" en términos lingüísticos y comunicativos. La idea del "nativo" como alguien superior al no nativo se asienta, entre otros factores, en la falsa idea de que el aprendiente de lenguas extranjeras debe aspirar a usar la lengua objeto de aprendizaje tal y como los nativos lo hacen. En este sentido, el nativo se convierte en modelo y su conducta lingüística y comunicativa en objetivo de aprendizaje.

El constructo de "nativo" como eje fundamental para con el aprendizaje de lenguas extranjeras ha cristalizado en lo que se conoce como *native-speakerism* (Holliday, 2005, 2006; véase Houghton, Rivers & Hashimoto, 2018; Houghton & Bouchard, 2020). Definida como "*a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that 'native-speaker' teachers represent a 'Western culture' from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology*" (Holliday, 2006, p. 385), el *native-speakerism* es una ideología fundamentada en la inclusión-exclusión que impregna a muchos ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, como la contratación de profesorado, puesto que se considera que el nativo, por el hecho de serlo, es un docente más válido que el no nativo (Aoyama, 2021), o la construcción de objetivos de aprendizaje, dado que se piensa que los estudiantes deben formarse para llegar a usar la lengua como un nativo (Kumaravadivelu, 2012).

El *native-speakerism*, sobre todo en relación con la concepción del nativo como modelo de lengua, tiene una fuerte impregnación en la elaboración y el diseño de materiales y documentos curriculares. Joo, Chik y Djonov (2019) analizan materiales en la educación primaria coreana y

determinan que estos mantienen un sesgo occidentalizado y ofrecen una visión monolingüe del inglés como lengua de uso. En los manuales de inglés como lengua extranjera en China (Orton, 2009; Hu & McKay, 2014) o en Japón (Matsuda, 2002), predominan la cultura y la identidad propias de los países en los que el inglés es la lengua materna, así como del país de edición del manual, cuyos hablantes participan en interacciones con hablantes nativos de la lengua objeto de aprendizaje.

Estos estudios muestran cómo los manuales de inglés como lengua extranjera ofrecen una visión monolingüística de la lengua objeto de aprendizaje, con una presencia mayoritaria de hablantes de la lengua objeto de aprendizaje como L1. Sin embargo, los manuales también están protagonizados por hablantes cuya L1 no es la lengua objeto de aprendizaje. Estos HLA se caracterizan como usuarios "perfectos" de la L1 del estudiante (Hu & McKay, 2014) o como un grupo homogéneo de usuarios de la lengua y, en su mayoría, estereotipadamente como un grupo de individuos cosmopolitas con una vida exitosa (Rueda & Atienza, 2020).

2.1. CARACTERIZACIÓN DISCURSIVA DE LOS HABLANTES DE LENGUAS ADICIONALES EN LAS COMPRESIONES AUDITIVAS

El estudio de las identidades no nativas también ha focalizado la atención en los discursos que los manuales de lenguas extranjeras aportan a través de las actividades de comprensión auditiva. Syrbe y Rose (2016), en un análisis de tres series de manuales de inglés como lengua extranjera publicados en Alemania, concluyen que el habla propia de los hablantes de la lengua objeto de estudio como L1 es muy predominante en los manuales, mientras que las variantes del inglés como segunda lengua propias de excolonias inglesas, tales como Hong Kong o Nigeria, tiene cierta presencia. Se observa, asimismo, que el habla propia de los HLA es prácticamente inexistente y únicamente cristaliza en ejemplos de

hablantes alemanes de inglés que interactúan con hablantes de inglés como L1. El discurso de los HLA se construye a partir de un uso del inglés como lengua franca, como si fueran usuarios nativos o muy competentes de la lengua.

Atar y Erdem (2020), en el pilotaje de una lista de chequeo para el análisis sociolingüístico de manuales de lenguas extranjeras, examinan un manual de educación secundaria obligatoria en Turquía y determinan que el inglés como lengua franca es la variante determinante para la categorización de los HLA. Atar y Amir (2020), en un estudio sobre la representación de los HLA en dos manuales de inglés como lengua extranjera en Suecia, observan que algunos de estos hablantes emergen como protagonistas en la construcción de actividades, aunque esta realidad es minoritaria y se presentan como hablantes bilingües perfectos. E.C. Çakır (2021), por su parte, analiza *Upswing*, manual de inglés como lengua extranjera utilizado en Turquía, y observa que no hay ejemplos de HLA en las interacciones, pero sí incluye ejemplos de bilingües "exitosos". El autor afirma que los hablantes supuestamente de lenguas adicionales, en realidad, se caracterizan como hablantes perfectos de la L1.

En otro estudio en el ámbito turco centrado en el análisis de un manual de inglés como lengua extranjera en la educación primaria, N. Çakır (2021) no encuentra interacciones en las que los HLA sean partícipes, aunque se presentan algunas identidades nacionales del país en el que se utiliza el manual. Genç y Meral (2020), en ese mismo ámbito académico, analizan las comprensiones auditivas de un manual de inglés como lengua extranjera para la educación secundaria obligatoria y encuentran que todos los hablantes utilizan variantes propias de los hablantes de la lengua objeto de aprendizaje como L1 a pesar de tener nombres turcos, por lo que se presentan los HLA como usuarios perfectos de la variante nativa. Nguyen, Marlina y Cao (2021) estudian tres manuales de inglés como lengua extranjera para la educación secundaria publicados en Vietnam y observan que, a pesar de los intentos por mostrar la globalidad

sociolingüística del inglés y, pese a que el uso del inglés como lengua franca es mayor que el uso del inglés como L1, los usuarios que se muestran en el discurso que aportan los manuales son, en su gran mayoría, anglófonos y hay una ausencia clara de HLA.

Como se comprueba de la revisión bibliográfica anterior, los estudios que se han centrado en el análisis de la construcción de las identidades de los HLA en los discursos aportados en las comprensiones auditivas han incidido en manuales para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Hasta donde estos investigadores conocen, no existen estudios que repercutan en la caracterización de los HLA en los manuales para la enseñanza de ELE. Este artículo, pues, tiene como objetivo comprender cómo los manuales de ELE caracterizan a los HLA como usuarios de la lengua objeto de aprendizaje, a partir del estudio de los repertorios interaccionales con los que se construyen sus intervenciones en las interacciones orales que se aportan en las comprensiones auditivas.

3. DATOS Y METODOLOGÍA

El corpus de datos objeto de estudio está conformado por un total de 504 interacciones orales que se aportan en las comprensiones auditivas de un total de 18 manuales de ELE (véase tabla 1), publicados por cuatro diferentes editoriales en cuatro diferentes métodos². Tres de ellos alcanzan el nivel B2, mientras que uno alcanza el nivel C1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001). La elección de los manuales se ha fundamentado en el hecho de que representan cuatro editoriales de referencia y están ampliamente utilizados en el ámbito del ELE. El análisis llevado a cabo se realizó en todas las interacciones orales aportadas, desde un simple par adyacente hasta una entrevista de radio, para tener una visión lo más amplia posible.

