

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

Turn-taking and topic management by German learners of Spanish as a foreign language

Resumen

La forma más común y más importante de comunicación en sociedad es la conversación. Sin embargo, en el aula de lenguas extranjeras no se suele incluir la conversación como objeto de enseñanza y es muy poco lo que sabemos acerca de la competencia conversacional de los hablantes en una segunda lengua.

El presente estudio investiga, para el caso concreto del español como lengua extranjera, cómo se desenvuelven los aprendientes de ELE en el manejo de la alternancia de turnos y la gestión de los temas en la conversación. Los resultados del análisis muestran que los participantes tienden a construir la conversación como suma de individualidades y no como fenómeno colaborativo.

Palabras clave

Español como lengua extranjera, competencia conversacional, competencia de interacción, alternancia de turnos, organización temática, enseñanza de la conversación.

Abstract

Despite the fact that conversation is the most common and most important kind of social interaction, its role in the foreign language classroom is still very limited, and very little is known about the conversational competence of L2 speakers.

The present study investigates, for the concrete case of Spanish as a foreign language, how Spanish learners manage turn-taking and topic organization. The results show that the student participants tend to understand the enterprise of taking part in conversation as a sum of individualities rather than as a collaborative achievement.

Key words

Spanish as a foreign language, conversational competence, interactional competence, turn-taking, topic management, conversation lessons.

1. Introducción

La conversación es la actividad comunicativa más frecuente y la forma más relevante de participación en la vida social. Más aún, es la conversación, ese intercambio oral y espontáneo en apariencia irrelevante, la que *crea sociedad*:

Our relationships with one another, and our sense of who we are to one another, is generated, manifest, maintained, and managed in and through our conversations, whether face-to-face, on the telephone, or even by other electronic means (Drew 2005: 74).

En otras palabras, tanto la conciencia del yo como lo que entendemos por sociedad no existirían sin la conversación, que se convierte en la puerta de acceso, a veces difícil de franquear, a la participación plena en una comunidad. El objetivo principal de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (LE) ha de ser, por tanto, formar participantes capaces de, como expresaba Maley hace ya casi tres décadas, "*engage in on-going, interactive, mentally satisfying conversation*" (1987: 3).

Frente a esta aspiración, tan obvia por otra parte, nos encontramos a menudo con una enseñanza de LE basada en modelos y materiales escritos. La participación oral de los aprendientes, ya de por sí generalmente insuficiente¹, suele tener lugar en forma de aportaciones individuales, algo que se corresponde con unos formatos de evaluación, como la entrevista o el debate, que dificultan la interacción entre los interlocutores². Incluso en las denominadas *clases de conversación*³ se trabaja generalmente con el debate y la discusión en pleno, que, si bien son géneros orales e interactivos, no permiten libertad ni en la asignación de turnos ni en la elección del tema, características estas clave para hablar de discurso conversacional. Se da entonces la curiosa paradoja de que la actividad comunicativa más frecuente y más importante resulta ser la que menos atención recibe en el aula de LE. En esta situación influye la creencia, muy extendida entre el profesorado y el alumnado, de que no es necesario ni posible enseñar conversación porque, primero, no existen unas *reglas* conversacionales equivalentes a las gramaticales y, segundo, los aprendientes ya *saben* conversar en su primera lengua y, por ello, solo necesitan aprender el léxico y la gramática de la LE y adquirir la fluidez necesaria en la producción oral para participar en conversaciones en la lengua meta.

El presente artículo está dirigido a desmontar estas creencias en el caso concreto del español como lengua extranjera (ELE). Trataremos, en primer lugar, la competencia conversacional en general (2.) y los aspectos específicos de la alternancia de turnos (3.) y la organización temática (4.) para, a continuación, presentar la metodología empleada en el estudio empírico dirigido a estudiar las características de la conversación en ELE (5.). Después de la discusión de resultados (6. y 7.), concluiremos con unas breves consideraciones finales (8.)

¹ Los estudios, realizados en contextos educativos muy diferentes (Klieme et al. 2006, González Argüello 2010, entre otros), arrojan una media de 2/3 de tiempo de habla para el profesor y 1/3 para *todos* los alumnos.

² Acerca de cómo las características del discurso interactivo están ausentes en entrevistas y debates véase el artículo ya clásico de van Lier (1989), así como las investigaciones más recientes de He y Dai (2006) y Brooks (2009).

³ Para una discusión más detallada sobre la *clase de conversación* véase Vázquez (2000: 110 y ss.) y García García (2014: 237-8).

2. La competencia conversacional

Drew relata en su artículo de 2005 la estremecedora historia de Andras Toma, un soldado húngaro que fue hecho prisionero por las tropas soviéticas durante la Segunda Guerra Mundial y encerrado en un psiquiátrico de Moscú desde 1947 hasta 2000. Durante ese tiempo, Andras Toma no aprendió ruso y, dado que en el psiquiátrico nadie hablaba húngaro, es de suponer que pasó más de medio siglo sin hablar con una sola persona. Cuando fue encontrado,

"although he was eager to converse, he seemed to have at least temporarily lost the skill to do so. He could not follow a topical thread, he seldom answered direct questions, or when he did his "answers" were off-topic: His talk seemed to be following his own thoughts instead of being connected with what others were saying or asking. [...] he was unable at first to hold a conversation—he had forgotten the norms and expectations of interacting with others in a conversation" (Drew 2005: 72).

Este conjunto de "normas y expectativas para interactuar con otros en una conversación" que comparten los hablantes de una misma comunidad conforma lo que se ha venido llamando *competencia conversacional* o, más recientemente, *competencia de interacción*⁴. Abrir una conversación, plantear un tema, tomar la palabra en el momento preciso, dar señales de atención, mostrar la postura ante lo que se está escuchando, indicar que se quiere intervenir o, por el contrario, que no se tiene nada más que añadir... son formas de actuar (métodos) que los hablantes aplican constantemente y sin tener conciencia de ello, pues forman parte del conocimiento implícito⁵. A describir (y descubrir) estas normas y patrones de interacción se dedica el Análisis de la Conversación (AC)⁶: "*a theory and method about social actions unfolding in time through cooperation and the co-construction of the talk by the participants*" (Wagner y Gardner 2004: 6).

Pero aun cuando estos fenómenos pueden considerarse universales, se plasman de manera diferente en cada lengua y en cada sociedad: las formas y posibilidades de tomar el turno, de interrumpir, de señalar escucha activa, la duración de los turnos individuales, las formas de introducir y cambiar un tema, la frecuencia y extensión de las pausas... están reguladas culturalmente y, consideradas en conjunto, conforman un patrón conversacional típico (Agliati, Vescovo y Anolli 2005; Cestero 2005, Cheng 2003). Si, como decíamos

⁴ Ambos términos, así como el de *pragmatic fluency* (Riggenbach 1991), surgieron prácticamente a la vez y con un significado muy similar (véanse las definiciones de Richards (1980), Kramsch (1981), Scarcella (1983) y Young (1995)). A partir del artículo de Young y He (1998) se ha impuesto, sobre todo en el ámbito anglosajón, el término de *interactional competence*, si bien con unas implicaciones más amplias (para una discusión completa, véase García García (en prensa)). Aquí conservamos el término de competencia conversacional que hemos utilizado en anteriores trabajos (p. ej. García García 2014).

⁵ Frente a las normas de conducta que se conocen de manera explícita y se pueden verbalizar como, por ejemplo, "no gritar" o "no faltar al respeto".

⁶ Esta disciplina surgió, en torno a 1960, dentro de una rama de la sociología, la microsociología, interesada precisamente en el estrecho vínculo entre conversación (entendida en el sentido más amplio de habla en interacción) y sociedad que hemos destacado antes. El énfasis recae en el estudio de la interacción como actividad, no como lengua, y en esto se diferencia radicalmente del Análisis del Discurso o de la Pragmática. Al lector interesado le remitimos a la consulta de los siguientes trabajos: Drew (2005), Gardner (2004), Liddicoat (2007).

anteriormente, mediante la conversación se crea sociedad, es la sociedad, a su vez, la que dota a la conversación de unas características particulares. Todo lo que venimos diciendo puede verse ilustrado en el siguiente ejemplo:

Cuando Suzuki (japonesa) llegó a España, hace más de 30 años, esperaba turno para hablar. Así que durante mucho tiempo no consiguió colocar ni una sola palabra. Un día le dijeron sus amigas: "¿Y tú por qué nunca hablas?". "Porque nunca me dejáis", dijo ella. Y entonces le explicaron que aquí el turno no se cede, sino que te lo ganas a picotazo limpio. Se ríe y dice: "Cuando llegué aquí, los corros de chicas hablando me parecían peleas de gallinas"⁷.

Como en la historia de Andras Toma, esta anécdota, afortunadamente mucho más intrascendente y divertida, pone de manifiesto la existencia de unos métodos concretos para interactuar que han de ser conocidos y respetados por los participantes. Además, los problemas de Suzuki revelan, por un lado, que las normas y expectativas para participar en una conversación están determinadas culturalmente y pueden dar lugar a prejuicios (la japonesa que nunca habla, las españolas que parecen gallinas); por otro, que el aprendizaje de unos patrones de interacción nuevos no sucede de forma rápida ni mucho menos automática, sobre todo cuando estos son muy diferentes a los de la lengua y cultura de origen.

Las implicaciones de todo lo anterior para los estudios sobre adquisición y enseñanza de segundas lenguas son claras: es necesario, en primer lugar, describir los medios y recursos que movilizan los hablantes de una LE al participar en una conversación y, en segundo, establecer qué fases se pueden observar en el desarrollo de la competencia conversacional (Kasper 2009: 20) para adecuar los esfuerzos pedagógicos a cada estadio de aprendizaje. Estos serán por tanto los objetivos del presente estudio, centrado en dos fenómenos que caracterizan la conversación informal como tal: la alternancia de turnos y la organización de las secuencias temáticas. En la conversación, ambos sistemas no están definidos de antemano ni dominados por una persona, son negociados y co-construidos por todos los participantes durante la interacción.

A continuación, explicaremos, de forma necesariamente breve por razones de espacio, estos dos fenómenos dentro del marco teórico del AC.

3. El sistema de alternancia de turnos

En cualquier tipo de evento comunicativo la regla de un participante cada vez, es decir, la participación por turnos, es la forma de organización válida y reconocida socialmente⁸. Como afirman taxativamente Wong y Waring (2010: 9), sin turnos no hay interacción social. No es de extrañar, por tanto, que el mecanismo empleado por los hablantes para saber cuándo participar fuera el primer fenómeno conversacional estudiado por el AC.

