

Artículo original

La oralidad como competencia comunicativa en escenarios de interacción en estudiantes universitarios



Orality as a communicative competence in interaction scenarios among university students

A oralidade como competência comunicativa em cenários de interação entre estudantes universitários

Liliana Abelina Silarayan Ruiz¹  0000-0002-6759-9615  liliana.silarayan@usil.pe

Rosario del Pilar De la Cruz Vila²  0000-0001-5544-4475  rdelacruzv@uwiener.edu.pe

Fernando Aarón Torres Castillo³  0000-0002-1432-8811  fatorres@mpfn.gob.pe

Manuel Alberto Hidalgo Tupia⁴  0000-0002-9644-2406  mhidalgot@unmsm.edu.pe

¹ Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.

² Universidad Norbert Wiener. Perú.

³ Ministerio Público. Perú.

⁴ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Recibido: 22/12/2025

Aceptado: 9/03/2026

RESUMEN

Durante la pandemia de COVID-19, el confinamiento y el distanciamiento físico modificaron profundamente las dinámicas comunicativas cotidianas. La investigación tuvo como objetivo fundamentar la importancia del desarrollo de la oralidad como competencia comunicativa en escenarios de interacción en estudiantes universitarios. Para ello, se utilizó una metodología

cualitativa de tipo descriptiva y exploratoria. Se articulan definiciones del Análisis de la Conversación y del análisis acústico-prosódico con el uso del software Praat y la notación ToBi para la transcripción telefónica de diez minutos. La grabación se presenta de forma estructurada, por medio de enumeraciones que indican las entradas conversacionales de las interlocutoras; esto permitió identificar los turnos, la entonación, las marcas de las pausas, la presencia de alargamientos, ya que los solapamientos contribuyen a una fluidez comunicativa y efectiva. Se concluye que los hallazgos de este estudio contribuyen a la educomunicación, al desarrollar competencias comunicativas en la oralidad en escenarios de interacción. Este estudio favorece la comunicación oral, ya que promueven la escucha activa, la competencia comunicativa, la cortesía y la educomunicación para fortalecer la dinámica del análisis de la conversación.

Palabras clave: competencia; escenarios; estudiantes; interacción; oralidad.

ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, lockdowns and physical distancing profoundly altered everyday communication dynamics. This research aimed to establish the importance of developing oral communication skills as a communicative competence in university students' interaction settings. A descriptive and exploratory qualitative methodology was used. Definitions from Conversation Analysis and acoustic-prosodic analysis were combined with the use of Praat software and ToBi notation for transcribing ten-minute telephone conversations. The recordings were presented in a structured manner, using enumerations that indicated the conversational entries of the speakers. This allowed for the identification of turn-taking, intonation, pause markers, and the presence of elongations, as overlapping speech contributes to effective and fluent communication. The study concludes that its findings contribute to media literacy by developing oral communication skills in interaction settings. This study promotes oral communication, as it encourages active listening, communicative competence, courtesy, and media literacy to strengthen the dynamics of conversation analysis.

Keywords: competition; scenarios; students; interaction; orality.

RESUMO

Durante a pandemia de COVID-19, os confinamentos e o distanciamento físico alteraram profundamente a dinâmica da comunicação cotidiana. Esta pesquisa teve como objetivo estabelecer a importância do desenvolvimento de habilidades de comunicação oral como uma competência comunicativa em contextos de interação entre estudantes universitários. Foi utilizada uma metodologia qualitativa descritiva e exploratória. Definições da Análise da Conversação e da análise acústico-prosódica foram combinadas com o uso do software Praat e da notação ToBi para a transcrição de conversas telefônicas de dez minutos. A gravação é apresentada de forma estruturada, por meio de enumerações que indicam as entradas conversacionais dos falantes; isso permitiu a identificação da alternância de turnos, entonação, marcadores de pausa e a presença de prolongamentos, visto que a sobreposição contribui para uma comunicação eficaz e fluente. Os resultados deste estudo contribuem para a alfabetização midiática, desenvolvendo habilidades de comunicação oral em contextos de interação. Este estudo promove a comunicação oral, pois incentiva a escuta ativa, a competência comunicativa, a cortesia e a alfabetização midiática para fortalecer a dinâmica da análise da conversação.

Palavras-chave: competição; cenários; estudantes; interação; oralidade.

INTRODUCCIÓN

El confinamiento y distanciamiento físico modificaron las dinámicas de interacción debido al COVID-19. En este escenario, las llamadas telefónicas recuperaron protagonismo como formas sincrónicas de interacción interpersonal. Este giro comunicativo puso en evidencia la relevancia de comprender recursos prosódicos que sostienen la comunicación oral en ausencia de componentes visuales y gestuales. Esta ausencia otorgó a la prosodia (entonación, pausas, ritmo e intensidad) una función importante en la conversación espontánea. En este sentido, la voz ofrece un terreno privilegiado para explorar cómo los hablantes negocian turnos, expresan emociones, sostienen la fluidez del intercambio y construyen sentido colectivo. Estos procesos no solo configuran la interacción verbal, sino que también tienen implicancias clave en campos como la educomunicación, la enseñanza de lenguas y el desarrollo de competencias comunicativas en entornos híbridos.

