

## Iniciativa y manejo de los temas en la conversación en ele

**Marta García García**

Universidad de Göttinga.

marta.garcia@phil.uni-goettingen.de

García García, M. (2013). Iniciativa y manejo de los temas en la conversación en ele. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

### RESUMEN

A partir de un corpus de conversaciones en español como lengua extranjera, este artículo aborda la cuestión del manejo de los temas por parte de los aprendientes de español. El análisis de los fragmentos seleccionados pone de manifiesto que existen determinadas acciones, como el cambio espontáneo y los giros temáticos (reintroducciones, anticipaciones y abandonos), todas ellas relacionadas con la iniciativa, poco representadas en el corpus y que parecen ser las áreas de mayor dificultad para los hablantes de ELE.

Palabras clave: conversación en lengua extranjera, manejo de la agenda, competencia conversacional

### ABSTRACT

*Drawing on data from a corpus of foreign language conversations, this study addresses the question about the topic management resources of Spanish learners. As the analysis of the excerpts shows, there are some underrepresented topical actions, as disjunctive topic changes, reintroductions or explicit abandonments of a topic –strongly connected with the ability to “carry weight” in a conversation, that might be the most difficult areas for the L2 users.*

Keywords: *foreign language conversation, topic management, conversational competence*

### 1. INTRODUCCIÓN

El papel fundamental de la conversación como medio para establecer y mantener vínculos sociales con otras personas está fuera de toda duda y es algo que ha sido puesto de manifiesto en multitud de ocasiones (Drew 2005, Gardner 2004, Thornbury y Slade 2006). La conversación es, con diferencia, la actividad lingüística más frecuente en la vida cotidiana y, de hecho, cuando un estudiante afirma querer aprender una lengua “para hablar” (sin duda hoy día la razón más común), en realidad se está refiriendo al deseo de aprender “para conversar”.

Pero, ¿es hablar sinónimo de conversar? ¿Hay “conversación” entre el profesor y los alumnos? ¿Es lo mismo “tener una conversación” con el jefe que con un compañero de trabajo? ¿Es igual la conversación en el despacho que en la cafetería? Evidentemente, no y, evidentemente, nos estamos refiriendo a situaciones de habla muy distintas, aunque comparten el rasgo común de interacción entre los participantes. Lo que aquí entendemos por conversación es la actividad comunicativa caracterizada por la espontaneidad, la negociación y la finalidad interpersonal. Es decir, es una actividad en la que no existe un plan previo acerca de lo que se ha de decir ni por quién, en la que todos los participantes (con los mismos derechos y deberes) colaboran en la construcción del sentido y en la que el objetivo primordial es social y no material.

Conversar es, además, una actividad extremadamente compleja que implica, a nuestro entender, tres aspectos clave: alternar los turnos (saber tomar, mantener y ceder la palabra y hacerlo en los momentos adecuados), negociar el significado (hacerse entender adaptando lo que se dice al nivel de conocimientos del interlocutor y asegurándose de que la comprensión ha tenido lugar [1]) y manejar los temas (contribuir al contenido de la conversación). Pero si tuviéramos que reducirla a un solo aspecto, nos quedaríamos con este último, ya que, en la conciencia de los hablantes, conversar es “hablar sobre temas” (Orletti 1989: 76). Cuando nos referimos a una conversación, lo hacemos generalmente en términos de contenido (“hablamos sobre cosas muy interesantes”, “no teníamos nada de qué hablar”) y muy raramente aludimos a cuestiones relacionadas con la negociación del significado o los turnos [2]. La importancia del manejo de los temas es tal, que, como señala Mentis (1994: 29), los individuos con trastornos de habla que afectan a la capacidad de señalar transiciones temáticas, de hacer contribuciones relacionadas con lo que se está diciendo y de compartir la responsabilidad en la introducción y en el desarrollo de los temas, rápidamente se ven estigmatizados como incompetentes por sus interlocutores. El manejo de la agenda, término que utilizamos, siguiendo a Bygate (1987:36), para designar la capacidad de control del contenido de la conversación o, más concretamente, la libertad de elegir los temas y la forma de iniciarlos, desarrollarlos y concluirlos sin tener que atender a un esquema previo, se convierte así en una necesidad fundamental para los aprendientes de lenguas extranjeras.