⁷ Extracto de un artículo de Imma Monsó aparecido en *El País Semanal* el 28 de abril de 2002; citado aquí según Portolés (2004: 78).

⁸ Mucho más difícil, sin embargo, resulta definir qué es un turno. En este trabajo consideramos que un turno es cada intervención de un hablante, registrada (atendida) por un interlocutor y limitada por el paso (voluntario o no) al papel de receptor.

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

En su artículo fundacional, Sacks y sus colaboradores (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974) establecieron unas reglas que han demostrado su validez a lo largo del tiempo y que parecen tener un carácter universal. Son, de manera muy resumida, las siguientes: (1) los conversadores se orientan hacia los puntos de conclusión de mensaje, (2) cada vez que se llega a uno de estos lugares apropiados de transición (LAT) el hablante actual puede seleccionar al hablante siguiente, el hablante siguiente puede seleccionarse a sí mismo o, si no ocurre ninguna de las dos opciones anteriores, el hablante actual puede seguir con el turno. Es decir, existe una unidad básica en la conversación, la unidad estructuradora de turno, y un sistema de varias posibilidades para elegir al hablante siguiente después de cada una de estas unidades. Este mecanismo de toma de turnos, que negocian los hablantes turno por turno, "*works extremely effectively, and produces long stretches of turns-at-talk that follow one another with minimized gap and overlap between them*" (Schegloff 2009: 1).

Pese a lo que el término mecanismo (*machinery*) pueda sugerir, la sucesión y alternancia de turnos no se produce de forma puramente mecánica, en otras palabras, para ocupar el lugar del turno siguiente, un enunciado tiene que ajustarse perfectamente al anterior pero, a la vez, abriendo expectativas para el siguiente (van Lier 1996: 177). Cada turno de habla representa la interpretación del hablante del turno anterior y, al mismo tiempo, un avance en una nueva dirección. Es lo que se conoce como el principio de secuenciación (Cestero 2000, Schegloff 1990, 2009) y su manifestación más clara son los *pares adyacentes*: secuencias de dos turnos emitidos por hablantes diferentes entre los que existe una relación funcional, por ejemplo, saludo-saludo, pregunta-respuesta, aserción-acuerdo/desacuerdo, ofrecimiento-aceptación/rechazo...

Se trata, como decíamos, de un sistema que se ha revelado válido para otras lenguas y culturas, aunque con algunas particularidades, sobre todo en lo que respecta a la tolerancia frente a los silencios y al habla en superposición (Gardner 2004: 271). En lo que respecta a la conversación en español peninsular, Cestero señala que esta se caracteriza por una frecuencia muy alta de interrupciones, aspecto que no está reñido con la cooperación, antes al contrario,

los hablantes españoles muestran una gran participación activa en conversación y una tendencia marcada a construir mensajes de forma cooperativa en lugar de intercambiarlos en sucesión, afirmación que se ve reforzada por la utilización recurrente de turnos de apoyo conversacionales y por la producción frecuente de turnos cortos que da como resultado una distribución equilibrada de tomas de turnos y de uso de la palabra (Cestero 2000: 253).

Nuestro primer objetivo en el presente estudio consiste por tanto, en describir las características que presenta la alternancia de turnos en la conversación en ELE y dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿son capaces los aprendientes de ELE de reconocer los LAT y de sincronizar unos turnos con otros? ¿Se respeta el principio de secuenciación? ¿Qué características del manejo de los turnos conversacionales entre aprendientes de ELE se desvían de lo que es típico de una conversación en español peninsular y, por tanto, pueden provocar problemas y dificultades a la hora de conversar con otros hablantes nativos o más expertos?

4. La organización temática

El segundo aspecto clave de la competencia conversacional consiste en la habilidad para iniciar, cambiar y concluir una línea de habla, y hacerlo de forma adecuada y negociada entre todos los participantes. Si bien la alternancia de turnos es el fenómeno estructural más característico de la interacción oral y, como tal, el primero que llamó la atención del AC, lo cierto es que los conversadores conceden mucha más importancia al contenido, a aquello de que se habla, y están equipados para, en todo momento, emitir juicios acerca de si una determinada contribución es coherente o no, de igual manera a como sucede con los juicios de gramaticalidad o adecuación pragmática (Palomares et al. 2006: 62). De hecho, para los hablantes, son los temas las unidades o bloques constitutivos en los que dividen mentalmente la conversación (ibid.: 46); en definitiva, en la conciencia de los hablantes conversar es "*talking about topics*" (Orletti 1989: 76)⁹. Para una disciplina como el AC, centrada en los métodos que despliegan los participantes, los temas no revisten interés por su contenido (de qué se habla o de qué se prefiere no hablar), sino ante todo por el esfuerzo interactivo (*interactional work*) que en ellos se manifiesta, es decir, son analizados en términos de acción:

La coherencia temática es más bien algo que se **construye** a través de varios turnos mediante la colaboración de los participantes. Lo que debe estudiarse entonces es cómo los temas potenciales son introducidos y ratificados colaborativamente, cómo está (sic.) marcados como 'nuevos', 'desencadenados', 'fuera de lugar' etcétera, cómo se evitan, cómo se compite por ellos y cómo se concluyen de forma colaborativa (Levinson 1989: 302, énfasis en el original).

Todos estos aspectos fueron abordados en estudios pioneros dentro del AC y, dado que la terminología varía considerablemente de unos autores a otros, adoptamos aquí, por su claridad, las definiciones que dan Wong y Waring (2010) de las acciones temáticas fundamentales:

- La introducción de un tema tiene lugar con la primera mención de unos referentes y su ratificación posterior por al menos otro conversador, bien al comienzo de la conversación (después del saludo), bien después de un cierre o una serie de silencios (Button y Casey 1984 y 1985, Mondada 1995).
- El desplazamiento o cambio temático implica un movimiento del foco de atención a otro aspecto del mismo tema o a un tema diferente, bien de forma gradual (prácticamente imperceptible) o disyuntiva (con marcadores de digresión) y, a diferencia de la introducción de temas, sin que haya habido marcas de cierre previas (Jefferson 1984 y 1993, Maynard 1980, Sacks 1992).
- Por último, el cierre temático es una secuencia en la que los participantes, a lo largo de varios turnos, se señalan mutuamente que no pueden o no quieren hacer más aportaciones sobre ese asunto en concreto (Howe 1991, Sacks 1992).

⁹ No contamos, sin embargo, con una definición satisfactoria de tema conversacional. Por razones de espacio, remitimos al lector a un trabajo anterior para una discusión más detallada (García García 2014: 178-84).

A partir de mediados de la década de 1990, sin embargo, el interés por el estudio de los temas decayó considerablemente debido a la especial complejidad que presenta su análisis. En 1989, Heritage se manifestaba a favor de no incluir la organización temática dentro de las líneas prioritarias de investigación del AC:

[...] all manner of conversational procedures are implicated in the management of topic. Thus, at the present time, it appears that any satisfactory and coherent approach to this domain will depend on extensive prior knowledge of a substantial mass of conversational procedures which, in combination, are employed in its management. In this way, the analysis of topic organization may prove to be among the most long-term projects of conversation-analytic study (Heritage 1989: 29).

Recientemente, y coincidiendo con el nacimiento de la corriente denominada *Análisis de la Conversación aplicado a la Adquisición de Segundas Lenguas*¹⁰ (CA-SLA, por sus siglas en inglés), ha surgido un renovado interés por el estudio la organización temática. En especial, se ha investigado cómo gestionan los temas los aprendientes de una LE en diferentes contextos de evaluación: la conversación en grupo (Gan et al. 2009), en parejas (Galaczi 2014) y la entrevista con el examinador (Seedhouse and Harris 2011). Todos estos trabajos demuestran que existe una estrecha relación entre un manejo eficiente de los temas y una calificación alta en el examen y reconocen así la posición privilegiado que la gestión temática tiene como prueba de la competencia en una LE. Como indican Berthoud y Mondada:

La gestion des objets de discours est au cœur des activités du locuteur et de l'apprenant [...] Gérer les objets du discours, c'est savoir communiquer efficacement, c'est-à-dire à la fois se faire respectèrent tant qu'interlocuteur en proposant des topics de façon adéquate et respecter les autres en s'ajustant a leurs contributions (Berthoud y Mondada 1991: 177–178).

Es más, para un hablante de LE es esencial saber colocar los temas en una conversación, pues su identidad como interlocutor se constituye según su capacidad de participar activamente en la gestión de los temas (ibid. 178).

Lo cierto es que, con independencia de los estudios realizados en contexto de evaluación mencionados anteriormente, no contamos apenas con análisis de cómo los aprendientes de una LE se desenvuelven a la hora de introducir, mantener, cambiar o cerrar un tema en la conversación ni de qué fenómenos les resultan de mayor dificultad¹¹. Averiguarlo en el marco del aprendizaje de ELE será por tanto el segundo objetivo del presente estudio, cuya metodología pasamos a presentar a continuación.

5. Metodología

En los apartados precedentes hemos argumentado en favor de incluir la conversación como objeto de enseñanza en las clases de ELE. Partiendo de la premisa de que la mayoría de los fenómenos conversacionales

¹⁰ Una introducción al debate alrededor de esta rama del AC puede consultarse en Markee y Kasper (2004).

¹¹ Los trabajos de Cheng (2003), König (2013) y Martínez Carrillo (2014) son algunas de las pocas excepciones.

son universales, pero se manifiestan de una forma particular en cada comunidad de habla, esta enseñanza debe consistir, a diferencia de las clásicas clases de conversación, en el tratamiento *explícito* (Richards 1990: 77) de aquellos aspectos de mayor complejidad para los aprendientes. Para poder diseñar los instrumentos didácticos adecuados es necesario, por lo tanto, conocer primero qué características presentan las conversaciones en ELE y dónde radican las dificultades específicas de los aprendientes de español en cuanto a la alternancia de turnos y la organización temática.