El estudio de la oralidad desde el Análisis de la Conversación (AC), propuesta por Sacks *et al.* (1974), permitió comprender que el habla no solo implica articular sonidos, sino construir sonidos con sentido colaborativo. En la conversación, la entonación, las pausas, los solapamientos y turnos de palabras materializan procesos de comprensión mutua, cortesía, entre otros. Esta perspectiva dialoga con la práctica educativa actual, ya que concibe la comunicación oral como práctica formativa orientada al desarrollo de la competencia comunicativa (Cassany *et al.*, 2017). Por esta razón, es importante que la Educación Superior integre el análisis conversacional y el aspecto prosódico en el aula porque constituye un valor pedagógico en la interacción; es decir, los mecanismos del habla espontánea se convierten en recursos para enseñar a escuchar, argumentar, regular la palabra y construir vínculos afectivos, colaborativos (Hernández, 2022; Ospina *et al.*, 2025; Crovi, 2024). Por ello, la articulación entre la prosodia y la educomunicación ofrecen una innovación para formar estudiantes críticos con sentido empático.

1. Análisis de la conversación

Los trabajos de Sacks *et al.* (1974) identificaron la existencia de una estructura subyacente en las interacciones cotidianas. A partir de grabaciones reales, este enfoque socioconversacional demostró que la conversación está organizada por reglas de toma de turnos, preferencia secuencial y mecanismos de reparación, que operan de manera sistemática. Estas observaciones consolidaron al AC como una herramienta fundamental para el estudio del habla en interacción. Por otro lado, Calsamiglia y Tusón (1999) aportaron al desarrollo del AC en el ámbito hispanico, subrayando el carácter estructurado y dinámico de la conversación, incluso en situaciones aparentemente caóticas. La noción de unidad de construcción de turno (UCT), junto con los lugares apropiados de transición (LAT) y los pares de adyacencia, permiten describir con precisión cómo se produce, negocia y distribuye el habla entre interlocutores. Además, el concepto de preferencia secuencial (Pomerantz & Heritage, 2013) explica la tendencia a dar respuestas socialmente esperadas (por ejemplo, aceptación frente a una invitación).

Desde la perspectiva fonético-prosódica, investigaciones como las de Estebas y Prieto (2008) han sistematizado el uso del sistema ToBI para el etiquetado entonacional del español, facilitan el análisis melódico de la conversación espontánea. Este modelo permite identificar tonos altos (H), medios (M) y bajos (L), así como acentos monotónicos y bitonales, vinculando directamente la prosodia con funciones discursivas y pragmáticas. Asimismo, el trabajo de Raymond y Olguín (2022) amplía el

alcance del AC en contextos institucionales, médicos y jurídicos, evidenciando su potencial analítico más allá de la conversación cotidiana. En este marco, la prosodia no se reduce a una dimensión estética del habla, sino que constituye un recurso estructurante clave en la interacción.

Finalmente, la integración del análisis acústico mediante Praat permite objetivar fenómenos no perceptibles al oído humano, como alargamientos vocálicos o variaciones melódicas sutiles. Este enfoque complementario fortalece la observación y análisis de mecanismos prosódicos y educativos que inciden directamente en la gestión de los turnos de habla, la marcación de énfasis, la gestión del desacuerdo o la expresión de emociones.

2. Análisis de la conversación en el campo educativo

2.1 La oralidad como competencia comunicativa en la Educación Superior

La oralidad, en el contexto comunicativo, se define como una competencia fundamental que articula el saber lingüístico, además del saber interactivo y el social (Cassany, 2017). En el contexto de educación universitaria, esta competencia adquiere importancia no solo como medio de expresión académica, sino como práctica reflexiva, pues favorece la construcción del conocimiento y la interacción significativa entre hablantes (Hernández, 2022). Por ello, desarrollar la oralidad genera la capacidad argumentativa; a la vez, escuchar activamente y poder adaptarse a los contextos sociocomunicativos. De esta forma, las pesquisas sobre oralidad universitaria (Ochoa, 2022; Ospina *et al.*, 2025) resaltan la prioridad de fortalecer las habilidades discursivas como parte del perfil de egreso y de la alfabetización académica en el contexto universitario.

2.2 La prosodia como componente expresivo y afectivo de la comunicación educativa

La prosodia —entonación, pausas, ritmo y duración— no solo cumple una función estructurante en la conversación (Couper-Kuhlen, 2004), sino también una función pedagógica y socioemocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en la comunicación e interacción docente-estudiante, por medio de la modulación prosódica permite que se transmita la autoridad en el discurso y, sobre todo, la claridad y la empatía. Estos elementos generan un ambiente asertivo en la comunicación y en la comprensión del discurso, como en escenarios no presenciales, como conversaciones por teléfono o si se desarrolla por un medio virtual. Por ello, la prosodia se convierte

en un recurso clave para mantener la conexión afectiva y compensar la ausencia de gestualidad (Ochoa & Cárdenas, 2021).

Esta dimensión expresiva se vincula con la educación emocional: el tono, la pausa y la inflexión implican el desarrollo de empatía y actitudes cooperativas en la comunicación educativa lo que beneficia que el ambiente comunicativo sea asertivo (Fragoso, 2022).