Tabla 1. Corpus de datos: número de manuales e interacciones objeto de estudio

MÉTODO	MANUALES Y NIVELES	INTERACCIONES
<i>Nuevo español en marcha</i> (SGEL, 2014)	4 A1, A2, B1, B2	156
<i>Aula. Nueva edición</i> (Difusión, 2013-2014)	6 A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2	131
<i>Embarque</i> (Edelsa, 2011-2014)	4 A1, A2, B1, B2	45
<i>En acción</i> (EnclaveELE, 2010)	4 A1-A2, B1, B2, C1	172
Total	18	504

Este estudio adopta una perspectiva doble. Por un lado, se lleva a cabo un análisis de materiales de enseñanza (Guerrettaz & Johnston, 2013) para comprender cómo se caracterizan los HLA en las interacciones orales aportadas para las comprensiones auditivas. Por el otro, se adoptará la perspectiva del análisis de la conversación (Sidnell & Stivers, 2012), con

la intención de establecer la caracterización interaccional de los turnos de habla de los HLA.

Debemos tener en cuenta que el análisis de la conversación está comúnmente centrado en el estudio de las interacciones que ocurren en un contexto natural, por lo que, para el análisis llevado a cabo, hemos considerado las interacciones orales objeto de estudio como *realia* y, por lo tanto, como representaciones discursivas que intentan imitar las interacciones orales que ocurren en contextos naturales. El hecho de que los materiales aportados en las comprensiones auditivas procuren representar la realidad extrapedagógica del habla en interacción nos permite tratarlas como si fueran generadas en un contexto natural. En consecuencia, el análisis de la conversación permite investigar la emergencia de prácticas interaccionales en tales materiales. Los datos han sido transcritos siguiendo el sistema propio del análisis de la conversación (Jefferson, 2004; Hepburn & Bolden, 2017; véase apéndice).

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una primera aproximación a los datos muestra que, de las 504 interacciones objeto de estudio, en un total de 43 participan HLA (véase tabla 1). Cabe destacar que el 55,81 % de las apariciones de estos hablantes se concentran en la serie de manuales de *En acción* (n=24), por lo que se puede vislumbrar cierta intención pedagógica en la aparición de HLA como participantes en las interacciones orales de las comprensiones auditivas de dichos manuales. Sin embargo, tanto en este manual como en el resto, el porcentaje de interacciones orales en las que participan HLA es escaso en relación con las interacciones protagonizadas únicamente por hablantes que tienen la lengua objeto de aprendizaje como L1. Asimismo, la mayoría de interacciones en las que tienen presencia HLA se encuentran en los manuales de nivel A1 (37,21 %,

n=16), mientras que la presencia de HLA en las comprensiones auditivas va disminuyendo paulatinamente en estadios superiores de aprendizaje (nivel A2: 20,93 %, n=9; nivel B1: 20,93, n=9; niveles B2: 11,62 %, n=5; nivel C1ⁱ: 9,30 %, n=4).

Tabla 2. Interacciones en las que participante hablantes de lenguas adicionales en los materiales de los manuales para comprensiones auditivas

	<i>Total</i>						
	<i>interaccio</i>	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C1</i>	<i>total</i>
	<i>nes</i>						
<i>Nuevo español en</i>	156	3	2	1	1		7
<i>marcha</i>							
<i>Aula. Nueva edición</i>	131	4	4	1/ 1 ⁱⁱ	0/ 0		10
<i>Embarque</i>	45	1	1	0	0		2
<i>En acción</i>	172	10 (8+2)		6	4	4	24
Total	504	16	9	9	5	4	43

El hecho de que más de un tercio de las interacciones orales con HLA se encuentren en los manuales de nivel A1 guarda una estrecha relación con el tipo de interacciones en las que los HLA son los protagonistas. Estas interacciones están centradas en la representación de acciones comunicativas propias del aula de ELE, tales como interacciones entre alumnos, en las que estos hablan de qué quieren hacer en clase de español (véase extracto 1) o interacciones entre profesores y alumnos, para que estos últimos se presenten al grupo (véase extracto 2) o la expresión de necesidades de aprendizaje (véase extracto 3), acciones que son propias de las primeras unidades didácticas de los manuales, por lo que la representación de perfiles de hablantes afines a los de los alumnos

es plausible. En estas unidades se encuentra la mayoría de las interacciones orales con HLA.

Sin embargo, esta representación tiene, en general, poca correspondencia con las que se pueden dar en un contexto real en lo que se refiere a aspectos interaccionales. Al contrario, la representación de los HLA desde el punto de vista interaccional está configurada a partir de la ausencia de muchos repertorios interaccionales característicos de este modo de comunicación. Un buen ejemplo de ello es el que se observa en el extracto 1. En esta interacción, del manual *En acción 1*, una serie de hablantes exponen qué quieren hacer en clase de español. Por el contenido de la interacción, podemos suponer que todos los hablantes son estudiantes de ELE, puesto que responden a la pregunta de S1 “qué queréis hacer en clase de español?” (línea 1), con acciones características del aprendizaje de ELE: trabajar en parejas y en grupos (línea 3), hacer ejercicios gramaticales (línea 8) o escuchar canciones y ver películas (línea 22). Asimismo, S2 le cede el turno de habla explícitamente al siguiente hablante, S3, seleccionándola por su nombre, Neshia (líneas 13 y 15), nombre de persona que no es característico de las sociedades hispanohablantesⁱⁱⁱ. Sin embargo, desde una perspectiva interaccional, no encontramos ningún rasgo a partir del cual podamos caracterizar a tales hablantes como estudiantes de ELE y, por lo tanto, HLA y menos aún de nivel A1.

Extracto 1

En acción 1. Pista 6

1. S1: y qué queréis hacer en clase de español?
2. (0.3)
3. S1: yo quiero trabajar en parejas y en grupos, .hhh me gusta
4. hablar y trabajar con otros compañeros.
5. (0.2)
6. S2: a mí también me gusta trabajar en grupos, .hhh pero a veces
5. necesito trabajar solo.
7. (0.4)
8. me gusta hacer ejercicios gramaticales:: y lee:r, (0.3)
9. periódico:s revista:s todo.
10. (0.5)
11. y necesito escribir correos electrónicos.
12. (0.4)
13. y tú?
14. (0.3)
15. Nesha?
16. (.)
17. S3: pues a mí me gusta mucho trabajar con internet.
18. (0.5)
19. en internet puedo leer periódicos y revistas, (0.2) por
20. ejemplo.
21. (0.3)
22. también me gusta escuchar canciones e ver películas.

La interacción se caracteriza por la presencia de turnos de habla de tres hablantes diferentes, a partir de la pregunta inicial de S1. Las intervenciones de los participantes se pueden identificar como las de HLA por el contenido que aportan, pero no por cómo lo aportan. No se aprecian aspectos característicos del discurso oral, tales como alargamientos vocálicos, vacilaciones, pausas oralizadas o autorreparaciones.

Por otra parte, el patrón interaccional no difiere de los observados por otros investigadores en los materiales auditivos que acompañan a los manuales de ELE (véase Pauletto y Ahlström, 2022). En primer lugar, se observa la falta de cualquier tipo de atención (o *uptake*) por parte de los participantes con respecto a las acciones realizadas por los coparticipantes a través de sus turnos de habla. Quienes ocupan temporalmente el rol de oyentes no exhiben de ningún modo su escucha activa, produciendo, por ejemplo, respuestas mínimas (*sí, ah*, etc.; véase Gardner, 2001) o evaluaciones que definan de forma retrospectiva la relevancia informativa del turno de habla recién producido o en fase de producción.