A pesar de su importancia, el manejo de la agenda en las conversaciones en lengua extranjera (LE) en general, y en español en particular, es un fenómeno muy poco estudiado [3]. No sabemos casi nada acerca de las dificultades con que se encuentra un aprendiente (HNN) a la hora de manejar los temas de una conversación, ni qué es lo que caracteriza a un hablante competente. Para tratar de responder a estas preguntas, en este artículo presentamos algunos de los resultados de un estudio anterior (García 2009) centrándonos en las cuestiones relacionadas con las acciones temáticas (quién hace qué y cuándo) más que en los recursos lingüísticos (cómo, con qué palabras).

## 2. EL TEMA EN LA CONVERSACIÓN

Para los teóricos del Análisis de la Conversación (Schegloff y Sacks 1973; Maynard 1980; Heritage 1989) el tema es, sencillamente, “aquello de lo que se habla”, es decir, podemos asociar un segmento conversacional con una palabra o frase que resuma su contenido y, a su vez, diferenciarlo del siguiente segmento por el uso de unos referentes y elementos contextuales propios. Pese a ser una definición tan intuitiva (que se corresponde con la que tienen los conversadores, es decir, los implicados) no está, sin embargo, exenta de problemas, como advierten van Lier (1988:148) y Schegloff (1990:51-52). En primer lugar, no solo resulta problemático determinar cuál es el tema, sino también elegir el segmento conversacional al que se va a aplicar (¿un turno?, ¿un enunciado?, ¿una serie de ellos?) y, más todavía, seleccionar la palabra o frase adecuada para referirse a él. Es aquí donde entra en juego un criterio estructural: puesto que identificar cuál es el tema en un punto concreto de la conversación no siempre resulta sencillo, es preferible localizar los puntos de transición, a su vez fácilmente reconocibles por ser donde los hablantes producen marcadores de inicio, señales de cierre o silencios. En el análisis, por tanto, nos hemos centrado en estos momentos clave del manejo de la agenda.

## 3. LOS DATOS

Utilizamos aquí los datos provenientes de un estudio más amplio, centrado en el análisis de diez conversaciones mantenidas entre estudiantes universitarios en Alemania, la mayoría alumnos de los cursos impartidos por la investigadora. Estos cursos abarcaban los niveles del A2 al B2 del Marco Común Europeo de Referencia. A los participantes, 30 en total (hablantes monolingües o bilingües con el alemán como primera lengua y que se ofrecieron a tomar parte en el estudio de forma voluntaria y desinteresada) se les proporcionó un texto y se les pidió que “hablaran” (podían tomar el texto como punto de partida, pero no era necesario que lo hicieran así) durante aproximadamente media hora. Seedhouse (2004:77) afirma que, en el momento en que es el profesor quien da una instrucción a sus alumnos, aun cuando esta instrucción sea “tener una conversación”, la interacción resultante ha de ser considerada como discurso institucional. En este caso hay que destacar que, si bien los datos no fueron obtenidos de forma natural, es decir, las conversaciones no habrían tenido lugar de no ser por la intervención de la investigadora, estas no fueron grabadas durante la clase y, por lo tanto, no tenían el carácter de “actividad de aula” y no responden a los rasgos del “habla pedagógica”. A pesar de que la relación entre informantes e investigadora era de alumnos-profesora, podemos afirmar (y creemos que es algo que el lector podrá comprobar a partir de la lectura de los fragmentos aquí transcritos) que nuestro corpus está formado por conversaciones auténticas, no dirigidas y características de un género conversacional concreto: entablar conocimiento.

