Corpus orales para el estudio de las secuencias de cierre en ELE

Marta Pérez Díaz
Universidad de Varsovia

1. Introducción

La enseñanza de la estructura de la conversación y de sus mecanismos goza de un interés creciente en la didáctica de ELE, aunque ya el *Marco común europeo de referencia* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) aludían a algunos de ellos. Ciñéndonos únicamente a los cierres conversacionales, objeto de nuestro estudio, el MCER recoge, por ejemplo, que un hablante de nivel B2 termina la conversación cuando debe, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia (MCER 2002: 121). El PCIC, por su parte, incluye en su inventario de géneros de transmisión oral la conversación cara a cara, formal e informal, de la que se pide al aprendiente recepción y producción, y entre las funciones de la lengua que debe expresar el alumno están despedirse, proponer el cierre, aceptar dicho cierre o rechazarlo (PCIC 2006: 255-275).

Como docentes, hemos observado que, con frecuencia, los estudiantes de ELE, incluso en niveles avanzados, tienen dificultades para finalizar una conversación informal con naturalidad, y a veces para interpretar en su contexto frases hechas que emplean los hispanohablantes para despedirse, del tipo *Me alegro de verte* o *Ya te llamaré*; por otro lado, en encuentros informales entre hablantes de polaco lengua materna se produce la despedida de una forma que un español puede entender como un poco brusca. Por todo ello, en esta contribución queremos presentar una propuesta metodológica para el estudio de las secuencias de cierre en lengua española basada en las aportaciones de Bardovi-Harlig (2015) para contenidos pragmáticos en EFL, pero a la que hemos dotado de los contenidos específicos que para las secuencias de cierre en lengua española hemos obtenido de una investigación anterior, tanto a nivel pragmático como secuencial (Pérez Díaz 2016).

2. La secuencia de cierre

Enmarcamos nuestra investigación previa en los presupuestos del análisis de la conversación (en adelante, AC) y la pragmática. Son cuatro los elementos que constituyen la base del análisis del AC: los pares adyacentes, la prioridad, la alternancia de turnos y los mecanismos de enmienda (Seedhouse 2004: 17-38). Los pares adyacentes son realizaciones que poseen pertinencia condicionada. Si un hablante produce la primera parte de un par adyacente, su interlocutor debe responder con un turno relacionado intrínsecamente con el primero. Un ejemplo típico serían los pares de pregunta/ respuesta, o saludo/ saludo. La organización de la prioridad implica una respuesta prioritaria en la respuesta o segunda parte de un par adyacente, y una no prioritaria; si la primera pasa desapercibida, no así la no prioritaria, que frecuentemente va unida a una excusa o bien expresada con dudas por el emisor, para que así las relaciones sociales no se vean afectadas.

La primera descripción de las secuencias de cierre fue llevada a cabo por Sacks y Schegloff en el clásico "Opening up closings" (1973), con muestras de conversaciones telefónicas. El denominado "modelo arquetípico" consta de cuatro turnos (Schegloff y Sacks 1973; Button 1987):

a. Un turno que carece de seguimiento temático, que sigue a un turno de límite temático, y proporciona un turno libre al interlocutor (el llamado turno de paso).

b. La aceptación de dicho turno con un turno similar.

c. Se inicia el par adyacente de la despedida.

d. Se completa el par adyacente.

Los dos primeros turnos constituyen el par adyacente del cierre (o precierre, si este no llega a producirse en ese momento), normalmente simétrico –con formas como *well...*, *o.k....*, *Sooo...*– y los dos últimos el par adyacente de finalización, donde se localizan los saludos de despedida. El primer par adyacente posee una clara entonación descendente, y es en realidad un posible precierre, ya que no tiene por qué iniciar un cierre, solo indica que uno de los interlocutores toma su turno pero no tiene nada más que decir, y da un turno libre al otro hablante, que puede decidir terminar la conversación o bien iniciar otro tema que no se había mencionado con anterioridad, lo que puede dar lugar a un intercambio mucho más largo y fructífero que el tema inicial antes de producirse el precierre. Si el interlocutor acepta el precierre, repetirá esas mismas palabras: *o.k....*, *well*, y entonces se producirá el par adyacente de terminación, que dará por concluido el intercambio. El significado de los elementos que conforman los turnos de paso (*well*, *ok*) es eminentemente funcional; dado su escaso significado semántico, su carácter de precierre viene determinado únicamente por su posición en la secuencia.