La primera inconsistencia puede verse en la línea 01, con la pregunta de S1, dirigida a S2 y S3 que, sin embargo, no recibe respuesta (véase el silencio en la línea 02). La falta de respuesta autoriza a S1 a autoseleccionarse nuevamente para responder a su propia pregunta (líneas 04-05). Esta respuesta consta de dos unidades de construcción de turno (Sacks et al., 1974), con las que la hablante aporta información potencialmente nueva a los otros dos participantes. Sin embargo, no llega ningún tipo de reacción por parte de S2 o S3 en los dos momentos en los que podrían participar, después de 'yo quiero trabajar en parejas y en grupos' (línea 03) y de 'me gusta hablar y trabajar con otros compañeros' (líneas 04-05). En consecuencia, S2 se autoselecciona para responder a la pregunta inicial de S1: su respuesta está anafóricamente ligada a la de S1 (línea 05 'a mí también me gusta trabajar en grupos'), pero no hay ningún elemento que muestre su actitud ante el turno de palabra que S1 acaba de finalizar.

Esta ausencia de señales de atención hace que estas personas parezcan a veces interactivamente poco habilidosas. En realidad, se trata de un elemento común en este tipo de materiales, independientemente de la condición de nativos o no nativos de los participantes, y es observable a lo largo de toda la conversación. Otro elemento a destacar

es la ausencia de elementos anafóricos, como es el caso de con internet. (0.5) en internet (líneas 17-19). Desde un punto de vista discursivo, es totalmente ilógica la repetición del vocablo internet: como usuarios de la lengua, esperamos un elemento anafórico que remita al vocablo justo utilizado anteriormente.

En el extracto 1 también se observa la ausencia de otros elementos característicos de la interacción. La toma de turnos de habla, por ejemplo, se realiza una vez, a partir de la nominación explícita del siguiente hablante y tú? (0.3) Nesha? (líneas 13-15). En las otras ocasiones, la toma de turnos se produce a partir de una intervención del hablante sin que se le haya asignado el turno explícitamente. No obstante, no se observan solapamientos ni interrupciones entre los participantes. En consecuencia, la interacción se aleja considerablemente de lo que observamos en las conversaciones espontáneas, como si las normas que las rigen se hubieran suspendido momentáneamente.

La ausencia de repertorios interaccionales en la participación de los hablantes no nativos es una característica común a la mayoría de interacciones orales que se ofrecen como comprensiones auditivas en los materiales de ELE, independientemente de la identidad de los hablantes (véase Batlle & Suárez, 2020). La gestión de la toma de turnos de habla, en muchas ocasiones, presenta un claro carácter pedagógico, sobre todo a partir de la cesión del turno de manera explícita al siguiente interlocutor, tal y como se realiza en las secuencias de interacción entre profesores y alumnos denominadas *Round Robin* (Mortensen & Hazel, 2011). Por ejemplo, en el extracto (2), unos estudiantes exponen sus intereses con respecto a una serie de cursos que ofrece la escuela de ELE en la que están estudiando.

Extracto 2

Embarque 2. Pista 2

1. S1: oye:, (0.2) ya sabéis qué cursos vais a hacer?
 2. (0.6)
 3. S1. en la página web de esta escuela, (0.3) hay propuestas muy
 4. interesantes.
 5. (0.6)
 6. S2. yo ¡sí.
 7. (0.6)
 8. S2. quiero hacer dos cursos.
 9. (0.5)
 10. S2. por la mañana voy a matricularme en un curso de
 11. conversación, (0.3) porque quiero mejorar mi nivel.
 12. (0.7)
 13. S2. luego por la tarde, (0.2) hay un curso de español de la
 14. salud que me interesa mucho. (0.3) porque soy enfermera,
 15. (0.3) y quiero hablar con los pacientes hispanohablantes
 16. que vienen a nuestro hospital.
 17. (0.9)
 18. S2. y tú Clara?
 19. (1.4)
 20. S3. yo por la mañana también voy a matricularme .h en el

 21. curso de conversación.
 22. (0.5)
 23. S3. y por la tarde .hh en el taller
 24. de escritura .hh porque después del verano .hh voy a
 25. hacer prácticas en una revista española.
 26. (0.7)
 27. S2. y tú: Robert?
 28. (0.8)
 29. S1. pues yo por la mañana (.) quiero hacer un curso de
 30. gramática de dos horas.
 31. (0.5)
 32. S1. y después (.) uno de cocina española.
 33. (0.5)
 34. S1. porque voy a trabajar en un restaurante, (.) y también
 35. quiero mejorar mi nivel de español.

La interacción empieza con la pregunta de S1 dirigida al resto de participantes (línea 1). La pregunta se lanza sin especificar quién será el siguiente hablante, lo cual podría explicar, en principio, la falta de respuesta por parte de los interlocutores (véase el silencio en la línea 02). El primer hablante se autoselecciona (línea 03) para producir un anuncio concerniente las propuestas didácticas de la escuela. Esta acción podría ser el preludeo a un relato detallado acerca de la oferta formativa de la escuela, pero el turno de S1 termina así. Después de un silencio de 0,6 segundos (línea 05) S2 se autoselecciona, contestando de forma

afirmativa a la pregunta de S1, en un par adyacente *desplazado* (Pauletto, 2020): la pareja de acciones tipológicamente afines, en este caso pregunta polar y respuesta, aparece separada por otras acciones, en lugar de ser contigua. Por razones prácticas, el guion asignado a los intérpretes prevé turnos a través de los cuales los participantes llevan a cabo distintas acciones sociales, sin que otros participantes intervengan con ratificaciones, preguntas u otros tipos de turnos reactivos como expresión de su escucha activa, hecho que contradice lo que podemos observar comúnmente en la conversación espontánea.

Asimismo, S2, tras exponer las razones por las que ha elegido los dos cursos, selecciona explícitamente a otra hablante, Clara (línea 18), la cual contesta con otro turno extendido (líneas 20-21, 23-25). En este caso, al igual que hemos observado en el extracto 1, llama la atención la ausencia sistemática de señales de escucha activa por parte de los oyentes: en algunos contextos, la ausencia de señales de ratificación puede llegar a configurarse como una acción no preferida, ya que el oyente, de esta forma, podría manifestar falta de afiliación con el hablante (Couper-Kuhlen y Selting, 2018). Tanto en el primer como en el segundo extracto, llama la atención la falta absoluta de este tipo de respuestas, que normalmente caracterizan las conversaciones espontáneas y que son una de las expresiones más llamativas de la construcción colaborativa de la intersubjetividad en la interacción.

Una vez finalizada su intervención, S2 vuelve a tomar el turno de habla, pero únicamente para gestionar la interacción y ceder el turno a Robert (línea 27). Este estudiante, de la misma manera que las interlocutoras anteriores, produce una respuesta a través de la cual proporciona información potencialmente inédita a sus dos interlocutores (líneas 29-35), sin que estas indiquen en modo alguno la relevancia informativa de su aportación. La sensación es que nos encontramos ante varios monólogos yuxtapuestos, más que ante una conversación.