5.1 La recogida de datos

Para poder dar respuesta a estas cuestiones, se realizó un análisis de 10 conversaciones entre estudiantes universitarios de español que fueron grabadas en audio. En cada una de ellas participaron tres hablantes, que se conocían por ser compañeros del mismo curso, pero sin especial relación de amistad entre ellos. Las conversaciones quedaron distribuidas de la siguiente forma:

Conversación – Nivel ¹²	Participantes (Sexo: m= mujer; h=hombre)	Lenguas aprendidas como L1 A= alemán, AR= árabe, T= turco, R= ruso, SB= serbocroata, B= bosnio, F= francés, H= holandés
1 – A2	FS (h), JL (m), KM (m)	A, A, A
2 – A2	AS (h), ES (m), MS (h)	R, A+T, A+SB
3 – B1	NH (m), SB (h), EG (m)	A+AR, A, A
4 – B1	CM (m) AW (h), IL (m)	A, A, A
5 – B1	BL (m), SW (m), BF (m)	A, A, A
6 – B1 ⁺	JF (m), ZM (m) MG (m)	A, B+A, A
7 – B1 ⁺	CF (m), VM (h), SL (m)	A, A, A
8 – B1 ⁺	SF (m), AE (m), JS (m)	A, A+H, A
9 – B2	AH (m), JC (m) KO (m)	A, A+F, A
10 – B2	PE (h), DM (h), MR (h)	A, A, A

Tabla 1. Configuración de las conversaciones

Como estímulo para empezar a hablar, y asimismo con objeto de hacer las conversaciones comparables unas con otras, contaban los estudiantes con un texto¹³ que la profesora-investigadora les había repartido una semana antes. Se les dijo explícitamente que podían hablar sobre el contenido del mismo pero que tenían plena libertad para hablar de lo que quisieran. Tampoco se les notificó, hasta finalizada la grabación, cuál era el objeto de estudio. La duración media de las conversaciones fue de 27 minutos.

¹² Según el Marco Común Europeo de Referencia.

¹³ El texto trata sobre un camionero, Paco, que está constantemente de viaje entre España y Alemania.

Por otro lado, el hecho de que en los grupos participaran exclusivamente estudiantes, sin hablantes nativos, vino motivado por dos razones. En primer lugar, la presencia de un hablante considerado como *experto* por el resto podría afectar profundamente a la estructura participativa: esta ya no hubiese sido la propia de una conversación informal, no jerárquica, donde toda la responsabilidad y libertad se negocia entre los mismos participantes. Fácilmente habría podido derivar en una interacción típica del aula, en la que una persona asigna la toma de turnos y decide de qué se habla. Y en segundo lugar, son estas conversaciones, entre no expertos, las más habituales en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras (frente a la enseñanza de lenguas segundas en contextos de no inmersión) y son estas características las que necesitamos conocer para desarrollar nuevas propuestas didácticas adaptadas a las necesidades de los aprendientes.

5.2 Análisis de los datos

En el AC, la transcripción de los datos no es un paso previo, sino el comienzo mismo del proceso de análisis. Las repetidas audiciones y la transliteración de las grabaciones¹⁴ nos permitieron, por tanto, familiarizarnos al máximo con las conversaciones y reconocer los fenómenos de interés (Gardner 2004: 269). Debido a la extensión del corpus (276 minutos) y, sobre todo, a que el objetivo principal del estudio consiste en una caracterización general de las conversaciones en ELE, no consideramos factible seguir el procedimiento clásico de la *mirada inmotivada* (Psathas 1990), según el cual la investigación no debe dirigirse hacia fenómenos seleccionados previamente. En su lugar, procedimos, en un primer momento, a la identificación, por medio de la repetida audición y la lectura de las transcripciones, de los fenómenos relevantes definidos por el marco teórico y a su etiquetado informático por medio del programa CLAN (MacWhinney 2000), programa que permite obtener de manera inmediata una colección de ejemplos agrupados bajo la misma categoría. Por lo que respecta a las alternancias de turnos, se seleccionó un total de 500, 50 de cada conversación¹⁵. Con las características del mecanismo de alternancia de turnos en el español peninsular (mencionadas en el apartado 3) como punto de contraste y referencia, los fenómenos y características identificados fueron:

- la duración media de los turnos,
- la tipología de alternancias (interruptivas y no interruptivas, mediatas e inmediatas¹⁶),
- la conexión entre turnos (Cestero 2000: 124), es decir, el respeto del principio de secuenciación y, en especial,
- los turnos cooperativos (sobre todo los denominados *apoyos de conclusión*, turnos que completan o concluyen el turno precedente).

¹⁴ Las convenciones de transcripción, adaptadas de Lazaraton (2002), se encuentran en el Anexo I.

¹⁵ Estas 50 alternancias fueron tomadas de aquellos fragmentos en los que los hablantes exhiben un nivel de participación (medido en número de turnos) similar.

¹⁶ La nomenclatura mediata / inmediata se refiere a la existencia o no de una pausa perceptible entre los turnos de dos interlocutores.

Una vez identificados estos fenómenos y contabilizados de manera global¹⁷, se examinó, nuevamente a través de la lectura y relectura de las transcripciones, en qué medida las conversaciones presentaban una co-ocurrencia típica de varias de estas características (por ejemplo, alternancias sin interrupción, pausas largas y sucesión de turnos sin interdependencia). Este procedimiento, en analogía al descrito por Storch (2002), nos permitió establecer tres *patrones de interacción* diferentes, que serán explicados en el apartado 6.

En cuanto a la organización temática, se identificaron los puntos en los que se producen las acciones temáticas fundamentales ya comentadas previamente:

- la introducción de temas nuevos
- los cambios o desplazamientos temáticos y
- los cierres de tema.

A partir de estas colecciones de datos procedimos a determinar, para cada acción temática, las características recurrentes, tanto estructurales (secuenciales, procedimentales) como, en un segundo momento, los recursos lingüísticos empleados. El diferente grado de presencia de determinadas acciones temáticas y de recursos lingüísticos en el discurso conversacional de los participantes fue determinante, a su vez, para distinguir tres formas o estilos de participación en el manejo de los temas, aspecto que será tratado en el apartado 7.

En definitiva, los fenómenos de interés estaban previamente establecidos, no obstante, el procedimiento de análisis es, en la línea del AC, explorativo-interpretativo, no tiene como objetivo probar una hipótesis, sino describir, con respecto a los turnos y los temas, los métodos desplegados por los participantes y caracterizar diferentes grados de competencia conversacional.

6. La alternancia de turnos en la conversación en ELE

La alternancia de turnos es, no podemos dejar de repetirlo, el mecanismo central de la conversación, el que mejor permite una participación efectiva y satisfactoria en ella. Nada más desagradable que, como le pasaba a Suzuki, no poder decir ni una palabra o, como les ocurría a sus amigas, tener a alguien en la conversación que nunca dice nada. Saber tomar y ceder el turno de acuerdo con las normas específicas de una comunidad es, pues, "*the axle in the wheel of social interaction, the main supporting shaft that undergirds interactional competence*" (Wong y Waring 2010: 9). En el español peninsular la toma de turnos está caracterizada, recordémoslo, por el equilibrio entre los participantes y, si bien el número de interrupciones es muy elevado, estas se producen en su mayoría con la intención de contribuir de forma cooperativa al mensaje del interlocutor (Cestero 2000: 253). Son estos fenómenos (extensión de los turnos, número de turnos por participante, tipos de

¹⁷ Los resultados del análisis cuantitativo no serán expuestos aquí por razones de espacio. El lector interesado puede consultarlos en García García (2014).

alternancias, frecuencia de apoyos de cooperación) los que nos han permitido determinar, según su combinación, tres tipos de interacción diferentes en nuestro corpus y que hemos denominado patrón *individual*, *asimétrico* y *cooperativo*, siguiendo la terminología propuesta en Storch (2002).

6.1 Patrón individual o paralelo

El patrón individual está caracterizado por una falta de sincronización (temporal) y una escasa sintonización (funcional y semántica) entre los turnos. Se produce así una alternancia de turnos completos, demarcados claramente mediante pausas y con escasa o nula *contingencia* (van Lier 1996) entre sí, es decir, una sucesión de turnos no interruptivos e independientes, siendo estas características opuestas a las de la conversación en español peninsular.

El fragmento (1) es un ejemplo ilustrativo de este tipo de patrón individual. Está tomado del inicio de la conversación entre KM, JL, y FS (nivel A2), cuando comienzan a comentar el texto propuesto:

(1) Conversación 1 (A2: KM, JL, FS)

```

1   ->   KM   vale eh conozco mucha gente que: que: que son de: /
2         una: país dist- de un país distinto // pero: eh // no-
3         no puedo entender la: la no el sentío? senso? das
4         Gefühl?
5         JL   sentido.
6         FS   sentido.
7         KM   sentido // que: que el hombre habla de- habla / sobre.
8         (1.5)
9   ->   JL   sí yo no °conozco° a mucha gente que viene de otros
10        países (risa)
11        KM   (risa)
12        JL   no eh de- que viven en dos países más o menos / pero
13        eh en la escuela también hablamos mucho sobre: las
14        problemas / los problemas que tienen estas personas .hh
15        que no: eh no dependen / a un país / que dependen dos
16        países y que no SAben / dónde,
17        FS   ((carraspeo))
18        (1.0)
19  ->   FS   sí eh en en la escuela: ha conocido eh una chica
20        eh que eh que ha eh nacio en Rusia? y eh creo que
21        es la: la misma prob- la misma problema eh con en
22        este texto eh porque: eh la gente no no sé eh si:
23        eh es eh rus o eh alemán y c'est la- / c'est la
24        misma cosa eh a: en este texto creo.

```

Como se puede apreciar ya desde su representación tipográfica, el fragmento está dividido en tres partes de una extensión equivalente. La primera corresponde a la intervención de KM, quien, en las líneas 1-4, realiza dos afirmaciones: que conoce a mucha gente de otros países y que no puede entender el sentimiento¹⁸ del

¹⁸ Aquí JL y FS proponen a KM la palabra *sentido* como traducción de *Gefühl*, que en realidad significa sentimiento. En cualquier caso, no

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

protagonista del texto, afirmación que concluye, después de una secuencia de *reparación*¹⁹, en la línea 7. A esta asección y toma de postura ante el texto, no le sigue, como sería esperable, un segundo turno *relacionado*, que en este caso sería una muestra de acuerdo o desacuerdo con la declaración de KM. En su lugar, JL toma la palabra para producir una intervención paralela a la de KM (líneas 9-16): paralela porque repite su estructura formada por dos afirmaciones (conocer gente de otros países y tener constancia de esos problemas) y porque no cumple con la función esperable de una segunda parte de par adyacente. Esto mismo se repite en el turno de FS (líneas 19-24). Y si bien las aportaciones referidas a los problemas de los extranjeros se van volviendo más concretas²⁰, los turnos no están constituidos como pares adyacentes (asección – acuerdo/desacuerdo), sino como turnos independientes. Los tres hablantes se muestran temáticamente coherentes en sus intervenciones y manifiestan que siguen la conversación, pero tienen problemas para diseñar sus turnos en colaboración y como complemento del turno precedente, es decir, en respetar el principio de secuenciación. En otras palabras, entre las intervenciones de KM, JL y FS se da el grado de desconexión típico entre las intervenciones en una debate en clase (Fasel Lauzon et al. 2008) más propio del discurso monológico que de la conversación.