#### 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Como hemos dicho antes, nuestro interés está en las cuestiones relacionadas con la iniciativa en el manejo de la agenda, es decir, vamos a comentar el desempeño de los participantes a la hora de introducir un tema nuevo, de cerrarlo o de reaccionar en los momentos en que se producen silencios. En nuestro corpus hemos observado las siguientes tendencias generales:

##### 4.1 Preferencia por mantener el tema

Los silencios, en concreto, son un fenómeno frecuente en las conversaciones de nuestro corpus. De las 118 secuencias de cierre, 72 van acompañadas de silencios. Es algo comprensible, por otro lado, dadas las características de una situación no espontánea, el grado de conocimiento personal entre los participantes (compañeros de clase, pero nada más) y ciertas limitaciones en su competencia lingüística. Por lo tanto, más que la cantidad o el número de silencios que se producen, lo que nos interesa saber es cómo reaccionan los hablantes ante estas situaciones.

Los resultados del análisis muestran que existe una clara preferencia por el mantenimiento del tema anterior, en concreto, en un 67% de los casos. Para ilustrarlo, vamos a comentar el siguiente fragmento [4], tomado de una conversación de nivel A2 entre EE (de origen turco nacida en Alemania), AS (ruso) y MS (de origen croata nacido en Alemania). EE está comentando su deseo irse al extranjero, a un país del sur, “tal vez España” y las razones que lo motivan:

Ejemplo 1 “Un poco difícil”

1EE sí es diferente la gente son diferente y: // <sup>0</sup>me gusta eso<sup>0</sup>

2(2.5)

3EE perono sé

4AS ¿peropor trabajar?

5 (1.0)

6EE tal vez-tal vez

7AS (e:)ich meine:

8EE tambiénpor

9AS <hm>

10EE trabajar?

11AS ?¿tam- también??

12EE ?sí: si hay un trabajo para mí: ahí

13 (.)

14AS un buenotrabajo

15EE ¿por qué no? sí: pero no sé

16 (0.5)

17AS es difícil de:

18EE <hm> y mi:novio

19ASde- de:

20EE es de Alemania entonces es un poco difícil

21 (1.5)

22EE no sé?

23AS ?es alemán?

24 (0.5)

25EE hm

**26(5.0)**

27MS un poco difícil ¿no?

28EE <hm>

29 (1.5)

30EE porque él no quiere: vivir en un otro país

31 y: (risa)

32 (0.5)

33AS ¿en España no?

34EE no talvez mucho más tarde

35AS ¿en Turcia en Turcia?

36EE pero ¿hm?

37AS ¿Turcia?

38EE ¿Turquía?

39AS Turquía

40EE hm creo que no pero fuimos en Turquía en la vacaciones

41 y // él conozco: ahorita mi familia (risa)

42 (1.0)

43AS ¿y habla: turca?

44EE (m:) sólo / mucho mucho menos (risa) pero

45 /// está bien / no mucho no / muy poco sí muy poco

**46(3.0)**

47AS no conoce (risa) no conozco un- un alemán que: que

48 habla turce

49EE ¡¿no?!

50AS ((riendo)) no

51EE ¡yo conozco mucho!

52 (0.5)

53AS ((riendo)) ¿verdad?

54EE claro porque es- hay muchas // a-a- personas (e:)

55 alemanas que: ma- mari:

56AS <casan>

57EE que casan- casaron con / turcas [...]