Al margen de lo que ya hemos observado, el extracto presenta las mismas características discursivas e interaccionales expuestas en el número 1. Se observa, en particular, que los turnos están constituidos por enunciados sintácticamente completos, con estructuras muy similares en todos los casos. No se observa que los participantes tengan problemas en la formulación de sus turnos de habla, por lo que se caracterizan claramente como hablantes competentes y capaces de construir sus discursos con turnos de habla estructurados perfectamente. Además, es notable la ausencia de alargamientos vocálicos o consonánticos, de repeticiones léxicas, de interrupciones, de autorreparaciones o de pausas oralizadas, al margen de la ausencia llamativa de cualquier tipo de fenómeno morfológico, fonético, lexical o sintáctico que pueda caracterizar a estos participantes como usuarios no nativos de ELE. Asimismo, desde el punto de vista interaccional, no se observan interrupciones o solapamientos, de posible aparición en el momento en que se formulan preguntas a un grupo de personas sin señalar explícitamente al siguiente interlocutor (Auer, 2018). Por otro lado, la gestión de la participación de los hablantes se efectúa de manera afín a como se lleva a cabo en las interacciones entre profesores y alumnos, dado que S2, tal y como haría un profesor (Batlle, 2014), cede el turno de habla al interlocutor explicitando su nombre una vez la intervención del anterior hablante ha finalizado.

Dentro del total de interacciones orales en las que participan los HLA, también se encuentran las interacciones propias del contexto pedagógico en el que los alumnos se sitúan. Si en los extractos anteriores no podíamos determinar si las conversaciones se producían dentro o fuera del aula, en el caso del 3 se observa la participación de una hablante cuya L1 es la lengua objeto de aprendizaje y que se identifica como profesora de ELE. La interacción, en este caso, representa la primera toma de contacto entre ella y sus estudiantes.

Extracto 3

En Acción 1. Pista 1

1. Pr. hola buenos días.
2. (0.3)
3. S1. >hola.<
4. (.)
5. S2. ho:la.
6. (.)
7. S3. buenos días:,
8. (0.2)
9. Pr. hola qué tal, .hhh me llamo Berta y soy vuestra profesora
10. de español.
11. (0.4)
12. S1. de dónde /erés/?
13. Pr. soy española. de Segovia.
14. S2. Se:govia:. qué bo:ni:ta.
15. (0.4)
16. Pr. .h y tú cómo te llamas?:
17. (.)
18. S1. yo?
19. (0.2)
20. Pr. sí¿ cómo te llamas.
21. (0.2)
22. S1. me llamo Matt.
23. (0.5)
24. Pr. hola Matt.
25. S1. hola.
26. (0.4)
27. Pr. de dónde eres?
28. (0.3)
29. S1. soy inglés
30. (0.4)
31. Pr. .hh >ajá< .hh y tú cómo te llamas?
32. (.)
33. S2. Sofía.
34. Pr. italiana?
35. (0.2)
36. S2. sí. de Nápoles
37. (0.4)
38. Pr. y tú?
39. (0.3)
40. S3. me llamo Roland (.) y soy belge.
41. (0.3)
42. S3. cómo se dice belge en español?
43. (0.2)
44. Pr. be:lga.
45. S3. gracias.
46. (0.3)
47. S3. soy belga. (.) de Bruselas.
48. Pr. muy bien Roland. (.) pue:s

Tras una secuencia inicial de saludo, Pr se presenta como vuestra profesora de español (líneas 9-10), por lo que podemos suponer que la

interacción tiene lugar al inicio de curso y que los interlocutores no se conocen o, al menos, los alumnos no conocen a la profesora. Los participantes en este extracto son cuatro: la profesora y tres HLA, que podemos identificar de forma inductiva como alumnos. Tras los saludos iniciales (líneas 1-7), Berta se presenta (líneas 9-10). Justo después, un alumno, S1, toma la iniciativa (Batlle & Murillo, 2018) autoseleccionándose, sin que la profesora le haya cedido el turno, para preguntarle por su lugar de origen (línea 12). De la misma manera, después de la respuesta de la profesora (línea 13), S2 también toma la iniciativa y participa en la interacción para producir una evaluación muy positiva de la ciudad de origen de la profesora (línea 14). Tras ello, la profesora retoma el control del turno de palabra y pregunta a otro estudiante por su nombre (línea 16). Del desarrollo de la secuencia, deducimos que el pronombre personal 'tú' ocasiona algún problema de identificación, al que el estudiante S1 reacciona con una solicitud de corroboración (línea 18; véase Couper-Kuhlen y Selting, 2018). La profesora confirma y seguidamente vuelve a formular la pregunta anterior (línea 20), a la cual S1 responde (línea 22). Esta secuencia termina con el saludo de la profesora (línea 24), correspondido por el saludo de S1 (línea 25).

Posteriormente, la profesora retoma el turno preguntando por el lugar de origen del estudiante (línea 27), a lo que el alumno contesta (línea 29). La secuencia de identificación se repite con otra estudiante, que se presenta (línea 33): es interesante destacar que, antes de que la alumna diga de dónde es, la profesora realiza una solicitud de corroboración (línea 34), que abre una postexpansión (Schegloff, 2007) constituida por dos turnos, que termina con la respuesta de la alumna (línea 36). Tras una pequeña pausa, la profesora cambia de interlocutor y se dirige al último estudiante que participa en la interacción. El procedimiento para que tome el turno de habla es el mismo: sin aludir a su nombre explícitamente, puesto que se trata de una interacción en la que los hablantes

supuestamente no se conocen, le selecciona otra vez de forma explícita para que se presente (línea 38). Sin embargo, a diferencia de los anteriores participantes, este estudiante hace explícito un problema referencial en lo que se remite a su gentilicio en la lengua objeto de aprendizaje, problema que soluciona con un cambio de código (línea 40). Tras ello, el estudiante inicia una secuencia de reparación (línea 42; Schegloff et al., 1977), completada por la profesora en el turno siguiente (línea 44). Acto seguido, el alumno incorpora el vocablo a su discurso para indicar su nacionalidad y su lugar de origen (línea 47).

En esta secuencia, la toma y cesión del turno de habla se podría considerar cercana a lo que puede acontecer en el aula. No obstante, hay un elemento, en este sentido, que no suele ser habitual en relación con la gestión de la participación de los alumnos: son sus intervenciones no elicitadas (Batlle & Murillo, 2018), las cuales se asocian con cierto grado de autonomía y de participación por parte de los estudiantes, algo que se antoja como extraño, aunque no imposible, para el primer día de clase. Otro aspecto destacable en esta interacción está relacionado con las secuencias de reparación, al reaccionar los alumnos adecuadamente a los diferentes problemas que se suceden. S1 inicia una solicitud de confirmación tras la ambigüedad de la cesión del turno de habla por parte de la profesora (líneas 16 y 18). Por otro lado, S2 reacciona adecuadamente a la solicitud de corroboración de la profesora, confirmando que, efectivamente, es italiana (línea 23). S3 es capaz de iniciar una secuencia de búsqueda de palabra dirigida otra vez a la profesora (Kotani, 2017) ante el desconocimiento de un vocablo en español. Además, este alumno, tras la finalización de la secuencia de búsqueda, es capaz de recoger el vocablo e integrarlo sin atisbo de problema en el enunciado posterior.