Esta desconexión la encontramos en todos los niveles. El siguiente ejemplo está tomado de una conversación entre participantes de un curso B1⁺.

(2) Conversación 8 (B1⁺: AE, SF, JS)

1	AE	[...] no puedes // eh quitar /// por tu exter- no sé.
2		(1.0)
3	SF	que a mí me ha dado miedo que mucha gente se pierden en
4		el extranjero que al inicio le gusta y después no sé de
5		cinco o diez años // eh se extrañan de su país y tal
6		vez no tienen tanto éxito en sus profesiones y tienen
7		miedo de regresar y se quedan no porque les gusta de
8		quedarse pero solo porque tienen / miedo o
9		complicaciones de regresar.
10	AE	hm.
11	JS	hm sí.
12		(1.0)
13	SF	y porque saben que cuando regresas / tú tampoco te
14		sientes en casa en Alemania o de donde eres / tienes un
15		shock / cu- recultural o-
16	AE	sí.
17		(0.5)
18	JS	ja
19		(0.5)
20	AE	finalmente no- no te va a sentir en ningún lugar
21		[en casa.
22	SF	[y antes en el extranjero tú eres la alemana y cuando

se produce un malentendido: los tres participantes se están refiriendo al mismo concepto.

¹⁹ En el AC, el concepto de *reparación* se refiere a aquellas acciones en las que se previenen, se ponen de manifiesto o se resuelven problemas de emisión o comprensión, como peticiones de aclaración, comprobaciones, repeticiones o correcciones (Schegloff, Jefferson y Sacks 1977: 363).

²⁰ KM afirma primero que no entiende "el sentido [del] que el hombre habla", mientras que para JL está claro que los problemas se dan porque las personas "dependen [= están entre] dos países" y FS concluye que "la gente no sé [= no sabe] si es rusa o alemana".

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

23 eres en Alemania a veces no te sientes como una alemana
24 (risa)
25 (2.0)
26 AE es más difícil cuando no puedes regresar como los re- /
27 refugiados no sé.

Con su afirmación en las líneas 1-2 (*no puedes quitar [=cambiar] tu exter- [tu aspecto exterior]*) AE concluye el tema acerca de sus experiencias en Perú. A continuación, y después de un silencio de un segundo, SF interviene con un turno independiente que introduce una nueva línea temática (el choque cultural al regresar al país de origen). AE y JS responden a este turno únicamente con apoyos de continuación (líneas 10-11), por lo que SF continúa y produce un nuevo turno, que, de nuevo, solo viene seguido de apoyos de confirmación (líneas 16 y 18). La primera contribución significativa tiene lugar en la línea 20, cuando AE emite lo que se puede interpretar como un resumen de toda la intervención anterior de SF ("*finalmente no te vas a sentir en ningún lugar en casa*") y, por tanto, como una muestra de acuerdo y, a la vez, como una señal de conclusión. Esta contribución, sin embargo, es ignorada por SF: en primer lugar, toma el turno por medio de una interrupción injustificada y, en segundo, reformula el contenido del turno de AE pero sin producir muestras de co-referencia o acuerdo. A esta intervención tan poco cooperativa por parte de SF le sigue un silencio (línea 25) hasta que AE retoma la palabra para emitir un turno independiente en el que se introduce una nueva línea de habla (el problema de los refugiados). En resumen, tenemos en este fragmento pocas muestras de cooperación y las que se producen son desatendidas.

Además de la falta de conexión entre los turnos, otra característica notable tanto del fragmento (1) como de (2) son los silencios entre intervenciones, algo que en la conversación en español peninsular constituye un fenómeno poco frecuente (Cestero 2000: 114). La mayoría de alternancias dentro del patrón individual son, por tanto, no interruptivas y no sincronizadas. Este intercambio *limpio* de turnos refuerza la sensación de discurso intermitente y discontinuo.

6.2 Patrón asimétrico

El segundo modelo de interacción consiste en una sucesión del par adyacente *pregunta-respuesta*. Pero, en lugar de ser un intercambio mutuo de información, como sucede en el subgénero conversacional de *entablar conocimiento* (Carter y McCarthy 1997), es unilateral: solo uno de los participantes hace contribuciones relevantes. En el fragmento (3) vemos un ejemplo de este tipo de interacción:

(3) Conversación 10 (B2: MR, DM, PE)

1 MR a ver sí claro tengo- tengo amigos en Valencia pero: eh
2 durante mi tiempo en- en Barcelona nunca me he ido a Ma-
3 a Valencia la gente a Valencia / ah iba a: Barcelona / o:
4 ellos // vinieron no sé a Barcelona / para visitarme
5 porque: durante mis prácticas eh /// no he tenido mucho
6 tiempo para viajar / solo vez en cuando en / un fin de
7 semana a Zaragoza cuando estuvo algo de DKV porque el
8 centro de DKV está en Zaragoza // el- el sitio / y: / al
9 primero / en octubre // vale para el *Okttoberfest* en /

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

10 Zaragoza,
11 DM (risa)
12 MR y: ((riendo)) después la cena de navidad de DKV en
13 Zaragoza también // y sí claro el autobús / Zaragoza i-
14 ida y vuelta es veinte euros es,
15 (0.5)
16 PE hm casi nada.
17 MR sí es casi nada / pero el resto y- hh. no conozco la
18 ciudad de Barcelona como- como / una persona que: // ha-
19 uf que / estuvo por aquí eh // en Erasmus /// porque
20 eh ja / es posible hacer muchas fiestas y:
21 (0.5)
22 DM hh.
23 MR no hay est- no hay que estudiar realmente mucho mucho y:
24 // con trabajar cada día de- de: pff no sé // nueve pero:
25 // media hora o: /// cuarenta minutos para ir al trabajo,
26 PE hh.
27 MR ah / entonces pff,
28 (1.5)
29 MR ja / todo el día y después el trabajo no- no tienes ganas
30 de de hacer una fiesta hasta l- cuatro: / hasta la cuatro
31 de la ma- de la mañana y:
32 DM hm.
33 (1.5)
34 MR solo fines de semanas y: [...]

En este fragmento asistimos a lo que es prácticamente un monólogo de MR en torno a la falta de tiempo, durante su estancia en Barcelona, para viajar por placer (líneas 1-17), conocer la ciudad (líneas 17-19) y hacer fiestas (19-34), frente a lo que es típico durante una estancia de *Erasmus* en la que "no hay que estudiar realmente mucho mucho" (línea 23). DM se limita a mostrar recepción (en la línea 11 ríe ante la mención de la *Oktoberfest*) y la única señal de co-construcción que se produce en el fragmento es el apoyo de conclusión de PE ("hm es casi nada") en la línea 16, referido al coste del viaje en autobús. Si bien MR retoma el apoyo en su turno siguiente ("sí es casi nada"), la continuación no resulta coherente, MR produce muestras de vacilación (pausas e interrupciones) y, finalmente, pasa²¹ a otra de las desventajas de no ser *Erasmus*: "no conozco la ciudad de Barcelona como- como / una persona [...] Erasmus". El turno cooperativo de PE resulta, por lo que se puede apreciar, para MR más un problema que una ayuda, pues le hace perder momentáneamente el hilo de su monólogo. En su descripción del patrón dominante-pasivo, Storch (2002: 133) señala que por parte del hablante dominante hay pocos esfuerzos por incorporar al interlocutor en la tarea, algo que podemos apreciar también en las contribuciones de MR, sobre todo por el hecho de que produce turnos muy largos sin caracterizarlos como tales²² y sin que estén previamente motivados por preguntas de los interlocutores. Estos, por su parte, no dan muestras de querer intervenir en ningún momento. Este patrón asimétrico da lugar así a conversaciones con la media de palabras por turno más alta de todo el corpus (la conversación 8 y la conversación 10), en claro contraste con la conversación en español peninsular.

²¹ Los desplazamientos temáticos se tratarán en el apartado 7.2.

²² Como son, por ejemplo, los preliminares de relato (*yo recuerdo, cuando estuve en...*).

Una variante de este formato de habla unilateral es la que observamos en el fragmento (4). Frente al monopolio del habla por parte de uno de los conversadores, aquí nos encontramos con el caso totalmente contrario: los monosílabos.

(4) Conversación 8 (B1+: SF, AE, JS)

1 (1.5)
2 -> SF tú ya has vivido en el extranjero?
3 JS hm.
4 -> SF cuándo?
5 JS en Chile.
6 -> SF ah cuánto tiempo?
7 JS eh tres meses // en total.
8 (0.5)
9 -> SF y te sentías como extranjera o no?
10 JS m: sí.
11 SF (risa)
12 JS hh.
13 (0.5)
14 SF te extrañaste de Alemania o no?
15 (1.5)
16 JS eh (2.0) el pun- punto fue que mi familia en Chile
17 /// eh te tenía el pelo rubio? [...]
18 parece muy- muy // eh muy: ja sí alemán.
19 AE muy similar.
20 SF así que tú-
21 JS y yo tengo el pelo-
22 AE la más chilena como así.
23 JS ja: (risa)
24 (0.5)
25 SF y cuando tú estás en Alemania te sientes en casa?
26 (2.0)
27 JS [eh después?
28 SF [o: depende de una ciudad o de un lugar o:?
29 (1.0)
30 JS ah depende /// en este año yo fui en / en Sevilla y: //
31 eh el lugar // aquí fue muy / mhm / muy como / como
32 un ca- una casa para mí // heimisch²³?
33 (1.0)
34 JS [()
35 -> SF [en Sevilla?
36 JS ja.
37 -> AE hm // y cuánto tiempo estuviste?
38 JS un- un mes.
39 (1.0)
40 -> SF y de dónde eres en Alemania?
41 JS Hamburg.
42 SF de Hamburgo.
43 -> AE así tus padres también viven-
44 JS sí.
45 -> AE pero vives sola?
46 (0.5)
47 JS ja.
48 (1.0)
49 SF creo que si tu estás mudando países o ciudades llegas a

²³ heimisch: como en casa.

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

50 un punto // cuando te confundes dónde está tu casa no?
51 AE sí.
52 JS ja.
53 (0.5)
54 SF no sé dónde tú te sientes en casa.
55 AE sí porque ya- yo ya lo: eh tenía esa experiencia
56 ya- / YA en Alemania como- [...]

