

**Abstract**

With the objective being to provide insights on the acquisition of second language *conversational competence* and its teaching, this paper analyzes the interactional features of the speech of eleven non-native speakers of Spanish in nine audiotaped conversations. Results of the study show learners' lack of resources to signal interactive processes as well as an absence of initiative in the management of interaction, which demonstrate the need for an *explicit approach* to conversation teaching and continued research in this field.

**1. La competencia conversacional**

La conversación es un tipo de intercambio comunicativo oral, omnipresente en nuestra vida diaria, en el que participan un mínimo de dos interlocutores que alternan sucesivamente los papeles de hablante y oyente. Conversar es, por tanto, una habilidad que exige de los participantes, por un lado, capacidad cognitiva para producir y comprender de forma inmediata enunciados lingüísticos y, por otro, capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso. Esta "habilidad de tomar parte en una conversación" es lo que denominamos *competencia conversacional*.

La conversación es, además, el medio por excelencia que usamos para relacionarnos con los demás, pues conversamos con el fin de comunicar información a otras personas, pero más aún, para establecer y mantener contactos sociales con ellas. Debido a esto, un extranjero que no sepa participar en una conversación tampoco conseguirá tener una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá toda posibilidad de participar y de integrarse plenamente en la vida social y cultural de esa comunidad.

**1.1.** A pesar de esta importancia y trascendencia, los estudios acerca de la competencia conversacional no han tenido gran continuidad en la lingüística aplicada, aunque sí podemos constatar que sus inicios fueron prácticamente contemporáneos a la aparición del término *competencia comunicativa* (1). De hecho, el primer trabajo empírico en el que se estudia la competencia conversacional fue el que, ya en 1974, llevó a cabo Ochs desde los presupuestos del Análisis de la Conversación y de la Sociología de la Interacción. Ochs grabó los diálogos matutinos de sus dos hijos gemelos durante un año a partir de los 33 meses de edad, con el objeto de investigar "the ways in which these children cooperate in talk" (1974:164).

Los resultados de trabajos como el de Ochs fueron aplicados por Hatch (1978) al ámbito de la investigación en segundas lenguas. Según esta autora, de manera similar a como sucede durante la adquisición de la lengua materna, el estudiante adulto construye estructuras en la medida que interacciona con el hablante nativo, en lugar de aprender primero a formar frases y posteriormente incorporarlas al discurso. Es decir, la sintaxis emana del discurso, o en otras palabras, el aprendizaje de las formas y funciones lingüísticas surge a partir del aprendizaje de cómo mantener una interacción. Basados en esta idea, Long y otros autores americanos han realizado numerosos estudios en torno a lo que se ha llamado la *hipótesis de la interacción* (2) y han abierto una línea de investigación

1- Introducido, como es sabido, en 1972 por Hymes para referirse de forma general a las capacidades lingüísticas de una persona.

2- Sobre la 'hipótesis de la interacción' se pueden consultar, entre otros, los siguientes trabajos: Long (1983, 1985 y 1996), Duff (1984), Gass y Varonis (1985), Pica y Daughy (1985). Un buen resumen de la evolución de esta teoría se encuentra en Ellis (1999).



acerca de cómo determinados aspectos morfosintácticos se adquieren a través de intercambios lingüísticos orales entre parejas de hablantes nativos y no nativos. Sin embargo, estos intercambios se realizan en un contexto muy controlado (a partir de tareas de vacío de información), con lo que el tipo de interacción resultante no puede considerarse como conversacional. Además, en todos estos trabajos, la conversación no es realmente el objeto de estudio, sino el contexto de aprendizaje, es decir, el énfasis reside en *qué* se aprende conversando, y no en *cómo* se aprende a conversar.

También en los años ochenta surgió lo que se conoce como la *pragmática de la interlengua* (3), que estudia de forma contrastiva los intercambios orales en los que participan hablantes no nativos de acuerdo con aspectos como la cortesía, el reconocimiento de la fuerza ilocutiva de los enunciados y la producción de los distintos actos de habla. La pragmática de la interlengua constituye actualmente un cuerpo de estudio muy importante en la lingüística aplicada, pero aunque la toma de datos tiene lugar a partir de contextos naturales, su objeto de estudio son las actividades que los hablantes desarrollan en la conversación, y no los mecanismos propios de la conversación.

1.2. Los estudios acerca de la competencia conversacional en lengua extranjera (tal y como la entendemos en este artículo) son, como señalábamos antes, esporádicos y aislados. Cabe señalar, por su carácter de pioneros, el trabajo de Scarcella (1983) y el de Stewner-Manzanares (1983). Más recientemente, autores como Rigggenbach (1998, 2000) y Gardner (1994, 1997, 2004) han abierto una línea de investigación muy interesante que, basada en el Análisis de la Conversación, se propone examinar las características de las interacciones orales que tienen lugar en una lengua que no es la materna para uno o para todos los participantes. La aplicación práctica que estos estudios tienen en la didáctica de lenguas extranjeras enlaza con un nuevo enfoque en la enseñanza de la conversación, denominado *enfoque directo* (Richards, 1990) o *explícito*. A diferencia del enfoque tradicional o *indirecto*, que asume que la habilidad de conversar es perfectamente transferible de la lengua materna a la lengua meta y que, por tanto, no es necesario, ni posible, enseñar conversación sino simplemente practicarla, el enfoque directo considera necesaria una enseñanza *explícita* o *directa* de fenómenos como las aperturas y cierres, la alternancia de turno, el manejo del tema, las estrategias de facilitación y reparación... que haga a los alumnos tomar conciencia del mecanismo conversacional, es decir, convertirlos en analistas de su propio discurso. Nosotros creemos que la combinación equilibrada de ambos enfoques puede ser el mejor método de favorecer el aprendizaje de la destreza conversacional en la clase de idiomas (4).

Si bien la oferta de materiales para la enseñanza de la conversación según el enfoque indirecto es suficientemente amplia (5), no ocurre lo mismo con los materiales basados en un enfoque directo. En un trabajo anterior (García García 2002), ya lamentábamos la casi total inexistencia de este tipo de materiales específicos en el ámbito del español como lengua extranjera y, recientemente, García Castro (2003) ha puesto de manifiesto el olvido al que los fenómenos conversacionales han sido relegados dentro de los libros de texto más conocidos.

3- Representada por los trabajos de Kasper y Schmidt (1996), Kasper y Rose (1999) y House (1996), entre otros.

4- Alcón y Tricker (2000) sostienen el mismo argumento, apoyado en la bibliografía reciente en adquisición de segundas lenguas.

5- En la enseñanza del inglés podemos citar los siguientes: Ur (1981), Klippel (1984), Pattison (1987), Golebiowska (1990) y, en E/LE: Garcés y Nauta (1997), López (1999).



Esta situación puede deberse al hecho de que, si queremos diseñar actividades para la enseñanza de la conversación según el enfoque directo, obviamente necesitaremos tener previamente una idea de los fenómenos que revisten mayor dificultad para los hablantes no nativos. Éste ha sido nuestro propósito al realizar el estudio que presentamos en este artículo: obtener un panorama general de las áreas problemáticas que presenta la conversación en español como lengua extranjera, así como aquellas características propias de la conversación nativa que no se dan en la interlengua de los estudiantes de español, para posibilitar, en un futuro próximo, la elaboración de materiales didácticos que traten de forma explícita estos fenómenos.

## 2. Descripción del estudio

Las grabaciones que conforman la base de esta investigación se recogieron en Hamburgo durante los meses de febrero y mayo de 2002. Esta ciudad, la segunda de Alemania en número de habitantes, cuenta con una importante oferta de clases de español en el nivel universitario, repartida entre las carreras de Filología Hispánica y de Estudios Latinoamericanos por un lado, y el Centro de Idiomas con Fines Específicos y los Cursos Generales de Idiomas, por otro. Aunque carecemos de estadísticas al respecto, nos consta que en estas dos últimas instituciones el español es la lengua extranjera más demandada, por detrás del inglés. Esto se corresponde con la tendencia general en todo el país, tanto en escuelas como en el sistema universitario, según datos del Instituto Alemán de Estadística y de la Consejería de Educación y Ciencia en Alemania (6).