La habilidad para manejar tales repertorios interaccionales invita a pensar en alumnos con un alto dominio de la lengua. Se trata de alumnos cuya participación y cuyo dominio de las secuencias de reparación les

permite mantener y participar en interacciones con fluidez y espontaneidad, algo que los caracteriza como hablantes muy competentes. Paradójicamente, es la profesora quien a veces parece demostrar una menor competencia interaccional, al no reaccionar de forma adecuada a los turnos informativos, es decir, a turnos que ocupan la segunda posición dentro del par adyacente y que responden a turnos en primera posición, con los cuales los participantes solicitan informaciones (Couper-Kuhlen y Selting, 2018), tanto de S2 (línea 36) como de S3 (línea 40). Además, tampoco responde a la evaluación muy positiva de S2 (línea 14) con una señal de acuerdo o con otro tipo de evaluación, contrariamente a lo que ocurre en la conversación cotidiana (Pomerantz, 1984), en la cual podría indicar falta de interés o acuerdo y que podría ocasionar inferencias negativas por parte del interlocutor.

Sin embargo, debemos tener en consideración que esta secuencia presenta una interacción propia del primer día de clase y aparece en la primera unidad didáctica de un manual de nivel A1, por lo que no es representativa de la realidad interaccional de los alumnos a quienes va dirigida. Es, por lo tanto, una interacción que muestra una realidad que no se corresponde con lo que son capaces de articular los alumnos que realizan la comprensión auditiva de nivel A1. Dicho de otro modo, en este extracto encontramos unos HLA cuyos repertorios se corresponden con la realidad fuera del aula, pero no con su propia realidad interaccional, dado que, a no ser que tengan una elevada competencia interaccional, los HLA no serán capaces de participar de ese modo durante de primer día de clase.

La representación de los HLA que se ha analizado hasta el momento asocia a estos hablantes con un modelo de participación muy cercano al de los hablantes nativos, aunque con matices: por un lado, no se observan elementos propios de la oralidad como pausas, vacilaciones, alargamientos vocálicos o autorreparaciones. Por el otro, ni siquiera desde un punto de vista léxico, morfológico, fonético y sintáctico sus turnos

difieren de los de los hablantes nativos, puesto que siempre están formulados de manera impecable. Las interacciones se caracterizan por una toma y cesión de turnos de habla bastante alejada de la realidad interaccional que pretenden representar, tanto en el caso de aquellas propias de contextos cotidianos, como cuando pretenden representar un contexto pedagógico. No obstante, en los manuales objeto de estudio, encontramos tres excepciones. Son interacciones que sí incorporan repertorios interaccionales que identifican la participación de los HLA como más auténtica en términos de correspondencia. Curiosamente, todas estas corresponden a una misma colección de una misma editorial, por lo que se puede observar una intención subyacente por parte de los editores. Ejemplo de ello el caso que ofrecemos en el extracto 4, en el que un hablante nativo lleva a cabo una entrevista a una hablante no nativa, Danielle, una mujer francesa que lleva muchos años viviendo en España.

Extracto 4

Aula 3. Nueva edición. Pista 7

1. H1: hola. (.) aquí tenemos a Danielle, (.) de cincuenta y nueve
2. años. (.) Danielle es francesa y vive en España desde los
3. veinticinco. (0.3) cuanto tiempo Danielle.
4. H2: pues sí.
5. (0.2)
6. más de la mitad de la vida.
7. H1: .hhhhh sí. (0.2) tanto: que quizás ya no te acuerdas.
8. (.) pero:, (.) qué te sorprendió de los españoles cuando
9. llegaste?
10. (0.6)
11. H2: tlk .hhhh pue- (.) me acuerdo que para:: mi cumpleaños de:
12. mis veinticinco años llevaba unos meses en Es:paña, .hhh y
13. decidí hacer una fiesta. (0.4) tlk (0.2) invité a bastante
14. gente, (0.5) y les dije que podían estar en mi casa a las
15. ocho.
16. (0.4)
17. H2: .hhhh (0.4) >y nada< todo el mundo: llegó muy tarde, tres
18. horas después de: de la cita que:: que había dado, .hhhh
19. y al día siguiente:, (0.3) tlk nadie me llamó:: nadie me
20. felicitó, (0.3) .hhh y esto me extrañó un poco: porque::
21. en Francia:: hay muy- mucha costumbre de:: tlk de llamar
22. para felicitat:r y para agradecer la fiesta.
23. (0.3)
24. H2: >pero bueno< después también::, (.) tlk me acostumbré
25. a:::, .hhhh a las fiestas de España y:::, tlk y esto
26. que: siempre digo no? que n::: en Francia el día que
27. no:: no trabajas se llama:: el día de des:canso, .hhhh
28. y en España es un: es el día de fiesta [no?
29. H1: [el día de
30. salir hh[hh
31. H2: [el día de salir que::, (.) un poco una
32. filosofía diferente.
33. (0.4)
34. H1: ajá.

La entrevista inicia con una presentación (líneas 1-3), en la que el entrevistador incide en caracterizar a Danielle como una persona de origen francés, pero que lleva mucho tiempo viviendo en España. Danielle reacciona afirmativamente al comentario del entrevistador (línea 4), corroborando la información anterior y produciendo, a continuación, una formulación con la cual cuantifica, de forma relativa, la duración de su estancia en el país (línea 6). Tras ello, el hablante nativo retoma la información sobre el tiempo que lleva Danielle en España para aludir al momento en el que llegó a ese país y le hace una pregunta muy general acerca de su experiencia (líneas 8-9). En su respuesta, Danielle expone una anécdota a partir de la cual reflexiona sobre una particular diferencia

cultural entre España y Francia (líneas 11-28). Acto seguido, y de manera solapada a la risa del hablante nativo, Danielle retoma el turno de palabra y produce una nueva formulación que proyecta el final de su respuesta (líneas 31-32).

