La gestión de la identidad o el juego de la (a)simetría en una prueba de evaluación oral

Jaume Batlle Rodríguez
Universitat de Barcelona

Ana Indira Franco Cordón
Instituto Cervantes

1. Relaciones (a)simétricas en la interacción

Siempre que se realiza un acto comunicativo los hablantes se relacionan de una determinada manera en relación al estatus que representan y a la identidad que transmiten al interlocutor y la identidad que este percibe del hablante, tanto discursiva como contextualmente. Esta relación se sistematiza a partir de la noción de (a)simetría (Marková y Froppa 1991; Batlle 2013).

Por (a)simetría se entiende la relación que dos hablantes mantienen en una interacción, entre iguales en el caso de la simetría y con una relación desigual en el caso de la asimetría. Se considera que en la conversación ordinaria (Briz 1998) se establece una relación simétrica entre los participantes en la interacción, los cuales mantienen el mismo estatus, los mismos derechos y las mismas obligaciones en la interacción. Por otro lado, una interacción institucional, como la que se establece entre profesor y alumno o – como el caso que nos atañe – alumno y evaluador, es asimétrica debido a que el contexto otorga a los interlocutores diferentes derechos y obligaciones en la participación en la interacción y el conocimiento de los temas es diferente en los participantes (Drew 1991; Heritage y Clayman 2010).

Pese a que la simetría perfecta no existe (Musselman sin fecha), la conversación ordinaria tiende a acercarse a ella, dadas las relaciones entre iguales que se suponen. Es lo que se conoce como asimetría endógena (Linell y Luckmann 1991): siempre habrá un interlocutor que hable más que otro, pregunte más que otro o gestione los temas de interacción. En cambio, la asimetría exógena es la propia de la interacción institucional, la cual es asimétrica por definición: la posición de poder que otorga el contexto institucional a uno de los participantes implica que sea este quien maneje la interacción, establezca los temas de los cuales se tiene que hablar, mantenga y disponga de un mayor conocimiento sobre lo que se habla, sea quien establezca los turnos y, por lo tanto, gestione la organización secuencial de la interacción (Drew 1991).

Con todo y con ello, la diferenciación entre simetría y asimetría no es rígida. En un contexto institucional, para considerar las (a)simetrías que se dan resulta fundamental poner el foco en las identidades de los interlocutores. Zimmerman (1998, en Richards 2006) identifica tres tipos de identidades que emergen en una interacción: la identidad discursiva, que se refiere a cómo se nos puede identificar en función del discurso que

llevamos a cabo: hablante, oyente, entrevistador, etc.; la identidad situada, centrada en aquellos rasgos inherentes al discurso y su contexto que nos otorgan identidad, como puede ser el hecho de que una persona esté detrás de un mostrador o el hecho de identificar a quien pregunta por el estado de salud de alguien como médico, y la identidad transportable, entendida como aquella que llevamos siempre con nosotros, como pueden ser algunos rasgos físicos que determinan la edad, el género, etc.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la emergencia de la identidad tendrá mucho que ver con el foco pedagógico con el que se relacione la interacción producida (Seedhouse 2004). Esta interrelación hace que se observe un *continuum* en las relaciones de simetría y asimetría entre profesor y alumnos (Van Lier 1996) y que las identidades que emergen tengan una naturaleza dinámica (Richards 2006). Richards argumenta que diferentes aspectos de la identidad producen diferentes modelos de interacciones y que el favorecimiento de una u otra identidad puede llevar a relaciones más simétricas y así a interacciones en el aula que se asimilen más a la conversación cotidiana. Así, en interacciones entre profesor y alumnos, las cuales siguen el modelo IRE –*Initiation*, *Response*, *Evaluation*– (Sinclair y Coulthard 1975) si el foco de atención estriba más en la forma lingüística la asimetría vendrá más marcada que si estriba más en el contenido y el significado. Asimismo, en una interacción entre alumnos y profesor la identidad de este último emergerá en determinadas ocasiones con el objetivo, por ejemplo, de gestionar el tema y la organización secuencial de la interacción (Batlle 2014), en un ejemplo de asimetría discursiva necesaria para el funcionamiento de la tecnología de la secuencia IRE.