El fragmento está tomado del inicio de la conversación. Las tres participantes han comentado sus opiniones sobre los problemas de identidad y arraigo a que hace referencia el texto. Después de un silencio (línea 1) SF formula cuatro preguntas (líneas 2, 4, 6 y 9) dirigidas a JS que son contestadas de manera lacónica y que no dan lugar a una línea de habla. Solo la quinta pregunta (línea 14) consigue provocar una respuesta más amplia en la que colaboran AE (líneas 19 y 22) y SF (línea 20). El mismo esquema se repite al final del fragmento (líneas 35-48): las diferentes preguntas de SF y AE no parecen motivar a JS a dar una respuesta de más de una palabra (un dato o una afirmación). En la línea 49 SF deja las preguntas directas para formular una opinión, pero tampoco consigue obtener más que una mínima respuesta por parte de AE y JS. SF reformula la última parte de su enunciado anterior en la línea 54 y es aquí donde se produce, por fin, una reacción de mayor extensión que un monosílabo: AE pasa a contar su experiencia después de mudarse varias veces de ciudad en Alemania.

La sensación de "interrogatorio" que producen las líneas 1-12 y 35-47 viene provocada, por un lado y de forma evidente, por las escuetas respuestas de JS. Pero SF y AE también contribuyen con su manera de preguntar (mayoría de preguntas cerradas, ausencia de apoyos de recepción, rápida sucesión de preguntas no estrictamente relacionadas entre sí...) a producir este efecto y fracasan en su intento de generar respuestas más extensas. Como muestra claramente este ejemplo, un patrón de interacción es, como la conversación, siempre el resultado más o menos exitoso de la acción conjunta de todos los participantes.

6.3 Patrón colaborativo

Muy diferente a los dos anteriores es el tercer patrón de interacción presente en el corpus, que hemos denominado, siguiendo a Storch (2002), patrón *colaborativo*. Se caracteriza, en primer lugar, por una distribución equilibrada de los turnos, siendo estos de breve duración. En segundo lugar, por el respeto al principio de secuenciación, es decir, por la estrecha relación de un turno con el precedente y el que sigue. En tercero, por la ausencia de silencios largos entre las intervenciones, es decir, por una animada participación que, como cuarta característica, produce una relativamente mayor presencia de interrupciones, en su mayor parte de carácter cooperativo. Todas estas características están presentes en el siguiente extracto, tomado de una conversación del nivel B1:

(5) Conversación 5 (B1: BL, SW, BF)

1	BF	eh en eh España también / yo pienso que la gente
2		comen eh muy tarde,
3	BL	hm
4	BF	por el día.
5	SW	sí pero em- em- empiezan la trabaja,
6		(1.0)
7	BL	más tarde.
8	SW	más tarde también.
9	BF	hm sí es / sí,
10		(1.0)
11	BF	(es verdad) pero son-
12	SW	y tienen la fiesta.
13	BL	son muy (latino).
14	SW	la sies- la siesta.
15	BF	ja la siesta sí /// y HACEN muchas fiestas.
16		(risas = todas)
17	BL	sí (risa)
18	SW	en el trabajo
19		(risas = todas)
20	BF	también.
21	SW	noo (risa)

El fragmento comienza con una afirmación de BF acerca de los horarios de comida en España (líneas 1-4). A diferencia de lo que ocurría en los otros patrones de interacción, este enunciado, la primera parte del par adyacente, viene seguido inmediatamente (línea 5) de una reacción (el acuerdo parcial de SW con la opinión de BF). Como SW deja su mensaje ("*sí pero empieza la trabaja*") sin concluir, BL toma la palabra para completarlo con lo que es probablemente la conclusión más lógica ("*más tarde*", línea 7) y SW confirma que acepta esa sugerencia (línea 8). A esta afirmación, formulada entre SW y BL, reacciona BF nuevamente con un acuerdo parcial ("*sí es verdad pero son-*", líneas 9-11), turno que es interrumpido por SW ("*y tienen la fiesta*") e inmediatamente después completado por BL ("*son muy latino*"). SW corrige, en el turno siguiente (línea 14), la palabra fiesta por siesta, lo que da lugar a un chiste por parte de BF ("*tienen la siesta y hacen muchas fiestas*") que, a su vez, es continuado por SW (línea 18). La descripción anterior pone de manifiesto la estrecha dependencia que en este fragmento existe entre los turnos, totalmente diferente a lo que sucedía en los ejemplos anteriores. En este, los turnos quedan entrelazados formando una perfecta cadena de afirmación-reacción, por un lado y, por otro, completándose entre sí.

Si bien el patrón colaborativo es el menos frecuente del corpus, es el predominante en una de las conversaciones, la número 9. A modo de ilustración y para cerrar este apartado, hemos elegido el siguiente fragmento por su interesante contraste con el ejemplo (3), cuya temática comparte:

(6) Conversación 9 (B2: AH, JC, KO)

1	JC	y tú ¿estabas en España también?
2	KO	sí en Barcelona / por eso.
3	JC	hm.
4	AH	cuánto tiempo?
5	KO	ah como siete: bah casi ocho meses / en Barcelona / de

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

6 Erasmus!
7 JC ocho meses?
8 KO sí
9 AH °Erasmus°
10 (0.5)
11 JC ah estudiabas
12 (1.0)
13 AH no! (risa)
14 KO a:h
15 AH los estudiantes de / Erasmus no estudian
16 KO más / más o menos
17 AH solo hacen
18 KO algunos
19 AH fiestas
20 KO algunos
21 AH (risa)
22 KO algunos
23 AH sí?
24 KO sí algunos estudian
25 JC (risa)
26 KO depende de su universidad y de: no sé pero yo no / es
27 que: eh fui a clase / pero: no hice los exámenes y: /
28 sí / sólo para: eh
29 AH escuchar.
30 KO escuchar un poco: de castellano / un poco de catalán [...]

6.4 Resumen y discusión de los resultados

Del análisis presentado en el apartado anterior podemos constatar, en primer lugar, que los participantes tienen pocos problemas a la hora de identificar un LAT para tomar la palabra. Por eso se producen pocas interrupciones (en los patrones individual y asimétrico) o son de naturaleza cooperativa (en el patrón colaborativo). Es decir, y a diferencia de lo que le ocurría a Suzuki, los participantes pueden, si así lo desean, intervenir en cualquier momento aunque, sobre todo en el patrón individual, las alternancias no se producen en sincronización, sino con pausas perceptibles entre los turnos. Pero, lógicamente, la participación eficaz en una conversación no se limita a saber cuándo intervenir. Como hemos visto en la descripción de los patrones individual y simétrico, los principales problemas de los participantes del estudio consisten en lograr una participación equilibrada, es decir, en contribuir de forma conjunta a la construcción de la conversación, y en respetar el principio de secuenciación.

Considerados de forma global, los tres patrones de interacción comentados en los apartados anteriores aparecen con una distribución muy diferente en el corpus. Un resumen de los resultados se puede apreciar en la Tabla 2:

Conversación	Patrón de interacción predominante	Conversación	Patrón de interacción predominante
1. (A2)	Independiente	6. (B1 ⁺)	Entrevista Colaborativo
2. (A2)	Entrevista Colaborativo	7. (B1 ⁺)	Entrevista
3. (B1)	Independiente	8. (B1 ⁺)	Entrevista Independiente
4. (B1)	Independiente	9. (B2)	Colaborativo
5. (B1)	Entrevista Colaborativo	10. (B2)	Independiente Entrevista

Tabla 2. Patrones de interacción predominantes

A la vista de estos resultados, cabe preguntarse por las causas o los factores que favorecen o que dificultan la aparición de un tipo de interacción determinado. Por un lado, el nivel de competencia lingüística de los participantes parece que no desempeña un papel fundamental, pues todos los patrones están representados en todos los niveles. Por otro, resulta difícil, sin datos comparativos, deslindar hasta qué punto ciertos comportamientos conversacionales (por ejemplo, la tendencia al monólogo de MR o las escasas contribuciones de JS y de MS) dependen de la competencia conversacional o de la personalidad, es decir, si se darían también en conversaciones en la primera lengua²⁴. Por último, el tipo de tarea (entendida como la instrucción que se les dio a los participantes) fue para todos la misma. Este aspecto, sin embargo, merece una consideración más detenida. Aunque la grabación de las conversaciones se realizó fuera de clase, la investigadora era también la profesora de los participantes. Es posible, por tanto, que algunos de ellos interpretaran lo que tenían que hacer como una tarea de aprendizaje y no como conversación. Las similitudes que el patrón individual y el patrón asimétrico presentan con los debates típicos del aula de LE y las actividades del tipo "pregunta a tu compañero", respectivamente, son un argumento en este sentido. Pero tampoco podemos descartar que sean precisamente los hábitos adquiridos en el aula y la falta de práctica en mantener una conversación "auténtica" las causas de las dificultades de los estudiantes para participar y co-construir la conversación.

7. El manejo de la organización temática en la conversación en ELE

La participación eficaz en una conversación no se reduce, lógicamente, a alternar turnos de forma indefinida. Las conversaciones tratan de algo, normalmente de muchas cosas, y les corresponde a los participantes decidir

²⁴ Conocíamos personalmente a los participantes, que se prestaron voluntarios para el estudio, en nuestra calidad de profesora. Lógicamente, hay diferencias en el grado de extroversión de unos y otros, pero, hasta donde pudimos apreciar por nuestras observaciones en clase, es en todos ellos alto o medio-alto.

y negociar de qué, cuándo y por cuánto tiempo, es decir, manejar la organización temática. El paso de unos temas a otros, como la toma de turnos, no puede suceder de forma caótica ni tampoco tajante: al fin y al cabo, como señalan Wong y Waring (2010: 103), las fórmulas “hablemos de X”, “vamos a cambiar de tema” y “ya he terminado” son, por bruscas, extremadamente infrecuentes en la conversación. Nuestro interés ahora en analizar cómo consiguen los aprendientes de nuestro corpus resolver estas acciones temáticas fundamentales: inicios o comienzos de temas, desplazamientos temáticos y cierres.

7.1 La introducción de temas nuevos en la conversación

El inicio de un tema nuevo tiene lugar, como mencionamos anteriormente (4.), en el inicio de la conversación o después del cierre del tema anterior. Estos entornos secuenciales son especialmente delicados, pues exigen de los participantes una actuación concreta para restaurar el habla temática, de lo contrario, lo más probable sería el final de la conversación. En nuestro corpus, la técnica más frecuente para la introducción de un tema nuevo es la que Button y Cassey (1985) denominan "itemized news inquiry", consistente en formular al interlocutor una pregunta concreta, normalmente personal²⁵:

(7) Conversación 4 (B1: CM, AW, IL)

1		(2.0)
2	-> AW	¿queráis eh vivir en un: otro país // en otro paí-
3		otros países?
4		(1.0)
5	IL	mhm antes sí dice siempre sí: yo voy a ven- a vivir en
6		otro países pero ahora [...]