A diferencia de los ejemplos anteriores, en este extracto se observa un desarrollo discursivo por parte de Danielle mucho más cercano a la realidad del habla en interacción. Su participación se construye con pausas (por ejemplo, líneas 11, 13, 18 o 19), chasquidos (por ejemplo, líneas 11,13, 19 o 21), alargamientos vocálicos (por ejemplo, líneas 19, 20, 21 o 22) y autorreparaciones (hay muy- mucha costumbre; línea 21). La presencia de estos repertorios interaccionales en sus enunciados permiten identificar la interacción con una autenticidad de correspondencia afín a la de una ocurrida en un contexto extrapedagógico. Es cierto que las señales verbales de escucha activa por parte del entrevistador son bastante escasas, pero se puede observar un solapamiento en el intercambio de turnos de habla, así como una toma de turno a partir de iniciativas de los hablantes sin que los interlocutores seleccionen explícitamente al siguiente participante. En consecuencia, este extracto muestra una participación de una hablante no nativa con autenticidad de correspondencia, dado que los repertorios interaccionales utilizados aproximan la participación de esta hablante a una realidad interaccional extrapedagógica.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era analizar cómo los HLA están representados en las interacciones orales presentes en algunos manuales de ELE, prestando especial atención a sus repertorios interaccionales. Los resultados nos ofrecen un cuadro complejo: por un lado, los HLA se comportan como hablantes nativos desde el punto de vista de la composición de sus turnos de habla (invariablemente completos y bien

formulados a nivel sintáctico). Las elecciones realizadas por las distintas editoriales en cuanto a la identidad de los intérpretes de estas grabaciones de audio resultan ser diferentes: mientras que los HLA presentes en *Embarque* son interpretados por hablantes cuya L1 es la lengua objeto de aprendizaje, los de los otros dos manuales se pueden considerar mayoritariamente como HLA. De la misma manera que en E.C. Çakir (2021), encontramos que, en ocasiones, se identifica al HLA por su nombre, único rasgo que puede identificarlo como tal debido a que su discurso es completamente afín a lo que se esperaría de un hablante cuya L1 es la lengua objeto de aprendizaje.

Por otra parte, desde el punto de vista interaccional, estas grabaciones presentan características que las hacen cualitativamente diferentes de las espontáneas, como la escasa o nula demostración de escucha activa por parte de los participantes que asumen transitoriamente el papel de oyentes durante turnos prolongados de sus coparticipantes. La sensación es, por tanto, la de presenciar una serie de monólogos producidos en sucesión por los hablantes, sin que se establezca una verdadera dinámica interaccional entre ellos.

Otros aspectos típicos de las conversaciones cotidianas, como las reparaciones, los solapamientos y vacilaciones de diversa índole, están virtualmente ausentes. En consecuencia, en línea con otros estudios (Gilmore, 2004, 2007, 2015; Wong, 2007; Batlle & Suárez, 2020; Pauletto & Ahlström, 2022), el análisis llevado a cabo permite concluir que los HLA representados en estos materiales no muestran una competencia interaccional caracterizada por autenticidad de correspondencia. Asimismo, los HLA son caracterizados aparentemente como hablantes de la L1 como objeto de aprendizaje o, al menos, con un muy buen nivel de español, puesto que su competencia interaccional está construida a partir de los mismos repertorios interaccionales que los hablantes que tienen la lengua objeto de estudio como L1.

Paradójicamente ello muestra una clara ausencia de autenticidad de correspondencia, dado que, como ya se ha demostrado en estudios previos (Syrbe & Rose, 2016; Atar & Amir, 2020; E.C. Çakır, 2021; Genç & Meral, 2020), el comportamiento de los participantes nativos en este tipo de grabaciones difiere considerablemente del que asumen los hablantes en las interacciones cotidianas. En definitiva, nos encontramos frente a un curioso cortocircuito: tenemos HLA que se asemejan en todos los aspectos a unos hablantes de español como L1, que, en cambio, adoptan patrones de interacción significativamente diferentes a los que podemos observar en las conversaciones ordinarias.

A este respecto, hay que destacar que se han encontrado ejemplos en los que presentan algunos fenómenos típicos de las conversaciones naturales, como reparaciones, pausas y vacilaciones discursivas, lo que demuestra que una editorial en concreto muestra una mayor sensibilidad hacia la autenticidad de estos materiales didácticos en términos de correspondencia. Esta, en un estudio afín (véase Batlle & Suárez, 2020), ya se demostró como proclive a que la participación de los hablantes en las interacciones orales de las comprensiones auditivas se construyera a partir de repertorios interaccionales comunes en el habla cotidiana y, por lo tanto, a partir de interacciones con una mayor autenticidad de correspondencia.

El estudio de las características interaccionales de los HLA en las comprensiones auditivas en los manuales de ELE presenta algunas implicaciones pedagógicas. En primer lugar, el análisis puede propiciar una reflexión, por parte de profesores y autores de materiales de ELE, acerca de las comprensiones auditivas y de la posibilidad de utilizarlas como muestras de lengua para el desarrollo de la competencia interaccional de los alumnos (Sert, 2019; Waring & Creider, 2021). De los casos analizados en nuestro estudio, únicamente los de una editorial podrían ser susceptibles de ser utilizados como muestras de lengua para que los alumnos de ELE tomen conciencia de las características de las

interacciones orales y de algunos repertorios implicados (véase extracto 4). Por otro lado, estas serían las únicas susceptibles de poder ser muestras de lengua para que los HLA reflexionen sobre sus propias características como hablantes de ELE y sobre las que llevan a cabo con otros hablantes de ELE o con hablantes de español como L1. Las muestras de lengua en las que los HLA no presentan repertorios interaccionales propios de la competencia interaccional no son susceptibles de ser utilizadas para generar reflexiones por parte de los HLA, a fin de concienciarlos de su propia conducta interaccional.

La enseñanza de lenguas extranjeras bajo la perspectiva comunicativa ha tratado tradicionalmente el constructo de autenticidad como problemático; una discusión fundamentada, en gran parte, en creencias que implican una comprensión de la lengua objeto de aprendizaje monolítica, hablada por un grupo de personas homogéneo y ajeno a las sociedades plurilingües en las que la mayoría de nosotros habitamos (Phillipson, 1992). A diferencia del inglés, con una inmensa mayoría de hablantes como lengua adicional, el español es una lengua predominantemente utilizada por hablantes que la tienen como L1. Ello no impide que los materiales puedan ser contruidos en aras de una autenticidad de correspondencia. En general los materiales analizados, procedentes de diversos manuales de cuatro editoriales de referencia en el ámbito de ELE, muestran todavía, al día de hoy, cierta lejanía con respecto a la realidad de las interacciones propias de los contextos extrapedagógicos, a pesar de que se haya demostrado que no existen diferencias significativas para la comprensión de los discursos orales entre utilizar un material con autenticidad de correspondencia y el mismo material sin esos recursos propios del habla en interacción (O'Grady, 2022). No obstante, se deben realizar más investigaciones al respecto para observar cuál es el nivel de implicación de los repertorios interaccionales propios del habla en interacción sobre la efectividad en la realización de las tareas de comprensión auditiva.