En este fragmento podemos apreciar cómo, después de cada uno de los lapsos que se producen (líneas 2, 26 y 46) los hablantes optan por mantener el tema. Después del primer silencio (línea 2), tanto EE con la expresión de sus dudas ("pero no sé") como AS con su pregunta en ligera superposición ("¿pero por trabajar?") contribuyen al mantenimiento del tema "vivir en el extranjero". A EE la idea de trabajar en España le agrada (¿por qué no?), pero tanto ella como su interlocutor AS son conscientes de que "es un poco difícil", para EE especialmente porque su novio es alemán. El foco ha pasado del "deseo" a las "dificultades" de irse a vivir a otro país, pero el tema central se mantiene vigente. Lo mismo ocurre después del silencio más largo (5 segundos) que ocurre en la línea 26. MS insiste en la dificultad ("un poco difícil, ¿no?") y EE, a continuación, completa la explicación al añadir que su novio "no quiere vivir en un otro país", ni siquiera en Turquía, a pesar de que ya ha estado allí, conoce a la familia de EE y habla un poco ("muy poco") de turco ("pero está bien"). Después de esta aclaración, se vuelve a producir un silencio (línea 46), tras el cual AS expresa su sorpresa por el hecho de que el novio de EE está aprendiendo la lengua de su pareja ("no conozco ningún alemán que habla turce"). El foco del tema, nuevamente, se ha desplazado y ha pasado de "el novio de EE" a "los alemanes que (no) hablan turco". Tenemos, entonces, que en las tres ocasiones en las que se produce un silencio los participantes optan por "seguir hablando de lo mismo", si bien podemos observar diferencias entre los tres interlocutores. En concreto, especialmente llamativo es el caso de MS en la línea 27, su contribución ("un poco difícil, ¿no?") no hace avanzar en absoluto la conversación.

#### 4.2 Tendencia a agotar el tema

Otra característica del manejo de la agenda que hemos observado en nuestro corpus es la tendencia a dejar que los temas se desvanezcan, es decir, que se terminen ante la ausencia de aportaciones relevantes. Veamos, a modo de ejemplo, el fragmento 2, en el que participan los mismos hablantes del fragmento anterior. La pregunta de la línea 13 se dirige a MS, quien, recordemos, es hijo de padres croatas pero nacido en Alemania, un hecho que AS no tiene presente:

##### Ejemplo 2

- 1MS (e:) (1.5) mis padres (e:) (1.5) (e:) tienen amigos
- 2 alemanestambién
- 3EE ¿sí??
- 4MS ?sí
- 5 (1.5)
- 6AS ¿y (e:) // en cuant- en (e:)?
- 7 (0.5)
- 8MS dos trese familias o:
- 9AS ah
- 10EE <hm>
- 11MS (pienso)
- 12 (0.5)
- 13AS ¿en quel años- qué anio- año (e:) ((se oye una puerta
- 14 que se abre y se cierra))
- 15EE <vinisteaquí o llegaste>
- 16ASviniste- viniste- viniste en- (e:) en
- 17 Alemania?
- 18 (0.5)
- 19MS ¿mis padres? (e:)pienso
- 20AS ¿y tus padres- y tus padres?
- 21MS (e:) pienso: // en: // mil noveciento y: (1.5) setenta
- 22 y tres
- 23AS <hm!>
- 24EE <hm>
- 25MS <sí>

- 26 (1.0)
- 27EE mucho tiempo
- 28MS (hm) mucho tiempo sí
- 29(4.5)**
- 30MS sí
- 31(2.0)**
- 32EE (m:) para mí: yo // quiero- ((carraspeo)) no sé si yo
- 33 quiero pero yo no: / quiero morir en Alemania [...]

A la pregunta de AS, MS contesta con un dato, una fecha concreta (“pienso en 1973”), a la que le siguen breves “apoyos de recepción” (Cestero 2000) por parte de AS y EE, una confirmación (“sí”) y un breve comentario/evaluación de EE (“mucho tiempo”) que, nuevamente, se ve confirmado por MS (“mucho tiempo sí”). Después, silencio (4,5 segundos), nueva confirmación (“sí”) y silencio. Es decir, entre el final de la respuesta de MS en la línea 22 y el inicio del tema nuevo por parte de EE en la línea 32 pasan más de diez segundos sin que haya contribuciones relevantes. El tema se desvanece.

#### 4.3 Tendencia a “dejarse llevar”

Finalmente, la tercera tendencia que hemos constatado es la que hemos denominado “dejarse llevar”, es decir, la preferencia por seguir el curso de la conversación de manera lineal: una vez que se empieza un tema, se continúa con él, generalmente hasta que, como acabamos de ver, se agota; momento en el cual se introduce un tema nuevo (o, como hemos visto, se retoma el mismo de antes), y así sucesivamente. Son, por tanto, muy escasos los casos de movimientos no lineales dentro de la agenda temática. Por movimientos no lineales entendemos *las reintroducciones* (de temas tratados o interrumpidos con anterioridad), *las anticipaciones* (cambios de tema que se producen antes de que el anterior haya concluido, bien a través de señales de cierre, bien por medio de silencios) y *los abandonos* (cierres unilaterales).