### 2.1. Los informantes

Todos los informantes, un total de once, se ofrecieron voluntariamente a participar en este estudio y fueron seleccionados entre los alumnos de dos de las instituciones mencionadas anteriormente: la carrera de Filología Hispánica y los Cursos Generales de Idiomas. El nivel mínimo requerido fue el intermedio-alto (correspondiente a un nivel B2 del Marco de Referencia Europeo). Lo hicimos así ya que necesitábamos informantes con cierta soltura expresiva, para los que el dominio del código gramatical no fuera un obstáculo a la hora de interactuar oralmente (7). Los estudiantes, compañeros de clase bien en la facultad, bien en los Cursos de Idiomas, se conocían entre sí, pero en ningún caso existía grado alguno de amistad entre ellos. Según su nivel, lengua materna y sexo, se pueden distribuir de la siguiente manera:

6- Fuentes: Statistisches Bundesamt: <http://www.statistik-bund.de> y Consejería de Educación y Ciencia: <http://www.sgci.mec.es/de>.

7- Según la descripción del Marco Europeo de Referencia, el hablante de este nivel "puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores".



	Lengua Materna Alemana		Otras Lenguas Maternas (Italiano, Francés, Serbocroata)	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Superior	2	0	0	0
Avanzado	2	3	1	0
Intermedio-Alto	2	0	2	0

Cuadro 1. Informantes

Como se puede observar a partir de estos datos, nuestros informantes constituyen un grupo heterogéneo en el que no hemos controlado las variables sociales de sexo y edad, ni la de lengua materna (8), ya que para este primer estudio piloto no lo consideramos necesario. Nuestro interés se centra, como ya hemos dicho, en obtener un primer acercamiento de las características generales de la conversación no nativa que pueda servir de punto de partida para un estudio más pormenorizado.

La grabación de los datos se llevó a cabo en un contexto no institucional (9). El modo de elicitación fue lo más natural posible: se planteó como un encuentro informal entre un grupo de compañeros de universidad, en el que ningún tema 'de conversación' se había fijado de antemano, ni existía ningún 'objetivo' concreto que pudiese guiar el desarrollo de la interacción. Esto, unido a que los participantes no se conocían demasiado entre sí, propició que el género conversacional predominante en nuestras grabaciones fuera el de *identificación mutua* (10), en el que los participantes hablan de sí mismos, su pasado y su presente.

En cada grabación tomaron parte dos o tres hablantes no nativos, más la investigadora, que se encuentra presente, pero que, intenta intervenir lo menos posible (11). Esta configuración de las conversaciones puede parecer en principio discutible, ya que se aparta del tradicional esquema diádico 'hablante nativo (HN)/ hablante no nativo (HNN)' que predomina en la mayoría de los estudios empíricos, pero teníamos varias razones para hacerlo así. En primer lugar, consideramos que, como señala Schwartz (1980), los aprendices de una lengua no interactúan únicamente con hablantes nativos, sino también con otros compañeros, de ahí la importancia del análisis de conversaciones que tienen lugar entre HNN. Además, consideramos que la mejor forma de caracterizar la conversación no nativa es precisamente dejando que el manejo de la interacción recaiga en los propios HNN. De haber sido conversaciones entre parejas mixtas no nativo/ nativo, probablemente éste último hubiera llevado el peso de la conversación y habrían existido relaciones de 'poder' (entendido en este caso como un mayor dominio del código lingüístico) entre los interlocutores. Por otro lado, el que un hablante nativo esté presente justifica

8- La abrumadora mayoría de informantes mujeres se corresponde con la realidad en el aula de idiomas y de las carreras de humanidades. La presencia de informantes de otras lenguas maternas distintas al alemán vino motivada por la mayor disponibilidad de estos estudiantes a participar en nuestro estudio. En cuanto al factor edad, dado que todos los participantes eran universitarios, se mantiene dentro de un margen relativamente estrecho (los 21 y los 35 años) que prácticamente coincide con los límites que la Sociolingüística marca para un grupo de edad.

De todas maneras, en una nueva recogida de datos, que constituirá la base de nuestra tesis doctoral, estamos atendiendo a todas estas variables.

9- En concreto, en la casa de la investigadora.

10- Tomamos este término de la clasificación de géneros conversacionales que establecen Carter y McCarthy (1997).

11- Es decir, que adopta la figura de oyente (*auditor*), según la terminología de Bell (1984): "participante conocido y ratificado, presente en la interacción, pero al que el hablante no se dirige directamente" (cfr. Cestero, 2000a:69).



también, en cierto modo, el hecho de que entre alemanes (o extranjeros con alemán como primera lengua extranjera) la conversación transcurre en español.

Ya que los encuentros se organizaron según la disponibilidad de los informantes, no fue posible reunir en cada caso hablantes del mismo nivel ni homogeneizar las grabaciones según fuera el alemán u otra la lengua materna de los participantes (12). Las nueve conversaciones quedaron, por tanto, distribuidas como se puede apreciar en el cuadro siguiente:

Conversación (fecha)	Participantes	Lengua Materna	Nivel	Sexo
[1]. (11.02.02)	C. V.	Alemán Italiano	Superior Avanzado	Mujer Mujer
[2]. (13.02.02)	K. J.	Alemán Alemán	Intermedio-Alto Superior	Mujer Mujer
[3]. (26.02.02)	R. S. V.	Alemán Francés Italiano	Avanzado Avanzado Avanzado	Hombre Mujer Mujer
[4]. (01.03.02)	Me. K.	Serbo-croata Alemán	Intermedio-alto Intermedio-alto	Mujer Mujer
[5]. (13.03.02)	J. Me.	Alemán Serbo-croata	Superior Intermedio-alto	Mujer Mujer
[6]. (28.03.02)	R. V.	Alemán Italiano	Avanzado Avanzado	Hombre Mujer
[7]. (11.04.02)	R. B.	Alemán Alemán	Avanzado Avanzado	Hombre Mujer
[8]. (25.04.02)	B. V.	Alemán Italiano	Avanzado Avanzado	Mujer Mujer
[9]. (11.05.02)	N. T. Ja.	Alemán Alemán Alemán	Intermedio-Alto Avanzado Avanzado	Mujer Hombre Hombre

Cuadro 2. Conversaciones

12-Sin embargo, dado el reducido número de informantes, hemos podido tener en cuenta la variable de nivel a la hora de analizar y valorar los datos.



### 2.3. Las transcripciones

Una vez realizadas las grabaciones, seleccionamos para su transcripción distintos fragmentos. En algunos casos consisten en una secuencia completa, sin cortes, en otros son extractos independientes, hasta llegar a una media de siete minutos transcritos por cada conversación. Decidimos hacerlo así aún a riesgo de manipular los materiales, ya que las primeras audiciones de los datos nos revelaron fragmentos de gran interés, que habrían quedado fuera de haber seleccionado únicamente los cinco o diez minutos centrales. Las transcripciones se realizaron en ortografía normativa según las convenciones que detallamos en el Apéndice I y están basadas en las utilizadas para la edición del *Corpus PRESEEA-Alcalá*, pues, de entre todos los modelos disponibles, estimamos conveniente seguir unas pautas de transcripción de reconocido prestigio y a la vez de amplio acceso y difusión.

### 2.4. Presentación de los resultados

Hemos optado por realizar un análisis cualitativo (13) siguiendo los procedimientos propios del Análisis de la Conversación: selección del fenómeno de interés, búsqueda de todos los ejemplos en los que tal fenómeno aparece en el corpus, examen minucioso de cada uno de estos ejemplos encontrados y descripción de su forma de producción.

En el apartado siguiente procedemos a apuntar y comentar los resultados obtenidos. Para ello, seguimos en cada caso el siguiente esquema:

- a) presentación del fenómeno analizado,
- b) ilustración del mismo a partir de ejemplos,
- c) formulación de hipótesis acerca de su significación y
- d) sugerencias de posibles repercusiones didácticas.