2. Relaciones (a)simétricas en la evaluación de la interacción oral

Según Sert y Seedhouse (2011), uno de los principales focos de atención del análisis de la interacciones generadas en el aula de LE está en la búsqueda de un conocimiento exhaustivo de las características propias de las interacciones orales que se generan en las actividades de evaluación.

La interacción oral, como actividad comunicativa de la lengua fundamental, ha recabado su debida atención en las pruebas de evaluación, tanto de carácter formativo como sumativo (Escobar 2003). En estas últimas, el aprendiente o candidato debe enfrentarse a una interacción oral en la cual suelen participar uno o dos docentes que interactúan con él para que este lleve a cabo la producción lingüística que se evaluará (Figueras 2004; Figueras y Puig 2013), pese a que la prueba también puede realizarse con un compañero, en una interacción por parejas (Gan *et al*. 2008). La gran diferencia que se puede establecer entre los dos tipos de interacción se plasmará en el discurso y se fundamenta en las relaciones asimétricas que se establecen entre los interlocutores.

Desde la aparición del MCER (2001), las pruebas de evaluación de la interacción oral han ido dejando de lado patrones propios de la entrevista para acercarse a modelos de interacción más cercanos a la conversación cotidiana (Figueras 2004). Por ello, las identidades discursivas de entrevistador/profesor o examinador y entrevistado/alumno

o candidato, claramente marcadas en el formato entrevista, se han ido dejando de lado en pos de un formato de interacción en el que se busca una relación menos asimétrica. La colaboración entre examinador y candidato en la organización secuencial y temática (Franco 2012) es buen ejemplo de este formato.

Como se ha comentado anteriormente, en determinadas ocasiones la identidad situada de los interlocutores puede emerger en el discurso propiciando así una relación asimétrica. En el caso de una prueba de evaluación, la asimetría que se establecerá por el contexto vendrá determinada por el hecho de que el examinador deberá evaluar[1] y, por lo tanto, juzgar, la actuación discursiva del estudiante. Sin embargo, queda por ver cómo emergen, cómo se construyen, las identidades situadas de los participantes en una prueba de interacción oral de este tipo, dado que se está llevando a cabo una interacción que debe cumplir, en cierta medida, con una serie de patrones interaccionales que intentan aproximarse a la conversación cotidiana.

3. Objetivos y metodología

Teniendo en cuenta los aspectos detallados anteriormente, el objetivo de la investigación que presentamos estriba en conocer en profundidad cómo se gestiona la identidad de la profesora, es decir, de qué manera emerge la identidad de la profesora como examinadora en su discurso durante una prueba de interacción oral, y cómo afecta esta a la relación, simétrica o asimétrica, entre la alumna evaluada y ella. Pretendemos descubrir qué aspectos discursivos están implicados en la emergencia y construcción de las identidades discursivas y situadas de los participantes en una prueba de interacción oral, con especial énfasis en la identidad de la profesora. Así, se espera comprender en profundidad cómo se lleva a cabo un tipo de actividad de evaluación de la interacción oral desde el punto de vista discursivo. Para ello, se va a llevar a cabo un análisis de una prueba de evaluación de la interacción oral que fue grabada y analizada en otros trabajos (Franco 2012). El siguiente análisis se realizará siguiendo parámetros metodológicos propios del análisis del discurso. De corte cualitativo, el análisis se centrará en interpretar los fragmentos de la interacción que sean significativos para con los objetivos planteados.

La interacción analizada consistía en la primera parte de la prueba de interacción oral de la evaluación final del curso de nivel B1 realizado por Katy en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. La alumna es una universitaria estadounidense de unos 20 años, y durante el curso, ha vivido con una familia española y ha participado en un intercambio de conversación. La examinadora no era la profesora de la alumna, no conoce personalmente a Katy, solo se han cruzado en la universidad alguna vez. La examinadora es española y ha sido profesora en Estados Unidos, entre otros contextos.