2.3 Educomunicación y formación de la competencia oral

La educomunicación es un vínculo entre educación y comunicación; es decir, busca formar individuos con sentido crítico, reflexivo y con la capacidad de interactuar en diferentes contextos sociocomunicativos. Desde esta propuesta, el análisis prosódico-conversacional se encarga de describir fenómenos lingüísticos y también constituye una herramienta pedagógica que promueve la autoconciencia discursiva y el aprendizaje comunicativo en la interacción de los hablantes (Crovi, 2024). Por otro lado, López *et al.* (2022) aborda los efectos de los cambios de interacción comunicativa en la formación universitaria durante el confinamiento. Asimismo, destaca la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que integren dimensiones comunicativas y afectivas para sostener el aprendizaje en contextos virtuales.

El presente estudio se inscribe en esta línea interdisciplinaria, articulando el AC con herramientas fonético-acústicas para profundizar en la comprensión de los recursos lingüísticos que operan en el habla espontánea, especialmente en contextos de alta carga emocional y comunicativa como el generado por la pandemia. Asimismo, en el campo educativo, el AC genera cómo interactúan verbalmente, promueven o limitan la participación. Por consiguiente, analizaremos la oralidad, la prosodia como componente expresivo y afectivo en el campo educativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio, orientado a comprender los mecanismos lingüísticos y prosódicos que intervienen en la interacción oral mediada. El corpus analizado corresponde a una conversación telefónica espontánea de aproximadamente diez minutos entre dos estudiantes universitarias peruanas, en el contexto del confinamiento sanitario por la pandemia de COVID-19.

La investigación en el AC se desarrolló en tres partes: grabación, transcripción y análisis. En primer lugar, se realizó una grabación auditiva y espontánea entre dos amigas, durante 10 minutos. En segundo lugar, se transcribió la conversación, teniendo en cuenta las convenciones de símbolos. Este punto es relevante, ya que por momentos la transcripción se puede tornar de carácter fonético, dependiendo del fenómeno observado. Además, es importante la recepción de los sonidos para que la acción sea organizada y precisa. Por último, se seleccionaron fragmentos representativos para identificar fenómenos lingüísticos (unidades de construcción de turno, pares adyacentes, mecanismos de selección de turnos) y prosódicos (entonación, pausas, alargamientos); pues es primordial para el análisis conversacional. Asimismo, se escuchó y transcribió el audio completo de manera atenta, no solo una vez, sino varias veces para familiarizarse con la voz de los interlocutores.

Para el análisis acústico, se usó el programa Praat, con el fin de evidenciar mediante espectrogramas los procesos lingüísticos intervinientes dentro del análisis de la conversación. Estos procesos fueron identificados, segmentados y etiquetados de acuerdo a la naturaleza del fenómeno. Asimismo, se examinaron espectrogramas de fragmentos seleccionados en función de su relevancia estructural o emocional, y se aplicó el sistema de notación ToBI (Estebas & Prieto, 2008), para codificar patrones entonacionales característicos del español.

La triangulación metodológica entre la prosodia, el análisis conversacional y educativo permitió no solo identificar cómo se organizan los turnos, sino también cómo la prosodia facilita la regulación de la interacción, la expresión emocional y el mantenimiento de la conexión interpersonal en una conversación sin contacto visual.

RESULTADOS

Se identificaron y clasificaron fenómenos según su función en la organización secuencial y prosódica de la conversación telefónica: unidades de construcción de turno (UCT), lugares apropiados de transición (LAT), mecanismos de selección de turnos, solapamientos y pares de adyacencia. Cada fenómeno fue ejemplificado mediante fragmentos relevantes del corpus y, cuando fue pertinente, acompañado de representaciones acústicas extraídas de Praat.

3. Clases de UCT

3.1 Compleción prosódica (Tabla 1)

Tabla 1. Ejemplo 1

6	B	Hola↓ María↓ ¿qué tAL?↑
7	A	hoLA↑ ¿cóm(o) esTAS?↑ a los- a los tiempos que:: te acuerdas de::

En este ejemplo, B (línea 6) presenta una entonación ascendente seguida de una pausa mediana; es decir, esta compleción prosódica permite la proyección del turno como finalizado. La inflexión final de la entonación es un primer rasgo prosódico que indica la compleción de una UCT. Al finalizar el turno de B, encontramos un LAT, porque permite la intervención del hablante A (Figura 1).