Otra posibilidad es que se retome un tema o una pregunta mencionada en la secuencia de inicio, como por ejemplo *what are you doing?*, a la que se responde la acción que se está realizando. En ese caso, el precierre se produce con frases como *I´ll let you go back to your books*. Es posible también iniciar este tipo de secuencia de cierre de manera directa: *I gotta go*, al que se le pueden añadir las explicaciones pertinentes: *I gotta go, the baby is crying*. Estos precierres no descartan la reapertura, pero tampoco invitan a ella.

Pese a que los modelos expuestos constituyen la forma más común de terminar un encuentro, con frecuencia las conversaciones se reabren, así que el esquema de Sacks y Schegloff (1973) puede presentar abundantes ramificaciones secuenciales, aspecto estudiado por Button (1987) que ofrece una tipología de movimientos que interrumpen la terminación después de los precierres. Una vez emitido el turno de paso simétrico, se produce un movimiento mínimo o drástico. Los movimientos son mínimos cuando después del turno de paso simétrico se produce un turno no relacionado, que es respondido por el interlocutor; pero, inmediatamente después, se reinicia el cierre. Se trata de planes (*arrangements*) para un futuro encuentro; Las muestras de atención (*solicitudes*); hacer referencia al motivo de la llamada y los agradecimientos. Por el contrario, los mo-

vimientos drásticos no proyectan la relevancia de reiniciar el cierre, y la conversación puede seguir su curso; si un hablante decide cerrarla, no será una acción prioritaria: Hacer referencia a algo mencionado con anterioridad (*back references*); dar la posibilidad al interlocutor de que inicie un tema (*topic iniciator elicitor*). Todos los movimientos que cortan el cierre están estratégicamente colocados después de los precierres; su significado de precierres es perfectamente comprendida por los hablantes, que los utilizan para darle una salida negociada que satisfaga a ambos.

En un trabajo anterior (Pérez Díaz 2016), conformamos un corpus de 14 conversaciones de hablantes de español peninsular, obtenidas utilizando la técnica de la grabación oculta, conocida por uno de los interlocutores: quisimos obtener datos reales en un contexto natural, en ningún modo modificados para los fines propuestos, ya que dudamos que el método de elicitación clínica sea válido para aislar los cierres conversacionales. Los participantes firmaban un documento de conformidad *a posteriori*, dando así su consentimiento para el uso de las transcripciones con fines investigadores.

Con los resultados obtenidos extrajimos las siguientes características secuenciales y pragmáticas de los cierres en español:

a. Una elevada presencia de precierres, es decir, una tendencia a alargar la secuencia de cierre una o varias veces durante la conversación.

b. En los precierres y cierres, los hablantes introducen elementos nuevos en la conversación, algunos de los cuales la interrumpen de forma duradera y otros solo momentáneamente, volviéndose a retomar el cierre una vez iniciados. Los movimientos más frecuentes son las muestras de atención y los planes. Después de las muestras de atención se produce el cierre. Los planes interrumpen en su gran mayoría el cierre, y se inician otros temas.

c. Domina en la secuencia de cierre el cierre arquetípico, en el que se da un turno libre al interlocutor (generalmente, *bueno*), que este acepta, después de lo cual se producen los saludos de despedida.

d. En cuanto a las características pragmáticas de la secuencia de cierre, dominan en nuestro corpus las estrategias de cortesía valorativa, que suponen un 73,3% del total, mientras que la cortesía negativa está prácticamente ausente.