La prueba sigue el modelo de la prueba oral del DELE básico – intermedio - superior (Diploma de Español Lengua Extranjera, del Instituto Cervantes). Esta primera parte de la prueba consiste en unas preguntas de carácter personal, y, a continuación,

1. Nos estamos refiriendo a evaluaciones en las que únicamente participa un examinador. En otros casos, como en los exámenes del DELE, son dos los examinadores, cuyas funciones son diferentes: el docente que interactúa con el candidato lleva a cabo una evaluación holística.

la examinanda tiene que comentar cuatro viñetas, describiendo y narrando lo que ve, a partir de las preguntas de la examinadora. Para ello, la alumna contaba con unos minutos previos fuera del aula para ver las viñetas y preparar lo predecible del discurso. Los alumnos no tuvieron previamente una preparación específica para el tipo de prueba, aunque sí sabían en qué consistía.

El sistema de transcripción utilizado parte de una selección y adaptación del sistema de transcripción de CHAT para Análisis de la conversación (MacWhinney, 2000) y del sistema de transcripción de Briz (1998: 13) y el grupo Val.Es.Co. Si se desea consultar la interacción completa y el significado de los distintos símbolos utilizados en el sistema de transcripción, véase Franco (2012).

4. Análisis de los datos

Tal y como planteábamos en el marco teórico, la identidad de los hablantes es dinámica y cambiante en función de multiplicidad de aspectos. Este hecho se puede atestiguar al inicio de la interacción. La interacción entre examinadora y candidata empieza con una pregunta por parte de la examinadora, la cual se interesa por cómo le fue el examen a la alumna. De esta manera, la profesora aúna el aspecto institucional por el cual la alumna está ahí con un aspecto personal de la propia alumna.

(1) 17 *EXR1: bien (.) ¿qué tal el examen↘ cómo te ha ido↘ el resto↘?
18 *KAT1: bastante bien↓≈
19 *EXR: §mmhh
20 *KAT: ≈ no sé—→ porque—→fue (.) un poco (.) diferente—→ de los otros (.)
21 deberes—→≈
22 *EXR: §ahá

Pese a que la examinadora se centra en una cuestión personal de la alumna, de su turno de habla se derivan dos aspectos que denotan una relación asimétrica y de los cuales emerge su identidad situada. En primer lugar, es la examinadora quien establece el tema de conversación al utilizar el marcador discursivo 'bien', propio del discurso docente, el cual indica que ha finalizado un tema y se va a iniciar otro. Por otro lado, la profesora es quien realiza las preguntas y marca el inicio de la interacción, aspecto que se va a repetir a lo largo de la interacción y que marcará una asimetría inherente a la identidad situada de la examinadora. En esta prueba de interacción oral, la gestión de los turnos de habla se produce, de manera general, a partir de la propuesta de preguntas por parte de la examinadora y respuestas por parte de la candidata. Asimismo, se puede observar cómo la examinadora no aporta información personal de la misma manera que lo hace la candidata: únicamente se dedica a dar retroalimentación a partir de la interjección 'ahá', muestra de escucha activa.

Tras la explicación de las sensaciones que ha tenido la alumna en la primera parte del examen, la profesora lleva a cabo un turno evaluativo con el que se cierra el tema iniciado a partir de la primera pregunta. Como se puede observar en el siguiente extracto, es un turno marcado por el turno de habla anterior, debido a que la alumna ha

expresado su respuesta a la pregunta que aparecía en el extracto (1), 'bien', y su deseo de que sus sensaciones se corroboren.

(2) 27 *KAT: ≋pero: bastante bien→ espero que sí
28 *EXR: sí→ seguro que sí→ hombre→
29 *KAT: &=laughs
30 *EXR: §e:: ¿qué tal tu estancia en Santander↘ (.) cómo van las cosas↘?