El análisis ha sido realizado desde un punto de vista pedagógico: nos hemos fijado en qué fenómenos, dentro de cada aspecto, parecen resultar más problemáticos a los hablantes no nativos (HNN), entendiendo por 'problemático' un uso que se diferencia del de un hablante nativo (HN) bien en la frecuencia de uso (si realizan un fenómeno o no, y en qué proporción), bien en la forma de señalarlo (los elementos lingüísticos utilizados para marcarlo). Dado que no existe un modelo normativo del uso 'conversacional' que sea equivalente al que existe para la gramática oracional, hemos decidido evitar el término *error* y sustituirlo por el de *característica* de la conversación en lengua extranjera a la hora de presentar los datos analizados. Por último, consideramos oportuno decir que, debido a las dimensiones del estudio (once participantes en nueve conversaciones, con un total de doce horas de grabación y sesenta y cinco minutos transcritos), somos conscientes de que muchas de las conclusiones alcanzadas no son generalizables a otros hablantes, ni siquiera a otras conversaciones distintas de las

13- No obstante, en el trabajo de investigación que realizamos actualmente, y que constituirá nuestra tesis doctoral, estamos llevando a cabo análisis tanto cualitativo como cuantitativo de los datos.



grabadas para este trabajo. Sin embargo, consideramos que como *microanálisis* es válido como punto de partida de lo que en el futuro será una investigación de mayores dimensiones.

### 3. Características de la conversación en Español como Lengua Extranjera

Ante la imposibilidad de estudiar la totalidad de los mecanismos que constituyen la conversación hemos tenido que realizar una selección, pedagógicamente motivada, de entre todos ellos, y hemos considerado que los fenómenos relacionados con la estructura interactiva de la conversación (Riley, 1977), es decir, aquellos que no tienen como función comunicar un contenido proposicional nuevo, sino cumplir con las normas de cooperación en que se basa el *ritual interactivo* (Cots 1995), serían los más útiles para los aprendientes de español, ya que son estos los que caracterizan la conversación como un tipo de actividad social co-construida por todos los participantes, y los que generalmente se han descuidado en los materiales de E/LE (14). Dicho esto, pasamos a presentar los resultados que hemos obtenido de nuestro análisis.

#### 3.1. La negociación del significado

En primer lugar, hemos analizado algunos aspectos relacionados con la *negociación del significado*, término que proviene de la teoría de la recepción de Hall (1973) y que en lingüística aplicada se refiere a los recursos utilizados por los participantes en la comunicación para asegurar que tiene lugar el entendimiento *mutuo* del mensaje (Bygate 1989:29). Existen, como señala este autor, dos factores dentro de la negociación del significado: el primero, el *nivel de explicitud*, tiene que ver con el grado de conocimiento compartido de los participantes y, por tanto, con cómo adecua el hablante su discurso al interlocutor. El segundo lo conforman los *ajustes conversacionales*, término que acuñó Long (1983) dentro de su Hipótesis de la Interacción (15) para denominar aquellos cambios en la estructura de la conversación que se producen para solucionar o evitar problemas de comprensión (16).

Estos ajustes conversacionales están basados, como señala Ellis (1999), en la noción de *reparación* que introdujeron los pioneros del Análisis de la Conversación, Schegloff, Jefferson y Sacks (1977), para referirse a aquellas secuencias en las que se resuelven, o se previenen, o se ponen de manifiesto, problemas de comprensión del significado. Mientras el término *corrección* implica la existencia de un elemento erróneo y su sustitución por otro, en la *reparación* no necesariamente tiene que haber un error, ni tampoco un elemento sustituido (cfr. Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977:363). Cuando el discurso llega a un punto potencialmente conflictivo, la iniciativa para solucionarlo (es decir, *repararlo*) puede venir del hablante o del interlocutor y, en cada caso, puede ser el propio hablante quien lleve a cabo la reparación (que es lo que Schegloff, Jefferson y Sacks (1977) denominaron 'self-repair' o *auto-reparación*), o hacerlo el interlocutor (estaríamos hablando entonces de

14-Existen, por supuesto, otros fenómenos muy interesantes para ser analizados y tratados en la enseñanza de la conversación. Dörnyei y Thurrell (1994) hacen un inventario de todos ellos excelentemente orientado a la práctica.

15-Hacíamos mención a ella en el apartado 1.1.

16-Entre otros, Long (1983) menciona los siguientes recursos: comprobar la comprensión del interlocutor, pedir aclaraciones,



'other-repair' o *reparación ajena*). En el caso de las reparaciones iniciadas por el hablante hay que comentar que su inclusión dentro de la negociación del significado puede ser discutible, ya que en estos casos el hablante no interactúa propiamente con el interlocutor. Sin embargo, consideramos que forman parte de la estructura interactiva de la conversación, ya que, como señala Schwartz (1980),

"Any interaction with another person involves attempting to understand and to be understood. This means that the speaker must frame and redo concepts which are potential trouble sources for the auditor. In this way the speaker negotiates what he says, keeping in mind the requirement for understanding on the part of the auditor" (1980:141).

**3.1.1.** En la conversación en lengua extranjera es constante la presencia de puntos conflictivos en los que surge la necesidad de reparar problemas de comunicación. En nuestro corpus hemos encontrado que los mecanismos de reparación usados por los HNN se centran preferentemente en solucionar problemas que afectan al nivel léxico-gramatical, más que al pragmático, y, también que, coincidiendo esto con el comportamiento de los HN, la iniciativa para utilizarlos suele recaer en el participante que mantiene el turno. En concreto, lo primero que nos ha llamado la atención ha sido la producción de repetidas *correcciones* (cambios que se centran en la adecuación gramatical, sobre todo en elementos morfológicos) y *advertencias* (empleo de la entonación y de preguntas directas con el fin de dejar claro al oyente que no se está seguro de si la expresión utilizada es la correcta), como se puede observar en los siguientes ejemplos:

K.- sí lo hice pero: no era muy bien porque era un curso con / cuarenta personas creo / dos veces a la semana por la mañana / y la profesora (e:) creó que todas las alemanes **eran o son nazis** y por eso no nos (e:) trató muy bien y por eso fui medio año y después **lo dejó / lo dejé** [K&J, 13.02]

R.- hay que diferenciar entre el país o el paisaje y en la ciu- de las ciudades alemanes porque en el pa- **en el país ↑ o en el paisaje ↑ ¿cómo se dice?** *auf dem Lande* (17) ? [R&V, 28.03]

Probablemente, el empleo tan abundante que los HNN hacen de este recurso obedece a un legítimo afán de emitir enunciados correctos. Sin embargo, estas continuas autocorrecciones, antes que facilitar la comunicación, la entorpecen, ya que resultan más bien molestas al oído, y generalmente no son necesarias para la transmisión efectiva del sentido. Sería por tanto recomendable llamar la atención de los aprendices sobre este hecho (haciéndoles escuchar sus propias producciones, o las de otros HNN), para que así procuren evitar su uso demasiado frecuente.

Otro tipo de reparaciones auto-iniciadas son los cambios dirigidos a asegurar una correcta transmisión del sentido y que, por lo tanto, generalmente afectan a elementos léxicos y que hemos denominado *reformulaciones*. Dentro de este fenómeno, destaca el hecho de que los informantes de niveles más bajos muestran carencias a la hora de utilizar marcadores para señalarlas:

17- *Auf dem Lande*: en el campo.