Jaume Batlle Rodríguez y Franco Pauletto

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aoyama, K. (2021). *Changes in the first year of immersion*. Cambridge University Press.
- Atar, C. y Amir, A. (2020). A sociolinguistic analysis of English textbooks in Sweden. *12th International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Education*, 397-409. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-431992>
- Atar, C. y Erdem, C. (2020). A sociolinguistic perspective in the analysis of English textbooks: development of a checklist. *Research on pedagogy*, 10 (2), 398-416. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2002398A>
- Auer, P. (2018). Gaze, addressee selection and turn-taking in three-party interaction. En Brone, Geert y Oben, B. (Coords.), *Eye-tracking in interaction: Studies on the role of eye gaze in dialogue* Amsterdam (pp. 197-232). John Benjamins.
- Batlle, J. (2014). Identidad y gestión del tema en una interacción por turnos entre profesor y alumnos. *Marcoele*, 18, 1-26. https://marcoele.com/descargas/18/batlle_identidad-gestion.pdf
- Batlle, J. y Murillo, I. (2018). Learner initiative in the Spanish as a foreign language classroom: Implications for the interactional development. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 113-133. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038799>
- Batlle, J. y Suárez, M.M. (2020). An analysis of repair practices in L2 Spanish listening comprehension materials with implications for teaching interactional competence. *Classroom Discourse*, 12 (4), 365-385. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1810724>
- Çakir, E. C. (2021). An evaluation of the "Upswing English" textbook from the sociolinguistic perspective. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 63-75. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2021.7.1.06>

- Çakir, N. (2021). Evaluating English Textbook: A Sociolinguistic Perspective. *The Literacy Trek*, 7 (2), 65-80. <https://doi.org/10.47216/literacytrek.896070>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. MECD-Anaya. https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Couper-Kuhlen, E. y Selting, M. (2018). *Interactional linguistics*. Cambridge University Press.
- Dewaele, J.-M. (2018). Why the Dichotomy 'L1 Versus LX User' is Better than 'Native Versus Non-native Speaker'. *Applied Linguistics*, 39 (2), 236-240. <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>
- Galaczi, E. (2013). Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests? *Applied Linguistics*, 35 (5), 553-574. <https://doi.org/10.1093/applin/amt017>
- Gardner, R. (2001). *When listeners talk. Response tokens and listener stance*. Amsterdam, John Benjamins.
- Genç, L. G. y Meral, S. (2020). Evaluation of an English coursebook in Turkey based upon sociolinguistic aspects. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 171-181. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2020.6.2.07>
- Gilmore, A. (2004). A Comparison of Textbook and Authentic Interactions. *English Language Teaching Journal*, 58 (4), 363-374. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.363>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 (2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Gilmore, A. (2015). Research into practice: The influence of Discourse Studies on Language Descriptions and Task Design in Published

- ELT Materials. *Language Teaching*, 48 (4), 506-530.
<https://doi.org/10.1017/S0261444815000269>
- Gilmore, A. (2019). Materials and authenticity in language teaching. En Walsh, S. y Mann, S. (Eds.). *Routledge Handbook of English Language Teacher Education* (pp. 299-318). Routledge.
- Guariento, W. y Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT journal*, 55 (4), 347-353.
<https://doi.org/10.1093/elt/55.4.347>
- Guerrerrrtaz, A. M. y Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal*, 97 (3), 779-796.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x>
- Hall, J. K., Hellermann, J. y Pekarek-Doehler, S. (Eds.) (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Multilingual Matters.
- Hepburn, A. y Bolden, G. (2017). *Transcribing for Social Research*. SAGE.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford University Press.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT journal*, 60 (4), 385-387.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Houghton, S. A. y Bouchard, J. (Eds.) (2020). *Native-Speakerism. Its Resilience and Undoing*. Springer.
- Houghton, S. A., Rivers, D. J. y Hashimoto, K. (2018). *Beyond Native-Speakerism: Current Explorations and Future Visions*. Routledge.
- Hu, G., y Mckay, S. L. (2014). Multilingualism as portrayed in a Chinese English textbook. En Coneth, J. y Meier, G. (Eds.), *The multilingual turn in language education: Opportunities and challenges* (pp. 64-88). Multilingual Matters.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols. En Lerner, Gene H. (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam (pp. 24-31). John Benjamins.
- Joo, S. J., Chik, A. y Djonov, E. (2019). The construal of English as a global language in Korean EFL textbooks for primary school

- children. *Asian Englishes*, 22 (1), 68-84.
<https://doi.org/10.1080/13488678.2019.1627636>
- Kotani, M. (2017). Initiating side-sequenced vocabulary lessons. Asymmetry of linguistic knowledge and opportunities for learning in conversation. *Pragmatics and Society*, 8 (2), 254-280.
<https://doi.org/10.1075/ps.8.2.05kot>
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4), 366-372.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x>
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. En Alsagoff, L., McKay, S. L., HU, G. y Renanyda, W. (Eds), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (pp. 9–27). Routledge.
- Lowe, R. J. y Pinner, R. (2016). Finding the connections between native-speakerism and authenticity. *Applied Linguistics Review*, 7 (1), 27-52. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0002>
- Martín Lerata, S. (2018). Comprensión Auditiva. En Muñoz-Bassols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 183-197). Routledge.
- Martín Peris, E. (2007 [1991]). La Didáctica de la Comprensión Auditiva. *MarcoELE*, 5. <https://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/>
- Matsuda, A. (2002). Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. *JALT Journal*, 24 (2), 80–98.
<https://doi.org/10.37546/JALTJJ24.2-5>
- Mishan, F. (2004). Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution. *ELT journal*, 58 (3), 219-227.
<https://doi.org/10.1093/elt/58.3.219>
- Mortensen, K. y Hazel, S. (2011). Initiating round robins in the L2 classroom—preliminary observations. *Novitas-ROYAL (Research on*

Youth and Language), 5 (1), 55-70.
<https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423909823.pdf>

- Nguyen, T. T. M., Marlina, R. y Cao, T. H. P. (2021). How well do ELT textbooks prepare students to use English in global contexts? An evaluation of the Vietnamese English textbooks from an English as an international language (EIL) perspective. *Asian Englishes*, 23 (2), 184-200. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1717794>
- O'Grady, S. (2022). Trialing alternative listening assessment tasks: interactions between text authenticity, item focus and item presentation condition. *Innovation in Language Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2109643>
- Orton, J. (2009). 'Just a tool': The role of English in the curriculum. En Lo Bianco, J., Orton, J. y Yilong, G. (Eds.), *China and English: Globalisation and the Dilemmas of Identity* (pp. 137-154). Multilingual Matters.
- Pauletto, F. (2020). L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: Una proposta metodológica. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7 (1), 28-50. <http://doi.org/10.21283/2376905X.12.216>
- Pauletto, F. y Ahlström, I. (2022). Pausas atípicas. Las conversaciones en los materiales auditivos para la enseñanza de español L2 publicados en Suecia. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 9 (1), 52-70. <http://doi.org/10.21283/2376905X.15.1.264>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pinner, R. S. (2016). *Reconceptualising authenticity for English as a global language*. Multilingual Matters.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turns shapes. En Atkinson, J. M.