Ante ello, la examinadora otorga una actitud positiva al asegurar que sus sensaciones seguro que se corroborarán. De esta manera, se busca una complicidad interpersonal que la identidad situada de la examinadora no tiene por qué atestiguar y que aporta una búsqueda de acercamiento o simetría a la alumna por parte de la examinadora. Este aspecto se corrobora con la pregunta que la docente formula en el turno 30, con la cual se pregunta por información personal de la alumna. A lo largo de toda la respuesta, la profesora va otorgando una retroalimentación como la que se ha comentado anteriormente, dejando que la alumna se exprese sin preocupaciones y permitiendo que se pueda sentir más cómoda y que vaya adquiriendo confianza de cara a la prueba. Ahora bien, el hecho de no pronunciarse posibilita que se pueda entender como una identidad discursiva de entrevistadora. Este detalle se puede observar también por el hecho de que no se corrija el problema que se observa en el siguiente extracto:

(3) 46 *KAT: a: me encantan las tiendas→
47 *EXR: ah:
48 *KAT: ≋ y y: la cultura la comida≈
49 *EXR: §ahá
50 *KAT: ≋ su ??componiente??≈
51 *EXR: §ahá

Como se puede comprobar, la profesora no asume un papel corrector: en su participación se podría plantear que no emerge su identidad situada de profesora. Sin embargo, la ausencia de corrección debe justificarse por el hecho de que se está ante una prueba de interacción oral cuyas instrucciones recomiendan no corregir al candidato y dejarle expresarse para no aumentar su estrés. Asimismo, es habitual que el foco pedagógico adoptado en interacciones entre alumnos y profesor centrados en el contenido no implique una corrección directa de los problemas que surjan.

En líneas generales, se puede apreciar que la examinadora adopta una identidad situada propia del contexto en determinadas retroalimentaciones. Por ejemplo, el hecho de que la entonación de la expresión "muy bien" sea descendente, como se atestigua en los turnos 59 y 64, da a entender el turno de habla como una retroalimentación evaluativa y no como una voluntad de expresar satisfacción.

(4) 59 *EXR: a muy bien↘ o sea que has conocido un montón↘ por lo que me cuentas↗
60 se ve que (.) conoces muy bien Santander↘
61 *KAT: ⌈&=laugh⌉
62 *EXR: ⌊&=laugh⌋

63 *KAT: sí sí cono (.) conozco muchas a: muchos lugares aquí≈
64 *EXR: §ahá muy bien
65 *KAT: bastante en tres meses≈

La hablante se identifica como profesora examinadora, asimismo, cuando no aporta ningún tipo de información personal haciendo referencia a su identidad transportable, contrariamente a lo que hace su interlocutora. El silencio, en este caso, es muestra de su identidad situada: únicamente quiere que se relaje la candidata y que desarrolle un discurso apto para ser evaluado en esta primera parte de la prueba y no pretende dar ningún tipo de información personal. Sin embargo, de manera excepcional, la docente aporta información personal en 86, cuando admite que ella tampoco entiende el euskera **y así, junto con las risas y el quitarle importancia, se muestra como hablante que co**-labora en la creación de significado, con lo que de nuevo busca un acercamiento y una simetría entre las hablantes. No obstante, en el turno 88 la examinadora considera que esta primera parte ha finalizado y recupera la asimetría inherente a su identidad situada de examinadora para continuar con la segunda parte, la cual se centra en la descripción de una serie de imágenes por parte de la candidata.

(5)
83 *EXR: ⌜ §¿has no⌟tado↗ la diferencia↗?
84 *KAT: ⌞euskera⌟ euskera no (.) puedo (.) entender (.) nada
85 *KAT: ⌜&=laugh⌝
86 *EXR: ⌞&=laugh yo tampoco así °que° ☺no te preocupes☺⌟ claro↘
87 *KAT: muy muy extraño
88 *EXR: claro (.) ahá (.) muy bien (.) bueno pues vamos (.) e::: ¿has
89 preparado↘ verdad↗ ⌜la:::⌝ la:: historieta↘?