En una investigación paralela, esta vez con un corpus compuesto por conversaciones entre nativos de español y hablantes de español lengua extranjera de lengua materna polaca (Pérez Díaz 2016), los resultados obtenidos arrojaron diferencias significativas con respecto al corpus de nativos:

a. Una discreta presencia de precierres.

b. Un empleo escaso de movimientos que cortan el cierre.

c. La nula emisión de cierres arquetípicos, unido a la no siempre interpretación correcta del turno de paso. Predominan los cierres atípicos y el cierre directo.

d. Si nos centramos en las características pragmáticas, dominan en este corpus –al igual que en el nativo– las estrategias de cortesía positiva, especialmente los buenos deseos, aunque es destacable el hecho de que los nativos hacen uso de estas estrategias con una frecuencia muy superior a los nativos (más del doble).

Concluimos, pues, que la instrucción de los cierres en la clase de ELE estaba justificada, y reunimos las características principales que la secuencia de cierre en lengua española que deberían ser enseñados.

3. El tratamiento didáctico de las secuencias de cierre

Aunque la enseñanza de las secuencias marco de apertura y cierre no se circunscriba únicamente a las clases de conversación, es evidente que este podría ser uno de sus hábitats naturales, por la atención que teóricamente debería prestarse en dichos cursos a la práctica de la interacción y al carácter social de la conversación. Para la enseñanza de mecanismos conversacionales, se emplean fundamentalmente dos enfoques: el indirecto y el directo (Richards 1990). El enfoque indirecto propugna la enseñanza de la conversación a través de tareas interactivas, normalmente desarrolladas en grupos o en parejas; algunos autores han puesto de manifiesto que obvia el carácter social de la conversación, su enorme importancia para el mantenimiento de las relaciones sociales (Richards 1990; Dörnyei 1994). El enfoque directo, por el contrario, propugna la enseñanza de los procesos y estrategias conversacionales de forma explícita, para lo cual es necesario un análisis profundo de la estructura de la conversación (intercambio de turnos, pares adyacentes, aperturas y cierres) y los elementos formales que la conforman, como son la sintaxis, los estilos de habla o fórmulas conversacionales (Richards 1990).

Richards (1990), Cestero (2012), entre otros, consideran que, en el caso de la enseñanza de la conversación, una unión de los dos enfoques mencionados sería lo más conveniente: la adquisición a través de la conversación de las destrezas necesarias para llevarla a cabo y el aprendizaje consciente de los mecanismos que la rigen. Para que sea efectiva dicha enseñanza, además de la metodología, son necesarios un programa y unos materiales de instrucción adecuados (Richards, 1990). En el diseño del programa de un curso de conversación, Dörnyei (1994) propone, entre otros aspectos, contenidos de la estructura de la conversación como los cierres conversacionales, de los cuales deben tratarse de forma explícita las secuencias de precierre, que preparan el terreno para la despedida, bien en forma de agradecimientos (*It's been nice talking to you.*), planes (*We must get together sometime*) u otro tipo de estrategias de cortesía (*Well, I don't want to keep you from your work*). La necesidad de incluir los cierres conversacionales está plenamente justificada, ya que, en palabras de Dörnyei (1994: 43): "Language learners can easily misunderstand closing signals in a foreign language, and they often lack a sufficient repertoire of such closing routines to be able to conclude and leave without sounding abrupt. It is therefore important to teach closing strategies explicitly".

En el ámbito de ELE, los elementos estructurales de la conversación empiezan a incluirse tímidamente en algunas programaciones, en especial de los cursos destinados a desarrollar la expresión e interacción oral y en materiales didácticos. La instrucción se realiza a través de la toma de conciencia y posteriores actividades de apropiación, como simulaciones o juegos de rol (de Mingo 2010; Ambjoern 2008). En los últimos años han surgido propuestas basadas en corpus de lengua oral, donde el profesor puede obtener muestras de lengua reales para trabajar determinados usos y estrategias conversacionales en la clase (por ejemplo, López de Lerma 2016; López García 2014).