K.- tengo muchos amigos y amigas que ya tienen treinta años y viven **en su casa // en la casa de- de sus padres** [M&K, 01.03]

Sólo los HNN del nivel avanzado y superior tienen el uso de *bueno* incorporado a su interlengua:

C.- depende es que // **bueno** sí que los hamburgueses **bue-** los alemanes del norte necesitan tiempo para abrirse / pero **bueno** la mayoría tampoco todos [C&V, 11.02]

**3.1.2.** Pero el afán de precisión no es el único fenómeno que destaca entre los que hemos analizado en la negociación del significado. En todo momento se manifiesta una actitud claramente cooperativa, ya que las peticiones de ayuda resultan siempre reconocidas y atendidas. Sin embargo, tal vez por miedo a atentar contra la propia imagen (18), o la del compañero, los participantes descuidan en ocasiones la comprensión mutua, como demuestra el hecho de que emiten pocas *demandas de aclaración* (limitadas a preguntas por algo que no se ha entendido acústicamente), muchas menos *comprobaciones de comprensión* por el sentido de un enunciado (en el corpus hemos recogido un solo ejemplo) y dejan sin aclarar los *malentendidos* (aquellos fragmentos en los que se hace patente que el oyente comprende algo totalmente distinto a lo que quiere transmitir el hablante). Como podemos ver en el siguiente ejemplo, [S] no entiende el enunciado precedente de [R], pero en lugar de efectuar una demanda de aclaración, elabora una hipótesis acerca de lo que puede significar y reacciona respecto a ella. [R] no hace ningún intento de aclarar el malentendido y la conversación continúa:

S.- sí (e:) (e:) las materiales técnicas son más difíciles que las lenguas ¿no? (e:) cuando he empezado con informática pensaba que sería fácil pero es muy difícil /// es muy difícil

R.- pero: creo que no se puede- no se es (ah) o tienes más el- el gusto de la- de la matemática o pues de las lenguas ¿no?

S.- (e:) estudio como *Nebenfach* (19) [...] y como *Nebenfach* no- no hacemos matemática

V.- ¿no?

S.- no / ahora no / ahora todavía no / no sé quizá ahora / en- en dos semestres [R,S&V, 26.02]

Frente a estos casos, son frecuentes los ejemplos de malentendidos que sí se negocian porque no afectan a la imagen de los interlocutores y necesariamente han de ser resueltos para mantener el curso de la conversación:

K.- ¿cómo se llama la película?

Me.- *Jalla Jalla* es en el la lengua del libanés significa como:

18. Goffman (1959) define el concepto de imagen (*face*) como el valor social positivo que un miembro de la sociedad reclama para sí mismo. Brown y Levinson (1987:66) incluyen como un tipo de acto de habla amenazador de la imagen (*face threatening act*) las expresiones de desaprobación, crítica, queja... Consideramos que "reconocer que uno mismo no ha entendido algo o presuponerlo del otro" puede entrar dentro de esta categoría.

19. "Nebenfach" o materia secundaria, término propio del sistema universitario alemán.



K.- pero con títulos abajo ///

Me.- ¿cómo con títulos?

K.- si es en la lengua del

Me.- no- no- no sólo la- sólo el título es en la lengua

K.- ach so (20) [Me&K, 27.03]

Sería conveniente, creemos, hacer conscientes a los HNN de la conveniencia de solucionar tanto los malentendidos de este tipo como los 'no-entendidos' del ejemplo anterior, y proporcionarles además los recursos adecuados para llevar a cabo esta negociación.

### 3.2. La apelación al oyente

El segundo grupo de fenómenos que nos hemos detenido a examinar lo conforma una serie de elementos fáticos que manifiestan la intención del hablante de "asegurarse de que el canal de comunicación está abierto, esto es, confirmar que se mantiene la atención y el seguimiento" (Cestero, 2002:618) y que son indispensables en toda conversación como expresión de la interacción continua que se da entre los participantes en este tipo de discurso (Cestero, 2002) (21). Briz (1998) clasifica los que él denomina 'marcadores de control de contacto' en cuatro categorías, según la función que desempeñan en el discurso, que son las que hemos analizado en nuestro corpus:

**3.2.1.** En primer lugar, las fórmulas autorreafirmativas: señales que refuerzan o justifican los razonamientos de los hablantes ante su(s) interlocutor(es), sean argumentos o conclusiones. Aparte de *¿no?*, el único marcador autorreafirmativo que aparece en nuestro material es *¿sabes?*. Pero sólo en el caso de [C] y [B], hablantes del nivel superior y avanzado, respectivamente, nos encontramos con que se trata de un recurso ampliamente incorporado a su interlengua, en el resto de los informantes, su empleo es demasiado esporádico, o incluso inexistente.

**3.2.2.** En segundo lugar, los *retardos*: recursos para ganar tiempo mientras se formula el enunciado. En el caso concreto de dos de nuestros informantes, [Me] y [V], el empleo de *¿no?* es especialmente frecuente al emitir turnos largos, como podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

Me.- (RISAS) mi padre (e:) hace muchos años **¿no?** (e:) estaba (e:) estuve (e:) en- en Francia / en Montecarlo **¿no?** y quería- quería entrar en un casino / casino pero no tenía chaqueta sólo como de la playa **¿no?** pero: no sé cómo / él no- él no sabe tampoco entró **¿no?** y: después de una hora o: algo viene un- un *bodyguard* [...] y- y le pregunta que hace- qué hace ahí y cómo- cómo entró **¿no?** y yo digo no sé simple y entonces cómo podía ocurrir algo así **¿no?** especialmente en ese casino en Montecarlo [Me&K, 01.03]

20- Ach so: equivalente al español *¡ah!*

21- Véanse también los trabajos más recientes de esta autora: Cestero (2003) y (en prensa).



**3.2.3.** En tercer lugar, las *llamadas de atención*: expresiones para mantener o comprobar el contacto (como *oye*, *¿ves?*). Sólo aparecen representadas en nuestro corpus de forma aislada. Los ejemplos que siguen a continuación, en hablantes de nivel avanzado, son los únicos que hemos podido registrar en todo el material:

(R está describiendo la ciudad de Génova):

R.- [...] portales con escayola o las escaleras también muy- muy de forma muy extraña //

B.- **oye** ¿y la gente? [B&R, 11.04]

R.- **mira** / es como: genovés / por ejemplo a veces

V.- ¡es un dialecto! ¡no es una lengua!

R.- no es un dialecto! un dialecto se- **mira** si te digo una- un si te digo alguna cosa en genovés no entiendes [...] [R,S&V, 26.02]

B.- uy gracias /// **mira** estaba estudiando un año en mi casa / solo metida en mi habitación ¿no? [B&V, 25.04]

**3.2.4.** Por último, las *fórmulas apelativas* que implican activamente al interlocutor (*¿sabes?* y *¿entiendes?* en posición final de enunciado y con marcada entonación ascendente) son elementos que se encuentran totalmente ausentes de nuestro corpus. En cualquier caso, la aparición de estos últimos marcadores lleva asociado un carácter exhortativo tan fuerte, que precisa de un grado de confianza entre los interlocutores mayor del que se daba entre nuestros informantes.

Sin duda, el problema más relevante que se observa en las producciones de los HNN con respecto a la apelación al interlocutor consiste en la ausencia de marcadores como *hombre*, *¿verdad?*, *¿ves?*, la escasa presencia de los vocativos *oye* y *mira*, y el empleo repetitivo de *¿no?* como recurso para ganar tiempo y no como una verdadera apelación al interlocutor. Por tanto, se trata nuevamente de una cuestión de falta de recursos o de práctica adecuada en el uso de los marcadores de control de contacto, y no de un descuido de la interacción por parte de los participantes.

### 3.3. El manejo de los turnos

Como señala Cestero (2000a), el rasgo distintivo de la conversación es su organización en turnos de habla. Esta autora clasifica las alternancias en dos tipos, *propias* e *impropias*, es decir, aquellas que se producen una vez finalizado un turno de habla y sin superposición, y las que no cumplen alguno de estos dos requisitos y, por tanto, amenazan los dos principios básicos sobre los que se sustenta la conversación: el de *cooperación* y el de *secuenciación* (Cestero, 2000a:120). Según el primero, los participantes, como hablantes, tienen que marcar el carácter del turno que poseen y su final, y como interlocutores, tienen que respetar las señales que el otro conversador les ofrece. Cuando el interlocutor quiere intervenir antes de que el turno anterior haya



finalizado, una estrategia muy frecuente consiste en hacer coincidir el comienzo del turno con una pausa, o un titubeo del enunciado en marcha. Esto atenúa el carácter interruptivo de la toma de turno y respeta el principio de cooperación. Por otra parte, el principio de secuenciación obliga al interlocutor a marcar la relación que el nuevo turno puede tener con el anterior. Esto se logra a través del empleo de conectores, introductores, repeticiones de palabras del turno del hablante, o por medio de la risa o el inicio de un turno con un apoyo (22).