Esta segunda parte transcurre como la primera. Se percibe una clara ausencia de participación por parte de la examinadora, al únicamente otorgar retroalimentación de escucha activa y retroalimentación evaluativa. Ello se corresponde con su identidad situada de examinadora que se propone seguir el plan de la prueba y ayudar a la alumna a centrar el tema que debe desarrollar. Así mismo actúa en 127, pero la respuesta de la alumna, en una relación de progresividad con la pregunta anterior, de nuevo provoca la desaparición de la asimetría exógena al provocar un enunciado, en el turno 131, que muestra a la examinadora en su identidad discursiva como oyente que reacciona ante algo gracioso y muestra acuerdo; todo ello se confirma en los siguientes turnos con risas, comentarios y muestras de acuerdo. La asimetría reaparece cuando de nuevo emerge la identidad situada de la examinadora en 138, para reconducir el tema.

(6)
127 *EXR: ⌞¿crees que⌟ por ejemplo es e: diciembre↗?
128 *KAT: mm (.) no porque no es pos posible para viajar y→ quedarse:
129 en en diciembre de ??compaña para durante el?? invi- invierno
130 ⌜&=laughs⌝ ??verano??↘
131 *EXR: ⌞claro⌟ (.) estaría loco el señor↓ ¿no↗?
132 *KAT: ⌜&=laughs⌝
133 *EXR: ⌞&=laughs⌟
134 *KAT: sí↘ sí→ffi
135 *EXR: §°mmhh°

136 *KAT: ≋ ¡hace frío ⌜duran⌝te el invierno↘!
137 *EXR: ⌊°mmhh°⌋ §°mmhh°
138 muy bien (.) e:::m ¿crees que tienen una buena relación↗ entre
139 ellos↗ (.) por la primera viñeta↘

Por otro lado, la actuación de la alumna, con risas continuas en sus turnos, promueve que en 150 la examinadora responda a la búsqueda de simetría con un comentario colaborativo, que no entra en conflicto con lo que se espera de su identidad situada de examinadora. Sin embargo, es reseñable que la retroalimentación de carácter colaborativo se acompañe de una solicitud de confirmación, aspecto que otorga más complicidad colaborativa en la interacción.

(7)
145 *KAT: ≋ y (.) pff (.) creo que están mocionados→ ≈
146 *EXR: §mmhh
147 *KAT: ≋ para (.) viajar
148 *EXR: mmhh↗
149 *KAT: &=laughs
148 *EXR: mmhh↗
149 *KAT: &=laughs
150 *EXR: ☺‹los dos tienen ganas↘›☺ ¿verdad↗? mmhh
151 *KAT: pero (.) a (.) siempre (.) un (.) amistad→ ≈
152 *EXR: ahá↗

La interacción entre candidata y examinadora transcurre bajo los parámetros interaccionales descritos hasta el momento, a partir de los cuales la candidata va desarrollando sus ideas y la examinadora le proporciona retroalimentación activa de diversos tipos. En tal secuencia, la identidad situada que se le supone a la examinadora no emerge explícitamente, aunque se puede entender que la asimetría endógena establecida, a partir de la cual la candidata mantiene el peso de la interacción, está provocada por las identidades situadas en la interacción: la candidata es quien debe llevar a cabo la mayor parte del discurso interactivo, ya que debe ser evaluada al respecto. Sin embargo, en el momento en que la examinadora considera que la candidata debe cambiar de tema emerge la identidad situada explícitamente, como se puede observar en los turnos 170 y 178.

(8)
170 *EXR: §ahá (.) seguro ⌜&=laughs⌝ ⌜‹ahora cuéntame la historia↘›⌝
171 *KAT: ⌊&=laughs⌋ ⌊‹&laughs ☺en este caso☺›≈⌋
172 ☺‹normalmente no↘›☺ &=laughs
173 *EXR: ahá ⌜☺¡a normalmente no☺?⌝
174 *KAT: ⌊&=laughs⌋ ⌜☺la mujer siempre gana☺⌝
175 *EXR: ⌊&=laughs⌋ ☺??‹está bien› ??☺
176 ⌜¿eso es lo que te pasa a ti↗ que siempre ganas con tu novio↗⌝?
177 *KAT: ⌊&=laughs⌋ ⌜‹☺am→☺ &=laughs›⌝
178 *EXR: ⌊&laughs⌋ cuéntame entonces qué pasa↘≈

Durante el final de esta parte de la prueba la examinadora mantiene una relación simétrica en su identidad discursiva, como se demuestra en el turno 213. No obstante, la interacción finaliza con un turno final similar a otros comentados anteriormente, el

cual determina a la hablante como examinadora: proporciona retroalimentación evaluativa a la par que concluye esta parte de la prueba.

(9) 208 *EXR: ⌊ahá⌋ ¿qué crees que está
209 pensando↘? &=laughs
210 *KAT: que: &=laughs ☺‹que no le gusta a su novio›☺ ⌈&=laughsffi⌉
211 *EXR: ⌊ahá (.) es verdad⌋
212 *KAT: ☺‹en este momento›☺
213 *EXR: no:→ lo odia↘ seguramente
214 *KAT: y quiere regresar a su casa↘
215 *EXR: ahá (.) muy bien↘

5. Discusión

El análisis que se acaba de realizar ha confirmado que la identidad de los hablantes es dinámica y cambiante en función de multiplicidad de aspectos, entre otros el transcurso de la propia interacción, por lo que las relaciones interpersonales simétricas o asimétricas mantienen un gran dinamismo. No obstante, en líneas generales se atestigua que la examinadora gestiona su identidad en función de las necesidades de la prueba, haciendo presente su identidad situada para gestionar la actividad.

En la primera parte, la de las preguntas de carácter personal, únicamente aparece una asimetría endógena marcada por las preguntas que la examinadora propone a la candidata. La interacción en este sentido nos recordaría a la que se establece entre dos personas que se acaban de conocer, una nativa y oriunda del lugar y otra no nativa. La examinadora, como le corresponde por ser la nativa y oriunda, se interesa por la persona cuyo contexto de interacción es novedoso. Sin embargo, la examinadora apenas aporta información personal como respuesta a la que aporta la alumna, detalle que muestra su identidad situada como examinadora: debe dejar hablar a la candidata y el hecho de no proporcionar ningún tipo de información personal acerca a la hablante a una identidad discursiva entrevistadora. Las respuestas de la alumna van acompañadas mayoritariamente por una retroalimentación activa de la examinadora, aunque en determinadas ocasiones utiliza una retroalimentación evaluativa de la que emerge su identidad situada. La interacción mantendría una mayor simetría entre las interlocutoras, si la examinadora aportara alguna información personal sobre los temas tratados y la candidata propusiera preguntas con la intención de interesarse por su interlocutora.

La identidad situada de la docente emerge para que la prueba se lleve a cabo. La identidad situada es imprescindible para gestionar la interacción, ya que sin estas intervenciones la interacción perdería su sentido original. Es necesario, en algún momento determinado, que se perciba la interacción como una actividad para ser evaluada.

En la segunda parte, que ya no atiende a información personal, la alumna busca en diferentes momentos una complicidad personal a la que la examinadora responde acercando de nuevo la interacción a la conversación cotidiana. La identidad situada de la examinadora emerge en los momentos necesarios para controlar que se cumple el

plan de la prueba de evaluación: cambiar de una parte a otra de la prueba, plantear las preguntas y redirigir el tema para ajustarse a las preguntas. En el momento en el que la interacción sigue el plan de la prueba de evaluación, la identidad de la examinadora apenas emerge con intervenciones como hablante sino que más bien actúa como una oyente colaboradora.

En definitiva, en la interacción se contemplan rasgos inherentes a la identidad situada de la examinadora, aunque se centran mayoritariamente en la gestión de la prueba. La relación entre interlocutoras tiende a difuminar la asimetría exógena a partir de la búsqueda de una participación más cercana a los patrones de la conversación ordinaria, pese a que la asimetría endógena todavía está presente en gran medida.

6. Conclusiones

El hecho de adquirir una mayor conciencia acerca de lo que ocurre en la interacción desde el punto de vista de las relaciones entre los interlocutores puede propiciar una gestión más adecuada de los recursos lingüísticos e interaccionales que señalan y marcan la relación. En otras palabras, si el examinador toma conciencia de para qué interviene y cómo interviene en la interacción, puede facilitar que la interacción se ajuste a lo esperado y que la producción del alumno responda a sus expectativas. Asimismo, la actuación del examinador se ve facilitada porque dispone de unos esquemas para intervenir. La reflexión sobre su propia actuación, compartida entre el equipo docente, puede ayudar a revisar y establecer criterios y pautas de actuación comunes. En este sentido, la grabación de pruebas de evaluación y el análisis del discurso se han mostrado como procedimientos útiles y rentables que aportan información pormenorizada, contextualizada y que pueden concienciar al docente acerca de su actuación discursivo-pedagógica.

Referencias Bibliográficas

BATLLE, J. (2013): "Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes", en *Marcoele*, 16 [en línea]. <http://marcoele.com/descargas/16/batlle-asimetrias.pdf> [consulta: 30/08/ 2014]

BATLLE, J. (2014): "Identidad y gestión del tema en una interacción por turnos entre profesor y alumnos", en *Marcoele*, 18 [en línea]
<http://marcoele.com/descargas/18/batlle_identidad-gestion.pdf> [consulta: 29/08/2014]

BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática,* Barcelona: Ariel.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Anaya [en línea]. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [consulta: 02/08/2014]

DREW, P. (1991): "Asymmetries of knowledge in conversational interaction", en Marková, I. y Froppa, K. (eds.): *Asymmetries in dialogue*, Maryland: Barnes and Noble books, 21-48.

ESCOBAR, C. (2003): "La evaluación de la interacción oral", *Mosaico*, 10: 18-25.

FIGUERAS, N. (2004): "Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral", *Carabela*, 55: 63-84.

FIGUERAS, N. y PUIG, F. (2013): *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

FRANCO, A. (2012): "Control y colaboración de la gestión del tema en una prueba de evaluación oral", en *Marcoele* [en línea]. <http://marcoele.com/control-y-colaboracion-en-una-prueba-de-evaluacion-oral/> [consulta: 28/08/2014]

GAN, Z., DAVISON, C. y HAMP-LYONS, L. (2008): "Topic negotiation in peer group oral assessment situations: a conversation analytic approach", *Applied Linguistics*, 30(3): 315-334.

HERITAGE, J. y CLAYMAN, S. (2010): *Talk in action: interactions, identities, and institutions*. Oxford: Willey-Blackwell.

LINELL y LUCKMANN (1991): "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaires", en Marková, I. y Froppa, K. (eds.): *Asymmetries in dialogue*, Maryland: Barnes and Noble books: 1-20.

MACWHINNEY, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MARKOVÁ, I. y FROPPA, K. (eds.) (1991): *Asymmetries in dialogue*, Maryland: Barnes and Noble books.

MUSSELMAN, R. (sin fecha): "El mantenimiento del turno como estrategia de dominio de la palabra" [en línea].
<http://lef.colmex.mx/Sociolinguistica/Cambio%20y%20variacion/Mantenimiento%20de%20turno.pdf > [consulta: 21/08/2014].

RICHARDS, K. (2006): "'Being the teacher': Identity and classroom conversation", *Applid Linguistics*, 27(1): 51-77.

SEEDHOUSE, P. (2004): *The Interactional Architecture of Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

SERT, O. y SEEDHOUSE, P. (2011): "Introduction: conversation analysis and applied linguistics", *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language*), 5 (1), 1-14. [en línea].
<http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/sert_seedhouse.pdf > [consulta: 18/08/2014].

SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1992 [1975]): *Towards and Analysis of Discourse*. London: Routledge.

VAN LIER, L. (2000): "From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective", en Lantolf, J. (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: OUP, 245-260.

ZIMMERMAN, D. H. (1998): "Discoursal identities and social identities", C. Antaki y S. Widdicombe, *Identities in talk*, London: Sage, 87-106.