(8) Conversación 3 (B1: NH, SB, EG)

1		(1.0)
2	-> NH	hh cu- pero cuando es- eh estabas en Alaska:?
3	EG	hm
4	NH	cómo:? cómo son eh la <u>gente</u> ?
5	EG	<u>sí</u> claro en Alaska //
6		siempre: eh estaba alemana / muy claramente / pero:
7		(1.0)
8	NH	<u>PERO</u> -
9	EG	<u>eran</u> todos eran muy: eh abierto: y: [...]

La preferencia por esta técnica reside en que toda pregunta implica, por lo menos, un turno siguiente, la respuesta (Maynard 1980: 284). Por lo tanto, y como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, su efectividad para establecer una línea de habla es muy alta. En cualquier caso, como todas las acciones temáticas, la introducción de un tema nuevo no es una acción individual, que pueda considerarse concluida con la formulación de la pregunta, sino colaborativa. Solo si el hablante siguiente responde de manera extensa se

²⁵ Es muy posible que esta sea una preferencia general en las conversaciones entre desconocidos o personas con escasa relación de amistad y no algo específico de las conversaciones en LE (véase Maynard 1980: 283).

puede considerar que la propuesta ha tenido éxito y el tema ha sido ratificado. Como señalan Gülich y Mondada (2008: 88), siempre puede ocurrir que el interlocutor elija responder con monosílabos, algo que ya vimos en el ejemplo 4 al tratar el patrón de interacción asimétrico y cuyas primeras líneas reproducimos de nuevo a continuación:

(9) Conversación 8 (B1⁺: SF, AE, JS)

1		(1.5)
2	->	SF tú ya has vivido en el extranjero?
3		JS hm.
4	->	SF cuándo?
5		JS en Chile.
6	->	SF ah cuánto tiempo?
7		JS eh tres meses // en total.
8		(0.5)
9	->	SF y te sentías como extranjera o no?
10		JS m: sí.

La pregunta al interlocutor, como vemos, no garantiza obligatoriamente el establecimiento de una nueva línea temática. Otro procedimiento entonces es el denominado *anuncio* o *informe* (Maynard 1980, Button y Cassey 1985): un enunciado que presenta una determinada información como nueva o no conocida para los interlocutores. Esta información puede ser de carácter personal (una experiencia concreta, como AW en el ejemplo 10) o, en todo caso, conocida de primera mano por el hablante que la introduce (una noticia que se ha leído y se quiere comunicar a los demás, como NH en el ejemplo 11):

(10) Conversación 4 (B1: CM, AW, IL)

1		(1.5)
2	->	AW mes problem- eh mes problemas en otros países fueron //
3		que no? // eh /// pude ex- expresionarme?
4		(0.5)
5		CM hm.
6		AW en- en la lengua / de esta eh país / y después días o
7		una semana eh /// tuve el des- deseo?
8		IL ajá.
9		AW hablar en- en alemán?
10		IL hm.
11		AW para expresar los- los sentidos que- que
12		IL exactamente eso!
13		AW tuve.

(11) Conversación 3 (B1: NH, SB, EG)

1		(3.0)
2	->	NH ehm ehm ehm / eh la semana pasada he: leído en un:- en
3		una revista? / que: la Unión Europea / planea- está
4		planeando / eh una unión con los países / del:- del
5		África del Norte?
6		EG hm.
7		NH los países eh en- en del mar
8		EG mar
9		NH Mediterráneo.

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

10 EG ah:
11 NH sí.
12 EG ajá
13 NH y del eh Orient- Medio Oriente? // en / dos mil diez
14 o dos mil,
15 EG ajá!
16 NH quince para eh para hacer una unión / más fuerte.
17 EG hm. hm.
18 SB hh. más fuerte que Estados Unidos?
19 EG hm! ((divertida))
20 NH no sé pero hh eh [...]

En ambos casos, tanto (10) como (11), la estrategia para iniciar el nuevo tema funciona, este es ratificado por los interlocutores y da lugar a una nueva línea de habla. Pero si observamos más atentamente la forma en que se produce el inicio del tema nuevo, podemos apreciar, por un lado, que los turnos contienen numerosas vacilaciones y, por otro, que parecen "inyectados en el discurso" (House 2002: 256), es decir, carecen de marcas o señales que indiquen a los interlocutores que se trata de algo totalmente nuevo y sin relación con lo inmediatamente anterior (ejemplo 10) o que su mención viene motivada por algo ya aparecido anteriormente²⁶ (ejemplo 11).

La falta de recursos lingüísticos para marcar el tema como nuevo o como relacionado podría ser una de las razones que lleva a los hablantes no expertos, sobre todo en los niveles iniciales e intermedios, a iniciar los temas preferiblemente por medio de una pregunta y, además, a continuar el mismo tema incluso después de que se haya producido un cierre, un fenómeno que se observa claramente en el siguiente ejemplo:

(12) Conversación 2 (A2: AS, ES, MS)

1 EE sí es diferente la gente son diferente
2 y: (.5) °me gusta eso°
3 (2.5)
4 -> EE [pero no sé.
5 -> AS [pero por trabajar?
6 (1.0)
7 EE [tal vez- tal vez.
8 AS [(en España)
9 EE también por
10 AS hm
11 EE trabajar.
12 AS tam- también?
13 EE sí: si hay un trabajo para mí: ahí,
14 un bueno [trabajo.
15 -> EE [por qué no? sí: pero no sé.
16 (.5)
17 AS es difícil de:
18 EE hm y [mi: novio
19 AS [(de hacer)
20 EE es de Alemania entonces es un poco difícil.
21 (1.5)
22 -> EE no sé.

²⁶ En el ejemplo 11, en la secuencia precedente se había hablado de "la idea de Europa".

23	->	AS	es alemán?
24			(.5)
25		EE	hm.
26			(5.0)
27	->	MS	un poco difícil no?
28			(.5)
29		EE	hm.
30			(.5)
31		EE	porque él no quiere: vivir en un otro país y: [...]

Al inicio de este fragmento (líneas 1 y 2) EE expresa su deseo de vivir en España por el clima y porque "*la gente son diferente*". Esta afirmación concluye con una justificación ("*me gusta eso*") de carácter conclusivo que, sumada al lapso siguiente de 2,5 segundos, produce el entorno secuencial adecuado para la introducción de un tema nuevo. El turno de EE en la línea 4 ("*pero no sé*") es otro refuerzo de la conclusión del tema y de que no tiene nada más que añadir en este sentido. Este turno, sin embargo, se produce en solapamiento con una pregunta de AS a EE (línea 5) en la que el referente (el deseo de vivir en España) se mantiene, es decir, para AS el comentario final "*me gusta eso*" y el silencio de 2,5 segundos no son marcas definitivas de final de tema. La misma situación se produce un poco después (líneas 20-26): EE vuelve a insistir en la dificultad de su plan ("*es un poco difícil*"), se produce un silencio y, nuevamente, una marca de conclusión ("*no sé*") que AS tampoco interpreta como tal. La pregunta "*es alemán?*" no da lugar a una respuesta extensa por parte de EE (ella misma, en la línea 20, había proporcionado esta información) y se produce un lapso de 5 segundos. En este contexto, el tema "vivir en España" se podría considerar definitivamente cerrado, pero MS lo retoma nuevamente a través de un comentario que, en realidad, sería más propio de un final de tema que de un inicio. Vemos, por tanto, por un lado, cómo AS y MS optan por mantener el tema después de que se hayan producido marcas (claras) de cierre y, por otro, que sus métodos (preguntas cerradas y comentarios de conclusión) no son adecuados para restaurar de forma eficaz el intercambio de turnos. La competencia conversacional de ambos contrasta claramente con la de su compañera EE quien, en todo momento, lleva a cabo con éxito las acciones temáticas oportunas²⁷.

7.2 Desplazamientos temáticos

El cambio de tema gradual o difuminado, en el que el desplazamiento del foco de interés resulta prácticamente imperceptible, es según Sacks (1992: 566), "*the best way to move from topic to topic*". En nuestro corpus es la acción temática más frecuente, por tanto, la dificultad no radica en el desplazamiento temático en sí, sino en marcar la conexión del turno que inicia el cambio con el precedente. Esta señalización se puede realizar, según resumen Wong y Waring (2010: 120 y ss.), principalmente de dos maneras: por un lado, por medio de un pivote, que puede ser un apoyo de recepción (*sí; ah, sí; vale*) o de valoración (*qué bien*) o una apreciación final; por otro, aprovechando una relación semántica entre el nuevo referente y el anterior, por

²⁷ Para un comentario más detallado de este fragmento, véase García García (2015).

ejemplo la pertenencia a la misma categoría o un paso de una afirmación general a una particular. Ambas estrategias se pueden combinar, como ocurría al final del fragmento 4 y que reproducimos de nuevo:

(13) Conversación 8 (B1+: SF, AE, JS)

1		(1.0)
2	SF	creo que si tú estás mudando países o ciudades llegas a
3		un punto // cuando te confundes dónde está tu casa no?
4	AE	sí.
5	JS	ja.
6		(0.5)
7	SF	no sé dónde tú te sientes en casa.
8	-> AE	sí porque ya- yo ya lo: eh tenía esa experiencia
9		ya- / YA en Alemania como- [...]