Es evidente que resultará de máximo interés conocer si las conversaciones entre hablantes no nativos se rigen por estas mismas pautas. Sin embargo, este objetivo constituiría por sí solo un trabajo completo de considerables dimensiones y superaría con creces los límites de este estudio, por ello, y puesto que preferíamos obtener una imagen general de la conversación no nativa, antes que dedicarnos a estudiar exhaustivamente un fenómeno en concreto, nos hemos limitado a observar las producciones de nuestros informantes en lo que se refiere a unos fenómenos en particular: la toma de palabra, la conexión entre turnos y la caracterización del turno en marcha, que pasamos a detallar a continuación.

**3.3.1.** En cuanto a la *toma de palabra*, parece que los HNN no encuentran dificultades en reconocer los lugares apropiados de transición (LAT) y aprovecharlos, junto a las vacilaciones y las pausas del hablante, para tomar el turno. Cuando la alternancia de turnos no se produce de forma sincronizada, es decir, no sucede en un lugar apropiado de transición, se produce una *interrupción*, “la acción de impedir el comienzo, la continuación o la conclusión de un mensaje” (Cestero, 2000a:139), un fenómeno característico de la conversación coloquial en lengua española (23), y es aquí donde se dan las diferencias más llamativas entre el comportamiento conversacional de HN y HNN. En primer lugar, hemos encontrado un elevado número de interrupciones *involuntarias*. Estas tienen lugar cuando, en el turno de habla, el hablante marca un LAT pero el interlocutor no toma la palabra. El hablante continúa entonces el turno, y a los pocos instantes el interlocutor comienza su turno. Se trata de interrupciones producidas por fallos en la coordinación entre el emisor y el receptor (Cestero, 2000a:163).

J.- y si nadie quiere decir nada porque es viernes a las seis de la tarde y se quieren ir a casa /// pues no (RISAS) //

**y eso también**

Me.- **hay muchas**

J.- es en muchos seminarios así

Me.- muchas veces los alu- los estudiantes no saben- no saben de qué hablan [...] [J&M, 13.03]

Muchas de estas interrupciones involuntarias consisten realmente en apoyos de conclusión, dirigidos a colaborar con el hablante que ha dado muestras de vacilación en algún momento de su enunciado. La superposición de habla se produce porque el hablante continúa después de la vacilación:

22- Para una descripción más exhaustiva de las estrategias y la caracterización de la toma de turno, véase el capítulo 6 de Cestero (2000a).

23- En su análisis de 1774 alternancias de turnos de habla, Cestero (2000a) registra un número similar de interrupciones y de alternancias propias.



R.- sí // bueno el problema es que ¿qué dices? ¿cómo dices? que- que o son mal o son poco amables **o:** // tienes que **trabajar muchísimo**

B.- o muy exigentes sí son muy exigentes y- y en un lado están son exigentes y al otro lado no- no se ocupan suficientemente de:- de darnos la información [R&B, 11.04]

R.- bueno si hac- podemos también hacer una encuesta? encuesta // con personas interesantes /// (puf) bueno: pero se- si son interesantes sólo para nosotros // **dudo mucho que los conocen**

B.- **no tiene mucho sentido** sí

R.- porque / tomamos uno que es interesante / Harald Schmidt por ejemplo / que es una persona de la televisión alemana y la televisión alemana en el extranjero: [R&B, 11.04]

El segundo aspecto llamativo referente a las interrupciones lo da el hecho de que no hemos encontrado en el corpus ejemplos de interrupciones *neutras*, aquellas que se producen en turnos en los que el final es predecible para el interlocutor, quien por lo tanto considera que el mensaje está completo (Cestero, 2000a:146). No podemos deducir si esto se debe a que para los HNN es más difícil reconocer posibles finales de turno, o más bien a que muestran una preferencia por las alternancias propias, sin interrupciones, o a ambos factores. En cualquier caso, es cierto que de algunas grabaciones se desprende una sensación de falta de naturalidad molesta, causada por el predominio de intercambio limpio de turnos, intervenciones largas y práctica ausencia de solapamientos o interrupciones. Las conclusiones que se desprenden para la didáctica serían fundamentalmente dos: por un lado, resulta necesario familiarizar a nuestros alumnos con el carácter dinámico de las conversaciones entre nativos; por otro, hay que facilitarles las condiciones para que esta alternancia natural de turnos tenga lugar. De un primer análisis de nuestro corpus podemos concluir que las variables que afectan al dinamismo de una conversación entre HNN son: el género (en un episodio argumentativo se da mayor dinamismo que en una narración), el tema de la conversación (el grado de interés que despierte en los participantes influye en su deseo de intervenir), el nivel de los participantes (en general los de mayor nivel interrumpen más) y grado de confianza que se establece entre ellos. Factores todos ellos que sería interesante tener en cuenta a la hora de diseñar y llevar a cabo tareas de conversación en clase.

**3.3.2.** Por lo que se refiere a la *conexión entre turnos*, a lo largo de este análisis nos hemos referido varias veces a la escasez de marcadores discursivos en la conversación en lengua extranjera. Una de las ausencias más llamativas en el intercambio de turnos quizá sea la de *pues*, con su valor comentador, esto es, introductor de un comentario nuevo o de una respuesta no preferida (Portolés, 1998). En el siguiente ejemplo, donde los participantes hablan de sus preferencias a la hora de hacer un viaje a México, la intervención de [S], que no corrobora la de [V] sino que introduce una propuesta distinta, no aparece señalada en absoluto:



. artículo

**La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera.**

R.- ¿y qué vamos a mirar? // yo cre- (e:) yo quiero mirar la: esos pirámides // (e:) estas pirámides en- en Yucatán / de los mayas

V.- sí pero pienso que en dos meses podríamos ver muchísimas cosas ¿no? / tendríamos que- que: comprar una- un (e:) ¿cómo se dice? un:

R.- bueno una- una guía

V.- una guía

M.- una guía

V.- [...] sí // con los lugares más importantes de- de- del país///

S.- **quiero visitar los monumentos ///**

V.- **lo que me interesa muchísimo es la historia**

S.- ¿de México?

V.- sí [R,S&V, 26.03]

Los ejemplos de utilización del marcador *pues* son muy escasos en nuestro corpus; en el siguiente, su uso es adecuado, pero la combinación con la conjunción *y* resultaría extraña en un HN:

S.- (e:) bueno es que con él puedes escribir el comentario::

R.- años después

S.- sí un años después o dos años después

R.- **y pues** yo creo que eso también es un problema porque: no acabas nunca [R,S&V, 26.04]

En los ejemplos siguientes, se da la circunstancia de que el interlocutor quiere intervenir con un turno que constituye una aportación a lo que se viene diciendo. Sin embargo, la conexión de turnos no se marca de ninguna manera, y resulta difícil definir qué relación se establece entre los enunciados:

J.- le pregunté dónde puedo estudiar más / me dijo no hay posibilidad / hay que estudiar español / lenguas / lingüística/ toda la historia / pero eso no quiero / no puedo / porque tengo una profesión /

N.- **ah** hay cursos de (e:) se llaman *Fachsprachenkurse* <sup>(24)</sup> [N,T&J, 11.05]

T.- y aquí solamente la gente que: bueno si los padres ganan más de: noventa mil marcos al año / la ge- bueno los padres que ganan más / que la gente no puede /

J.- **terminarán** mis deudas en el año que viene / mis deudas al estado

M.- ¿de tu beca?

J.- sí pero // no era tanto [...] [N,T&J, 11.05]

Ejemplos como los examinados en este apartado ponen de relieve la carencia de medios de los HNN para marcar las relaciones entre los turnos, y es uno de los aspectos donde la conversación no nativa se

24. *Fachsprachenkurse*: "Cursos de idiomas con fines específicos".



distancia en mayor grado del comportamiento conversacional de los HN, ya que éstos tienden precisamente a marcar el inicio del turno “con conectores que unen, real o imaginariamente, el enunciado actual a enunciados previos [para] mantener la conexión entre los distintos mensajes que forman la secuencia de la conversación” (Cestero, 2000a:171).