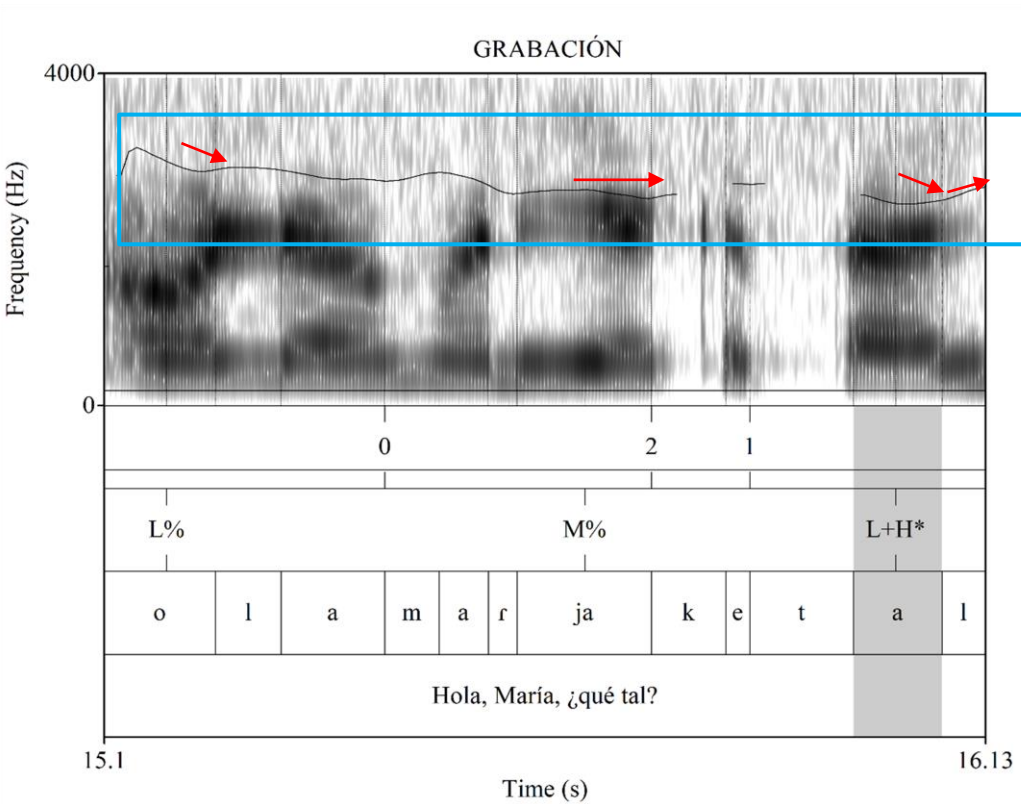


Figura 1. Compleción prosódica de la línea 6

En el fragmento uno, se demuestra cómo la entonación descendente y la pausa permiten identificar el cierre de turno. Además, analizar estos patrones en los estudiantes de educación universitaria posibilita la empatía en la conversación. Esto favorece la construcción de climas comunicativos asertivos.

3.1.2 Compleción sintáctica (Tabla 2)

Tabla 2. Ejemplo 1

199	A	me fui- [risas] me fui u::n full day a:: a Lunahuaná
200	B	Uy al sur
201	A	> sí:: sí sí sí< me fui por allá y hice este:: lo que era el canoTAje

En la línea 199, A termina su turno con una frase preposicional; pero antes de ello se evidencia una pausa mediana: "|| a Lunahuaná". Luego de esto B toma su turno en la línea 200 y primero profiere una interjección de asombro "Uy" para luego agregar una frase preposicional "al sur". Está afirmando que este lugar queda al sur (lugar ubicado al sur de Lima donde se realiza canotaje como deporte). Y en la línea 201, A primero reafirma lo de B con ">sí:: sí sí sí<" y termina su turno con una oración subordinada "... lo que era el canoTAje", donde en la tercera sílaba hay un énfasis. Aquí se produce otro LAT.

En consecuencia, los mecanismos lingüísticos empleados, en estos casos, son la entonación ascendente y descendente, las pausas, las frases preposicionales al finalizar el turno del interlocutor. Estos mecanismos permiten entender cómo el hablante se comunica con el interlocutor y cuál es su rol en la conversación; pues la UCT da un orden a estas conversaciones espontáneas.

3.1.3 Lugar apropiado de transición (LAT)

LAT significa lugar apropiado para la transición. Es decir, es el límite donde la mayoría de los intercambios tiene lugar. Este límite no solo coincide con unidades prosódicas; pues permiten predecir un punto de terminación y anticipar la llegada de un LAT; sino con unidades sintácticas; sin embargo, este no es un criterio confiable porque varía de acuerdo a la posición de sintagma y la prosodia. En definitiva, el LAT se ubica a través de rasgos prosódicos, pragmáticos y sintácticos.

3.1.3.1 LAT mediante rasgos prosódicos (Tabla 3)

Tabla 3. Ejemplo 1

17	A	(no) te preocupes tenemos todo el tiempo↓
18	B	ya (e)l tiempo es oro dicen

En la línea 17 (Figura 2), A manifiesta a B que tiene todo el tiempo para hablar sobre qué hicieron durante la pandemia. Asimismo, al terminar A la construcción de su turno presenta dos rasgos prosódicos: primero el tono descendente seguida de una pausa, se tiene un ejemplo característico de una oración declarativa neutra [L*L%]. Esto es el lugar apropiado para la transición (LAT) porque es el momento para que intervenga B.