La afirmación general de SF "*llegas a un punto ... no sé [sabes] dónde está su casa*" es aprovechada por AE para contar su caso personal (su familia se mudó muchas veces de ciudad dentro de Alemania). En su turno (línea 8), AE comienza con la partícula afirmativa sí (el pivote), con la que muestra su acuerdo con la afirmación precedente de SF y consigue así, enlazar satisfactoriamente ambos turnos construyendo un par adyacente *afirmación-acuerdo*. Acto seguido, a través de la conjunción *porque*, indica que lo que viene a continuación es, en primer lugar, la justificación de su acuerdo y, en segundo, un argumento en favor de la afirmación de SF. El engranaje entre los turnos y el desplazamiento temático se realizan con tanta destreza que son casi imperceptibles y ahí reside precisamente su complejidad. Realizar esta conexión tan fina y precisa resulta mucho más difícil para otros hablantes, como para MS en el siguiente fragmento:

(14) Conversación 2 (A2: AS, ES, MS)

1	EE	entonces escribes y lees muy bien en croata tam[bién
2	MS	[sí
3		sí también.
4	EE	<hm> y: /// eh
5	AS	eres eh bilingua / bi- eh una persona,
6	EE	(risa)
7	AS	bi- bilingua.
8	-> MS	y:- y: para ti,
9	AS	hm.
10	-> MS	eh // eh tuve que: // aprender eh // el kyrilik?
11		también.
12		(2.0)
13	AS	eh
14	MS	la: escrita rusia.
15	EE	claro!
16	AS	(risa) ((riendo)) claro porque he: venido,
17	EE	viviste allí
18	AS	te- tení- tení- / diez- decisiete años,
19	EE	diecisiete,
20	AS	cuando he venido eh-
21	EE	entonces fuiste en la escuela en-
22	AS	co-comienzo a estudiar en la universidad,
23	EE	(risa)
24	AS	(risa) ((riendo)) tú piensas que eh
25	EE	(risa)
26	AS	(risa)

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

27	EE	((riendo)) sin escribir [no es posible aprender el
28	MS	[no no no pero a mí eh
29		tuve que aprender también.
30	AS	ah!
31	MS	en la escuela.
32		(1.5)
33	AS	aquí.
34	MS	aquí sí.
35	AS	a:h aquí! y tú piensas en eh serb- serbo [...]

En las primeras líneas (1-3) MS confirma a su compañera EE que él sabe escribir también en croata (MS es hijo de croatas pero nacido en Alemania). En las líneas 5-6, AS (que es de origen ruso) aporta un comentario positivo sobre esa habilidad de MS, pero este no reacciona a este comentario. En su lugar, se dirige a su compañero con una fórmula un tanto peculiar ("y para tí") y, a continuación (línea 10), desplaza el foco a otro aspecto (el hecho de haber aprendido el alfabeto cirílico, una información que es lógicamente de interés para un rusohablante). Esta afirmación, sin embargo, tal vez por la entonación ascendente con que pronuncia la palabra *kyrilik* (cirílico), causa confusión en sus interlocutores, lo que se refleja en un lapso de dos segundos (línea 12). MS aclara que se refiere al alfabeto cirílico ("la escrita rusa"), pero esto no logra resolver el origen del problema: lo que era una afirmación es interpretada por sus interlocutores como una pregunta dirigida a AS. Dado que AS vivió hasta los 18 años en Rusia, la pregunta les resulta tanto a él como a EE realmente fuera de lugar. Las risas (líneas 16, 23-27) son un claro reflejo de esta interpretación.

Este ejemplo pone de manifiesto la importancia de contar con recursos adecuados para efectuar las acciones temáticas. Realizar de manera confusa o inadecuada de un desplazamiento temático puede tener consecuencias graves en la conversación y llevar a un malentendido, o incluso, a una situación realmente incómoda.

7.3 Cierres

Al igual que la introducción de un tema propuesto por un conversador ha de ser ratificada en turnos sucesivos por los interlocutores, también el final de un tema es el resultado de la contribución activa de todos los participantes. Por medio de las risas, las repeticiones, los apoyos de valoración y los resúmenes valorativos se produce "a regular sequence of ending indicators" (Howe 1991: 9).

En nuestro corpus hemos constatado, sin embargo, un gran número de casos en los que el tema concluye simplemente con un silencio. Veamos, a modo de ejemplo, el fragmento siguiente:

(15) Conversación 7 (B1⁺: CF, VM, SL)

1	CF	mh a veces escucho un- un: acento francés en / eh
2		cuando tú- tú hablas.
3	VM	sí.
4		(risa = todos)
5		(2.0)
6	SL	sí las palabras son los mismos hm?
7	VM	sí // o / es difícil [de,

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

8 CF [sí
9 VM pronunciar un y no *une*
10 CF *une y-* [y tu
11 SL [sí.
12 CF también.
13 VM sí.
14 (risa = todos)
15 CF siempre *tu* (risa)
16 VM sí es verdad.
17 SL y a veces solamente / sabes / eh la palabra en
18 francés y no en español! [(risa)
19 VM [claro / creo que he estudia
20 // siete años
21 SL [ah ajá
22 VM [francés en la escuela.
23 -> (3.0)
24 -> VM a veces es diferen- difícil.
25 -> (12.0)
26 VM qué pensáis / de la: / *Streik* en la universidad?

En este fragmento, los participantes están comentando sus conocimientos de idiomas y CF le hace (línea 1) un comentario a VM sobre el acento francés que este tiene al hablar español. VM lo admite con su afirmación en la línea 2. Aquí podría haber terminado el tema (se produce un lapso de dos segundos), pero SL lo retoma con una posible explicación del origen del acento de VM ("*las palabras son las mismas*") y pide una corroboración, que VM aporta (línea 7). Entonces empieza una breve secuencia (líneas 7 – 22) sobre los problemas que VM tiene entre los dos idiomas. Se vuelve a producir un lapso (línea 23) y VM emite una valoración final ("*a veces es difícil*"). Después, un silencio de 12 segundos. Ni confirmaciones, ni repeticiones, ni otros comentarios valorativos, ni apoyos de confirmación, ni risas. El tema concluye, pero no con una secuencia colaborativa, sino de manera brusca. Nuevamente nos encontramos en la situación en la que los participantes llevan a cabo una acción temática sin los suficientes recursos: la acción (en este caso, el cierre) tiene lugar, sí, pero la sensación que produce es, como ya hemos constatado varias veces a lo largo del análisis, la de un mecanismo conversacional poco "engrasado".

Frente a esta falta de, en términos de AC, *esfuerzo interactivo* por parte de los conversadores, tenemos el caso opuesto en el siguiente fragmento, en el que las hablantes se ponen de acuerdo para cerrar, mejor dicho, para no tratar un tema determinado, el del nacionalismo alemán:

(16) Conversación 9 (B2: AH, JC, KO)

1 KO ES MÁS un patriotismo: local (risa)
2 AH hm como:
3 JC sí.
4 AH general alemán.
5 KO sí que por la parte / sí
6 (1.0)
7 AH quizás porque no: no debemos,
8 (0.5)
9 KO sí
10 AH tenerlo no? por nuestra:
11 (0.5)
12 KO hh.hh. historia,

La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE

13 AH historia fatal.
14 KO bla bla.
15 JC hm.
16 AH sí.
17 (1.5)
18 KO estoy harto (risa)
19 AH el patriotismo alemán es un poco difícil no? /
20 no se debe de ser oh! soy alemán ()
21 (1.0)
22 -> KO (sí! te) hemos visto- pero eso es otro-
23 AH Sí es otro-
24 -> KO es otro tema (risa)
25 -> AH muy difícil.
26 -> KO (risa)

El cierre explícito de un tema por medio de un marcador léxico de conclusión, como el empleado aquí ("*es otro tema*"), es un fenómeno poco frecuente en la conversación informal (Stenström 1994: 152). Tanto más relevante resulta entonces el fragmento anterior. Al ser un caso único en todo el corpus se trata, naturalmente, de un ejemplo anecdótico, pero que pone de manifiesto una forma muy diferente de manejar la conversación que la del ejemplo (15), en el que los hablantes, simplemente, renunciaban a seguir participando. Aquí, las hablantes hacen uso de un recurso léxico explícito para cerrar un tema pero, además, lo cierran en colaboración y en una sucesión de turnos breves e interrumpidos (líneas 22-24) que culmina con el refuerzo de AH en la línea 25: no solo es otro tema, también es "*muy difícil*". No es casual, creemos, que este caso de cierre explícito y en estrecha cooperación provenga precisamente de la conversación que con más claridad representa el patrón colaborativo.

7.4 Resumen y discusión de los resultados

Del análisis precedente podemos concluir que son los siguientes aspectos de la organización temática, todos ellos relacionados con la iniciativa (García García 2013), los que más dificultades presentan a los hablantes no expertos:

- marcar la introducción de un tema nuevo (cuando no se realiza por medio de una pregunta al interlocutor),
- mostrar coherencia temática e interactiva (Jefferson 1984) al producir un cambio de tema,
- cerrar un tema de manera conjunta, especialmente por medio de resúmenes o comentarios valorativos, y
- realizar cierres explícitos.

Así, una menor competencia conversacional se manifiesta, por un lado, en un reducido abanico de recursos para marcar la relación temática (o la ausencia de ella) entre un turno anterior y el siguiente, así como para cerrar un tema de forma cooperativa. Esto ocasiona un discurso poco engarzado, en el que los nuevos temas no

encajan unos con otros de manera natural sino de forma brusca. Por otro lado, los hablantes menos competentes aplican la estrategia de "dejarse llevar": cuando efectúan acciones temáticas se decantan por aquellas que exigen el despliegue de menos recursos o *esfuerzo interactivo*.

De manera similar a los patrones de interacción establecidos para la alternancia de turnos, podemos distinguir en los participantes del corpus tres *formas o estilos de contribución* a la organización temática:

En primer lugar, un estilo que se caracteriza por la *pasividad*. Los hablantes no inician movimientos temáticos, no intervienen después de silencios o, si lo hacen, es con comentarios mínimos, que resumen lo dicho anteriormente pero sin aportar nada nuevo. Otro tipo de participación se manifiesta en forma de *comodidad*: son los hablantes que no tienen dificultades a la hora de producir desplazamientos temáticos graduales o de iniciar temas nuevos a través de preguntas, pero que carecen de suficientes recursos para marcar los cambios o no se atreven con las acciones temáticas más salientes. Finalmente, algunos hablantes pueden controlar la conversación (introducir, reintroducir o rechazar los temas que quieren, cuando quieren), toman la iniciativa cuando es necesario (por ejemplo, cuando hay silencios largos o la conversación ha llegado a un punto incómodo) y muestran mayores recursos lingüísticos para desplegar todas estas acciones. Se trata de una forma de participación que se caracteriza por la *iniciativa*.

¿Se pueden hacer corresponder estas formas o estilos de participación con niveles o grados de desarrollo de la competencia conversacional? Por un lado, es posible reconocer un cierto paralelismo entre estas tres formas y las fases de adquisición propuestas por Ohta (1999: 1496) para las "rutinas de interacción":

[Novices] participate at first peripherally, and then begin to take on a particular portion of the routine [...] Through repeated participation, the novice becomes able to anticipate how the routine is likely to unfold, and begins to participate more and more actively. The next step is expansion of participation in the routine to a wider variety of contexts [...] Ultimately, the novice is able to use the routine more independently, finally expanding and transforming the routine and using it to meet individual goals.

Por otro lado, dado el tamaño limitado de la muestra y el carácter transversal y no longitudinal de nuestro estudio, la cuestión de cómo y en qué fases se desarrolla la competencia conversacional sigue abierta y deberá ser objeto de futuros estudios.