**3.3.3.** Dentro de la caracterización del turno en marcha, hemos observado las marcas reguladoras de inicio, de parcelación y de cierre que presentan las intervenciones de nuestros informantes.

El uso de *bueno* como marcador de inicio sólo se encuentra incorporado a la interlengua de los hablantes del nivel avanzado y superior. No hemos encontrado ejemplos de otros marcadores de inicio, y así, cuando los estudiantes de nivel intermedio sienten la necesidad de concederse tiempo para planear lo que van a decir, recurren a la vacilación.

M.- ¿y cuál es la diferencia entre estudiar ahí y estudiar en la?

T.- ¿en la uni?

M.- en la uni

T.- (**ah**) en la HWP ya terminas después de seis años / puedes terminar // y tienes un diploma [...] aparte de esto la universidad tiene muy buena fama fuera de Alemania [N,T&J, 11.05]

Las marcas de parcelación funcionan, en palabras de Briz (1998), como auténticas “partículas de puntuación”, regulando la progresión de los turnos y ordenando las partes del mensaje. En nuestro corpus hemos observado que cada hablante parece que elige un determinado elemento como parcelador y lo utiliza constantemente, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

B.- [...] y- y tenía un lío en la cabeza y yo pensaba (e:) yo no me puedo examinar de eso (e:) **entonces** no / bueno ponte a leerlo otra vez **y entonces** leía cuatro días tenía una cabeza así no sabía- no sabía lo que estaba leyendo **y entonces** llamé a la profesora le he dicho no puedo con esto: dame otro tema / **y entonces** quedábamos y hablamos y me ha dado ese de *Varietätenlinguistik* que es un poco mejor ¿no? porque son cosas fijas [B&V, 28.04]

R.- bueno/ antes había estudiado (m:) ingeniería por medio semestre// bueno por poco- poquísimo tiempo y ya he visto que: no me gustaba// y pues tenía que cambiar **y /// bueno** me gustan mucho los las lenguas- los idiomas como ya había ya había aprendido el italiano y el francés y el inglés en- en la escue- en la escuela y así pensé (e:) pensaba↑ que sería una buena idea aprender otra- otro idioma ahora en la universidad **y bueno** por qué no español porque es cerca del italiano parecido al italiano y porque/ creo que también porque mi padre era enseñ- no prof- profesor de español **y bueno** cre- creo que era por eso [R&V, 28.03]

Como posibles marcas léxicas de final de turno Cestero (2000a:122) señala las fórmulas de expresión de conocimiento o ausencia de él, como *ya sabes, me parece a mí, no sé...* Parece que



la aparición de estas expresiones viene ligada a los turnos largos, de varios enunciados (no tiene sentido señalar el final de un turno breve), y con fuerte carga de opinión. En el corpus hemos recogido varios ejemplos de turnos que cumplen estas características y en los que se utiliza alguna marca de cierre, con absoluta preferencia por *no sé*:

C.- pero yo no sé (...) yo bueno la mayoría de mi instituto / éramos alemanes

V.- (hm)

C.- porque (RISAS) es lógico como somos aquí en Alemania / pero no sé a mí nunca me parecía que mirábamos de otra manera a los extranjeros que hacían la selectividad ahí en la escue- en el instituto

V.- (hm)

C.- que a otros compañeros alemanes// **yo no sé** [C&V, 11.02]

En el siguiente ejemplo (se trata de un turno largo, en el que [Me] cuenta el resumen de una película), vemos cómo esta hablante de nivel intermedio quiere marcar que ha terminado su intervención pero tiene problemas para hacerlo:

Me.- [...] y los cuatro se van (e:) es también un gran caos en la ceremonia ¿no? (e:) se pelean y una lucha y sí **eso es** y ellos se van **eso es** // es muy- es muy- es muy divertida la película [Me&K, 01.03]

El análisis de los patrones de intercambio de turnos nos ofrece la imagen de un comportamiento conversacional en los HNN muy similar al de los nativos: reconocen los lugares apropiados de transición como momentos pertinentes para tomar el turno, y las interrupciones que realizan están destinadas en su mayoría a mostrar interés y colaboración con el hablante, y nunca a producir enunciados sin relación con lo que se viene diciendo. No obstante, hemos notado, en determinadas conversaciones, una menor frecuencia de solapamientos e interrupciones, y un intercambio de turnos demasiado lento para lo que sería normal entre hispanohablantes. El dinamismo conversacional es pues, dentro del fenómeno de la alternancia de turnos, probablemente el punto donde los hablantes no nativos necesiten una instrucción específica.

### 3.4. Los turnos de apoyo

La existencia de un doble sistema de turnos (de habla y de apoyo) es una característica esencial del discurso oral dialogado (Cestero 2000a). Aunque existe una gran variedad de tipos de apoyos (25), en nuestro análisis nos hemos centrado en los denominados *apoyos de conclusión*, "turnos breves cuya función es concluir el enunciado en marcha o alguna parte de él" (Cestero, 2000b:40). Esta autora reconoce tres clases de apoyos de conclusión según la función que realizan con respecto al turno anterior: apoyos de *conocimiento*, de *acuerdo* y de *entendimiento*. Los apoyos de conocimiento, por medio de los cuales el interlocutor concluye el turno

25- Al respecto pueden consultarse los trabajos de Cestero 2000b, Vázquez Veiga 2003.



precedente, son los más abundantes en nuestro corpus. El final del turno en marcha es conocido o previsible para el interlocutor, quien lo completa cuando el hablante tiene problemas para hacerlo:

S.- (e:) bueno es que con él puedes escribir el **comentario**:

R.- **años después**

S.- sí un años después o dos años después [R,S&V, 26.04]

Me.- y todos queríamos trabajar (e:) viajar a Cuba (e:) y para por poco dinero no sé y entonces ganamos un- un programa un programa de- de qué se va a hacer y esto y entonces (e:) pues (e:) trabajar en / no sé para: tienes- tienes que despertarte muy pronto muy temprano y entonces tienes que trabajar con (e:) en no sé como- como voluntario y eso y entonces al final **no**:

K.- **nadie quería**

M.- no [Me&K, 01.03]

La alta frecuencia de este tipo de apoyos *pragmáticamente necesarios* creemos que se corresponde con el mayor número de vacilaciones que se produce en la conversación en lengua extranjera. Pero no hemos encontrado casi ejemplos en los que el interlocutor prevea el final del enunciado y lo complete adelantándose al hablante sin que se haya dado vacilación previa, con la intención de completar, más que el enunciado, la idea expresada por el hablante (*apoyos facultativos*). En el corpus hemos recogido un solo ejemplo, en una hablante de nivel superior:

Me.- es que Scheine (26) no me parecen un criterio para terminar un curso y pasar al otro

J.- **tú quieres aprender**

Me.- sí es que

J.- **y no tener el Schein**

Me.- sí [J&M, 13.03]

El hecho de que los HNN emitan un gran número de apoyos de conclusión necesarios es un signo del alto grado de implicación de los HNN en la conversación, y de que la cooperación entre ellos tiene lugar en todo momento. En cualquier caso, esta cooperación tiene lugar mayoritariamente cuando los fallos y los problemas se hacen evidentes (ya sea por peticiones de ayuda, por vacilaciones o por malentendidos) y no son soslayables, y en muy pocas ocasiones se produce, como en el ejemplo anterior, por propia iniciativa de los interlocutores.

### 3.5. Manejo de la agenda

Lo que caracteriza toda conversación, junto con la alternancia de turnos, es que en ella se habla de

26- El sistema universitario alemán está basado en "Scheine" (papeletas con la nota que obtienen los estudiantes al superar una asignatura), y no en créditos.



'algo'. Por lo tanto, el último de los fenómenos conversacionales que examinamos consiste en el *manejo de la agenda*, término que utilizamos como la capacidad de control del contenido de la conversación por parte de los participantes o, más concretamente, como la libertad de elegir los temas de la conversación y la forma de iniciarlos, desarrollarlos y concluirlos sin tener que atender a un esquema previo (Bygate, 1987:36). Aunque puede considerarse discutible incluir estos fenómenos como una característica de la estructura interactiva, creemos, en primer lugar, que la señalización del principio, cambio y fin de las secuencias temáticas implica un aspecto estructural, que cumple con el principio general de la conversación de relacionar cada turno con el anterior (Maynard 1980, Cestero, 2000a), y, en segundo lugar, como señala McCarthy (1991), el manejo de la temática de la conversación implica también una faceta cooperativa o negociadora con el interlocutor, al que se le hace partícipe del rumbo que va a tomar el discurso.

**3.5.1** En primer lugar, nos hemos fijado en los recursos que emplean los hablantes no nativos para marcar un *cambio de tema*, entendiendo por tal el lugar de la conversación en el que un turno no se relaciona con el inmediatamente anterior, en el sentido de que utiliza nuevos referentes y al mismo tiempo propicia una serie de turnos que constituyen una nueva línea de habla (Maynard, 1980:264).

Cuando una pausa larga indica que el tema actual está agotado, el recurso para introducir uno nuevo más frecuente en nuestro corpus es la formulación de una pregunta de alguna manera relacionada con lo que se ha estado hablando antes. Otro recurso para introducir un referente nuevo consiste en utilizar el adverbio *también*. A través de este elemento se pretende destacar la relación del tema nuevo con lo que se ha venido hablando anteriormente.

J.- tampoco puedes hacer un trabajo así sobre algo muy general ¿no? tienes que especializarte un poco para // si no te pierdes ¿no? y no puedes hacer nada pero igual digo yo tampoco tendría muchas ganas de hacer miles de exámenes a final de semestre ¿no? pero /// **y también el tema de** la Hausarbeit (27) / yo // mis primeros tres semestres hice sin Hausarbeit [...] [J&Me, 13.03]

(V. ha estado hablando de su padre, un emigrante italiano en Alemania que quiere regresar a su país natal y el tema se ha desviado hacia el clima en Hamburgo)

V.- y a veces hablo con mi amigos en Italia y / e siempre me repiten que hace // que hace sol ¿y aquí?

¿y en Hamburgo? ah no/ (RISAS = C) aquí hace frío / lo siento (lapso =2)

C.- ¿y tú **también** puedes imaginarte / ir a Italia para vivir allí / o:?

V.- no sé no sé / imagino que (e:)

prefiero vivir en Italia que aquí [C&V, 11.02]

Nuestros informantes en pocas ocasiones intentan introducir un tema totalmente nuevo; pero en estos casos se observa que carecen de recursos para señalar o marcar el giro que se da en la conversación:

R.- (e:) **por otra cosa** ¿Vienna hoy no viene? [R&B, 11.04]

M.- y nada de coche nada de contaminación

T.- bueno de vez en cuando de vez en cuando sí ///

N.- **(e:)** ayer vi la película Amelie [...] [N, T&J]

Como se puede percibir a partir de la transcripción, los cambios de tema resultan un poco violentos, ya que no aparecen conectados de ninguna manera con el turno anterior. Probablemente los HNN son conscientes de que estos cambios bruscos van contra el principio de secuenciación (Cestero, 2000a:120), y de ahí la escasa iniciativa que muestran a la hora de iniciar giros temáticos.

**3.5.2.** Un caso similar al anterior se denomina *reintroducción de un tema previo*, y ocurre cuando la primera presuposición de un turno no se vincula a la secuencia precedente, sino a otra anterior, que se ha visto interrumpida (Gardner, 1987:139). Cuando los HNN desean volver a un tema que el desarrollo de la conversación ha dejado apartado, el objetivo se logra, pero el paso resulta muy brusco, ya que sólo recurren a la pausa y a la conjunción y como elementos demarcativos:

M.- ¿y qué tal te gu- qué hiciste en Salamanca un curso de español o:?

S.- sí

M.- ¿en la universidad?

S.- no en una institu- institución de lenguas [...] privado // era un poquito caro (lapso =2)

R.- me gusta tu mesa ¿es de Ikea? [...] me gusta mucho pasar un día en- en Ikea

S.- ¿sí?

R.- ¡sí! ¡¿por qué no?! te- te caminas un poco por aquí por allá por el baño por el salón por el: (puf) yo qué sé por el restaurante también

S.- estuve- estuve solamente una vez en Ik- ¿a Ikea o:?

M.- en Ikea

S.- **en Ikea /// y me gustaba mucho: España**

M.- ¿sí?

S.- hace mucho (e:) bueno tiempo como en Camerún / y la- y la gente está muy amable

[R,S&V, 26.02]



R.- y una semana después/ cuando volví o cuando había vuelto/ vi una- un anuncio en ¿anuncio? en- en- en un agencia de viajes y costaba un vuelo hasta Nueva York seiscientos cincuenta o seiscientos o quinientos algo / ya no me recuerdo

[...]

M.- sí los vuelos a Londres/ Madrid Londres son muy baratos porque hay muchísima gente /

V.- die Nachfrage ¿cómo se dice Nachfrage?

M.- la demanda

V.- ¿la demanda? // ¿la demanda es también la pregunta?

M.- no / son dos cosas distintas ///

R.- **y otra vez** en- en tuve un vuelo de Ryan Air [...] [R,S&V, 26.02]

**3.5.3.** Por último, el cierre o conclusión de un tema, puede ser considerado como una variante del cambio de tema, ya que generalmente ambas situaciones concurren, salvo en los casos de finalización de una conversación. En el cierre, el énfasis del hablante recae en el deseo de abandonar un referente, más que en iniciar uno nuevo (Gardner, 1987:139). En consonancia con lo que venimos señalando en esta sección, en muy pocas ocasiones nuestros informantes toman la iniciativa para concluir explícitamente un tema de conversación, en general parece que prefieren que el tema se agote o que se produzca un cambio por medio de una pregunta; sólo hemos recogido los siguientes casos, en hablantes de nivel avanzado, y en los que aparece el marcador *bueno*:

R.- pues porque había encontrado dos uruguayanas // en París / y ellas buscaban a Jerónimo Bosco o Bosque Bosco yo que sé qué entendí que decían ellas / yo pensaba Bosco Bosco (puff) voy a preguntar a este del museo [...] y él bueno nos portaba o llevaba al- al Bosch /

B.- ¡ah!

R.- **bueno** y por eso /// basta [R&B, 11.04]

R.- sin gastar ningún dinero tenían la iluminación de la ciudad / son muy tacaños

B.- ¿se dice? y eso de / en España / en España se dice estar a dos velas? ¿no? ¿eso de dónde? que no tengo dinero

M.- sí pero también es cuando no entiendes algo [...]

B.- **bueno** y la gente ¿amable? [R&B, 11.04]

S.- ¿y viajas a veces en Italia?

V.- siempre / cada tres meses

R.- (m:) me gustaría tener este dinero (RISAS)

V.- ¡trabajo solamente para viajar!

R.- ¡claro que sí! ¿qué trabajas tú?

V.- hago (e:) diferentes cosas

R.- diferentes cosas (m:) **bueno** no parlam- ya no hablamos de esto [R,S&V, 26.02]



El análisis del grado de manejo de la agenda nos revela que marcar los cambios de tema, cuando éste no tiene nada que ver con lo inmediatamente anterior, y señalar que se retoma algo ya tratado, son las áreas que más problemas plantean a los HNN, y que como consecuencia de ello, evitan tomar la responsabilidad de iniciar un tema. En cuanto al cierre, aparecen muy pocos ejemplos en el corpus, y quizás el que sólo hayamos encontrado casos en hablantes del nivel avanzado puede ser un indicio de que es también un fenómeno que a los hablantes de menor nivel les presenta una dificultad adicional.



#### 4. Conclusiones

Por todo lo dicho anteriormente, podemos concluir que dos son los rasgos que caracterizan las conversaciones mantenidas por nuestros informantes:

En primer lugar, la falta de recursos para señalar ciertos fenómenos conversacionales que suelen ir acompañados de un marcador (como son las reformulaciones, la apelación al oyente, la caracterización del turno, el manejo de la agenda...). Este aspecto influye a su vez en el comportamiento conversacional, ya que cuando los HNN carecen de un determinado elemento muestran también dificultades para realizar la función que marca ese elemento. Y, en segundo lugar, también presentan problemas para tomar la iniciativa en el manejo de la conversación: en general, prefieren tomar el turno en un lugar apropiado de transición antes que interrumpir, no se atreven a completar turnos si previamente no se han producido señales de vacilación, y siempre les resulta más fácil seguir con el discurso ya trazado que introducir un tema nuevo, cambiar o dar por concluido uno anterior.

Creemos que una vez identificadas las áreas de la competencia conversacional que más problemas presentan a los HNN, la conveniencia de adoptar un enfoque explícito en la enseñanza de la conversación queda ampliamente justificada a la luz de los resultados del análisis, por cuanto las mayores necesidades de los hablantes no nativos se refieren a los recursos específicos, a cuyo conocimiento y habilidad de uso difícilmente pueden llegar por medio de las clásicas tareas de conversación del enfoque indirecto. Asimismo, en el plano del comportamiento conversacional, los HNN necesitan un enfoque directo que les ofrezca oportunidades de observar cómo actúan los hablantes nativos en el manejo de los temas, la negociación del significado, el intercambio dinámico de turnos o los turnos de apoyo y las señales de mantenimiento del contacto. Por otra parte, la enseñanza específica de los recursos mencionados tiene que completarse con actividades que contengan las condiciones necesarias para provocar la práctica espontánea de los distintos fenómenos; es decir, no puede limitarse a 'hablar de la conversación', pues esto equivaldría a someter a los alumnos a un cursillo de lingüística aplicada.

En cualquier caso, consideramos que el estudio que aquí hemos presentado es sólo un primer paso hacia la descripción de la competencia conversacional de los estudiantes de español, y que por su interés y su alto grado de aplicación práctica necesita ser ampliado con nuevas investigaciones, más amplias y más pormenorizadas.

**Marta García García**

Programa de Doctorado en Lingüística Aplicada

Universidad de Alcalá

E-mail: [marta\\_garcia@web.de](mailto:marta_garcia@web.de)



## Referencias bibliográficas

- Alcón Soler, E. (1996): "Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación", C. Muñoz (ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel, pp. 258-276.
- Bell, A. (1984): "Language style as audience design", *Language in Society*, 13, pp. 145-204.
- Briz Gómez, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmalingüística*, Barcelona, Ariel.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987): *Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987): *Speaking*, Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1997): *Exploring Spoken English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2002): "La función fática del lenguaje en el discurso y en la conversación", *Actas del IV Congreso de Lingüística General, 3-6 de abril de 2000*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 617-629.
- Cestero Mancera, A. M. (2003): "El funcionamiento de los apéndices interrogativos en la conversación y en el discurso académico", C. Castillo y J. M. Lucía (eds.), *Decíamos ayer... Estudios de alumnos en honor a M<sup>a</sup> Cruz García de Enterría*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 83-127.
- Cestero Mancera, A. M. (en prensa): "El funcionamiento de los recursos lingüísticos de llamada de atención al interlocutor en la conversación y en el discurso académico", *Pragmalingüística*.
- Cots, J.M (1995): "Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de habla inglesa" M. Llobera, (ed.), *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 91-104.
- Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1992): *Conversations and dialogues in action*, Londres: Prentice Hall International.
- Duff, P.A. (1986): "Another look at interlanguage talk: talking task to task", R. Day (ed.), *Talking to learn*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 170-181.
- Ellis, R. (1999): "Theoretical Perspectives on Interaction and Language Learning", R. Ellis et al., *Learning a Second Language through Interaction*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 3-31.
- Garcés, C. y Nauta, J. P. (1997): *Con voz y voto. Tareas de conversación*, Madrid: Santillana.
- García Castro, E. (2003): *El intercambio de turnos de habla en la conversación española y su enseñanza en la clase de E/LE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Memoria de Máster inédita.
- García García, M. (2002): *La clase de conversación: Planteamiento teórico, análisis de materiales y propuesta didáctica*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. Memoria de Máster inédita.
- Gardner, R. (1987): "The identification and role of topic in spoken interaction", *Semiotica*, 65, 1/2, pp. 129-41.



- Gardner, R. (1994): "Conversation Analysis: Some thoughts on its applicability to applied linguistics", *Australian Review of Applied Linguistics*, 11, pp. 97-118.
- Gardner, R. (1997): "The listener and minimal responses in conversational interaction", *Prospect*, 12/2, pp. 12-32.
- Gardner, R. y Wagner, J. (eds.) (2004): *Second Language Conversations*, Londres: Continuum.
- Gass, S. y Varonis, M. (1985): "Task Variation and Nonnative/Nonnative negotiation of meaning", S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 149-161.
- Golebiowska, A. (1990): *Getting Students to Talk*, Londres: Prentice Hall International.
- Goffman, E. (1959): *The presentation of Self in Everyday Life*, New York: Anchor Books.
- Hall, S. (1980,1973): "Encoding/decoding", Centre for Contemporary Cultural Studies (ed.): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*, Londres: Hutchinson, pp. 128-38.
- Hatch, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", E. Hatch (ed.), *Second Language acquisition: A book of readings*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 401-435.
- House, J. (1996): "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 225-252.
- Hymes, D., (1972): "On the communicative competence", J. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, pp. 269-273.
- Kasper, G. y Schmidt, R. (1996): "Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 149-169.
- Kasper, G. y Rose, K.R. (1999): "Pragmatics and Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, pp. 81-104.
- Klippel, F. (1984): *Keep Talking*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1983): "Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4, pp. 126-141.
- Long, M. (1985): "Input and Second Language Acquisition Theory", S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 377-393.
- López, M. R. (1999): *Hablemos en clase*, Madrid: Edinumen.
- Maynard, S. (1980): "Placement of topic changes in conversation", *Semiotica*, 30, 3/4, pp. 263-90.
- McCarthy, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1974): "Conversational Competence in Children", *Journal of Child Language*, 1, pp. 163-183.
- Pattison, P. (1987): *Developing communication skills*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T. y Daughy, C. (1985): "Input and interaction in the communicative language classroom", S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 115-132.
- Portolés, J. (2001): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Richards, J. C. (1990): *The language teaching matrix*, Cambridge: Cambridge University Press.



- Rigggenbach, H. (1998): "Evaluating Learner Interactional Skills: Conversation at the Micro Level", R. Young y A.W. He (eds.), *Teaching and testing. Discourse Approaches to the assessment of oral proficiency*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 53-67.
- Rigggenbach, H. (ed.) (2000): *Perspectives on Fluency*, Michigan: University of Michigan Press.
- Riley, P. (1980): "When Communication Breaks Down: Levels of Coherence in Discourse", *Applied Linguistics*, 1/3, pp.201-216.
- Scarcella, R. (1983): "Developmental Trends in the acquisition of conversational competence by adult second language learners", J. Wolfson (ed.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 175.183.
- Schegloff, E., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977): "The preference for self correction in the organization of repair in conversation", *Language*, 53, pp. 361-82.
- Schwartz, J. (1980): "The negotiation of meaning: Repair in Conversations between SL learners of English", D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley: Newbury House. pp. 138-153.
- Stewner-Manzanares, G. (1983): *Turn-taking structure of second language learners of spanish at different oral proficiency levels*, Washington: Georgetown University. Tesis Doctoral inédita.
- Ur, P. (1981): *Discussions that work*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez Veiga, N. (2003): *Marcadores discursivos de recepción*, Santiago de Compostela: Colección Lucus Lingua, Anexos de Moenia.



## APÉNDICE I.

## CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

PERO	Pronunciación marcada o enfática
[	Lugar donde se inicia un solapamiento
]	Final del habla simultánea
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa
:	Alargamiento de sonidos
/	Pausa corta, inferior a medio segundo
//	Pausa entre medio segundo y un segundo
///	Pausa superior a un segundo
(e:)	Titubeo
(m:)	Reflexión, duda
(hm)	Asentimiento, confirmación
(RISAS)	Risa
" "	Cita y estilo directo
(...)	Fragmento indescifrable
[...]	Fragmento suprimido
<u>Letra subrayada</u>	Habla simultánea
<i>Letra cursiva</i>	Expresiones en alemán u otro idioma
<b>Letra negrita</b>	Fenómeno objeto de atención en un ejemplo concreto