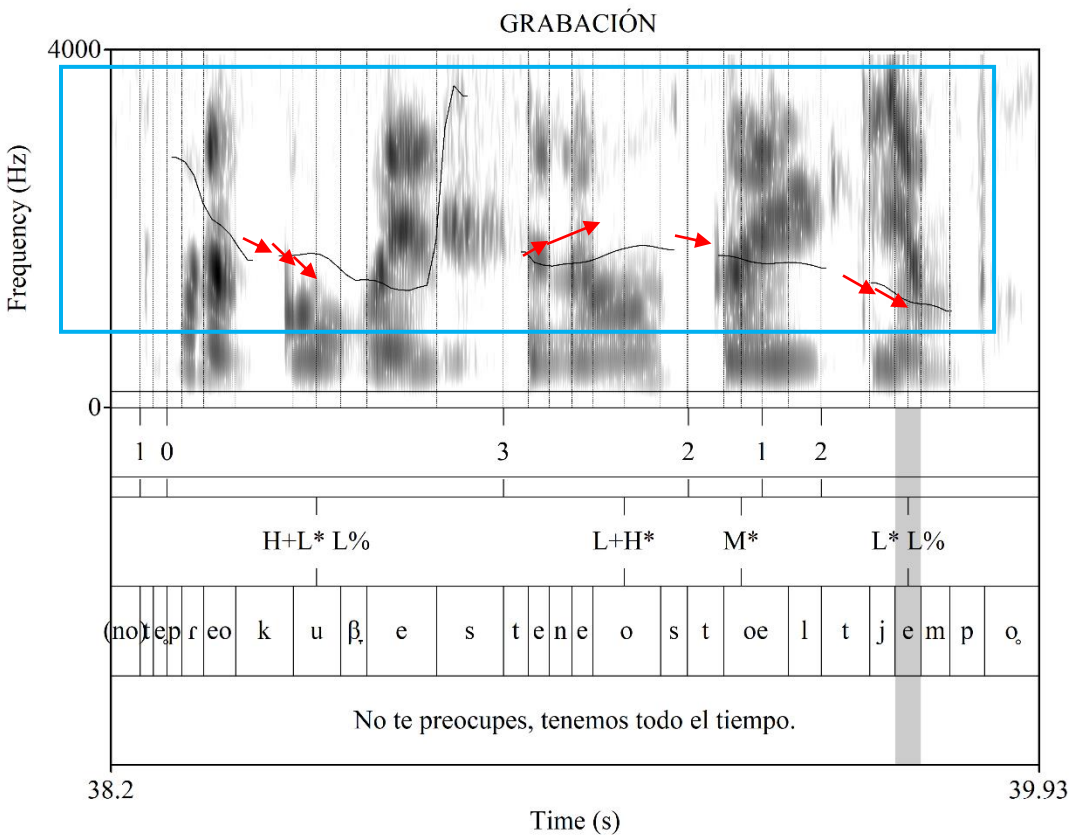


Figura 2. Compleción prosódica de la línea 17

El fragmento citado demuestra cómo la prosodia actúa como un recurso pedagógico, porque enseña a los estudiantes no solo a escuchar activamente, sino respetar los turnos en la conversación entre sus compañeros. Esta conciencia sobre la organización prosódica del habla fortalece la comunicación oral y la empatía, habilidad importante en el campo profesional y educativo.

3.1.3.2 LAT mediante pregunta y rasgo prosódico (Tabla 4)

Tabla 4. Ejemplo 1

46	A	oye no fue FEO pero ¿te- te- te contagiaste? ¿tuviste la mala suerte de contagiarte?
47	B	Uhm: yo te diría que no se si fue↑ eso nunca me hice la prueba↓
48	A	¿ya?

En la línea 46, A pregunta a B si se contagió de COVID-19. Aquí la pregunta marca un LAT, pues B responde que no tiene la certeza de haber padecido de este virus; luego menciona "|| nunca me hice la prueba↓ ||", terminando con una complejión sintáctica (oración), seguido de un tono descendente y una pausa mediana. Estos rasgos prosódicos y complejión sintáctica permiten encontrar un LAT para que luego intervenga A (línea 48).

En el campo universitario, la entonación interrogativa y la pausa funcionan como recursos importantes en el diálogo. Identificar estos rasgos ayuda a que los estudiantes reconozcan cuándo intervenir, cómo mantener la comunicación sin interrumpir y cómo formular preguntas. El dominio de los LAT y de la entonación interrogativa, fortalecen en los estudiantes la competencia comunicativa oral y empatía, elementos claves para la interacción académica y educativa (Tabla 5).

Tabla 5. Ejemplo 2

147	A	=¿San Diego? ah↑ y están cerca a un río ¿c(r)eo? ↑
148	B	ay↑ Dios po(r) qué siempre (lo) representan así↓ [risas]
149	A	[risas] hh ¿le atiné?

En la línea 147 (Figura 3), A quiere afirmar si B vive en San Diego, zona muy alejada del centro de Lima que está a las orillas del río y también pregunta a través de un verbo de actitud proposicional con tono ascendente "¿c(r)eo? ↑" porque no está segura si el lugar queda cerca de un río; ya que es

esa la referencia que tiene del lugar. La pregunta se torna con un tono similar al de una oración interrogativa de sorpresa [L+H* HH*]. Una vez que termina A con un tono descendente procede un LAT, momento propicio para que intervenga B (línea 148) con una locución interjectiva "ay↑ Dios" de dolor y lo refuerza al preguntarse por qué las personas siempre lo representan así y finaliza con tono descendente y con las risas al final de su turno demuestra que tiene que aceptar que así será siempre cuando hable del sitio donde vive. Aquí nuevamente se produce un LAT para que intervenga A.