8. Consideraciones finales

Como decíamos en la introducción, una idea muy extendida en torno al aprendizaje de LE es que la conversación no es algo que deba ser enseñado en clase. Consideramos que el presente trabajo aporta suficientes argumentos para, como mínimo, replantearse esa creencia. En los dos fenómenos de la competencia conversacional que hemos analizado, la alternancia de turnos y la organización temática, los participantes muestran problemas que, en general, tienen que ver con la dimensión cooperativa: la producción de turnos conectados y cooperativos y la contribución equilibrada a la conversación, tanto en términos de cantidad de habla como de acciones temáticas realizadas. Es decir, la transferencia de la competencia conversacional de la lengua primera a la LE no funciona de manera completa. Por otro lado, el principio de secuenciación, los apoyos de conclusión, los métodos para introducir un tema o marcar un desplazamiento, los resúmenes colaborativos... son aspectos que, en contra del segundo prejuicio habitual contra la enseñanza de la conversación, se pueden trabajar de manera eficaz en el aula. Como señala König (2013: 245) y se puede apreciar en los ejemplos del análisis, la mayor parte de los recursos necesarios para la organización conversacional son, en general, poco complejos en lo que se refiere a la gramática, pues se trata de recursos léxicos o afectan más al diseño del turno que a las estructuras sintácticas.

Naturalmente, la condición primera e imprescindible para poder enseñar conversación en clase (en lugar de hacer clase de conversación) es un profesorado de ELE que esté a su vez lo suficientemente familiarizado con los diferentes aspectos del análisis conversacional y las posibilidades de llevarlos al aula. En este sentido, los trabajos del presente volumen constituyen un primer paso fundamental al que esperamos que sigan muchos otros.

Marta García García

Profesora de didáctica del español

Universidad de Gotinga

marta.garcia@phil.uni-goettingen.de

Referencias bibliográficas

- Agliati, A., Vescovo, A. y Anolli, L. (2005): "Conversation patterns in icelandic and italian people: Similarities and differences in rhythm and accommodation", L. Anolli (ed.), *The hidden structure of interaction: From neurons to culture patterns*, Washington, D.C.: IOS Press, pp. 224-35.
- Berthoud, A.-C., Mondada, L. (1991): "Strategies et marques d'introduction et de réintroduction d'un objet dans la conversation", *Bulletin de la CILA* 54, pp. 159-179.
- Brooks, L. (2009): "Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance", *Language Testing*, 26 (3), pp. 341-66.
- Button, G., Casey, N. (1984): "Generating Topic: the use of topic initial elicitors", J. M. Atkinson y J. Heritage (eds.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 167-190.
- Button, G., Casey, N. (1985): "Topic nomination and topic pursuit", *Human Studies*, 8, pp. 3-55.
- Carter, R., McCarthy, M. (1997): *Exploring spoken English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cestero, A. M. (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Cestero, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros
- Cheng, W. (2003): *Intercultural conversation*, Amsterdam: John Benjamins.
- Drew, P. (2005): "Conversation analysis", K.L. Fitch y R. E. Sanders (eds.), *Handbook of language and social interaction*, Mahwah, N.J.: Erlbaum, pp. 71-102.
- Fasel Lauzon, V., Pochon-Berger, E. y Pekarek Doehler, S. (2008): "Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente?", *Babylonia*, 3, pp. 46-51.
- Gan, Z., Davison, C. y Hamp-Lyons, L. (2009): "Topic negotiation in Peer Group Oral Assessment Situations: A Conversation Analytic Approach", *Applied Linguistics*, 30 (3), pp. 315-34.
- Galaczi, E. D. (2014): "Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests?", *Applied Linguistics*, 35 (5), pp. 553-74.
- García García, M. (2013): "Iniciativa y manejo de los temas en la conversación en ELE", M.C. Ainciburu (ed.), *Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Volumen I*, Madrid / Nebrija Procedia, pp. 314-24.
- García García, M. (2014): *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- García García, M. (2015): "Topic Management and Interactional Competence in Spanish L2 Conversation", S. Gesuato, F. Bianchi y W. Cheng (eds.), *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 253-274.
- García García, M. (2016): "Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht: Probleme, Möglichkeiten und Perspektiven am Beispiel des Französischen und des Spanischen", *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 10 (1).
- Gardner, R. (2004): "Conversation analysis", A. Davies y C. Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics*, Malden, Mass.: Blackwell, pp. 262-84.

- González Argüello, V. (2010): "Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación", *Marcoele*, 10.
- Gülich, E., L. Mondada (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*, Tübingen: Niemeyer.
- He, L. y Dai, Y. (2006): "A corpus-based investigation into the validity of the CET-SET group discussion", *Language Testing*, 23 (3), pp. 370-401.
- Heritage, J. (1989): "Current developments in conversation analysis", D. Roger y P. Bull (eds.) *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-47.
- House, J. (2002): "Developing pragmatic competence in English as lingua franca" K. Knapp y C. Meierkord (ed.): *Lingua franca communication*, Frankfurt: Peter Lang, pp. 245-267.
- Howe, M. (1991): "Collaboration on topic change in conversation", *Kansas Working Papers in Linguistics* 16, pp. 1-14.
- Jefferson, G. (1984): "On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters", J. M. Atkinson y J. Heritage (eds.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 191-222.
- Jefferson, G. (1993): "Caveat speaker: Preliminary notes on recipient topic-shift implicature", *Research on Language and Social Interaction*, 26 (1), pp. 1-30.
- Kasper, G. (2009): "Categories, Context, and Comparison in Conversation Analysis", H. t. Nguyen y G. Kasper (eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives*, Honolulu Hawa'i: National Foreign Language Research Center, pp. 1-28.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A. et al. (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- König, C. (2013): "Topic management in French L2: A longitudinal conversation analytic study", L. Roberts, A. Ewert, M. Pawlak et al. (eds.), *Eurosla Yearbook: Volume 13 (2013)*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., pp. 226-50.
- Kramsch, C. (1981): *Discourse analysis and second language teaching*, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Lazaraton, A. (2002): *A qualitative approach to the validation of oral language tests*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*, Barcelona: Teide.
- Liddicoat, A. (2007): *An introduction to conversation analysis*, Londres: Continuum.
- Maley, A. (1987): "Foreword", Nolasco, R. y Arthur, L., *Conversation*, Oxford: Oxford University Press.
- Markee, N., Kasper, G. (2004): "Classroom Talks: An Introduction", *The Modern Language Journal*, 88 (iv), pp. 491-500.
- Martínez Carrillo, M.C. (2014): *El desarrollo temático de la conversación en español como lengua materna y en español como lengua extranjera de estudiantes finlandeses*, Tesis Doctoral inédita, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- Maynard, D. W. (1980): "Placement of topic changes in conversation", *Semiotica*, 30 (3/4), pp. 263-290.

- Mondada, L. (1995): "La construction interactionnelle du topic", L. Mondada (ed.): *Actes du Colloque de Lausanne, Cahiers de l'ILSL 7*, pp. 111-135.
- Ohta, A. (1999): "Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese", *Journal of Pragmatics*, 31, pp. 1493-1512.
- Orletti, F. (1989): "Topic organization in conversation", *International Journal of the Sociology of Language*, 76, pp. 75-85.
- Palomares, N. A., Bradac, J. J. y Kellerman K. (2006): "Conversational topic along a continuum of perspectives", *Communication Yearbook*, 30 (1), pp. 45-97.
- Portolés, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*, Madrid: Síntesis.
- Psathas, G. (1990): "Introduction. Methodological issues and recent developments in the study of naturally occurring interaction", G. Psathas (ed.): *Interaction Competence*, Washington, D.C.: University Press of America, pp. 1-29.
- Richards, J. C. (1980): "Conversation", *TESOL Quarterly*, XIV (4), pp. 413-32.
- Richards, J. C. (1990): *The language teaching matrix*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. (1991): "Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations", *Discourse Processes*, 14, pp. 423-41.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on conversation*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Sacks, H., Schegloff, E. A.; Jefferson, G. (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language*, 50 (4), pp. 696-735.
- Scarcella, R. C. (1983): "Developmental trends in the acquisition of conversational competence by adult second language learners", N. Wolfson y E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 175-83.
- Seedhouse, P., Harris, A. (2011): "Topic development in the IELTS Speaking Test", *IELTS Research Reports*, 12, pp. 55-110.
- Schegloff, E. A. (1990): "On the organization of sequences as a source of 'Coherence' in talk-in-interaction", B. Dorval (ed.): *Conversational organization and its development*, Norwood, New Jersey: Albex, pp. 51-77.
- Schegloff, E. A. (2009): *Sequence organization in interaction*, Cambridge: Cambridge 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), pp. 361-82.
- Stenström, A.B. (1994): *An introduction to spoken interaction*, Londres: Longman.
- Storch, N. (2002): "Patterns of Interaction in ESL Pair Work", *Language Learning*, 52 (1), pp. 119-158.
- van Lier, L. (1989): "Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: Oral proficiency interviews as conversation", *TESOL Quarterly*, 23 (3), pp. 489-508.
- van Lier, L. (1996): *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy, and authenticity*, Londres: Longman.
- Vázquez, G. (2000): *La destreza oral*, Madrid: Edelsa.
- Wagner, J., Gardner, R. (2004): "Introduction", R. Gardner y J. Wagner (eds.), *Second language conversations*, Londres: Continuum, pp. 1-17.

Wong, J., Waring, H. Z. (2010): *Conversation analysis and second language pedagogy. A guide for ESL/EFL teachers*, Londres: Routledge.

Young, R. (1995): "Conversational styles in language proficiency interview", *Language Learning*, 45 (1), pp. 3-42.

Young, R. y He, A. W. (eds.) (1998): *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*, Amsterdam: John Benjamins.

Anexo I. Convenciones de transcripción

.hh	Aspiración audible
?	Entonación interrogativa o ascendente
,	Entonación suspendida
.	Entonación descendente
!	Tono animado
MAYÚSCULAS	Segmento de habla pronunciado en un tono de voz más alto o con mayor énfasis
:	Alargamientos vocálicos
-	Final abrupto de turno o interrupción
°no sé°	Segmento de habla pronunciado en un tono de voz más bajo
((carraspeo))	Acciones no verbales
/, //, ///	Pausas breves en el interior de un turno
(.5)	Pausas entre turnos (en décimas de segundo)
[Comienzo de un solapamiento
()	Pasajes ininteligibles
<i>cursiva</i>	Palabras en otros idiomas