- y Heritage, J. (Coords.), *Structures of social action* (pp. 57-101). Cambridge University Press.
- Porter, D. y Roberts, J. (1981). Authentic Listening Activities. *English Language Teaching Journal*, 36 (1), 37-47.
- Rings, L. (1986). Authentic language and authentic conversational texts. *Foreign Language Annals*, 19 (3), 203-208.
- Rueda, Z. y Atienza, E. (2020). Who are the non-native speakers of English? A critical discourse analysis of global ELT textbooks. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30 (2), 281-296. <https://doi.org/10.15443/RL3022>
- Sacks, H., E. A. Schegloff y G. Jefferson (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Salaberry, R. y Kunitz, S. (Coords.) (2019). *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice*. Routledge.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis, Volume 1*. Oxford University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53 (2), 361-382.
- Sert, O. (2019). Classroom Interaction and Language Teacher Education. En Walsh, S. y Mann, S. (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Education* (pp. 216-238). Routledge.
- Sidnell, J., y Stivers, T. (Eds.). 2012. *The handbook of conversation analysis*. Malden, John Wiley & Sons.
- Su, D. y Tao, H. (2018). Teaching the Mandarin utterance-final particle *le* through authentic materials. *Chinese as a Second Language Research*, 7 (1), 15-45. <https://doi.org/10.1515/caslar-2018-0002>

- Syrbe, M. y Rose, H. (2016). An evaluation of the global orientation of English textbooks in Germany. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12 (2), 152-163. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1120736>
- Tao, H. (2005). The gap between natural speech and spoken Chinese teaching material: Discourse perspectives on Chinese pedagogy. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 40 (2), 1-24.
- Van Compernelle, R. y McGregor, J. (Eds.) (2016). *Authenticity, language and interaction in second language contexts*. Multilingual Matters.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. Longman.
- Waring, H. Z. (2018). Teaching L2 interactional competence: Problems and possibilities. *Classroom Discourse*, 9 (1), 57-67. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1434082>
- Waring, H. Z. y Creider, S. C. (2021). *Micro-Reflection on Classroom Communication*. Equinox Publishing.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Wong, J. (2007). Answering my call: A look at telephone closings. En Bowles, H. y Seedhouse, P. (Eds.), *Conversation analysis and language for specific purposes* (pp. 271-304). Peter Lang.
- Zyzik, E. C. y Polio, C. (2017). *Authentic materials myths: Applying second language research to classroom teaching*. University of Michigan Press.

Manuales analizados

- Alonso, M. y Prieto, R. (2011). *Embarque 1. Libro del alumno*. Edelsa.
- Alonso, M. y Prieto, R. (2011). *Embarque 2. Libro del alumno*. Madrid, Edelsa.
- Alonso, M. y Prieto, R. (2014). *Embarque 3. Libro del alumno*. Edelsa.

- Alonso, M. y Prieto, R. (2014). *Embarque 4. Libro del alumno*. Edelsa.
- Castro, F., Díaz, P., Rodero, I. y Sardinero, C. (2014). *Nuevo español en marcha 1. Libro del alumno*. SGEL.
- Castro, F., Rodero, I. y Sardinero, C. (2014). *Nuevo español en marcha 2. Libro del alumno*. SGEL.
- Castro, F., Rodero, I. y Sardinero, C. (2014). *Nuevo español en marcha 3. Libro del alumno*. SGEL.
- Castro, F., Rodero, I. y Sardinero, C. (2014). *Nuevo español en marcha 4. Libro del alumno*. SGEL.
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2013). *Aula 1. Curso de español. Nueva edición*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula 2. Curso de español. Nueva edición*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula 3. Curso de español. Nueva edición*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2014). *Aula 4. Curso de español. Nueva edición*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez-Quintana, N. y Soriano, C. (2014). *Aula 5. Curso de español. Nueva edición*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez-Quintana, N. y Soriano, C. (2014). *Aula 6. Curso de español. Nueva edición*. Difusión.
- Gutiérrez, E., García, B. y Ruiz, I. (2010). *En acción 4. Curso de español con enfoque orientado a la acción*. EnclaveELE.
- Verdía, E., González, M., Martín, F., Molina, I. y Rodrigo, C. (2010). *En acción 1. Curso de español con enfoque orientado a la acción*. EnclaveELE.
- Verdía, E., Fruns, J., Martín, F., Ortín, M. y Rodrigo, C. (2010). *En acción 2. Curso de español con enfoque orientado a la acción*. EnclaveELE.
- Verdía, E., Fontecha, M., Fruns, J., Martín, F. y Vaquero, N. (2010). *En acción 3. Curso de español con enfoque orientado a la acción*. EnclaveELE.

Apéndice: sistema de transcripción

[]	Solapamiento o habla simultánea.
=	Final de un turno e iniciación del siguiente sin espacios ni pausas.
(.)	Micropausa.
(0.5)	Pausa correspondiente a 0,5 segundos.
<u>Word</u>	Énfasis.
<u>WORD</u>	El subrayado en una palabra en mayúsculas indica un énfasis mayor.
::	Alargamiento vocálico o consonántico. En función de la duración de la prolongación, se escribirá más o menos símbolos.
?	Entonación ascendente.
,	Entonación ligeramente descendiente.
.	Entonación descendiente.
-	Interrupción brusca.
< >	Fragmento producido de manera lenta.
> <	Fragmento producido de manera rápida.
/ /	Pronunciación impropia.
o o	Fragmento producido de manera lenta y suave.
hh	Respiración o risas.
tlk	Chasquido.
(h)	Respiración o risas, entre una palabra.
↑	Elevación ascendente de la entonación.
↓	Tono descendente.
WORD	Volumen elevado.

Jaume Batlle Rodríguez Es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona. Es profesor ayudante doctor en el departamento de Educación Lingüística y Literaria (Facultad de Educación-Universidad de Barcelona), así como profesor colaborador del máster de formación de profesores de ELE (Universidad Internacional Menéndez Pelayo) y del Instituto Cervantes como formador de profesores. Sus principales líneas de investigación se centran en el análisis de las interacciones orales en el aula de ELE, en el análisis de la práctica reflexiva en interacción en la formación de profesores y en la gamificación educativa.

Franco Pauletto Es doctor en lingüística por la Universidad de Estocolmo (2017), donde realizó actividades de investigación en los departamentos de estudios románicos y clásicos (*Romanska och klassiska institutionen*) y de didáctica y aprendizaje (*Institutionen för ämnesdidaktik*), al cual sigue estando afiliado. Actualmente es profesor ayudante doctor en el departamento de estudios románicos, franceses, italianos y traducción de la Universidad Complutense de Madrid. Su investigación versa sobre la adquisición del italiano como segunda lengua y sobre diversos fenómenos pragmáticos que caracterizan la interacción oral, dentro del marco teórico y metodológico del análisis de la conversación.

¹ Siguiendo los postulados de Dewaele (2018), en este artículo hemos abogado por utilizar la etiqueta de “hablantes de lenguas adicionales” en lugar de “hablantes no nativos”, así como la de “hablantes de la lengua objeto de aprendizaje como L1” en lugar de “hablantes nativos”.

² Comprendemos aquí el término ‘método’ como una manera de construir y representar el material de aprendizaje a partir de una línea de manuales afín.

ⁱ Cabe destacar que solo un manual de los analizados corresponde al nivel C1, por lo que es de suponer que, si el resto de colecciones tuviera también manuales de este nivel, el número de apariciones de HLA aumentaría.

ⁱⁱ Indicamos, así, el hecho de que la colección *Aula. Nueva edición* publicó dos manuales tanto para este nivel como para el B2.

ⁱⁱⁱ Aunque somos conscientes de que, hoy en día, existen personas llamadas Nesha en los países hispanohablantes, suponemos que los autores de materiales tenían la voluntad de identificar a esa persona como HLA, dado que, en caso contrario, creemos que hubieran escogido un nombre mucho más característico de las sociedades hispanohablantes.