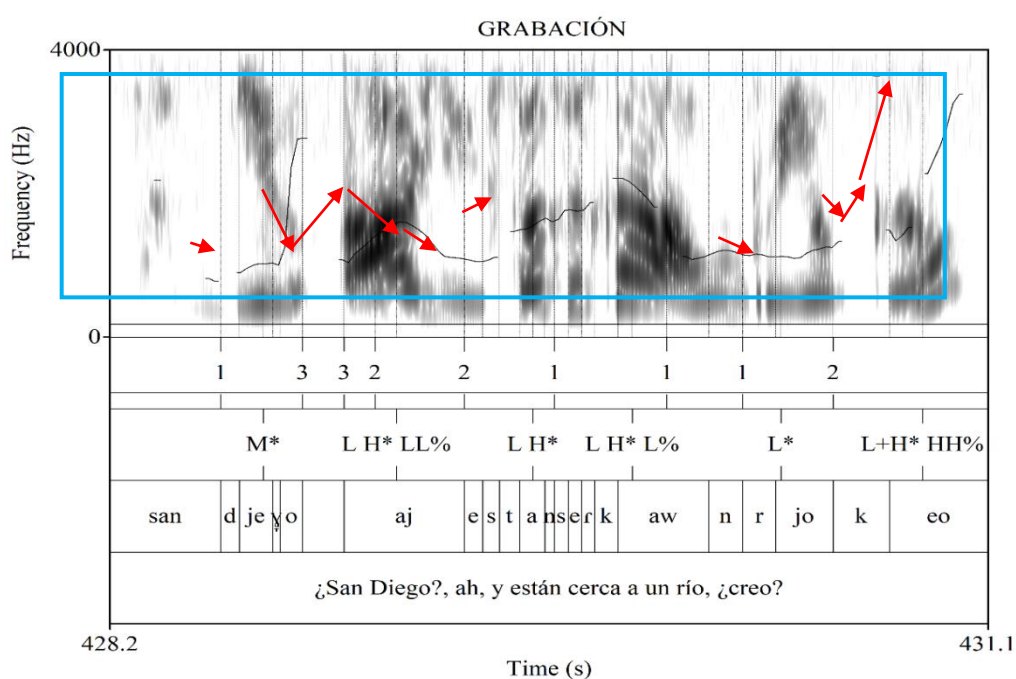


Figura 3. Compleción prosódica de la línea 147

Por consiguiente, los mecanismos lingüísticos para identificar un LAT, no solo son los rasgos prosódicos; la compleción sintáctica y prosódica son recursos que permiten al hablante y al receptor interactuar en la construcción de turnos de habla.

En el plano educativo, este fragmento refleja cómo la prosodia interrogativa posibilita una construcción empática y colaborativa. El manejo del tono ascendente y las interjecciones posibilita la expresión de actitudes de interés, cortesía y complicidad, elementos fundamentales en el diálogo universitario. Analizar estos intercambios acerca de cómo la voz transmite emociones y relaciones de poder o cercanía, integra lo lingüístico con lo socioemocional.

3.1.4 Mecanismos de selección de turnos

Para Sacks *et al.* (1974), la asignación de turnos en una conversación se produce de manera espontánea y ordenada. Con esta observación postularon la existencia de reglas de alternancia de turnos. La primera consiste en que el hablante A tiene la palabra y selecciona a B en el transcurso de su turno. A este mecanismo se le llama heteroselección. La segunda regla consiste en que la persona toma la palabra; es decir, se autoselecciona. La tercera regla es cuando no hay heteroselección, ni autoselección. A o B puede reclamar el derecho a otro turno y continúa hablando (Tabla 6).

3.1.4.1 Autoselección y heteroselección

Tabla 6. Ejemplo 1

173	A	[>pero bueno pues<] ¿qué podemos hacer? sobrevivir [nomás] ante eso
174	B	si pues y ahora que también subió el pasa↑je:
175	A	el pasaje ha subido creo yo se supone que antes todo lo resolvía con una china no: como dicen [al cincuenta céntimos]

En la línea 173, al inicio hay un solapamiento con la línea anterior; sin embargo, A se hace la pregunta de cómo hacer frente a este virus y en su mismo turno se responde "sobrevivir...". En otras palabras, se autoselecciona luego termina de hablar para que lo haga B (línea 174). En este caso, se da una heteroselección. En este turno, B responde con un "si pues" y luego cambia de tema en ese mismo turno afirmando que subió el pasaje. Al final de su turno produce un alargamiento vocálico (final de sílaba). Este LAT permite que B intervenga en la línea 175 (B se autoselecciona, no es designado por A como próximo hablante).

En el plano educativo, este fragmento implica una dinámica conversacional de interacción colaborativa. La autoselección muestra la capacidad del hablante de autorregular su discurso y la heteroselección revela la escucha activa y la comunicativa. La oralidad, en el plano universitario, desarrolla estrategias de participación equilibrada y respeto en los turnos conversacionales. De esta manera, estas estrategias promueven la competencia comunicativa y ética discursiva.

3.1.5 Solapamiento

El solapamiento es cuando dos interlocutores hablan al mismo tiempo. Este se manifiesta al inicio, durante o al final de un turno (Tabla 7).

Tabla 7. Ejemplo 1

19	A	hh okey la [pande::]mia a ver
20	B	[uju]
21	B	uNO↑ fue lo peor que pudo haber llegado a nuestras vidas↓

En la línea 19, al enunciar A la palabra pandemia se produce un solapamiento de B (línea 20) para manifestar su acuerdo de conversar sobre la pandemia a través de la interjección "uju". Esto se produce durante un UCT.

En el plano educativo, este solapamiento es un indicador de escucha activa y empatía discursiva. Asimismo, al enseñar a los estudiantes a distinguir entre interrupciones y solapamientos colaborativos favorece el aprendizaje, la asertividad, la cortesía conversacional (Tabla 8).