Los casos de reintroducciones son solo cuatro en total. Uno de ellos se da justamente en el fragmento antes analizado entre AS, EE y MS. Minutos antes, la conversación discurría de este modo:

- Ejemplo 3 “Todo tu vida”
- 1EE ¿y- y tú quieras vivir o quieras volver a- o: ir a //
  - 2 Croacia o / quieres vivir todo tu vida en Alemania?
  - 3MS (m:)
  - 4 ahora no sé (e:) /// pero: quiero vivir /// en Europa
  - 5EE <hm>
  - 6MS y no en: América
  - 7EE <hm>
  - 8MS por ejemplo [...]

El tema del “lugar para siempre” es el que retomaba EE en la línea 32 del fragmento 2, cuando afirma que no quiere “morir en Alemania”.

De la misma manera, anticipar un tema es una de las acciones menos frecuentes de todo el corpus. Solo hemos encontrado dos casos de este tipo cambio de tema, uno de los cuales reproducimos a continuación:

- Ejemplo 4 “En Latinoamérica”
- 1JC y allá hice un- un práctica en un- / un hospital
  - 2AH <hm> como / sí / la palabra en alemán sólo / ¿no?
  - 3JC ¿hm?
  - 4AH como en prácticas o cómo se llama
  - 5JCoH no

6AH alemán  
7JCbueno  
8KO (???) ¿o qué no?  
9JC (hh) bueno no había estudiado (e:) medicina  
10AH ¡ah!  
11JCmedicina  
12KO pero-  
13 (0.5)  
14JC sí pero:  
15KO <sí>  
16JC pero era-  
17 (1.0)  
18KO **¿has es- has estado en:- en Latinoamérica también?**  
19AH no  
20KO porque sabes algo de la pa-tia y:  
21AH no pero conozco el- el patio  
22KO el patio- patio  
23AH no lo sé  
24KO ((en tono muy bajo)) <ah>  
25AH no pero no // no estuve ahí [...]

Las tres hablantes, AH, KO y JC, están hablando sobre la estancia de JC en Costa Rica, donde ella realizó unas prácticas en un hospital, pero no como estudiante de medicina. JC quiere explicar exactamente en qué consistieron esas prácticas, pero KO la interrumpe aprovechando una vacilación (el lapso de un segundo de la línea 17) y cambia por completo de tema para preguntarle a AH si ella también ha estado en Latinoamérica [5].

Finalmente, la opción de cancelar o abandonar un tema antes de su conclusión y de forma unilateral por parte de uno solo de los interlocutores es algo que solo nos hemos encontrado dos veces en las más de cuatro horas y media de grabación, y en las dos ocasiones por parte de KO. Reproducimos a continuación, por su brevedad e interés, los dos fragmentos:

Ejemplo 5 “Solo una idea”  
1JCsí yo quiero hablar en alemán s-  
2AH Y TÁNDDEM es:no:-  
3JC <sí>  
4KO no pero es una mezcla  
5 (0.5)  
6AHsí pero  
7KOpuedes ayudarle: en mejorar su alemán  
8JC (risa)  
9KO y tú puedes mejo-vale sólo una idea (risa)  
10JC (risa)

Ejemplo 6 “Es otro tema”  
1KO =ES MÁS un patriotismo: local (risa)  
2AH <hm> como:  
3JC <sí>  
4AH <general alemán>  
5KOsí que por la parte / sí  
6 (1.0)

7AH quizás porque no: no debemos

8 (0.5)

9KO <sí>

10AH tenerlo ¿no? por nuestra:

11 (0.5)

12KO ((suspiro)) <historia>

13AH historia fatal

14KOblabla

15JC <hm>

16AH <sí>

17 (1.5)

18KO estoy harto (risa)

19AH el patriotismo alemán es un poco difícil ¿no? /

20 no se debe ser ¡oh! soy alemán (???)

21 (1.0)

22KO (sí! te) hemos visto-pero eso es otro-

23AH Sí es otro-

24KOes otro tema (risa)

Creemos que la facilidad con la que KO “se mueve” por los temas, los introduce, cambia y cancela se desprende de la lectura de las transcripciones sin necesidad de mayores comentarios y es algo que contrasta con las dificultades de MS para contribuir en algo y hacer avanzar la conversación.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados del análisis muestran que nuestros informantes tienen una absoluta preferencia por lo que consideramos las opciones no marcadas de la gestión temática:a) mantener el tema después de un cierre o silencio (en lugar de introducir un tema nuevo),b) llevarlo hasta el final, es decir, agotar el tema (en lugar de cerrarlo con un marcador explícito o cambiarlo antes de que se produzcan silencios) yc) seguir el curso lineal de la conversación, es decir, sin efectuar saltos temáticos imprevistos. De estos resultados podemos deducir, por tanto, las áreas de dificultad en el manejo de los temas para los aprendientes de español: la introducción de temas nuevos, especialmente de manera espontánea (antes de que se produzcan silencios o marcas de cierre) y la realización de giros temáticos: reintroducciones, anticipaciones o abandonos.

En la adquisición de la lengua materna (Serra et al. 2000:486), “se ha observado que los niños muy pequeños tienen más tendencia a contestar las preguntas de los adultos que a iniciar una conversación”. Esta misma tendencia parece existir, a la luz de los resultados de nuestro análisis, en el aprendizaje de la LE. Los hablantes competentes, por tanto, se caracterizan por su capacidad de iniciativa para ejecutar las acciones temáticas fundamentales (inicios, cambios y cierres) y por su destreza para marcar el rumbo (hacia dónde se quiere ir, de qué se quiere hablar) y hacer así avanzar la conversación con contribuciones nuevas y significativas.

A pesar de que aquí hemos comentado únicamente cinco ejemplos, podemos distinguir en los participantes distintos estadios en el desarrollo del manejo de la agenda. Hablantes como MS se caracterizan por una cierta “pasividad”: no intervienen después de los silencios o, si lo hacen, es con comentarios mínimos, que resumen lo dicho anteriormente pero sin aportar nada nuevo. Las intervenciones de AS, por su parte, se podrían caracterizar por cierta “comodidad”: no tiene dificultades a la hora de producir desplazamientos temáticos, pero no se atreve con cambios temáticos más marcados. Ese “atrevimiento” es el que manifiestan EE y, en mayor grado, KO: pueden introducir, reintroducir o rechazar los temas que quieren, cuando quieren.

## 6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Una de las conclusiones más claras que podemos sacar de los resultados de este análisis es que no existe una correspondencia entre la competencia lingüística (medida aquí según el *nivel del curso* [6] en el que se encontraban los participantes) y el manejo de la agenda. Así, vemos que hablantes en el mismo “nivel”, como EE y MS muestran una capacidad muy diferente a la hora de participar en una conversación y, por otro lado, hablantes de niveles distintos (EE y KO) muestran una competencia conversacional similar. Esto pone de manifiesto la necesidad de diseñar instrumentos de nivelación capaces de medir el nivel de una manera que tenga en cuenta todas las actividades de la lengua (comprensión escrita y oral, producción escrita y oral, interacción, mediación).

La segunda conclusión que se desprende del análisis es *que no es lo mismo hablar que conversar*: una hablante perfectamente competente como JC, cuyo nivel de competencia lingüística (B2) le permite comprender y expresarse sin problemas, se muestra, en lo que a su participación e iniciativa conversacional se refiere, muy por debajo del de su compañera KO. Esto nos lleva a plantearnos las causas de estas diferencias: ¿se deben a razones de personalidad, igual que entre los HN hay personas más y menos “conversadoras”? ¿O tienen que ver la práctica y la exposición a la lengua meta, es decir, con las ocasiones de aprendizaje que han tenido unos y otros? La respuesta más razonable y que podemos aventurar es una conjunción de ambos factores. Lo que parece claro es que el contacto con otros hablantes de la lengua meta (como en el caso de EE) o la experiencia en el extranjero (como KO) son una condición necesaria para el desarrollo de la competencia conversacional, dado que la conversación, tal y como la hemos definido, es un tipo de actividad comunicativa poco representada y poco trabajada en la enseñanza, a la que solo se tiene acceso fuera del aula.

Confiamos en que los resultados presentados en este estudio animen a los profesores de ELE a incluir los recursos de la gestión temática en sus clases, bien por medio de actividades de práctica de interacción oral (si, como Thornbury 2005, uno asume que la práctica es suficiente) o bien por medio de una acción didáctica específica (Barraja-Rohan 2000, 2011; García 2007, 2009; Wennerstrom 2003).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraja-Rohan, A.-M. (2000). *Teaching conversation and sociocultural norms with conversation analysis* en A. J. Liddicoat y C. Crozet (eds.). *Teaching languages, teaching cultures*. Melbourne: Language Australia NLLIA, 65-78.
- Barraja-Rohan, A.-M. (2011). *Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence*. *Language Teaching Research*, 15 (4): 479–507.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cestero Mancera, A. M. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación: Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Drew, P. (2005). *Conversation analysis* en K. L. Fitch y R. E. Sanders (eds.). *Handbook of language and social interaction*. Mahwah, N.J.: Erlbaum,
- Franco Cordón, A.I. (2012). *Control y colaboración en la gestión del tema en una prueba de evaluación oral*. *Marcoele*, 14: 1-22.
- García García, M. (2007). *La enseñanza de la competencia conversacional*. *Frecuencia L*, 33: 16-21.
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gardner, R. (2004). *Conversation analysis* en A. Davies y C. Elder (eds.). *The handbook of applied linguistics*. Malden, Mass.: Blackwell, 262-284.

- Heritage, J. (1989). *Current developments in conversation analysis* en D. Roger y P. Bull (eds.). *Conversation: an Interdisciplinary Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-47.
- Maynard, D. W. (1980). *Placement of topic changes in conversation*, *Semiotica*, 30 (3/4): 263-290.
- Mentis, M. (1994). *Topic management in discourse*. *Topics in Language Disorders*, 14 (3): 29-54.
- Orletti, F. (1989). *Topic organization in conversation*. *International Journal of the Sociology of Language*, 76: 75-85.
- Schegloff, E. A. (1990). *On the organization of sequences as a source of "Coherence" in talk-in-interaction* en B. Dorval (ed.). *Conversational organization and its development*. Norwood, Nueva Jersey: Albex, 51-77.
- Schegloff, E. A. y H. Sacks (1973). *Opening up closings*. *Semiotica*, 8: 289-327.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Serra, M. et al. (eds.) (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Thornbury, S. (2005). *Beyond the sentence*. Oxford: MacMillan.
- Thornbury, S. y D. Slade (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
- Wennerstrom, A. (2003). *Students as discourse analysts in the conversation class* en J. Burton y C. Clennel (eds.). *Interaction and language learning*. Alexandria, VA: TESOL, 161-175.

## ANEXO

- 1 Esta definición sigue la de Bygate (1987:29) y es más amplia que la de Long (1983), que incluye solamente los mecanismos para asegurarse la comprensión.
- 2 Por ejemplo, para llamar la atención sobre un comportamiento llamativo ("no nos entendimos" o "no me dejó hablar").
- 3 Como excepción podemos citar el reciente trabajo de Franco Cordón (2012).
- 4 El sistema de transcripción está recogido en el Anexo.
- 5 Aunque esta pregunta pudiera parecer totalmente fuera de contexto, en realidad AH había dado a entender momentos antes su conocimiento de los patios de Latinoamérica, lo que motiva la pregunta de KO.
- 6 Este nivel se había determinado a partir de los resultados de un examen y/o de una entrevista.