Si bien los aspectos secuenciales de la conversación empiezan a abrirse camino en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque con menos fuerza en el ámbito hispánico que en anglosajón, al menos en lo relativo a propuestas didácticas concretas, la inclusión de la pragmática en la enseñanza lenguas extranjeras está fuera de toda duda. La enseñanza explícita de la pragmática se ve avalada por los resultados, entre otros, de Schmidt (1993) de que la simple exposición a la lengua meta es insuficiente para aprender pragmática: los aprendientes pueden no apreciar funciones pragmáticas o factores contextuales simplemente por la mera exposición a los mismos. Diversos estudios longitudinales vienen a confirman dicha teoría; por ejemplo, Norris y Ortega (2000), en su síntesis cuantitativa de estudios sobre los efectos de la instrucción en aprendientes, llegan a similares conclusiones: "The current state of findings within this research domain suggests that treatments involving an explicit focus on the rule-governed nature of L2 structures are more effective that treatments that do not include such a focus" (Norris y Ortega 2000: 482-483). Además, las producciones de los aprendientes que no han recibido instrucción explícita difieren sustancialmente de las producciones de los nativos (Bardovi-Harlig 2001).

Desde el punto de vista didáctico, se han descrito las fases por las que debería pasar la instrucción de los contenidos pragmáticos. Por ejemplo, Huth y Taleghani-Nikazm (2006) señalan las siguientes:

1. Fase de sensibilización de los estudiantes un fenómeno conversacional culturalmente determinado.

2. Análisis del fenómeno, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

3. El profesor proporciona input a través de textos, audios o vídeos.

4. Práctica de la secuencia en un contexto comunicativo.

5. Reflexión posterior y evaluación.

Bardovi-Harling (2015) propone un modelo muy similar basado en cuatro fases: actividades de calentamiento, actividades basadas en la captación del fenómeno pragmático, instrucción metapragmática y actividades de producción. Pero además proporciona unas directrices al profesor para delimitar el fenómeno pragmático y trabajar dicho fenómeno en la clase de EFL. En un primer momento, el profesor debe analizar los expo-

nentes que aparecen en los manuales, en su caso, la expresión de acuerdo y desacuerdo en EFL, *I agree/I disagree*; parece, intuitivamente, que el exponente *I disagree* es infrecuente, por su impacto negativo en el interlocutor; por ello, para realizar la instrucción pragmática de dicha función comunicativa y sus exponentes, el profesor debería:

1. Seleccionar un corpus de materiales, tomando en consideración: la modalidad (escrito/oral), el contexto (familiar, académico, etc.,), los hablantes (edad) y la región (en el caso de lenguas cuya extensión geográfica pueda implicar diferencias de uso).

2. Escoger en dicho corpus el acto de habla sujeto de ser enseñado, introduciendo en el buscador las expresiones que aparecen en el manual y otras conocidas por el profesor. En este caso concreto, la expresión más común de desacuerdo en el corpus era *Yeah but* (que ni siquiera aparecía en los manuales).

3. Una vez acotado el terreno pragmalingüístico, el profesor debe proporcionar el contexto, ya en el nivel sociopragmático, extrayendo ejemplos contextualizados de las soluciones del corpus, y grabar algunos fragmentos, o bien emplear una transcripción. Este sería el punto de partida para posteriormente desarrollar materiales y actividades para la clase. Los resultados del estudio confirmaron el beneficio de los estudiantes en consciencia pragmática en un post-test.

4. Cierres en corpus orales de español

Consideramos interesante la propuesta de Bardovi-Harling (2015) porque, por un lado, combina método directo e indirecto, teoría y práctica, y es realizable por el profesor de ELE con los recursos disponibles en la red aplicándola a la lengua española. En el primer paso, la selección de un corpus de materiales, tomamos en consideración, para los cierres, la modalidad oral y el contexto familiar. Pueden tomarse como base los exponentes que aparecen en los manuales que se usan para el nivel, pero hay que tener en cuenta que los exponentes de cierre aparecen en niveles iniciales, y prácticamente desaparecen en niveles avanzados y superiores. En niveles A1, en general, los manuales se suelen concentran únicamente en exponentes, y no en la realización efectiva del cierre en una secuencia conversacional. Posteriormente, hay que seleccionar un corpus oral para realizar la búsqueda; entre las posibilidades que ofrece la red, hemos escogido Val.es.co., formado únicamente por conversaciones coloquiales. Presentamos un fragmento de una conversación donde aparece un cierre, que reproducimos a continuación (la numeración de las líneas es nuestra):

[Val.es.co: 0017]

(1) A: [BUENO] mañana no se la daré- se la daré/ sí mañana mañana mañana se la daré- se la dejaré

(2) aquí/ porque vendrá el jueves/ nosotros ya pasaremos ya el jueves por la tarde a por ella

(3) B: como tú no eres de bajar ni eso ↑ hay una oferta quee- que es una ( ) que estaba muy bien/

(4) lógicamente os la he cogi(d)o// (esta está) bien/ le bajas lo de la ( ) y haces horas extra

(5) A: aah bien bien bien [vale]=

(6) B: [( )]

(7) A: = vale

(8) B: tú bájame la vacía [coges esta]=

(9) A: [( )]

(10) B: = esta que está laa- laa ( )

(11) A: vale vale// pues yaa la traeré mañana y yaa si acaso pues yo le llevo ya esa ya directamente [(no hace falta)]

(12) B: [¡uuy!] cuando quieras ↑

(13) A: vale/ pues hasta mañana/ vale muchas gracias§

(14) C: § vale gracias

(15) A: adiós§

(16) C: § buenas noches

(17) B: buenas noches/ buenas noches

Se trata de una conversación entre el casero y sus inquilinos, dos chicos jóvenes; Hemos conseguido un cierre real en un contexto también real, que hemos exportado desde la página del corpus a formato word, algo que facilitan la práctica totalidad de los corpus en línea. La posibilidad ahora es regrabar un fragmento del cierre (al menos hasta uno o dos turnos antes, para obtener el turno libre, sin seguimiento temático). A partir de ese momento, se puede preparar la actividad siguiendo los pasos descritos previamente: sensibilizar, analizar (con transcripción o con audición), practicar, reflexionar y evaluar. En el apartado de sensibilización y análisis, los contenidos específicos sobre los que deberíamos reflexionar con el alumno en este fragmento concreto, podrían incluir los siguientes aspectos:

a. El turno de paso: En los turnos de las líneas 5, 6 y 7 se produce un turno de límite temático, que posteriormente es precisado en las líneas 8-12 (están quedando

para que uno de ellos recoja algo). En las líneas 13 se produce el turno de paso (aquí representado con el exponente *Vale*), contestado con el mismo exponente en la línea 14, completándose así el par adyacente, después del cual se producen las despedidas (turnos 15-17).

b. En esta conversación se produce el llamado cierre arquetípico, en el que se da un turno libre al interlocutor (generalmente, *Bueno,* en este caso *Vale*), que este acepta, después de lo cual se producen los saludos de despedida. Es, como apuntamos antes, el cierre más común en la conversación en lengua española variante peninsular (Pérez Díaz 2016).

En conversaciones entre amigos y conocidos que tienen una relación afectiva habría que llamar la atención sobre otros aspectos como:

a. La elevada presencia de precierres en lengua española, es decir, que con frecuencia la primera alusión a la despedida se ve interrumpida por otros temas, repitiéndose en más ocasiones.

b. En las secuencias de cierre, los españoles pueden –y suelen- introducir elementos nuevos, y más concretamente, estrategias de cortesía destinadas al mantenimiento de las relaciones sociales: los Buenos deseos (del tipo *que vaya bien, cuídate*) y los planes son las más empleadas.

c. Mencionar la posibilidad de, en los saludos de sorpresa, cuando no tenemos intención de pararnos a hablar (por ejemplo, en los pasillos de la facultad, cuando nos vamos a encontrar varias veces a lo largo del día) saludar "despidiéndose", *Adiós/adios*.

d. Mencionar que, al usar la estrategia de cortesía de los planes, estos con frecuencia son inespecíficos.

e. Exponentes poco empleados en manuales y significativos en corpus: Por ejemplo, *Venga*.

f. Diferenciar claramente que el acto de habla "cerrar una conversación" no es equivalente a "despedirse", ya que una despedida implica preparar el terreno para que sea una decisión bilateral (o multilateral) en la que todos tienen algo que decir: darle una salida negociada (al menos en apariencia) a un encuentro.

4. Conclusiones

La propuesta de Bardovi-Harlig (2015) tenía como objetivo la instrucción pragmática usando materiales conversacionales extraídos de corpus: El análisis conversacional se revelaba útil, entonces, para la reflexión pragmática, ya que la situación de una expresión, marcador, exponente determinado dentro del intercambio (entendido aquí como dos turnos relacionados) determina con frecuencia su valor pragmático. Los

materiales basados en el AC constituyen un recurso rico, amplio y empírico para los profesores, que proporcionan a los aprendientes la oportunidad de una inmersión en el comportamiento socioculturalmente variable de los hablantes nativos (Huth, Taleghani-Nikazm, 2006; Baraja-Rohan, 2011): son materiales y modelos socioculturales reales en lengua meta, donde el aprendiente no es un mero receptor de imput simplificado, sino que a través de las transcripciones de datos puede observar el uso real de la lengua. Los corpus, constituyen, pues, una herramienta fundamental en el análisis del español oral y coloquial para la clase de ELE, algo que hemos intentado ejemplificar con las secuencias de cierre.

Referencias Bibliográficas

AMBJOERN, L. (2008): "Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución", *RedELE*, 13, 1-15, https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:0cec129e-aedb-4df7-a582-d27f5fd29f53/2008-redele-13-01-ambjoern-pdf.pdf [consulta: 27 de octubre de 2017].

BARRAJA-ROHAN, A. M. (2011): "Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence", *Language Teaching Research* 15, 479-507.

BARDOVI-HARLIG, K. (2001): "Evaluating the empirical evidence. Grounds for instruction in pragmatics?", Kasper, G., Rose, K. (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambrigde: Cambrigde University Press.

BARDOVI-HARLIG, K., MOSSMAN, S., VELLENGA, H. (2015): "Developing Corpus-Based Materials to Teach Pragmatic Routines", *TESOL Journal,* 6 (3), 499-526.

BUTTON, G. (1987): "Moving out of closings", G. Button, J. Lee (eds.), *Talk and social organization*. Avon: Multilingual matters.

CABEDO, A. y PONS, S. (eds.): *Corpus Val.Es.Co 2.0*, http://www.valesco.es [consulta: 23 de octubre de 2017].

CESTERO, A. M.ª. (2012): "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro", *International Journal of Foreign Languages*, 1.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

DE MINGO, J. A. (2010): "La enseñanza de la conversación en el aula de ELE", *MarcoELE: Revista de didáctica*, 10, http://www.marcoele.com/suplementos/la-ensenanza-de-la-conversacion/ [consulta: 5 de septiembre de 2017].

DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1994): "Teaching conversational skills intensively: Course content and rationale". *ELT Journal*, 48, 40-49.

HUTH, T. y TALEGHANI-NIKAZM, C. (2006): "How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics?", *Language Teaching Research*, *10* (1), 53-79.

INSTITUTO CERVANTES. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

LÓPEZ DE LERMA, A. M.ª. (2016): "Una propuesta didáctica para la enseñanza de la conversación en el Aula de ELE", *Linred* XV, http://www.linred.es/numero14_monografico_Art10.html [consulta: 23 de octubre de 2017].

LÓPEZ GARCÍA, M. P. (2014): "Aplicaciones de los corpus orales a la didáctica de ELE: repertorios léxicos y contextos pragmalingüísticos", N. Contreras Izquierdo (ed), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*, 385-396.

NORRIS, J. M. y ORTEGA, L. (2000): "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language learning*, *50* (3), 417-528.

PÉREZ DÍAZ, M. (2016): "La secuencia de cierre en la conversación informal de aprendientes de ele de lengua materna polaca", P. Celma Valero (ed.), Actas del coloquio internacional de la Asociación europea de profesores de español (Cracovia, 19-23 marzo de 2016), Cracovia, 115-128.

RICHARDS, J. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

SACKS, H. y SCHEGLOFF, E. (1973): "Opening up Closings", *Semiótica*, 8 (4), 289-327.

SCHMIDT, R. (1993): "Consciousness, learning and interlanguage pragmatics", *Interlanguage pragmatics*, *21*, 42.

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