Tabla 8. Ejemplo 2

27	B	(he)si(d)o la persona menos activa↓ en [más de un año]
28	A	[ah, ¿sí::?]
29	A	[risas]
35	A	Cla::ro cla:ro [pero también aprendiste] pues ¿no? uno en la chamba siempre aprende
36	B	[sí::]

En la línea 28, B solapa a A al final de su UTC [más de un año] con la expresión "[ah, ¿sí?]". Ocurre este solapamiento no porque A termine su turno, sino que expresa sorpresa porque B ha estado más de un año sin actividad física debido a la pandemia y ríe de la situación en la línea 29. Luego se produce otro solapamiento, ya que al momento que A pregunta a B si aprendió algo acerca de su chamba (modismo peruano que significa trabajo). En ese momento B responde que sí (línea 36).

En el ámbito educativo, este ejemplo muestra cómo el solapamiento sirve como mecanismo de retroalimentación inmediata, pues fomenta el diálogo horizontal. Este análisis permitirá reconocer

en los estudiantes que la conversación genera un espacio de co-construcción de sentido y afecto (Tabla 9).

3.1.6 Pares adyacentes

Tabla 9. Ejemplo de par de adyacencia 1 (saludo-saludo)

6	B	Hola↓ María↓ ¿qué tAL?↑
7	A	hoLA↑ ¿cóM(o) eSTAS?↑ a los- a los tiempos que:: te acuerdas de::

En la línea 6, B saluda a A y ella le responde. Aquí el par adyacente es el saludo y el sistema es preferido porque B responde al saludo de A. Respuesta preferida (Tabla 10).

Tabla 10. Ejemplo de par de adyacencia 2 (pregunta-respuesta no preferida)

14	A	si oye↓ y CÓmo↑ te agarró a ti la pandemia↓
15	B	am::
16	B	¿por DÓNde↑ iniciamos? [risas]

En la línea 14, A pregunta a B cómo pasó la pandemia, con énfasis en la primera sílaba de cómo (si oye↓ |y CÓmo↑ te agarró a ti la pandemia↓|) y luego de terminar su turno esperó que B le responda; sin embargo, B no entendió y respondió con una interjección "am::" y nuevamente toma el turno en 16 y responde con otra pregunta. Ante esta situación, la respuesta de B es no preferida o respuesta no preferida.

DISCUSIÓN

Este trabajo tiene dos tipos de análisis (lingüístico y educativo). Por un lado, desde una perspectiva lingüística, el análisis de la conversación telefónica facultó comprender la función de los mecanismos lingüísticos y prosódicos, así como la entonación, pausas, alargamientos, solapamientos y pregunta, ya que no solo estructuran la interacción oral, sino que también revelan procesos formativos vinculados con la competencia comunicativa y la empatía discursiva. Por otro lado, desde una perspectiva educativa, cada entrada de turno, pausa o entonación implica un espacio de aprendizaje comunicativo, donde los hablantes o interlocutores desarrollan en su formación universitaria sus

habilidades comunicativas, desde la escucha activa; además, la regulación de la palabra, la adaptación del otro y sobre todo la gestión emocional del discurso.

Los resultados refieren que este tipo de conversación espontánea genera un escenario relevante para el desarrollo de la competencia comunicativa oral; es decir, cómo los interlocutores presentan esa capacidad de comprender, construir y negociar significados en situaciones reales (Cassany *et al.*, 2017). Por ello, lugares apropiados de transición (LAT) y los mecanismos de selección de turnos evidenciaron que los hablantes gestionan la interacción respetando el ritmo del diálogo; asimismo, anticipando el turno del otro y modulando su participación mediante la entonación y las pausas. De esta forma, este tipo de prácticas, en una sección universitaria, fomenta autorregulación comunicativa y la ética discursiva (Hernández, 2022; Ospina *et al.*, 2025).

Los solapamientos, en lugar de constituir rupturas, se interpretan como manifestaciones de implicación emocional y sincronía comunicativa. Por ello, este rasgo confirma lo señalado por Watzlawick, Beavin y Jackson (1993): en toda interacción humana, el componente relacional es tan relevante como el contenido. De esta forma, los solapamientos empáticos, los alargamientos vocálicos o las risas compartidas operan como marcadores de cercanía y comprensión entre los interlocutores. Por ende, en la parte pedagógica, reconocer estas señales contribuye a que los estudiantes aprendan a distinguir entre interrupción y acompañamiento discursivo, favoreciendo una comunicación ética y emocionalmente inteligente.

La oralidad, desde la perspectiva del análisis conversacional y educativa, demuestra que no se puede enseñar ni comprender al margen de sus procesos discursivos reales. En consecuencia, la conversación espontánea analizada evidencia que los mecanismos prosódicos y secuenciales del habla son, al mismo tiempo, herramientas lingüísticas y formativas. Al aplicar el Análisis de la Conversación en contextos universitarios, se potencia una pedagogía del diálogo basada en la escucha activa, la gestión cooperativa de los turnos y la expresión emocional equilibrada.

En los casos de autoselección y heteroselección corroboran cómo los interlocutores asumen el turno, teniendo en cuenta la iniciativa o si se evidencia la invitación implícita del interlocutor. Por ejemplo, cuando A formula una pregunta y se responde a sí misma ("¿qué podemos hacer? | sobrevivir nomás ante eso"), se evidencia una autoselección reflexiva, que materializa el pensamiento en voz alta y simboliza la autorregulación discursiva. Situación distinta se evidencia cuando B interviene tras una pausa o una entonación descendente; se produce una heteroselección cooperativa, donde el turno

es cedido de forma implícita. Por ende, en ambos ejemplos, las participantes despliegan estrategias de gestión del diálogo que demuestran su competencia pragmática y su comprensión de las normas interaccionales (Gosen *et al.*, 2025). Por consiguiente, en el aula universitaria, analizar estos mecanismos permite a los estudiantes reconocer cómo se negocia el sentido y cómo el control del turno se vincula con la ética comunicativa: saber cuándo hablar, cuándo callar y cómo construir una interacción equitativa, dependiendo de la situación comunicativa en la cual se encuentren los interlocutores.

En suma, los resultados permiten afirmar que el estudio de la prosodia y de la interacción conversacional no solo describe la forma del discurso, sino que enseña a convivir comunicativamente en diferentes contextos sociocomunicativos. Por eso, promover en la Educación Superior el análisis de la conversación como práctica reflexiva implica reconocer que hablar, escuchar y responder son actos éticos, cognitivos y afectivos que configuran la formación integral del estudiante en el siglo XXI.

El estudio demuestra que la interacción espontánea se organiza mediante mecanismos conversacionales sistemáticos como UCT, LAT, pares adyacentes, solapamientos, entre otros. Estos mecanismos se encuentran en estrecha articulación con recursos prosódicos como pausas, alargamientos y entonación. Los recursos prosódicos no solo sostienen la fluidez y la cooperación en el intercambio, sino que también permiten expresar afectividad y suplir la ausencia de gestualidad en la oralidad.

En la distribución de turnos y selección del hablante se identificaron tres mecanismos descritos por Sacks *et al.* (1974): heteroselección, autoselección y ausencia de selección. La mayor parte de los turnos se organizaron mediante estrategias de cooperación conversacional, con escasos conflictos o interrupciones competitivas. La prosodia desempeñó un papel crucial: alargamientos vocálicos, inflexiones ascendentes y pausas que facilitaron la negociación de la palabra.

El corpus evidenció solapamientos predominantemente cooperativos; es decir, no orientados a interrumpir sino a reforzar o anticipar información. Estos se presentaron al inicio o al final de los turnos, y su detección fue reforzada mediante el análisis acústico. En los espectrogramas, se observan superposiciones en las bandas de frecuencia de ambos hablantes, lo que permitió corroborar la simultaneidad.

En síntesis, la triangulación metodológica del AC, el análisis acústico (Praat) y prosódico (ToBi) evidenciaron que combinar herramientas cualitativas y fonéticas añaden precisión al análisis; pues los matices melódicos no siempre son perceptibles auditivamente. Este aporte metodológico es una innovación relevante para los estudios de oralidad en español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*.

Barcelona: Ariel. <https://universitas82.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2017). *Enseñar lengua*. Graó.

<https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>

Crovi, D. (2024). Comunicación educativa en pospandemia. Factores que interpelan a la formación digital universitaria. *In Mediaciones de la Comunicación*, 19(1), pp. 267- 281.

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-86262024000100180

Estebas, E., & Prieto, P. (2008). La notación prosódica en español: Una revisión del Sp-ToBI.

Estudios de fonética experimental. 17, 264-283.

<https://raco.cat/index.php/EFE/article/view/140072>

Fragoso, R. (2022). Inteligencia emocional en las aulas universitarias: implicaciones para la comunicación y el aprendizaje. *Zona Próxima*, 36, 49-75.

<https://doi.org/10.14482/zp.36.152.4>

Gosen, M. N., Willemsen, A., & Hiddink, F. (2025). Applying conversation analysis to classroom interactions: students' 'oh'-prefaced utterances and the interactional management of explanations. *Classroom Discourse*, 16(2), 123-141.

<https://doi.org/10.1080/19463014.2024.2397127>

Hernández, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. *Enunciación*, 27(2), 249-264. <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>

López Sánchez, O., Gonzáles Carrada, E., & Villeda Sánchez, M. (2022). Experiencias socioemocionales de universitarios ante la migración a una educación remota durante la pandemia por COVID-19. *Nómadas*, (56).

<https://revistas.ucentral.edu.co/index.php/nomadas/article/view/3247>

Ochoa, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 55–78.

<https://www.redalyc.org/journal/4136/413674314003>

Ospina, P., Chamorro, F., & Rojas, Y. (2025). Percepciones sobre las prácticas de la oralidad formal en las universidades colombianas. *Enunciación*, 30(2), 194-211.

<https://doi.org/10.14483/22486798.23592>

Pomerantz, A., & Heritage, J. (2013). Preference. En T. Stivers, y J. Sidnell (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 210-228). Wiley-Blackwell.

<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2407907>

Raymond, C., & Olguín, L. (2022). *Análisis de la conversación: fundamentos, metodología y alcances*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429507274>

Sack, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

https://www.researchgate.net/publication/215439057_A_Simple_Systematic_for_the_Organisation_of_Turn_Taking_in_Conversation

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1993). *Teoría de la comunicación humana* (9.ª ed.).

Herder. <https://www.fapromed.es/wp-content/uploads/2023/02/Watzlawick-Paul-Teoria-De-La-Comunicacion-Humana3.pdf>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Los autores participaron en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional