

**UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA**

**LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL DE ESTUDIANTES  
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:  
ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA**

**Tesis doctoral dirigida por la  
Dra. Dña. Ana María Cestero Mancera**

**MARTA GARCÍA GARCÍA**

**Alcalá de Henares**

**2009**





***a mis padres***

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>16</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>24</b>
1.1. La naturaleza de la conversación.....	24
1.1.1. Características de la conversación .....	28
1.1.2. La estructura de la conversación.....	34
1.2. Perspectivas sobre el estudio de la conversación .....	40
1.2.1. El estudio de la conversación.....	40
1.2.2. La Filosofía del Lenguaje .....	43
1.2.3. El Análisis del Discurso.....	49
1.2.4. La Etnografía de la Comunicación .....	53
1.2.5. El Interaccionismo Simbólico.....	58
1.2.6. La Sociolingüística de la Interacción .....	61
1.2.7. El Análisis de la Conversación .....	63
1.2.8. Resumen e implicaciones para el análisis.....	73
1.3. La Conversación en lengua extranjera .....	75
1.3.1. La Hipótesis de la Interacción.....	77
1.3.2. La Teoría Sociocultural.....	80
1.3.3. La Pragmática de la Interlengua .....	83
1.3.4. Las Estrategias de Comunicación .....	87
1.3.5. Las conversaciones en lengua franca.....	89
1.4. La competencia conversacional.....	94
1.4.1. Competencia comunicativa y conversación.....	94
1.4.2. La competencia interactiva .....	101
<b>2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>107</b>
2.1. Recogida de materiales.....	108
2.1.1. La población: estudiantes de español en Alemania .....	108
2.1.2. La muestra: los informantes.....	110

2.1.3. Modo de elicitación.....	116
2.1.4. Las grabaciones.....	120
2.1.5. Las conversaciones .....	122
2.2. Transcripción de las grabaciones.....	123
2.3. Análisis de los fenómenos .....	124
2.3.1. Análisis cuantitativo.....	126
2.4. Presentación de resultados.....	129
<b>3. LA ALTERNANCIA DE TURNOS EN LA CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA .....</b>	<b>132</b>
3.1. La Alternancia de turnos en la conversación.....	133
3.1.1. Los turnos conversacionales .....	133
3.1.2. El sistema de cambio de hablante .....	137
3.1.3. Solapamientos e interrupciones .....	142
3.1.4. Pausas.....	146
3.2. Estudios sobre el sistema de alternancia de turnos en conversaciones en lengua extranjera.....	150
3.3. Análisis de la alternancia de turnos en conversaciones en español como lengua extranjera.....	156
3.3.1. La extensión de los turnos de habla .....	156
3.3.2. La alternancia de turnos .....	172
3.3.3. Caracterización de la toma de turno.....	186
3.3.4. El mantenimiento del turno.....	191
3.3.5. El final del turno .....	198
3.4. Conclusiones y consideraciones didácticas .....	204
<b>4. EL MANEJO DE LA AGENDA TEMÁTICA EN LA CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA .....</b>	<b>208</b>
4.1. El tema conversacional.....	209
4.1.1. Tema como unidad.....	210
4.1.2. Tema como proceso .....	212
4.1.3. El cambio temático gradual.....	215
4.1.4. El cambio temático disyuntivo.....	218

4.2. Estudios sobre el manejo de la agenda temática en conversaciones en lengua extranjera.....	221
4.3. Análisis del manejo de la agenda temática en conversaciones en español como lengua extranjera.....	228
4.3.1. El tratamiento de los temas .....	228
4.3.2. Análisis de los cambios graduales .....	232
4.3.3. Análisis de los cambios disyuntivos .....	237
4.3.4. Los cierres temáticos.....	246
4.3.5. Digresiones y regresos .....	251
4.3.6. La iniciativa en el manejo de la agenda .....	254
4.4. Conclusiones y consideraciones didácticas .....	259
<b>5. LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN .....</b>	<b>263</b>
5.1. La Conversación en la enseñanza de idiomas .....	264
5.2. La conversación y la enseñanza comunicativa.....	269
5.3. Enfoques en la enseñanza de la conversación .....	273
5.3.1. La secuencia didáctica en el enfoque directo.....	280
5.4. Propuesta Práctica .....	285
Actividad 1 .....	285
Actividad 2 .....	287
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>291</b>
6.1. La competencia conversacional en español como lengua extranjera: resumen de resultados.....	293
6.1.1. La estructura de las conversaciones en español como lengua extranjera.....	293
6.1.2. Características de la conversación en español como lengua extranjera.....	294
6.2. El aprendizaje de la competencia conversacional .....	296
6.3. Implicaciones didácticas.....	296
6.4. Limitaciones del presente trabajo .....	297
6.4.1. El nivel .....	298
6.4.2. La personalidad .....	298

6.4.3. La falta de datos comparativos .....	299
6.5. Sugerencias para futuras líneas de investigación .....	299
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>302</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>327</b>
<b>Anexo I: Texto propuesto para las conversaciones .....</b>	<b>328</b>
<b>Anexo II: Convenciones de transcripción.....</b>	<b>330</b>
<b>Anexo III: Transcripciones del corpus .....</b>	<b>332</b>
<b>Anexo IV: Transcripción de la actividad 2.....</b>	<b>469</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>472</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>482</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1. Tipos de eventos comunicativos .....	28
Figura 2. Disciplinas dedicadas al estudio de la conversación.....	41
Figura 3. Modelo SPEAKING de Hymes (1972a).....	55
Figura 4. El sistema de alternancia de turnos según Sacks et al. (1974).....	67
Figura 5. La organización de la enmienda según Schegloff et al. (1977) .....	70
Figura 6. Tipología de conversaciones en lengua extranjera.....	76
Figura 7. Clasificación de la Competencia Comunicativa según el MER.....	99
Figura 8. Tipología de alternancias impropias .....	146
Figura 9. Clasificación de los silencios en la conversación.....	149
Figura 10. Secuencia didáctica del enfoque directo .....	284

## ÍNDICE DE TABLAS

---

Tabla 1.	Datos de los participantes (Conversaciones 1-5).....	111
Tabla 2.	Datos de los participantes (Conversaciones 6-10).....	112
Tabla 3.	Configuración de las conversaciones.....	122
Tabla 4.	Estudios sobre la alternancia de turnos en conversaciones en lengua extranjera .....	151
Tabla 5.	Media de palabras por turno de habla.....	158
Tabla 6.	Media de palabras por segundo .....	159
Tabla 7:	Extensión media de los turnos según el grado de conocimiento del tema, por hablantes .....	164
Tabla 8.	Tipología de alternancias de turno, por conversaciones .....	173
Tabla 9.	Duración media de los intervalos .....	174
Tabla 10:	Estudios sobre la gestión de los temas en las conversaciones en lengua extranjera .....	222
Tabla 11.	Intensidad en el tratamiento de los temas .....	229
Tabla 12.	Intensidad en el tratamiento de los temas, por conversaciones .....	230
Tabla 13.	Cambios graduales por tema.....	231
Tabla 14.	Cambios graduales por tema según el nivel de los HNN .....	231
Tabla 15.	Tipos de cambios disyuntivos.....	238
Tabla 16.	Tipos de cambios disyuntivos, por conversaciones.....	242
Tabla 17.	Orientación en los cambios de tema .....	243
Tabla 18.	Manejo de la agenda temática por hablantes y niveles.....	255

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

Gráfico 1. Clasificación de los informantes según la lengua materna.....	113
Gráfico 2. Distribución de los informantes por sexo y por niveles .....	115
Gráfico 3. Disposición de los informantes .....	120
Gráfico 4. Tipología de alternancias de turno en el corpus .....	172
Gráfico 5. Tipología de alternancias propias .....	173
Gráfico 6. Alternancias impropias .....	177
Gráfico 7. Tipología de alternancias impropias.....	178
Gráfico 8. Tipología de interrupciones justificadas.....	178
Gráfico 9. Tipología de interrupciones injustificadas.....	179

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

---

Ilustración 1. Transcripción con CHAT .....	127
Ilustración 2. Análisis con CLAN .....	129
Ilustración 3. Método Gramática y Traducción .....	264
Ilustración 4. Método Directo .....	266
Ilustración 5. Método Directo .....	266
Ilustración 6. Método Situacional .....	268
Ilustración 7. Método Situacional .....	268
Ilustración 8. Enfoque nocio-funcional .....	270

## **SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS**

---

<b>AC</b>	Análisis de la conversación
<b>ELE</b>	español como lengua extranjera
<b>HN</b>	hablante nativo
<b>HNN</b>	hablante no nativo
<b>LAT</b>	lugar apropiado de transición
<b>L1</b>	lengua primera o dominante
<b>L2</b>	lengua segunda
<b>LE</b>	lengua extranjera
<b>LM</b>	lengua materna
<b>LO</b>	lengua objeto
<b>TA</b>	tema ajeno
<b>TP</b>	tema personal
<b>TN</b>	tema neutro
<b>UT</b>	unidad estructuradora de turno

## **AGRADECIMIENTOS**

---

En primer lugar, y de forma muy especial, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la Doctora Ana María Cestero, quien tan amablemente y sin apenas conocerme aceptó dirigir este trabajo. No solo sus inestimables consejos me han guiado durante la investigación y redacción; también su interés, su insistencia y su apoyo me han animado a superar las dificultades y a continuar en las etapas más duras. Sin su labor como directora la calidad de este trabajo hubiera sido mucho menor, pero sin su ayuda como persona nunca hubiera podido llegar a realizarse.

Una mención muy especial merecen mis alumnos, los informantes que con entusiasmo y generosidad se ofrecieron voluntarios para realizar una tarea no siempre agradable en una lengua extranjera: hablar y ser grabado. Ellos son, sin duda, la voz de este trabajo.

También quiero darles las gracias a todos mis amigos, por su interés y comprensión, especialmente en los últimos meses. Y por encima de todos a Robert, mi marido, por todo el tiempo y dedicación que este trabajo le ha robado, por todas las conversaciones que, acerca de los turnos y los temas, hemos tenido y por todas las otras que no hemos podido mantener, gracias.

Finalmente quiero dedicar este trabajo a mis padres, porque les debo algo más de lo que se puede expresar con palabras.

## INTRODUCCIÓN

---

## INTRODUCCIÓN

---

La conversación es una actividad humana universal, presente en todas las culturas, en todos los grupos sociales y en todas las edades. Conversan los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos, unos con otros y todos entre sí. Por medio de balbuceos, conversan, incluso, los bebés con sus padres: como afirma Stubbs (1983: IX), los bebés aprenden a conversar antes que a hablar.

La conversación es también una actividad omnipresente: conversan unos amigos en un bar, unos estudiantes en un descanso entre las clases, unos compañeros de trabajo durante la pausa del café, una familia en la mesa del comedor o unos desconocidos en los asientos de un avión. No debemos, sin embargo, considerar la conversación como algo sin importancia que ocurre en los intermedios de las actividades verdaderamente relevantes. En primer lugar, y en la medida en que es la forma prototípica, la “quintaesencia” de la interacción oral (Svartvik 1980), funciona como una plantilla para todas las demás formas de interacción, más institucionales, pero que se derivan de ella (Drew y Heritage 1992), y en las que nos sentimos más o menos cómodos en función de sus parecidos y diferencias con la conversación (Lakoff 1989). En segundo lugar, constituye el medio por excelencia que usamos los seres humanos para relacionarnos en sociedad. A través de la conversación no solo hablamos, también mostramos simpatía o nos quejamos, saludamos a alguien o lo criticamos, compartimos experiencias o discutimos; actividades estas que constituyen la base de nuestra vida social (Drew 2005). Y esta importancia que tiene la conversación cuando se produce entre miembros de la misma comunidad es extensible a aquellos casos en que se desarrolla entre participantes que no comparten en un



mismo grado el código lingüístico y cultural. Un extranjero que no sea capaz de participar en una conversación no podrá establecer una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá muchas de las posibilidades de integrarse plenamente en la vida social de esa comunidad.

Por estar situada en el punto de intersección entre lengua y sociedad, la conversación presupone un conjunto de conocimientos y destrezas que van más allá de los componentes estrictamente lingüísticos (sintaxis, morfología, léxico y prosodia) para incluir, fundamentalmente, una serie de recursos interactivos que han de ser compartidos por todos los participantes. En otras palabras, conversar implica hacer contribuciones relevantes y coordinadas, asegurarse la atención del interlocutor, tomar y ceder la palabra de forma apropiada y sincronizada, controlar las pausas y la velocidad de habla, introducir temas a través de los procedimientos adecuados y saber suspenderlos y retomarlos cuando la ocasión así lo exija; en definitiva, todo un conocimiento de las estructuras, esquemas, normas y expectativas propios de una comunidad. Y a este compendio de recursos necesarios para establecer y mantener una conversación nos referimos en este trabajo con el nombre general de *competencia conversacional*.

A pesar de que aprendemos los idiomas para hablarlos y a pesar de que, como señala Nunan (1991: 39), el éxito en el aprendizaje de un idioma se suele medir según la capacidad de participar en una conversación, la competencia conversacional no suele tratarse en las aulas de lenguas extranjeras. Desde su institucionalización como disciplina escolar, a principios del s. XIX, la enseñanza de idiomas se ha basado, con independencia de la metodología empleada, en la transmisión de conocimientos acerca del sistema de la lengua. De esta manera, y con razón, una de las quejas más frecuentes de los estudiantes de idiomas se refiere al hecho de que en clase ‘no aprenden a hablar’. Hasta cierto punto, esto se resuelve con la llegada del enfoque comunicativo (Brumfit 1979, 1984; Littlewood 1981) en la década de 1980, gracias al cual se incorpora al aula una tipología específica de actividades para ‘hacer hablar a

los alumnos'<sup>1</sup>. En estas denominadas *actividades comunicativas* los participantes transmiten información nueva y relevante para resolver un problema o completar una tarea, con lo que se pretende crear contextos 'reales' para la práctica de la lengua. Sin embargo, la interacción que resulta de la ejecución de estas actividades no siempre se asemeja a la de la comunicación auténtica (Warren 1987) y no conduce al desarrollo de la competencia conversacional (Sze 1996). Como señala Gardner (1994: 101), si bien el enfoque comunicativo incorpora a la lingüística aplicada el aspecto discursivo (los mecanismos para establecer coherencia y cohesión en un texto), pragmático (las nociones y funciones expresadas a través de la lengua) y sociocultural (las convenciones acerca de lo que se puede decir, de qué manera y en qué momento), en esta concepción de la lengua y la enseñanza se descuida un aspecto crucial, y es que, si pretendemos preparar a los estudiantes para su participación en un amplio número de situaciones comunicativas con otros usuarios del idioma, debemos transmitirles conocimientos acerca del funcionamiento no solo de la lengua sino, ante todo, de la interacción. Pero lo cierto es que sabemos muy poco acerca de cómo hablan y, todavía menos, de cómo conversan los aprendientes en una lengua extranjera (LE).

Las líneas de investigación que han tratado este aspecto lo han hecho desde la perspectiva de la adquisición, como la Hipótesis de la Interacción (Long 1983) o la Teoría Sociocultural (Hall 1993; Lantolf y Appel 1994; Lantolf 2000; Kramsch 2004), se han centrado mayoritariamente en las interacciones entre aprendientes y hablantes nativos (HN), como en el marco de la entrevista de nivel (Stewner-Manzanares 1983; Young y Halleck 1998; Lazaraton 2002), o bien han utilizado datos procedentes de contextos experimentales (simulaciones, cuestionarios, juegos de rol), como ocurre en el caso de la Pragmática de la Interlengua (Kasper 1981; Wildner-Basset 1984; Kasper y Blum-Kulka 1993). Por otro lado, los trabajos realizados con datos propiamente conversacionales, si bien atienden a las características de la interacción entre hablantes no nativos (HNN), consideran esta interacción como un medio para el aprendizaje pero no como un fin en sí misma (Behrent 2006) y se basan en muestras de datos muy pequeñas y poco representativas (Firth 1996; House 1999; Lesznyák 2004) o analizan

---

<sup>1</sup> En este trabajo hemos optado por el uso del masculino genérico, aun cuando la gran mayoría de alumnos y profesores de lenguas son mujeres.

únicamente con fines descriptivos (Meierkord 1996). Si exceptuamos los trabajos de Stewner-Manzanares (1984) y de Morales López (1997, 2000), centrados en la interacción HNN-HN, el análisis de la conversación no nativa es prácticamente inexistente en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE)<sup>2</sup>.

Son muchas, por tanto, las cuestiones que permanecen sin tratar: ¿en qué medida es la estructura de las conversaciones en ELE diferente o similar a la de una conversación entre HN? ¿Hasta qué punto las características de la conversación en lengua materna (LM) se transfieren con éxito a la LE? En otras palabras, ¿cuál es la influencia de la estructura conversacional de la LM en las conversaciones en LE? ¿Qué características presentan las conversaciones en ELE? ¿Qué áreas de la competencia conversacional presentan más dificultades para el HNN? Y, sobre todo, ¿qué implicaciones didácticas se pueden extraer del análisis?

Con la intención de responder a estas preguntas abordamos el trabajo de investigación que aquí presentamos y cuyos objetivos se pueden formular de la manera que sigue:

- Descubrir, a través del análisis detallado de conversaciones mantenidas en español por estudiantes de Alemania, qué características presentan las conversaciones en ELE,
- determinar qué aspectos presentan más dificultades para el HNN y
- diseñar, a partir de los resultados obtenidos, instrumentos didácticos específicos para la mejora de la competencia conversacional.

Nos hemos ceñido, por un lado, a dos fenómenos específicos de la conversación, la toma de turnos y el manejo de los temas, partiendo de la hipótesis de que son estos, también, los aspectos que más dificultades encierran para un HNN. Como sugiere Slade (1993: 85), para los estudiantes extranjeros, la complicación de una conversación espontánea radica en el hecho de que gran parte de la interacción oral se

---

<sup>2</sup> Los anteriores trabajos realizados a partir de corpus en ELE se han centrado, en su mayoría, en el componente gramatical y, generalmente, a partir de muestras de lengua escritas. Entre estos, los más representativos son los de Fernández López (1990), Vázquez (1991) y Santos Gargallo (1992).

produce conjuntamente, con continuas interrupciones y cambios de tema “y donde las señales de toma de turno, los mecanismos de retroalimentación y los indicadores lingüísticos de cambio de tema pueden ser culturalmente específicos”. Ernst (1994: 315) estima que los alumnos necesitan “abundante práctica en tomar y ceder el turno, interrumpir y escuchar activamente”. Y en esta misma línea se expresan Burns y Joyce (1997: 36) al afirmar que, dado que la conversación espontánea es el tipo de práctica oral en el que los cambios de tema se producen con mayor rapidez, esta puede resultar más problemática para los HNN que la resolución de un intercambio de bienes y servicios.

Por otro lado, nos hemos centrado en los estudiantes de español en Alemania, pues queríamos contar con participantes cuya lengua dominante fuera homogénea para determinar en el análisis si las conversaciones presentan características que se deben a la influencia del alemán o si, por el contrario, la LM no juega un papel significativo en el desarrollo de la competencia conversacional.

Una vez expuestos la justificación y los objetivos de este trabajo, pasamos a presentar su estructura, que se encuentra dividida en cuatro grandes bloques: marco teórico, metodología de la investigación, presentación de los resultados obtenidos en los análisis realizados y propuestas didácticas.

El capítulo 1 pretende proporcionar una visión general de los fundamentos en que se basa nuestra investigación. Comenzamos, por tanto, con un apartado en el que tratamos la naturaleza de la conversación, entendiendo por ‘naturaleza’ la descripción de las características de la conversación, su diferenciación con respecto a otros tipos de interacciones comunicativas, así como la descripción de su estructura. Esta caracterización se orienta hacia un objetivo práctico y aplicado, pues solo si sabemos realmente en qué consiste conversar contaremos con los instrumentos adecuados para valorar las producciones de los HNN y determinar en qué aspectos se hace más necesaria una intervención didáctica.

En el segundo apartado nos proponemos revisar brevemente las diferentes disciplinas que se han acercado al estudio de la conversación. Nuestra intención con ello es encontrar el modelo teórico más adecuado con el que poder llevar a cabo

nuestro análisis, es decir, aquel que nos permita acceder a la microestructura interactiva de la conversación, pues, como hemos mencionado anteriormente, es el nivel interactivo, o microestructura conversacional, el aspecto generalmente olvidado en los materiales y las sugerencias para la enseñanza de la conversación y donde pueden residir las dificultades más importantes para el HNN.

Las investigaciones y estudios empíricos acerca de las conversaciones en LE conforman el contenido del tercer apartado. Si bien hacemos referencia a cinco líneas de investigación, nos detenemos específicamente en aquellas que, como nuestro trabajo, se centran en aspectos del *uso* de la lengua y no en cuestiones relacionadas con la adquisición.

En el último apartado nos dedicamos exclusivamente al concepto de competencia conversacional. En primer lugar, nos detenemos en su estatus dentro de los diferentes modelos de competencia comunicativa. En segundo lugar, ofrecemos una definición operativa de competencia conversacional que, creemos, se ve complementada con el concepto de competencia interactiva. Por último, pasamos a describir los recursos interactivos que conforman la conversación y, en concreto, los dos que son nuestro objeto de análisis: la toma y cesión de turnos y la habilidad de elegir, cambiar y concluir los temas de la conversación.

En el capítulo 2, realizamos la descripción de la metodología que hemos seguido para la recogida y análisis de nuestro corpus. Nos detenemos, por un lado, en las cuestiones relacionadas con los participantes en el estudio y con el modo de elicitación y grabación de datos y, por otro, en el procedimiento llevado a cabo para la transliteración de las conversaciones, en las herramientas informáticas utilizadas y en el proceso de cuantificación e interpretación de los datos.

Los capítulos 3 y 4 presentan una estructura similar y se dividen en dos secciones: un primer apartado de conceptos teóricos sobre la alternancia de turnos y el manejo de los temas en la conversación, respectivamente, y un segundo apartado en el que se exponen y comentan los resultados de los análisis realizados. Hasta donde nos ha sido posible, hemos comparado los datos resultantes del análisis con los de otros estudios previos llevados a cabo a partir de corpus en LM y en LE, con la intención de

proporcionar una idea clara de en qué áreas de la competencia conversacional los estudiantes alemanes presentan mayores dificultades y, por tanto, resulta necesario un mayor énfasis didáctico.

La didáctica es precisamente el objeto del capítulo 5. Partimos de una revisión del lugar que ha ocupado la conversación en la enseñanza de idiomas y de los enfoques que se han seguido en la didáctica de la conversación para presentar el que consideramos que es el enfoque pedagógico más adecuado para la enseñanza de los recursos conversacionales, el denominado enfoque *directo* o *explícito*. A modo de colofón, ofrecemos una posible secuencia de actividades, de manera que todas las ideas y hallazgos de este trabajo confluyan en una propuesta práctica.

Finalmente, confiamos en que las conclusiones recogidas en el último capítulo ayuden a ampliar el conocimiento actual sobre la competencia conversacional en una LE.

No queremos concluir esta introducción sin comentar que este interés por el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la conversación surge de nuestra experiencia como profesora de español para extranjeros. De las horas pasadas intentado enseñar a conversar, y de los devaneos y satisfacciones que abordar esta tarea nos produjo, son fruto las siguientes páginas. Con la esperanza de que sean de utilidad para estudiantes y profesores de español, van dirigidas a todos ellos.

## MARCO TEÓRICO

---

## 1. MARCO TEÓRICO

---

En este primer capítulo pretendemos sentar los fundamentos teóricos y metodológicos que nos guiarán en nuestra investigación. Lo que nos interesa, en primer lugar, es “establecer aquellas características que son naturales en el comportamiento lingüístico de los HN y deseables en la actuación de los estudiantes” (McCarthy 1998: 52)<sup>3</sup>, es decir, qué es y cómo se construye la conversación, pues solo si sabemos qué es lo que implica conversar estamos en condiciones de analizarlo y enseñarlo. Comenzamos, pues, la tarea de explorar la naturaleza de la conversación desde una intención pedagógica.

### 1.1. La naturaleza de la conversación

Una de las muchas paradojas que afectan a la conversación es que, a pesar de o precisamente por su carácter tan omnipresente en la vida diaria, tiende a pasar extremadamente desapercibida. De hecho, son escasas las situaciones cotidianas en las que dos o más personas coinciden en un mismo lugar y momento sin ponerse a hablar, es decir, sin que surja entre ellas comunicación oral<sup>4</sup>. Sin embargo, advertimos grandes diferencias en la interacción resultante entre un guía y los visitantes de un museo, una vendedora y su clienta o unos amigos tomando café. Si bien en todos los

---

<sup>3</sup> Todas las traducciones de citas en otros idiomas son nuestras, salvo indicación expresa de lo contrario.

<sup>4</sup> Entendemos por comunicación oral la emisión y recepción del mensaje de forma simultánea a través de la voz y del oído humanos, es decir, cuando posee los rasgos de *inmediatez*, *vocalidad* y *recepción auditiva* (Bustos 1995). A la comunicación escrita, por otra parte, le correspondería un modo de transmisión gráfico, si bien, como señala Moreno Fernández (2002: 29), existen “posibilidades intermedias o combinadas entre la pura oralidad y la pura escritura”.



casos se trata de interacciones orales, probablemente solo la última constituya una conversación. Entonces, ¿en qué consiste exactamente conversar? Encontrar una respuesta adecuada a esta pregunta es tan difícil como reparar en la existencia misma de la conversación, porque ¿cómo definir aquello que no se diferencia de lo normal?

Lo cierto es que, de forma intuitiva, dos son las asociaciones que hace un usuario de la lengua con respecto a la conversación: la relacionamos, por un lado, con procesos (pasamos un buen rato, estuvimos discutiendo, alguien contó una historia, no me dejó hablar, es muy dominante, no abrió la boca) y, por otro, con características, y, así, asociamos el término conversación con términos como lenguaje coloquial, repeticiones, muletillas... que parecen indicar un registro específico de la lengua.

Estos dos aspectos, el de los procesos y el de las características, se reflejan en las dos perspectivas comúnmente adoptadas para analizar la comunicación oral de acuerdo con su doble dimensión (Lamíquiz 1994): por una parte, puede ser contemplada como una actividad dinámica, como *energía*, como un proceso, sometida a ciertas condiciones de producción; por otra parte, también constituye el resultado de esa misma actividad, el *ergon*, el *producto*, y, como tal, presenta unas determinadas características lingüísticas. Van Dijk (1980: 241)<sup>5</sup> utiliza dos términos distintos para estas dos dimensiones de la conversación: el coloquio (*Konversation*) es una unidad de interacción social que consta de una serie ordenada de acciones (lingüísticas) y se define en relación a un contexto social, mientras que la conversación (*Gespräch*) es una abstracción de la Lingüística, es la unidad textual compuesta de la serie ordenada de enunciados manifestada en el coloquio. Como afirma Schegloff (1995: 186), la conversación no es un *tipo* de discurso, sino una *actividad que crea discurso*<sup>6</sup> (pudiendo ser este caracterizado lingüísticamente).

Nos acercaremos a la naturaleza de la conversación, por tanto, partiendo de la actividad comunicativa como un todo para desglosarla en sucesivas divisiones.

---

<sup>5</sup> Citamos por la edición alemana.

<sup>6</sup> *Discurso* es “la cadena de lengua contextualizada, tanto lingüística como situacionalmente, que presenta relaciones internas de forma y significado (palabras, estructuras, cohesión) que se relacionan coherentemente con una función o propósito comunicativo externo y con una audiencia o interlocutor dados” (Celce-Murcia y Olshtain 2000: 4).

Siguiendo a Cestero (2005), es posible clasificar las actividades comunicativas orales en dos tipos, según atiendan o no al rasgo de interacción. Las actividades comunicativas sin interacción serían *monologales*, frente a las actividades interactivas o *diálogos*, caracterizadas a su vez por el cumplimiento de tres condiciones:

- *Alternancia*, pues no hay interacción propiamente dicha sin que los interlocutores pasen sucesivamente del papel de hablante-emisor al de oyente-receptor, independientemente de la longitud y de la frecuencia de sus intervenciones, denominadas *turnos*<sup>7</sup>.
- *Retroalimentación*, pues entre estas intervenciones debe darse un vínculo coherente; si este no existe no podemos hablar de interacción, sino de monólogos sucesivos y es lo que popularmente se conoce como ‘diálogo de besugos’.
- *Dualidad* en el sistema de turnos, que implica turnos de dos tipos: los que transmiten el contenido semántico y los que suponen señales de escucha activa (*sí, claro, ya, hm*), cuya función no es comunicar un contenido nuevo, sino cumplir con las normas de cooperación en que se basa el *ritual interactivo* (Cots 1995) y garantizar que los canales de comunicación permanezcan abiertos.

A su vez, los diálogos se pueden clasificar en tres grupos, atendiendo a rasgos funcionales (de estructuración interna) y sociales o sociolingüísticos. Según el grado de “convencionalización y de estructuración interna” (Cestero 2000a: 18), es decir, considerando hasta qué punto estas actividades están preparadas y programadas de antemano y en qué medida existe una autoridad que vela por el cumplimiento de un guión subyacente y la asignación de los turnos de habla, encontraríamos, de un extremo a otro de la escala, actividades como el juicio, la mesa redonda, el debate, la clase y, finalmente, como ejemplo de actividad comunicativa improvisada, la conversación.

Dentro de las actividades improvisadas es necesario, sin embargo, aplicar el criterio de la finalidad social para poder distinguir la conversación de otros intercambios comunicativos que tampoco están institucionalizados ni siguen unas

---

<sup>7</sup> En el capítulo 3 nos extenderemos en una definición más exacta de turno.

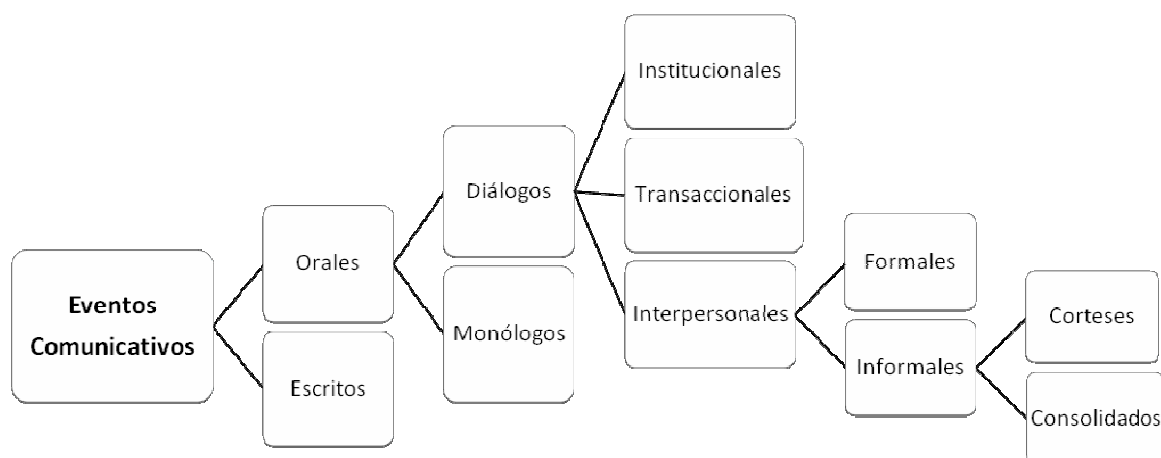
pautas estructurales fijas, como la compra-venta, la consulta médica o la tutoría entre profesor y alumno. De esta manera, las actividades dialogales no planificadas se dividen en *transaccionales* (cuando el objetivo es el intercambio de información o de bienes y servicios) e *interpersonales* (cuando tienen como fin establecer o mantener relaciones sociales)<sup>8</sup>. Este último sería el caso de la conversación, tal y como la entendemos en este trabajo.

Dentro de la conversación, podemos hacer otra subclasificación más aplicando la variable de *tenor* (Poynton 1985), concerniente a las relaciones entre los participantes. Según los criterios de la distancia social, el conocimiento previo o el grado de afecto entre los conversadores, Burns et al. (1996) distinguen entre conversaciones *formales* (con desequilibrio de poder, como en el caso de un profesor y un alumno hablando en una fiesta de fin de curso) o *informales* (con equilibrio de poder, como en el caso de dos compañeros de trabajo). Estas, a su vez, se pueden dividir entre *corteses* (cuando los participantes no se conocen o no tienen confianza entre ellos) y *consolidadas* (cuando entre los interactantes se da un alto grado de intimidad).

En la Figura 1 podemos apreciar una representación gráfica de todos los tipos de eventos o actividades comunicativas:

---

<sup>8</sup> No existen apenas interacciones orales que sean exclusivamente transaccionales o interpersonales, como bien señalan numerosos autores (Brown y Yule 1983; McCarthy 1991; Gallardo 1994). En la mayoría de los encuentros comunicativos coexisten ambos rasgos, si bien uno de ellos será el predominante.



**Figura 1. Tipos de eventos comunicativos**

Dicho esto, podemos definir la conversación como el tipo de actividad comunicativa dialogada no planificada, co-producida por dos o más interlocutores que comparten tiempo y espacio y que no mantienen una relación de poder que determine la toma de turno (o esta relación se encuentra neutralizada). Este intercambio comunicativo tiene como objetivo el mantenimiento de relaciones sociales entre los participantes, sin que exista una audiencia o un tipo de presión externa.

### 1.1.1. Características de la conversación

Esta definición ‘técnica’ de lo que es la conversación no da cuenta, sin embargo, de la actividad conversacional en toda su complejidad. Cada una de estas características (oral, espontánea, en presencia, interactiva e interpersonal) tiene amplias consecuencias para los participantes e implica, a su vez, el uso de determinados recursos lingüísticos, que pasamos a considerar en detalle a continuación.

#### La conversación es lengua oral

Como tal, es muy frecuente en ella la presencia de elementos para- y supravverbales. Un *uff* o un *puaj* pueden ser mucho más expresivos que cualquier verbalización del cansancio o del asco. Asimismo, la entonación permite expresar una

variedad de matices, desde la alegría a la tristeza, pasando por la ironía, el reproche, la orden o el halago, inalcanzable por medio de la escritura<sup>9</sup>.

### La conversación es espontánea y ocurre en tiempo real

La conversación es una actividad con un alto grado de imprevisibilidad, su misma naturaleza implica un hacerse sobre la marcha. A la espontaneidad va unida la inmediatez. Esto supone que los hablantes no tienen tiempo de planear los enunciados y los oyentes no tienen la posibilidad de volver sobre lo que han oído. La conversación ocurre en tiempo real o, en palabras de Calsamiglia (1991: 44), en ella “el proceso de elaboración lingüística y su resultado coinciden”.

Estas circunstancias extremas bajo las que se desarrolla la conversación, lo que Bygate (1987) denomina *condiciones de procesamiento*, dan lugar a unas características específicas del discurso conversacional<sup>10</sup> que se pueden resumir en dos grupos: las que van destinadas a la facilitación, es decir, a simplificar la tarea de construir el discurso, y las que responden a mecanismos de compensación, esto es, pequeñas modificaciones para arreglar los ‘desperfectos’ que se producen en el curso de la misma.

Entre las primeras, cabe mencionar las pautas de organización sintáctica y léxica, que son distintas a las de un intercambio no espontáneo. De esta manera, la lengua conversacional se caracteriza por la sintaxis acumulativa o *concatenada* (Narbona 1988; Briz 1998). El discurso se construye frase por frase, más que oración por oración. Esto explica que la coordinación o parataxis sea preferida a la subordinación o hipotaxis, como en el siguiente fragmento<sup>11</sup>:

---

<sup>9</sup> Recientemente, y con motivo del auge de los sistemas de comunicación electrónica, han surgido los *emoticonos*, combinaciones de signos de puntuación que intentan transmitir la función expresiva del lenguaje a través de la escritura.

<sup>10</sup> Características que han sido señaladas, entre otros muchos, por Brown y Yule (1983) y Carter y McCarthy (1995) para el inglés y Briz (1998) y Narbona (1988, 1996) para el español.

<sup>11</sup> Los ejemplos de este apartado están tomados de las grabaciones realizadas por la autora en un trabajo anterior (García García 2005). Las convenciones de transcripción utilizadas aparecen recogidas en el Anexo II.

(1)

mmm no sé si es en todas las escuelas igual / en Valladolid lo que yo sé es que hay PLAZOS / tienes que echar una preinscripción y luego es un poco por orden de:- de entrada y ya está / y hay gente que:- que se queda incluso: a dormir / bueno no a dormir la noche antes / pero a lo mejor si abren el plazo un día a las nueve de la mañana a las siete ya están haciendo cola [...]

La conversación también se caracteriza por la organización *circular* (Lamíquiz 1994) de la información frente a la organización lineal del texto escrito. Para Narbona (1996: 41) el término que mejor se ajusta al “discurrir propio del coloquio conversacional” es el de *parcelado*, “que no debe entenderse como sinónimo de *fragmentario*”. Briz (1998), por otro lado, destaca el continuo “ir y venir en un intento de explicarlo todo con detalle”:

(2)

el problema que yo le veo es que cuando te VES / te ves tan intensamente / que en esos diez días sólo estás con esa persona y es también otra vez un poco: un poco agobiante / o sea primero NADA y después DEMASIADO / y es- es un poco: jo no puedes decir bueno hago mi vida de siempre y esta persona ENTRA dentro de mi rutina de siempre sino que / un mes NADA y de pronto diez días sólo estoy con él y: de la mañana a la noche y: jo sí que puede: da problemas porque / los roces son mucho más- más comunes / es el problema que yo- que yo le veo [...]

Además, el orden de las palabras no responde a un esquema fijo como puede ser el de *sujeto – verbo – predicado* o *información conocida – información nueva*, sino que viene dado por la necesidad informativa, dando lugar a frecuentes topicalizaciones (focalizaciones que preceden a la expresión organizada) o codas (focalizaciones posteriores).

En cuanto al léxico, son muy valiosos todos los recursos que evitan tener que buscar una expresión complicada o que ayudan a ganar tiempo para encontrarla. Es habitual entonces que el hablante repita segmentos de habla, tanto del turno anterior como del propio, o que haga uso de fórmulas fijas, ‘prefabricadas’, disponibles para ser utilizadas en cualquier momento. En el mismo sentido funcionan las proformas o

palabras comodín, de amplia extensión semántica y de escasa densidad léxica (Briz 2000):

(3)

pero falta algo para terminar de decir / ah ahora sí que suena español y eso es un poco / o sea la idea es / ver qué cosas faltan / y luego eso // intentar hacer una aplicación práctica [...]

Por lo que respecta a los mecanismos de compensación o corrección, los *falsos comienzos* son la consecuencia directa de la inmediatez con que se elabora el discurso oral, el hablante modifica sobre la marcha la formulación de su intención comunicativa:

(4)

el profesor es como: // bueno no sé no me han hablado muy bien de él [...]

Por su parte, las *reformulaciones* pueden venir motivadas por una señal (verbal o no) del oyente, indicando incompreensión, o surgir espontáneamente del hablante al percibir que su discurso puede dar lugar a malentendidos:

(5)

sí son muy parecidos / bueno / no MUY parecidos pero son parecidos [...]

Y, finalmente, las *paráfrasis* obedecen al deseo del hablante de hacer llegar su mensaje por encima de las dificultades que imponen las condiciones de procesamiento:

(6)

no les puedes pedir que lo sepan / entonces no lo sabría nadie / no habría alumnos / y entonces claro tienes dos o tres asignaturas de lengua / de lo que es aprender alemán y el resto filología

En relación con todos estos fenómenos es aleccionador realizar la experiencia de grabarse y transcribirse a uno mismo, pues:

los hablantes que nunca se han sometido a esta experiencia quedan muy sorprendidos por lo que ellos suelen llamar ‘lo mal que hablan’, cuando en realidad sólo llevan a cabo lo que será una actuación perfectamente normal en expresión oral, pero a la que miran con criterios de perfección formal típicos del discurso escrito (Llobera 1995a: 13).

### La conversación tiene lugar en presencia

Independientemente de las características que hemos señalado, en la conversación, por tratarse de una “interlocución en presencia” (Briz 1998: 42), se da un abundante número de elementos exofóricos (pronombres, deícticos) y de elipsis, pues todo lo que no se dice puede ser reconstruido por el contexto –en sentido amplio. Esta coincidencia de los hablantes en el mismo espacio y tiempo propicia, además, el uso de códigos kinésicos y proxémicos. El asentimiento, el arqueado de cejas para expresar sorpresa, la sonrisa para mostrar empatía... contribuyen de tal forma al mantenimiento de la comunicación que esta casi sería imposible sin ellos, por lo menos entre hispanohablantes<sup>12</sup>.

De la misma forma, son elementos decisivos a la hora de interpretar un mensaje la rapidez o lentitud con que se pronuncia una palabra o un enunciado, la duración de las pausas dentro de una intervención o la velocidad a la que se suceden los turnos. Del estudio del tiempo en la comunicación humana se ha ocupado la cronémica y, para todos los aspectos mencionados anteriormente, se ha creado una categoría: *tiempo interactivo* (Cestero 2000b).

### La conversación es interactiva

Ya hemos señalado el hecho de que la conversación es un tipo de actividad comunicativa en la que se alternan los turnos y, con ellos, los papeles de hablante y

---

<sup>12</sup> En la última década se ha desarrollado considerablemente el estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras. Para el español pueden consultarse, a modo de ejemplo, los trabajos de Cestero (1998, 1999, 2000b, 2004).



oyente. Pero esto, que en principio se puede aplicar a otros eventos tan dispares como el interrogatorio policial o la mesa redonda, en la conversación se concreta en una característica que Tannen (1989) y Jacoby y Ochs (1995) denominan co-construcción:

conversation is less a matter of two (or more) people alternating between the roles of speakers and listener, but that it is more a joint production in which not only is the audience a co-author, but the speaker is also a co-listener (Tannen 1989: 12).

La conversación es, por tanto, una interacción recíproca en la que los enunciados no simplemente se afirman, sino que se negocian (Carter 1997: 18). La negociación del significado<sup>13</sup> es, precisamente, una de las señas de identidad de la conversación. Este término designa una serie de recursos utilizados por los participantes en la conversación para asegurar que tiene lugar el entendimiento mutuo del mensaje. La negociación del significado “obliga a, pero a la vez permite, adaptar los mensajes a lo que el interlocutor conoce y a tomar nota del conocimiento nuevo que surge durante la conversación” (Bygate 1987: 17). Por ello, en la conversación abunda todo tipo de ajustes interactivos, tanto las fórmulas de apelación<sup>14</sup> (*¿sabes?, ¿ves?, oye...*) que el hablante dirige a su interlocutor para asegurarse de que sigue ahí, de que ha entendido, de que está preparado para lo que se va a decir a continuación, como las señales de escucha activa que produce el oyente para constatarlo (*hm, sí, ya...*) o cuestionarlo (peticiones de aclaración).

### La conversación es interpersonal

Pero lo que más distingue a la conversación de otros encuentros interactivos es el objetivo de la comunicación, que determina las relaciones que se establecen entre los participantes y el manejo mismo de la interacción. Esto nos permite diferenciar entre situaciones comunicativas distintas aunque en ellas tomen parte las mismas personas. Un profesor y un alumno en la hora de tutoría, por muy distendida que sea la relación entre ellos, hablarán únicamente de temas académicos. Sería extraño que el profesor empezase a comentar la última película que ha visto y más aún que esto lo hiciera el

---

<sup>13</sup> Volveremos a retomar este término en el apartado 1.3.1., dedicado a la Hipótesis de la Interacción.

<sup>14</sup> Vigara Tauste (1994) las denomina *estimulantes conversacionales*, Briz (1998) *marcadores metadiscursivos de control de contacto* y Cestero (2002, 2003) *apéndices conversacionales*.

alumno. Una vez que el asunto por el que el alumno acude a la hora de consulta de su profesor ha sido tratado, la tutoría termina. Si estas mismas personas se encuentran en la cola del cine, quizás hablen sobre la escuela o la universidad, quizá no, simplemente dependerá de ellos. Asimismo, el principio o el fin de la conversación será alcanzado de mutuo acuerdo, sin venir dado de antemano.

En el primer caso, la agenda temática está fijada, pues el propósito principal es intercambiar información. En el segundo, es libre, así como lo es la toma de turno y el derecho a iniciar o cerrar el encuentro, porque no existe un objetivo meta o este no resulta tangible. El único propósito es establecer o afianzar las relaciones personales. Esto último es posible porque entre los participantes de una conversación no existen jerarquías o estas, como en el caso del alumno y el profesor, se encuentran temporalmente suspendidas. Es lo que van Lier (1996) denomina relaciones *simétricas* frente a relaciones *iguales*:

Equality refers to factors extrinsic to the talk, such as status, age, role, and other social and societal factors that decide one person has more power or is 'more important' (or more knowledgeable, wiser, richer, and so on) than another. Symmetry refers purely to the talk and the interaction itself... symmetry refers to the equal distribution of rights and duties *in talk* (p. 175, énfasis en el original).

### 1.1.2. La estructura de la conversación

Si bien, tal y como la hemos definido, la conversación es una actividad no planificada, esto no quiere decir que carezca de estructura o que esta resulte demasiado variable o caótica como para ser analizada. Muy al contrario, la actividad de conversar funciona gracias a unos mecanismos y principios bien definidos y está perfectamente organizada a nivel global (la estructura general) y a nivel local (los turnos y sus relaciones). Estos dos niveles, o el nivel *macro* y el nivel *micro*, como también se les ha llamado (van Dijk 1980), nos dan la clave de qué es lo que 'sucede' mientras los participantes mantienen una conversación.

Dentro de la estructura global de la conversación española, Moreno Fernández (1998) identifica las fases básicas que se explican a continuación:

- La *preparación* pretende, como su nombre indica, preparar o anunciar la interacción. Esta categoría es optativa y, cuando se da, puede realizarse a través de signos verbales o no verbales (Cestero 2005: 59).
- La *apertura* establece formalmente el inicio de la conversación. Consta del *saludo* y de los *preliminares*, una serie de preguntas sobre la salud, la familia o la situación actual (*¿Qué tal?*, *¿Qué haces?*). Los distintos tipos de conversación anteriormente mencionados (formal, informal, cortés o consolidada) dan lugar a diferentes formas de saludo y de preliminares, pues es en la apertura donde se manifiestan “las relaciones de *poder* y *solidaridad* que existen entre los interlocutores” (Moreno Fernández 1998: 166).
- La *orientación*, el *objeto de la conversación* y la *conclusión* conforman el núcleo de la conversación y son categorías recursivas, es decir, pueden repetirse sucesivamente. La orientación prepara, a través de una pregunta o un comentario, el camino para llegar al objeto de la conversación, la razón de ser del encuentro. Finalmente, la conclusión contiene oraciones de síntesis, evaluaciones y aportaciones del interlocutor a través de las que se reconoce y acepta la finalización (Cestero 2005: 61)<sup>15</sup>.
- La *terminación* marca el final de la conversación y consta, como la apertura, de dos partes, la *preparación de la despedida*, en la que se constata que todos los interlocutores están de acuerdo con finalizar la conversación y se valora la interacción en conjunto (*Ha sido un placer*) o se acuerda cuándo va a tener lugar el siguiente encuentro (*Nos vemos mañana*), y la *despedida* ‘real’, que puede constar asimismo de fórmulas verbales (*Adiós*) y no verbales (un apretón de manos, un abrazo, dos besos).

En el caso de la conversación española, la terminación, por su extensión y complejidad, “difiere sustancialmente de la que se da en la mayoría de las culturas estudiadas, en las que consta, únicamente, de la despedida final, precedida, en algunos casos, por una preparación” (Cestero 2005: 62). En general, tanto la terminación como

---

<sup>15</sup> Como veremos con detalle en el capítulo 4, las conclusiones de tema nunca son unilaterales, sino el producto de la estrecha colaboración entre los interlocutores.

la apertura son categorías muy sensibles al contexto social y cultural en el que se desarrolla la conversación y, especialmente, a las relaciones entre los participantes. Por eso en estas fases podemos encontrar un gran número de fórmulas ritualizadas, tanto verbales como no verbales, particulares de cada cultura.

En la interfaz entre el nivel macro y el micro se encuentran las secuencias, unidades de tres o más turnos con coherencia pragmática, es decir, cuando cumplen una función determinada en la conversación, o con coherencia semántica, cuando presentan una relación temática específica (Cestero 2005: 52). El estudio clásico de las secuencias conversacionales en lengua española es el que realizó Gallardo (1993a) desde el enfoque de la lingüística perceptiva. Según esta autora, podemos distinguir entre secuencias *marco* y secuencias *temáticas*:

Las secuencias marco tienen un carácter puramente funcional y aparecen encuadrando el resto de intercambios conversacionales: actúan de frontera entre “la conversación, que destaca como figura” y “un fondo desdibujado que es la ausencia de contacto verbal, el silencio que precede y sigue a ese contacto” (p. 73). Las secuencias marco pueden ser de apertura y de cierre y coinciden con las fases de apertura y terminación señaladas antes.

En las secuencias tópicas o temáticas se desarrolla el contenido de la conversación. Pueden ser, a su vez, de varios tipos:

Las secuencias de *narración* son aquellas en las que, a lo largo de una serie de turnos relacionados temáticamente, se transmite una historia. Es la transmisión de significados del narrador al oyente lo que está en primer plano y no la conducta o la interacción verbal entre los interlocutores. Esto se traslada al plano estructural, pues estas secuencias se caracterizan por un reparto asimétrico de los turnos: el narrador monopoliza la toma de turno a través de turnos largos, mientras que el resto de interlocutores se limita al papel de oyente emitiendo turnos de confirmación o apoyo.

Por el contrario, en las secuencias de *conformidad* o de *concordancia* “el primer hablante se orienta directamente a obtener una conducta verbal específica de su interlocutor” (p. 135) y el objetivo es la alineación en una misma acción discursiva

(pregunta-respuesta, opinión-comentario, sugerencia-aceptación/rechazo)<sup>16</sup>. En consecuencia, los participantes emiten aproximadamente la misma cantidad de habla a través de turnos breves y rápidos.

Las secuencias de narración y de concordancia nos permiten dar cuenta de la mayor parte de la conversación cotidiana<sup>17</sup>. Una clasificación semejante de las secuencias conversacionales es la que realizan Eggins y Slade (1997). Para estas autoras, la conversación comprende, desde el punto de vista de la estructura interactiva, dos tipos de secuencias:

- Secuencias extremadamente interactivas, en las que tiene lugar una rápida alternancia de turnos y ningún participante mantiene la palabra durante mucho tiempo. Es lo que denominan secuencias de *chat* y se corresponderían con las secuencias de concordancia de Gallardo (1993a).
- Secuencias en las que un hablante emite turnos más largos y que están dotadas de una estructura interna predecible que puede ser descrita y analizada de acuerdo con el género textual al que pertenecen; son los denominados *bloques (chunks)* que se corresponderían con las secuencias de narración.

Con *género* o tipo de texto las autoras se refieren a “una actividad lingüística institucionalizada que ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha dado lugar a una particular estructura textual” (Eggins y Slade 1997: 231). Tres son las nociones clave asociadas a este concepto: ha de tener una estructura (dividida en fases) reconocible, estar orientado a un objetivo o propósito social y, además, encontrarse incrustado en una cultura específica que, a su vez, determina las características del género<sup>18</sup>. La aportación de Eggins y Slade consiste en la descripción tan detallada que realizan de la estructura interna de los distintos géneros conversacionales en inglés. Si hasta ahora

---

<sup>16</sup> Volveremos sobre estos conceptos al tratar los *actos de habla* (1.2.2.) y los *pares adyacentes* (1.2.7.).

<sup>17</sup> Gallardo (1993a) identifica también las secuencias laterales y de inserción, pero ambas son, en esencia, secuencias de historia o secuencias de concordancia que se diferencian de las propiamente dichas por su posición en el discurso: implican una ruptura de las expectativas o de la linealidad de la conversación.

<sup>18</sup> Un buen ejemplo de esto es el de las transacciones de compra-venta. En las sociedades occidentales, el patrón clásico puede presentar de manera opcional un saludo y un acercamiento (¿en qué puedo ayudarle?), pero siempre incluirá la pregunta por la mercancía, la venta, el pago y el cierre. Un encuentro de compra-venta en Túnez, por el contrario, presenta indefectiblemente una fase de regateo.

solo contábamos con el esquema propuesto por Labov y Waletzky (1967) para las narraciones orales, consistente en seis fases: resumen (opcional), orientación, complicación, evaluación, resolución y coda (también opcional), las autoras amplían el número de géneros narrativos a cuatro:

- *Narraciones*: presentan la estructura clásica.
- *Anécdotas*: carecen de la fase de resolución de las narraciones y, por tanto, de la sensación de conclusión que estas presentan. Lo característico de las anécdotas es la reacción del protagonista ante la culminación, más que la resolución en sí, como en el caso de las narraciones.
- *Moralejas*: como su nombre indica, las moralejas son historias que se cuentan para aleccionar. Su función es contar lo que está bien desde un punto de vista ético, por eso los eventos no son necesariamente ‘complicados’ o ‘remarcables’, simplemente sirven de apoyo a la tesis moral del narrador. Su estructura central consta de una orientación, un incidente y una interpretación.
- *Informes*: son, simplemente, una exposición de eventos y presentan, por tanto, la estructura menos elaborada de todos los géneros narrativos: orientación + sucesión de eventos + (coda). Su carácter anodino viene justificado porque consisten en la respuesta a una petición de información por parte del interlocutor.

Junto a estos, otros tipos de géneros muy comunes en la conversación son los *cotilleos* (comentarios peyorativos sobre personas ausentes) y las *secuencias de opinión*, en las que los hablantes proponen, elaboran, defienden e intercambian puntos de vista acerca de personas, objetos o acontecimientos. A toda opinión le sigue una *reacción* que, en el caso de manifestar desacuerdo, viene apoyada por una *evidencia*, después de la cual es necesario alcanzar una *resolución*.

Del análisis de la macroestructura conversacional se pueden extraer importantes implicaciones para la enseñanza de una LE. En primer lugar, como ya hemos señalado antes, “la estructuración interna de las distintas secuencias puede variar culturalmente” (Cestero 2005: 57), por lo que este debería ser un aspecto incluido en todas las programaciones de enseñanza de lenguas extranjeras. Pero, además, cada

tipo de secuencia viene asociado a unos rasgos léxico-gramaticales que pueden ser analizados y definidos y pueden también, entonces, ser enseñados en su contexto auténtico de producción. Así, con respecto al inglés, Carter y McCarthy (1997) critican la ‘obsesión’ de determinados libros de texto por enseñar los verbos de opinión (*sugerir, estar de acuerdo, disentir*) completamente fuera de contexto, cuando en realidad, en una secuencia de opinión

verbs such as *suggest, agree, and disagree* are unlikely to be used very frequently. Instead, speakers simply state their position, but usually soften it by using modal verbs, especially *could* [...]. Words such as *suggest, agree* and *disagree* are more likely to occur [...] for reporting such functions rather than actually performing them (p. 144).

De la misma manera, Silva-Corvalán (1987) identifica para cada fase de la narración en español un tiempo verbal predominante: los verbos que aparecen en la fase de resumen suelen ir en pretérito indefinido, en la orientación aparecen, en su mayoría, en imperfecto, mientras que en la coda los tiempos verbales predominantes son el indefinido y el presente histórico. Contextualizado de esta manera, a lo largo de secuencias conversacionales coherentes en lugar de por medio de enunciados aislados, el uso de los tiempos del pasado en español podría dejar de ser tan críptico para muchos de los sufridos estudiantes.

Con todo su interés, este tipo de análisis sinóptico no presta atención al carácter espontáneo y dinámico de la conversación –ni a todas las características asociadas a estos factores<sup>19</sup>. Necesitamos, por tanto, un modelo capaz de describir la microestructura de la conversación, pues es precisamente en nivel micro donde residen los fenómenos cooperativos que caracterizan la conversación como proceso interactivo y que, creemos, pueden causar las mayores dificultades a los estudiantes de ELE.

---

<sup>19</sup> No es de extrañar, por tanto, que los análisis de secuencias y géneros conversacionales hayan venido de la mano de enfoques lingüísticos, como la teoría de la variación de Labov (Labov y Waletzky 1967, Labov 1972) e, influidos por ella, la Lingüística textual (van Dijk 1980) y la Lingüística sistémico funcional (Hasan 1985; Martin 1985). Para un examen crítico de la noción de género en estas dos últimas escuelas, véase Ciapuscio (2005).

En busca de este modelo pasamos a continuación a considerar las disciplinas y enfoques dedicados al estudio de la conversación.

## **1.2. Perspectivas sobre el estudio de la conversación**

Nuestro propósito en este apartado no es ofrecer un panorama exhaustivo de las disciplinas que se han acercado al estudio de la conversación<sup>20</sup>, sino presentar brevemente los conceptos e ideas más importantes de cada escuela teórica para destacar aquellas aportaciones que nos sirven para comprender mejor el funcionamiento de la conversación y, por tanto, descubrir los procesos que se ponen en marcha y los mecanismos que utilizan los participantes. Haremos especial mención, en cada caso, a las perspectivas que ofrecen los diferentes modelos para la descripción de conversaciones en LE y a sus implicaciones didácticas. En otras palabras, buscamos acercarnos al fenómeno de la conversación tanto desde la perspectiva del análisis como de la enseñanza, pues, como afirman Thornbury y Slade (2006: 27), solo de una descripción *accesible* de la conversación se pueden extraer aplicaciones prácticas para profesores y alumnos.

### **1.2.1. El estudio de la conversación**

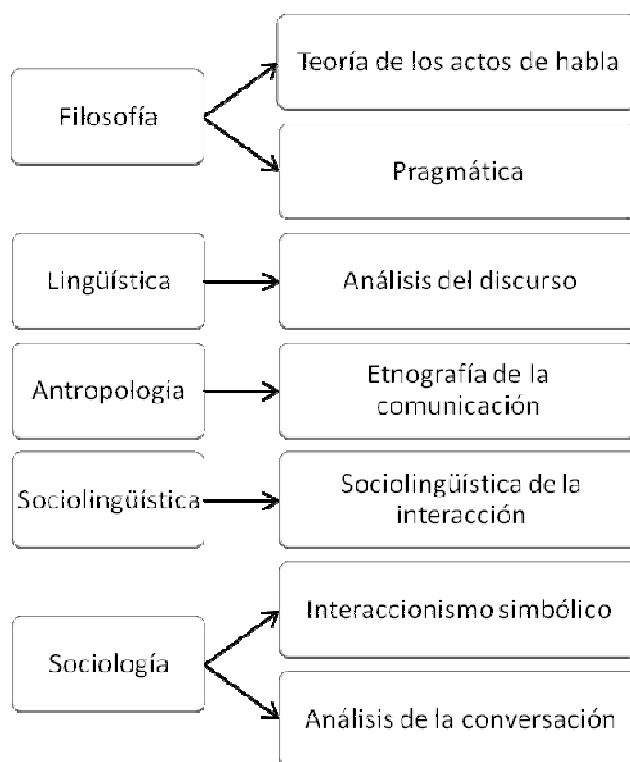
Los años sesenta del siglo XX se caracterizan por ser un período de efervescencia en el panorama científico y, si tuviéramos que resumir el eje en torno al cual gira esta pequeña revolución, escogeríamos sin duda dos palabras: lengua y sociedad. No sólo las disciplinas humanísticas cobran una inusitada popularidad frente a las ciencias exactas, sino que, además, muchos de los cambios que en ellas acontecen tienen como denominador común el interés por el lenguaje y su función en las relaciones humanas. En consecuencia, prácticamente no hubo disciplina dentro de las ciencias sociales que no se propusiera analizar qué es lo que ocurre cuando dos o más individuos interactúan por medio de la lengua. Así, en el seno de la Filosofía nace la Pragmática y con ella el estudio del lenguaje en relación con sus usuarios. Por su parte, la Sociología descubre (o redescubre) la función del lenguaje como un medio de

---

<sup>20</sup> Esto ya ha sido llevado a cabo por varios autores, Levinson (1989), Schiffrin (1994), Tusón (1996) y Calsamiglia y Tusón (1999), entre otros.



interacción social. Como consecuencia de esto, surge una disciplina nueva, fronteriza, la Sociolingüística, que se ocupará de mostrar las relaciones, recíprocas, que se establecen entre lengua y sociedad. De manera similar, dentro del estudio científico de los grupos humanos, la Antropología se empieza a interesar por la comunicación lingüística como parte integrante de la cultura. En resumen, en el último medio siglo, el interés por el estudio de la lengua oral en general, y de la conversación en particular, ha experimentado un crecimiento sin precedentes, como se puede apreciar en el diagrama que presentamos en la Figura 2:



**Figura 2. Disciplinas dedicadas al estudio de la conversación**  
(adaptado de Eggins y Slade 1997)

Como se puede observar en la Figura 2, y en esto consiste otra de las paradojas que afectan a la conversación, la mayor parte de los esfuerzos por entender la lengua hablada viene de disciplinas ajenas a la lingüística. Cuando, como veremos más adelante, se empiezan a publicar los trabajos de la escuela de Birmingham, la única corriente estrictamente lingüística de las que vamos a revisar aquí, filósofos, sociólogos y antropólogos llevaban ya varios años investigando las características de

la lengua en contextos de comunicación. Si bien no podemos dejar de mencionar la temprana cita de Firth recomendando el estudio de la conversación por ser en ella donde “encontraremos la clave para una mayor comprensión de lo que es realmente la lengua y cómo funciona” (1957: 32)<sup>21</sup>, lo cierto es que ni él ni sus contemporáneos acometieron esta empresa. La lingüística europea, dominada en aquellos años por el estructuralismo de Saussure, y la americana, influida por el formalismo de Chomsky, ponían el énfasis en la *langue* y en la *competencia*, en la abstracción y no en la realización, en el sistema y no en el uso.

Lo que quizá resulte todavía más paradójico es que, como han señalado Taylor y Cameron (1987: 4-5), todas las ciencias sociales estaban en realidad influidas por la fama y el prestigio de la lingüística de Chomsky, “atraídas por la idea de reducir el comportamiento humano a un conjunto de reglas generativas (preferiblemente elegantes)”. Como veremos a continuación, todos los enfoques comparten, de forma más o menos explícita, un mismo método de análisis basado en reglas y unidades

especially typical of linguistics models. Its preoccupations are with segmentation, classification and combination. Types and tokens, syntagms and paradigms –these are the classic concerns of descriptive and structural grammar, and they are present to a high degree in most currently influential approaches to conversation (p. 3).

Comenzaremos, entonces, con la Teoría de los Actos de Habla de Austin (pues cronológicamente podemos considerarla la primera y sus ideas subyacen a todos los demás enfoques) y la Pragmática de Grice, que comparte los mismos presupuestos lógico-filosóficos. Continuaremos con el Análisis del Discurso<sup>22</sup>, un enfoque claramente lingüístico. Finalmente, resumiremos cuatro líneas de investigación, la Etnografía de la Comunicación, el Interaccionismo Simbólico, la Sociolingüística de la Interacción y el Análisis de la Conversación que, desde disciplinas fronterizas como

---

<sup>21</sup> Aunque la obra se publicó en 1957, el artículo donde se encuentra la cita, “The technique of semantics”, es de 1937.

<sup>22</sup> En este apartado utilizamos los términos Pragmática y Análisis del Discurso para denominar las teorías desarrolladas, respectivamente, por Grice y la Escuela de Birmingham y no para referirnos con ellos a una perspectiva de estudio de la lengua en uso, como es la tendencia de la lingüística actual.

la Antropología y la Sociología, enfocan el comportamiento lingüístico desde una perspectiva interaccional<sup>23</sup>.

### 1.2.2. La Filosofía del Lenguaje

La Filosofía del Lenguaje es la rama de la filosofía centrada en estudiar el significado, la referencia y las implicaciones de las oraciones y sus partes. Para la lógica positivista tradicional, los enunciados sólo afirman algo de la realidad y, por tanto, sólo pueden ser juzgados en términos de verdadero o falso. Esta visión fue radicalmente cuestionada a raíz de la publicación del libro *How to do things with words* (1962), que recoge las conferencias pronunciadas en 1955 por su autor, J. L. Austin, y que marca el inicio de una serie de estudios lógico-filosóficos que se conocen con el nombre de *Teoría de los Actos de Habla*.

#### 1.2.2.1. La Teoría de los Actos de Habla

El título del libro es por sí solo muy significativo: el lenguaje en uso no es sólo un medio de expresión, sino una verdadera herramienta para llevar a cabo las más diversas intenciones, es decir, para *realizar* o, en inglés, *performance*. De ahí surge el término de actos de habla *performativos*, enunciados en los que ‘decir’ es igual a ‘hacer’ y que deben ser juzgados según el éxito o fracaso de la acción emprendida, en oposición a los *constativos*, hasta entonces los únicos que había tenido en cuenta la lógica filosófica.

La consolidación de esta teoría vino de la mano de Searle (1969), quien modifica esta clasificación de los enunciados en dos categorías excluyentes (constativos y performativos) para afirmar que cada enunciado contiene en sí una triple dimensión: el significado literal o fuerza locutiva (*Hace calor aquí*), la intención con que se dice o fuerza ilocutiva (*Abre la ventana*) y el efecto que causa o fuerza perlocutiva (*La ventana se abre*). Como señalan Calsamiglia y Tusón (1999: 22), esta distinción es

---

<sup>23</sup> Esto es, en palabras de Gumperz (1972), lo que distingue el enfoque de la sociolingüística de los otros estudios del lenguaje. El artículo al que aludimos es la introducción a un volumen que significativamente lleva el ecléctico título de *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* y en el que se recogen aportaciones de las cuatro corrientes mencionadas.

crucial “ya que sitúa el proceso de interpretación de intenciones en el marco de la conversación y, como consecuencia, se incorporan factores sociales y cognitivos al estudio de los enunciados”. Searle intenta incorporar los actos de habla dentro de la teoría lingüística, ofreciendo “un punto de vista más gramatical que pueda dar cuenta de las correlaciones existentes entre los actos de habla y las estructuras sintácticas” (Fernández Silva 1998: 66). En este sentido, propone una clasificación de los verbos performativos en cinco categorías: representativos, directivos, compromisivos, expresivos y declarativos. Estas categorías se corresponden con las funciones que podemos llevar a cabo con el lenguaje: decir cómo son las cosas, intentar obtener cosas de otros, comprometernos a hacer cosas, expresar los sentimientos y modificar las situaciones a través de las palabras.

Esta clasificación, observada con detalle, no deja de ser problemática. Como señala Hatch (1992), no siempre es fácil (y menos si solo se cuenta con enunciados aislados) asignar la intención con que se dice un enunciado. Es decir, la fuerza ilocutiva no reside en el acto de habla en sí, sino en el hablante que lo emite. Por otro lado, hay verbos (y con ellos, enunciados) que pueden dar lugar a varios actos de habla y, de la misma manera, un acto de habla se puede expresar por medio de distintos enunciados, con lo que el intento de Searle de clasificar un número potencialmente infinito de enunciados de acuerdo con un número finito de funciones, aunque interesante como descripción teórica, resulta bastante complicado de llevar a la práctica.

La viabilidad de la Teoría de los Actos de Habla para el análisis de conversaciones es, pese a tratarse de una disciplina fundamental para el estudio de la lengua en uso, bastante limitada. En primer lugar, es un marco teórico que trabaja con muestras de lengua artificiales, inventadas *ad hoc*, y breves, de dos o tres enunciados como máximo, y, por lo tanto, solo se puede aplicar a muestras de lengua igualmente breves. En segundo lugar, se ocupa únicamente del nivel del enunciado y suele olvidar que todo acto de habla se inserta en una secuencia y va ligado a una respuesta, ignorando con ello el relevante papel del contexto y del interlocutor. De esta manera, el análisis se limita a “identificar y etiquetar” actos de habla aislados (Hatch 1992: 135). Por último, y lo que a nuestro juicio es mucho más importante, no resulta una

propuesta satisfactoria para el estudio holístico de la conversación, ya que ‘decir’ no siempre es igual a ‘hacer’, especialmente en una actividad tan expuesta a ‘hablar por hablar’. Por ello, en nuestro corpus, es muy bajo el número de fragmentos en el que podemos identificar un acto de habla. Una de las pocas excepciones es el halago que se produce en el siguiente ejemplo<sup>24</sup>, en el que JL halaga a su compañera KM al afirmar que ella ha conseguido cambiar la mala imagen (aburridos, borrachos) de los alemanes en España, a lo que KM responde con un humilde reconocimiento:

(7) A2.1 <342-351>

342 KM y- y la gente en Alemán / pue- solo / pueden que bailar  
 343 cuando: son borracho (risa)  
 344 JL ¿sí?  
 345 KM (risa) hm  
 346 JL ¡qué bueno! (risa)  
 347 KM pero / no conmigo (risa)  
 348 JL (risa) tú cambiaste / esta imagen allá  
 349 (risa)  
 350 FS (risa)  
 351 KM (risa) ((riendo)) he probado

Fragmentos como este constituyen una absoluta excepción. En las conversaciones de nuestro corpus, la tónica general es que ‘no pasa nada’ y, por tanto, los planteamientos de Austin y Searle permiten comprender qué es lo que *un* hablante *realiza* con la lengua, pero son insuficientes para nuestros objetivos, porque ser capaz de articular un acto de habla no es lo mismo que ser capaz de participar en una conversación.

Pese a estas limitaciones, la influencia de las teorías de Austin y Searle se ha dejado sentir con fuerza en los estudios tanto de adquisición como de didáctica de segundas lenguas. Por lo que respecta a los primeros, la *Pragmática de la*

<sup>24</sup> Todos los ejemplos de este apartado y de los siguientes han sido tomados del corpus cuya descripción ofrecemos en el Capítulo 2 y que ha sido transliterado siguiendo las convenciones de transcripción recogidas en el Anexo II. Cada ejemplo va precedido del código de la conversación de la que se ha tomado y los números de línea son los mismos que aparecen en las transcripciones adjuntas (Anexo III), con el objeto de facilitar al lector la localización de los fragmentos. Para preservar el anonimato, nos referimos a los participantes siempre por sus iniciales.

*Interlengua*<sup>25</sup> se ha centrado detenidamente en el estudio, la comparación y el análisis de la producción de actos de habla por parte de HNN.

En cuanto a la didáctica, el concepto de acto de habla ha ejercido una gran influencia en el diseño de *currículos* o *programaciones didácticas* para cursos de idiomas. El enfoque nocio-funcional que propone Wilkins (1972), considerado como el pionero dentro de los enfoques comunicativos, incluye dentro de las denominadas “categorías de función comunicativa” actos como *saludar, mostrar acuerdo y desacuerdo, denegar, mostrar simpatía...* lo que constituyó en su momento un evidente avance frente a los enfoques tradicional y situacional basados en categorías gramaticales y contextos comunicativos bastante limitados<sup>26</sup>.

#### 1.2.2.2. La Pragmática de Grice

La Teoría de los Actos de Habla sentó los fundamentos de lo que se conoce como pragmática de la enunciación o perspectiva *egologista* (Gallardo 1993a), ya que, como señalábamos antes, sólo considera el punto de vista del hablante. Una ampliación del enfoque viene de la mano de las teorías de Grice (1975), quien, al interesarse por las relaciones entre la lógica y la conversación, parte de la intención del hablante para incluir al oyente y sus esfuerzos por entender el mensaje, perspectiva que tiene en cuenta automáticamente el contexto (el momento de la secuencia) en el que se producen los enunciados.

Grice observó que existen determinados principios, compartidos por los participantes, acerca de qué contribuciones son más plausibles en un determinado momento del discurso. Estos principios reguladores que gobiernan la sucesión de enunciados, algo así como las reglas de juego de la comunicación, los formuló Grice en forma de máximas que cubren cuatro aspectos diferentes: la *máxima de cantidad* es la que regula el grado de informatividad de una contribución, que debe ser el adecuado a los propósitos de la interacción; la *máxima de calidad* es la que se ocupa de la verdad de los enunciados y cumplirla implica hacer afirmaciones que se creen

---

<sup>25</sup> Disciplina de la que hablaremos detenidamente en el apartado 1.3.3.

<sup>26</sup> Los distintos enfoques metodológicos se tratarán con detenimiento en el capítulo 5, dedicado a la Didáctica.

verdaderas o sobre las que se tiene evidencia; respetar la *máxima de relevancia*, por otro lado, supone hacer contribuciones relevantes al contenido de la conversación; y la *máxima de manera*, por último, es la que se relaciona con el modo (claro, breve, inequívoco, ordenado) en el que se ha de decir algo. En conjunto, se resumen en el *Principio de Cooperación*:

Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged (Grice 1975: 45).

Esta descripción tan ordenada de lo que sucede en la conversación se ve alterada con mucha frecuencia, como podemos comprobar en el siguiente ejemplo:

A - ¿Te gustó la película?

B - Brad Pitt siempre merece la pena.

El hablante no aporta la información requerida, ni siquiera responde a la pregunta, y sin embargo no podemos considerar su contestación como un rechazo a cooperar. El problema radica en que para interpretar la respuesta de B necesitamos una información que no se puede encontrar en el significado literal de sus palabras. Es lo que Grice llamó *implicatura conversacional*: información indirecta e implícita, que se deriva del contexto en el que es formulado el enunciado, y se deduce y se interpreta a partir de supuestos previos. En nuestro ejemplo, A deduce que a B no le gustó especialmente la película, ya que elude hablar de ello; por otro lado, B supone que A sabe que Brad Pitt actúa en la película y da a entender que es lo único que se salva de toda la cinta.

En definitiva, las máximas y el concepto de implicatura señalan que la conversación es esencialmente cooperativa:

Our talk exchanges do not normally consist of a succession of disconnected remarks, and would not be rational if they did. They are characteristically, to some degree at least, cooperative efforts; and each participant recognizes in them, to some extent, a common purpose or set of purposes, or at least a mutually accepted direction [...] (Grice 1975: 45).

Este “esfuerzo cooperativo” por reconocer una “dirección mutuamente aceptada” lo demuestran los participantes del siguiente fragmento:

(8) A2.1 <357-367>

357 (4.5)  
 358 KM ¿en- en qué país estabas?  
 359 (1.5)  
 360 JL en- en- en- (e:) ¿en España?~  
 361 KM ≈ahm no otro país que:- en que la gente habla en espa-  
 362 JL ah sí  
 363 en México  
 364 KM <México>  
 365 JL y estuve también / estuve como la gente allá /(e:)  
 366 era muy: also<sup>27</sup> pensaba muy bien sobre los alemanes creo  
 367 KM <hm>

En los minutos anteriores, KM ha estado hablando de la mala imagen que tienen los alemanes en España. Después de un largo silencio, KM le pregunta a JL por sus experiencias en otros países. La pregunta ‘cae de la nada’ y JL tarda en responder, pues no sabe a qué se refiere su compañera: ha fallado la máxima de relevancia, de ahí la pregunta de JL *¿en España?*. Una vez aclarado que KM se refiere a sus experiencias en otros países de habla hispana, JL enlaza su relato con el de KM: la imagen de los alemanes en el extranjero. Nos encontramos, por tanto, con un caso (KM) en el que no se aplica la máxima de relevancia y da lugar a un conflicto en la comprensión del discurso, y con otro caso (JL) en el que es la aplicación de esta máxima el criterio con el que se elige lo más digno de mención de una experiencia concreta.

Aunque el principio de cooperación nos ofrece una explicación de la lógica que rige las aportaciones de los participantes y aunque el concepto de implicatura conversacional ayuda a resolver problemas de interpretación de enunciados, su aplicación a fragmentos extensos de conversaciones es, como en el caso de los actos de habla, muy limitada. Si queremos entender, analizar y enseñar la conversación, tenemos que ampliar la perspectiva de análisis a cadenas de lengua mucho más

<sup>27</sup> Also: marcador discursivo, equivalente en ciertos usos al *o sea* o al *bueno* españoles.



amplias e incluir en ella el plano de la interacción. Este es precisamente el análisis que emprende el siguiente enfoque.

### 1.2.3. El Análisis del Discurso<sup>28</sup>

Hacia 1970 surge, en el *English Language Research Group* de la Universidad de Birmingham, una nueva escuela lingüística a raíz de los trabajos realizados por Sinclair y Coulthard (1975) sobre la interacción en el aula. La *Escuela de Birmingham* se propone analizar el “inglés utilizado por profesores y alumnos”, como reza el título de la publicación, con las herramientas propias de la lingüística teórica de corte funcionalista. Sinclair y Coulthard toman como base el artículo de Halliday “Categories of the Theory of Grammar” (1961) y conciben el discurso como un nuevo nivel de análisis lingüístico, distinto de la gramática (morfología y sintaxis) y de la fonología y, por ello, necesitado de sus propias unidades. En concreto, reconocen cinco unidades discursivas, organizadas en una escala jerárquica de rangos o niveles: acto, movimiento, intercambio, transacción y lección.

La unidad mínima es el *acto*, distinto del acto de habla de Austin y similar a la oración, pero no definido a partir de rasgos formales, sino funcionales. Un acto consiste en la expresión de la “función que un enunciado tiene en el discurso, según sirva para iniciar una actividad discursiva subsiguiente o para responder a una actividad discursiva anterior” (Coulthard 1977: 104). En un nivel superior, los actos se combinan para formar *movimientos*, cada uno de los huecos funcionales (*inicio*, *respuesta* y *evaluación*) de que se compone un *intercambio*. La relación entre actos y movimientos es muy parecida a la que existe entre morfemas y palabras. Así como la palabra es unidad mínima libre, el movimiento es la “contribución mínima que un hablante puede hacer a un intercambio” (p. 104), y así como hay palabras que están compuestas de un solo morfema, hay movimientos que están compuestos de un solo acto, pero hay actos, como los morfemas ligados, que no pueden constituir movimientos por sí solos.

---

<sup>28</sup> Aunque los trabajos de Sinclair y Coulthard y sus colaboradores se conocen bajo este nombre, el término *Análisis del Discurso* se utiliza en la actualidad para englobar a todas las teorías que se ocupan del funcionamiento de la lengua en contextos reales de uso.

Siguiendo con la escala de rango, hay cuatro tipos principales de intercambios, también definidos por su función en el discurso: límite, informativo, directivo y elicitativo (p. 103). Una *transacción* está formada, como mínimo, por un intercambio, pero generalmente incluye toda una serie que comienza con un foco y termina con una conclusión (que no son propiamente elementos del discurso, sino meta-afirmaciones sobre él) y se encuentra entre dos elementos límite llamados marcos (palabras como *bueno, vale, entonces...*). Finalmente, la unidad superior recibe el nombre de *lección*, debido a que la interacción en el aula fue el punto de partida de las investigaciones de Sinclair y Coulthard. Estos autores sugieren asimismo el uso del término *interacción* para referirse, en contextos no pedagógicos, a la unidad de rango superior y que vendría a coincidir con el evento comunicativo de Hymes que veremos en el próximo apartado.

El objetivo del Análisis del Discurso es, en definitiva, identificar la “gramática de la interacción” y, en particular, las reglas que rigen los enunciados de un hablante en el discurso, del mismo modo que hay reglas que determinan la elección de una palabra en una frase. La aplicación lógica de este modelo de análisis basado en unidades sería establecer las “reglas del discurso” que el HN posee de forma intuitiva (igual que posee un conocimiento de qué oraciones son gramaticales y cuáles no) y que le permiten juzgar cuándo un intercambio o una secuencia de intercambios están bien o mal formados (Stubbs 1983). Sin embargo, como señalan Taylor y Cameron (1987: 77), si el único medio para saber cuándo un intercambio está bien o mal formado son las subsiguientes reacciones de los participantes en el desarrollo de la conversación, la noción de bien/mal formado no tiene validez alguna, teórica ni práctica.

Al Análisis del Discurso le corresponde el mérito de ser la primera corriente que, dentro de la lingüística, se ocupa del estudio del discurso dialogado (Cestero 2000a: 23). Este modelo ha dado lugar a un gran número de trabajos<sup>29</sup> en los que se ha llevado a cabo una exhaustiva clasificación de los tipos de actos, movimientos e

---

<sup>29</sup> Entre otros: Coulthard (1977), Coulthard y Montgomery (1981), Stubbs (1983), Coulthard (1992), por citar algunos de los principales.

intercambios que se pueden dar en un determinado contexto (las transacciones y las interacciones apenas han sido estudiadas). Aunque el análisis realizado responde a un sistema muy rígido y a un modelo altamente estructural (actos que forman movimientos, que a su vez se combinan en intercambios, etc.), la Escuela de Birmingham ofrece una descripción en términos funcionales y cooperativos de cómo se articulan los turnos de habla. La principal aportación en este sentido es la noción de intercambio, que no es una unidad estática, sino interactiva, “donde tiene lugar la *negociación* de la transmisión de información” (Coulthard y Montgomery 1981: 101, el subrayado es nuestro). El intercambio, como hemos dicho, está compuesto por tres huecos funcionales:

- Inicio: *¿Cuál es el indefinido de tener?*
- Respuesta: *Tuve*
- Evaluación: *Muy bien*

Se trata, por tanto, de un intercambio cerrado y, como tal, constituye una unidad completa, con límites claros. Las dificultades a la hora de aplicar este modelo a otras actividades dialogadas menos institucionalizadas que la clase son evidentes. En primer lugar, los tipos de movimientos que tienen lugar en las conversaciones espontáneas son completamente diferentes. No incluyen preguntas retóricas y, en consecuencia, el hueco funcional que sigue a la respuesta no suele ser una evaluación en términos de acierto o error, sino reacciones (de sorpresa, de admiración), como podemos apreciar en el siguiente fragmento:

**(9) A2.1 <395-401>**

```

395 FS   ¿qui- qué ha:? (e:) ¿quién ha: dicho este con Hitler?
396 JL   (e:) un profesor
397 FS   ¡¿un profesor?!
398 JL   de la e- de una escuela sí
399 KM   (risa)
400 JL   (e:) cuando platicó conmigo
401 FS   ¡no es verdad!
    
```

Las evaluaciones de FS en las líneas 397 y 401 no tiene como finalidad mostrar aprobación o corregir la respuesta de JL, sino expresar su incredulidad acerca de que un profesor en México todavía piense que Hitler para los alemanes es un ídolo.

En segundo lugar, los intercambios conversacionales no responden a la estructura tripartita del intercambio pedagógico, pues son de naturaleza abierta, no cerrada: mientras los intercambios pedagógicos y transaccionales buscan alcanzar la conclusión y la conformidad, los conversadores “están frecuentemente motivados para hacer exactamente lo contrario: mantener los intercambios en marcha durante el máximo tiempo posible” (Eggins y Slade 1997: 47), por ello, el tercer hueco funcional del intercambio suele estar ocupado por movimientos que, de alguna manera, reinician la interacción a partir de nuevas preguntas o nuevos comentarios. Es lo que ocurre en el siguiente fragmento, en el que se suceden las preguntas de KO y de AH y las respuestas de JC, en un afán por compartir información:

**(10) B2.1 <472-493>**

472 KO ¿y qué hacen ellos? // aparte de: limpiar y cocinar  
 473 ¿hacen algo?  
 474 JC una vendía un poco de cosmética (risa)  
 475 AH (risa)  
 476 JC y la otra: / no sé // y el hombre: trabajaba // no me  
 477 acuerdo bien  
 478 KO entonces ¿cuántos años tienen? ¿como cincuenta o?:  
 479 JC ¡sí!  
 480 (0.5)  
 481 KO o:h  
 482 JC cincuenta y cinco / pero era un poco raro / la  
 483 situación  
 484 AH ¿y nada de niños?  
 485 (1.0)  
 486 JC ellos no pero (e:) esta (e:)  
 487 (0.5)  
 488 AH <hermana>  
 489 KO dos más (risa)  
 490 JC sí tenían (e:) // dos o tres herm- otros hermanos que:  
 491 ellos vivían en- / fuera / y tenían  
 492 AH <con familia>  
 493 JC propia familia sí

Si bien es cierto que el principio organizativo de toda interacción es un intercambio (de turnos, actos o movimientos), el esquema Inicio-Respuesta-Evaluación, como vemos, no se ajusta a la estructura de la conversación cotidiana. De hecho, aunque Coulthard y Brazil (1981) propusieron, para dar cuenta de los intercambios conversacionales, el esquema Inicio-Respuesta/Reinicio-Evaluación, en el que una respuesta puede actuar a su vez como inicio de una nueva respuesta, lo

cierto es que un conjunto de unidades y reglas no basta para describir la estructura de la interacción. Como señala Levinson (1989),

los métodos y las herramientas teóricas preconizados, es decir, los que son importados de la corriente principal de la lingüística teórica, parecen totalmente inadecuados en el dominio de la conversación. La conversación no es un producto estructural del mismo modo que lo es una oración -es más bien el resultado de la interacción entre dos o más individuos independientes con un objetivo concreto, y cuyos intereses son a menudo divergente. Pasar del estudio de las oraciones al estudio de las conversaciones es como pasar de la física a la biología: los procedimientos analíticos y los métodos adecuados son totalmente diferentes, incluso aunque las conversaciones estén (en parte) compuestas de unidades que poseen cierta correspondencia directa con las oraciones (p. 280).

Como hemos visto, el modelo de la Escuela de Birmingham presenta, junto a importantes aciertos, el inconveniente de que se centra en actividades muy convencionalizadas y únicamente en aspectos lingüísticos. La incorporación del contexto con todas sus posibilidades y el estudio de intercambios comunicativos más variados serán las características de la siguiente escuela teórica.

#### 1.2.4. La Etnografía de la Comunicación

Esta rama de la antropología, en principio muy alejada del racional punto de vista lógico-filosófico y del aséptico análisis en unidades y niveles lingüísticos que acabamos de ver en los enfoques anteriores, surge con la intención de unir bajo un mismo marco dos disciplinas tan distintas en métodos, principios y teorías como la lingüística y la antropología, a través del estudio de un objeto de interés (y olvido) común: la *comunicación*.

Para los antropólogos-lingüistas de principios del siglo XX como Sapir o Whorf, el lenguaje condiciona nuestra concepción del mundo, de tal manera que el estudio de una cultura es inseparable del estudio de su lengua. Para la Escuela de Praga, cada estructura verbal está impregnada de una determinada función. Hymes, en las décadas de los sesenta y setenta, recoge estos postulados para fundar una nueva disciplina, la

Etnografía de la Comunicación, interesada en “observar las funciones que tienen determinados comportamientos lingüísticos en una comunidad de habla y en la forma en que los miembros de la comunidad usan varios tipos de habla para realizar esas funciones” (Boxer 2004: 14), es decir, en entender la cultura a través de las interacciones lingüísticas, dado que

the way we communicate with each other is constrained by culture (simply because it is a part of culture), but it also reveals and sustains culture. From an analytical standpoint, an analysis of the *patterns* that are formed when we communicate thus contributes to our understanding of culture (Schiffrin 1994: 139, el énfasis es nuestro).

Estos “patrones” de regularidad en el comportamiento entre los miembros de un grupo (*actuación*) se revelan como la manifestación externa de un nivel de conocimiento más profundo (*competencia*). La tarea de la Etnografía de la Comunicación consiste, por tanto, en descubrir y explicar esa base de conocimiento compartido, en otras palabras, “lo que el individuo necesita saber sobre el uso de la lengua para ser un miembro funcional de la comunidad” (Saville-Troike 1996: 353). Para ello, es necesario un modelo de análisis de las normas descriptivas (comportamientos típicos en una comunidad determinada y en un contexto específico) y prescriptivas (relativas a cómo se ‘debería’ actuar y que reflejan una percepción cultural ideal) que gobiernan los diferentes *acontecimientos comunicativos* que se pueden dar en una sociedad: una conversación en una fiesta, una clase magistral, una entrevista de trabajo, un juicio, la compra de un objeto..., es decir, aquellas “actividades o aspectos de actividades que están directamente gobernados por reglas o normas para el uso del habla” (Hymes 1972a: 56).

Hymes no sólo une la antropología y la lingüística en el objeto de estudio, sino también en los métodos utilizados para el análisis. De la antropología adopta el método de la observación participativa: a través de la participación en diversos acontecimientos comunicativos de una cultura, el observador puede llegar a descubrir qué es importante, qué es ‘lo que cuenta’ para los miembros de esa cultura. De la lingüística toma las herramientas para realizar el análisis, acudiendo a la división en

reglas y unidades. De esta manera, un objeto de análisis como la comunicación puede estudiarse a través de una *plantilla (grid)* en la que se incluyen todos los componentes que pueden intervenir en un evento comunicativo<sup>30</sup>: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género. Es el modelo SPEAKING, acróstico formado por las iniciales en inglés de los ocho elementos y que contempla con detalle todos los componentes de lo que generalmente la lingüística había etiquetado (y consecuentemente ignorado) como contexto. Tarea del observador será entonces establecer por medio de esta plantilla (Figura 3) qué es lo relevante, lo émico, en cada evento comunicativo.

S	situación	circunstancias físicas y temporales en las que transcurre el evento
P	participantes	hablante(s) y receptor(es) (edad, sexo, estatus y otras categorías relevantes, incluyendo la relación entre ellos)
E	finalidad ( <i>end</i> )	propósito o función del evento en general y de los participantes en particular
A	actos	secuencia de actos forma (registro) y contenido del mensaje
K	clave ( <i>key</i> )	tono emocional (serio, sarcástico, humorístico)
I	instrumentos	canal (verbal, no verbal)
N	normas	reglas que rigen la interacción y la interpretación dentro de un sistema cultural
G	género	tipo de evento (chiste, historia, conferencia, saludo, conversación)

**Figura 3. Modelo SPEAKING de Hymes (1972a)**

El objetivo de la Etnografía de la Comunicación consiste, por tanto, en analizar la relación que existe entre los componentes y las reglas de cada evento comunicativo, algo que cada miembro de un grupo cultural o comunidad de habla domina de forma más o menos consciente. Este dominio es lo que Hymes (1972b) llamó *competencia comunicativa*, concepto que se presenta como una reacción frente a la *competencia lingüística*, concebida por Chomsky (1965) como el conocimiento implícito y perfecto

<sup>30</sup> Es lo que se conoce como un modelo *ético* (de *fonética*), que incluye todos los elementos posibles, frente a un modelo *émico* (de *fonémica*) que incluye sólo los significativos.

que posee el hablante oyente ideal de una lengua para comprender y producir infinitos enunciados gramaticales (y distinguirlos de los que no lo son). El artículo de Hymes fue escrito para un simposio sobre niños disminuidos mentales y resulta fácil entender cómo, en ese marco, la noción *hablante-oyente ideal* como único objeto de estudio de la teoría lingüística resultaba completamente insuficiente. Para el autor, se hacía necesario recurrir a una visión más amplia de competencia que incluyera la capacidad de producir oraciones, no sólo correctas dentro de un sistema, sino también adecuadas a la situación y al contexto. Esta capacidad quedaba poco manifiesta en la dicotomía entre *competencia* (subyacente) / *actuación* (real) propuesta por la lingüística generativa, pues para producir un enunciado adecuado se necesita también un conocimiento subyacente de lo que Hymes denomina *reglas de uso* y “sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles” (1972b: 278), es decir, la competencia relacionada con “cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar con quién, cuándo, dónde, de qué manera” (p. 277).

El concepto de competencia comunicativa supuso una verdadera revolución en el campo de la didáctica de idiomas, especialmente en lo que a la selección de contenidos curriculares se refiere. Mientras la noción de acto de habla significaba atender, por fin, a las funciones realizadas a través de los enunciados y no solo a la corrección gramatical de los mismos, la competencia comunicativa implica tener en cuenta todas las variantes sintácticas, léxicas y fonológicas que no transmiten solo información referencial, sino que además dan cuenta de la adscripción social, económica o regional del hablante. Del mismo modo, la competencia comunicativa incluye el conocimiento de las convenciones que regulan el *comportamiento* verbal de los interlocutores. Diferentes patrones de interacción como la cantidad y la velocidad de habla o la extensión de los turnos pueden ser vistos y valorados de manera diferente según la situación o según la cultura.

Sin embargo, aunque el concepto de competencia comunicativa “es una de las herramientas organizativas más poderosas que han surgido en las ciencias sociales” (Saville-Troike 1989: 21), los modelos etnográficos de observación no son los más adecuados para efectuar un análisis de los microelementos de la interacción, como los turnos, los apoyos o las interrupciones. De los componentes del modelo propuesto por



Hymes, solo la secuencia de actos y el género son elementos *internos* a la estructura conversacional, mientras que la situación, el canal, la finalidad... son elementos *externos*. Como señala Saville-Troike (1996: 355), a esta disciplina le concierne el estudio de las convenciones que operan a nivel social, de cómo, por ejemplo, la posición, el estatus, la identidad de grupo o el nivel educativo determinan unos patrones comunicativos concretos<sup>31</sup> y, de esta manera, la Etnografía de la Comunicación nos ayuda a comprender qué es lo que cuenta como aceptable para los miembros de una comunidad en un determinado evento y cuáles son los patrones y funciones de la lengua en sociedad. En otras palabras, la Etnografía de la Comunicación es un modelo concebido para analizar y, sobre todo, comparar interacciones comunicativas de manera global<sup>32</sup>, pero no es adecuado para descender a la microestructura conversacional.

Si reconsideramos lo que los cuatro enfoques repasados hasta este punto han aportado al estudio de la conversación, podemos observar que el foco de interés se ha ampliado progresivamente (*acto de habla, intercambio y evento comunicativo*), es decir, que hemos ido pasando del enunciado al texto y del texto al contexto. Una de las grandes aportaciones de la Etnografía de la Comunicación, frente a las corrientes anteriores es, por tanto, su visión del hecho lingüístico insertado en un *contexto* de uso, como *evento*, es decir, el mérito de esta propuesta radica en ser la primera que contempla el intercambio comunicativo no como producto estático, sino como actividad dinámica.

Por otro lado, como podemos observar, todas las corrientes que estudian el habla interactiva se encuentran mutuamente influidas. La Etnografía de la Comunicación no está tan distante de la Filosofía del Lenguaje ni de los planteamientos de la Escuela de Birmingham como podría parecer en un principio. Hymes, por un lado, reconoce el acto de habla<sup>33</sup>, con clara influencia de Austin y Searle, como uno de los elementos

---

<sup>31</sup> Según el estudio de Anyon (1981), los patrones de interacción en el aula son distintos si las escuelas están situadas en zonas de clase alta o de clase baja.

<sup>32</sup> Un trabajo representativo en este sentido es el de Johnson y Tyler (1998), en el que se comparan dos eventos comunicativos: la prueba de nivel y la conversación natural.

<sup>33</sup> Hymes (1972a) define el acto de habla como la mínima unidad de análisis de la comunicación, sus ejemplos, sin embargo, son un tanto ambiguos, pues incluyen actos que entrarían dentro de la

del evento comunicativo. Además, en la búsqueda de las reglas que lo gobiernan, adopta una postura similar a la de Grice con sus máximas y principios conversacionales. Por otra parte, la filiación lingüística de sus ideas es claramente reconocible, ya lo hemos visto en su modelo de análisis de los elementos de la comunicación, y queda más patente todavía en citas como esta, cuando Gumperz (1972: 17) afirma que el evento comunicativo es:

The basic unit for the analysis of verbal interaction in speech communities [...] The speech event is to the analysis of verbal interaction what the sentences is to grammar. When compared with the sentences it represents an extension in size of the basic analytical unit from single utterances to stretches of utterances, as well as a shift in focus from emphasis on text to emphasize on interaction.

Serán los tres enfoques siguientes los que se centren en el aspecto que hasta ahora había quedado relegado: el micronivel de la interacción.

#### 1.2.5. El Interaccionismo Simbólico

El marco teórico desarrollado por Erving Goffman (1959, 1967, 1971) combina las ideas de Simmel (1890) y Durkheim (1902) acerca de la organización material y simbólica de la sociedad con las teorías del desarrollo de la identidad a través de los procesos sociales (Mead 1934), para aplicarlas a un terreno hasta entonces desconocido para la sociología: las interacciones cara a cara. Esto supuso el nacimiento de lo que se ha llamado la *microsociología*, el estudio de los pequeños encuentros de la vida cotidiana.

Para Goffman, nuestra idea de quiénes somos, tanto en lo social como en lo personal (el *yo*), es un producto de los procesos sociales que operan, no solo al nivel de las ‘grandes’ instituciones, como la familia, la escuela o el trabajo, sino también de las situaciones, encuentros y rituales que tienen lugar en el día a día (Schiffrin 1996: 308). Dentro de este *yo* como constructo social e interactivo ocupa un valor central la noción de *imagen*, en palabras de Goffman, “el valor social positivo que una persona efectivamente clama para sí a partir del guión que otros asumen que ha representado

---

clasificación de Austin (mandatos, saludos) y otros que se corresponden más bien con el concepto de género (los chistes).

durante un contacto determinado” (1967: 5). La conservación de la propia imagen no es el objetivo, sino el requisito de la interacción. Aquí juegan un papel fundamental los *rituales*, que pueden ser de *evitación*, “las formas de deferencia por las que el emisor se mantiene a distancia del destinatario” (p. 62), o de *presentación*, “aquellos actos por medio de los cuales un individuo manifiesta abiertamente el aprecio y la consideración en que tiene a los demás en el momento de la interacción” (p. 71), como los saludos, las invitaciones y los cumplidos.

Aunque Goffman no se ocupa del papel del lenguaje en la interacción social, las nociones de *imagen* y *ritual* han tenido una amplia repercusión en la lingüística; en concreto, el modelo de Brown y Levinson (1987) constituye una explicación muy valiosa acerca de cómo funciona la cortesía en las lenguas. Estos investigadores asumen como punto de partida que la cortesía es un universal lingüístico y que las lenguas sólo se diferencian en la importancia que conceden a determinadas estrategias para que esta tenga lugar. Todo acto de habla (entendido en el sentido de Austin) constituye un acto que amenaza la imagen, tanto la *positiva*, la necesidad de ser apreciados, como la *negativa*, el deseo de que nuestros actos no vengan impuestos por los demás<sup>34</sup>. Como señala Gardner (1984: 108), Brown y Levinson colocan el acto de habla en un contexto interactivo, que era justo la perspectiva que le faltaba al modelo de Austin. Por tanto, desde el punto de vista de la didáctica, no es suficiente enseñar a producir un acto de habla en concreto, sino que también es necesario incluir todas las estrategias de mitigación que este requiera.

Otra de las grandes novedades que introdujo Goffman en el estudio de la conversación fue su crítica al concepto de participante propuesto por Hymes. Para Goffman (1981), las nociones de emisor y receptor no son suficientes para cubrir todos los posibles papeles que cada participante puede desempeñar en una interacción.

---

<sup>34</sup> Calsamiglia y Tusón (1999: 164 y ss.) reseñan y simplifican los tipos de actos que pueden resultar amenazadores: a) los que amenazan la imagen positiva del enunciador porque son autodegradantes, como la confesión, la autocrítica o el autoinsulto; b) los que amenazan la imagen positiva del destinatario porque degradan la imagen del otro, como el insulto, la burla, la ironía, el sarcasmo, el reproche, etc.; c) los que amenazan la imagen negativa del enunciador porque, al exponer los bienes propios o autolimitar la libertad de acción, están potencialmente abiertos a un fracaso o un daño, como las ofertas, los compromisos y las promesas; d) los que amenazan la imagen negativa del destinatario, porque amenazan su territorio, como las órdenes, los consejos, las recomendaciones, las prohibiciones o las preguntas indiscretas.

Un emisor puede ser *animador*, si es el productor de las palabras en sentido físico, *autor*, si en su mente se originaron los pensamientos y las palabras que se emiten, y *principal*, si su postura queda establecida y su pensamiento se compromete con las palabras que se dicen. Estos tres papeles pueden coincidir, o no, en la misma persona y, de esta manera, un mismo participante puede cambiar de papel, de estatus (lo que Goffman denomina *footing*), a lo largo de la interacción. Un ejemplo típico de la diferencia entre los roles de emisor y autor es el caso del estilo indirecto. En el siguiente fragmento, JL (la animadora) reproduce unas palabras que no son suyas, sino de una mujer que conoció en Israel, quien, en este momento, adopta el papel de autora:

(11) A2.1 <464-479>

464 JL también encontré una- un día encontré a una mujer que  
 465 estuve en- en Auschwitz  
 466 (0.5)  
 467 KM <hm>  
 468 JL y me dijo también (e:) que- (e:) (risa) me dijo también  
 469 que- (e:) yo la preguntaba cómo piensas sobre mí porque  
 470 yo soy alemana  
 471 KM <sí>  
 472 JL y ella me dijo "dónde fuiste cuando hubo este tiempo /  
 473 cuándo fuiste" / y yo reposí (e:) estuve un niño y ella  
 474 dice sí / estuviste no- no estuve- no estuve un niño pero  
 475 no estuve en el mundo  
 476 KM <hm> (risa)  
 477 FS (risa)  
 478 JL en esa época sí así es ¿cómo puedo ser (e:) cómo puedo  
 479 ser malo- serio contigo ahora?

Del mismo modo, existen diferentes papeles para el oyente. Este puede ser el *destinatario*, si es la persona conocida, ratificada y a la que el hablante se dirige directamente, *participante ratificado*, si es un oyente conocido y ratificado como tal pero al que el hablante no se dirige explícitamente, *oyente involuntario*, si el hablante lo conoce pero no lo considera receptor del mensaje, y *espía*, si su presencia es desconocida para el hablante. "En resumen, un participante ratificado puede no estar escuchando y un oyente puede no ser un participante ratificado" (p. 132). En el siguiente fragmento, una de las participantes, ZM, incluye a la investigadora como participante ratificado, si bien 'ostensiblemente' no se está dirigiendo a ella:

(12) B1+.1 <563-571>

563 MG sí / pero es (e:) puede ser un poco ¿confiuso? / también  
 564 JF conf-  
 565 ZM <confuso>  
 566 MG <confuso>  
 567 JF <confudado o algo así / no sé>  
 568 (1.5)  
 569 ZM Marta no está aquí y no puede  
 570 (1.0)  
 571 ZM ayudarnos

Estos diferentes *marcos de participación* que se crean en una interacción o que vienen definidos por un determinado evento comunicativo (en una clase los papeles no están distribuidos de la misma forma que en una conversación) influyen sobremanera en los procedimientos verbales utilizados por los participantes. Sin embargo, aunque Goffman nos proporciona los instrumentos necesarios para entender la participación, no se centra en los elementos con los que se lleva a cabo. Acerca de este aspecto, las disciplinas que presentamos a continuación nos pueden proporcionar un marco teórico más adecuado.

### 1.2.6. La Sociolingüística de la Interacción

Dentro de la sociolingüística, tanto la Sociología del Lenguaje como la Teoría de la Variación (Labov 1972; Labov y Fanshel 1977) se han interesado por el papel que ocupa la lengua en la sociedad, las relaciones entre lengua y grupos sociales y las causas y los efectos de los cambios lingüísticos. Pero, para nuestros objetivos, la propuesta más interesante es la de Gumperz (1982a, 1982b) y su Sociolingüística de la Interacción, corriente fuertemente influida por las ideas de la Etnografía de la comunicación y del Interaccionismo Simbólico de Goffman que acabamos de ver. Si para Hymes las interacciones lingüísticas (o eventos comunicativos) eran un medio para describir la cultura, o un grupo social en concreto, y para Goffman el lugar donde se produce la construcción del yo, para Gumperz es en estos encuentros cara a cara donde se gestiona la *identidad social*. Parámetros como el sexo, la clase o la etnia no son constantes invariables, sino que se producen a través de la comunicación.

Como señala Gumperz (1982a), una característica de las sociedades modernas es su diversidad cultural y racial, los encuentros pluriculturales han aumentado y han

cochado además una mayor importancia, ya que la vida diaria se basa en interacciones sociales generalmente con desconocidos (en el puesto de trabajo, en la consecución de bienes y servicios, en la gestión de servicios públicos, etc.). Cuando entran en contacto participantes de distintos contextos culturales o sociales, pueden aparecer problemas de comunicación y no solo por divergencias en la pronunciación o en la semántica. Una fuente mucho más habitual de malentendidos reside en elementos ‘marginales’ de la lengua, “mecanismos de señalización como la entonación, el ritmo y la elección entre diversas opciones léxicas, fonéticas y sintácticas” (p. 16). Estos mecanismos son lo que Gumperz denomina *indicios de contextualización*, pistas de carácter verbal y no verbal que pueden modificar de manera radical la intención y la interpretación del significado literal del mensaje. El mismo contorno entonativo puede significar, para unos, cortesía, mientras que para otros puede denotar agresividad y rudeza. Al examinar las interacciones entre hablantes de inglés británico e inglés hindú en Inglaterra, Gumperz (1977, 1978) se dio cuenta de que las diferencias en estas “pistas” daban lugar a confusiones sistemáticas: las preguntas eran entendidas como afirmaciones, el tono amable como descortés y las peticiones de palabra como interrupciones, porque “lo que percibimos y retenemos en nuestra mente es el resultado de lo que estamos culturalmente predispuestos a percibir y asimilar” (Gumperz 1982a: 4).

Estas inferencias extraídas a partir de los indicios de contextualización se activan siempre junto al conocimiento previo (*contextual presupposition*) de un tipo concreto de interacción y van cambiando en el proceso a medida que se desarrolla el discurso y la relación (*involvement*) entre los participantes se modifica. Por lo tanto, para Gumperz, es necesario reformular el concepto de competencia comunicativa en términos interaccionales para incluir “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y similares que los hablantes deben tener para crear y mantener la cooperación conversacional” (p. 209), pues personas que comparten un mismo código lingüístico pueden malinterpretarse si contextualizan de manera diferente sus mensajes. Al respecto, existe un cuerpo de estudios dedicados al análisis de los “estilos conversacionales” (Scollon y Scollon 1981; Tannen 1984; Clyne 1994; Cheng 2003), es decir, a analizar fenómenos ‘típicos’ de una cultura (como la cantidad de habla, la extensión de los turnos, el tratamiento del silencio o el grado de implicación);

sin embargo, antes de poder aplicar los hallazgos de estos trabajos a una clase de idiomas es necesario plantearse determinadas cuestiones: en el caso de que contáramos con un análisis comparativo sobre una convención contextualizadora en concreto, ¿cómo decirle a un alumno que su entonación, gesticulación, forma de hablar en general, puede ser vista como arrogante o descortés por los interlocutores? Esto puede suscitar más problemas y prejuicios de los que se pretende solucionar. Lo que sí podemos hacer en todo momento como profesores es enseñar a ser “comunicativamente flexibles”:

The real problem is that whatever the situation, whether a formal interview or an informal meeting, the need in all communication for all people who are relative strangers to each other is to achieve a communicative flexibility, an ability to adapt strategies to the audience and to the signs, both direct and indirect, so that the participants are able to monitor and understand at least some of each other's meaning. [...] much of the meaning in any encounter is indirect and implicit. The ability to expose enough of the implicit meaning to make for a satisfactory encounter [...] requires communicative flexibility (Gumperz 1982b: 14).

En definitiva, mientras la Etnografía de la Comunicación busca lo característico de *una* cultura, el foco de la Sociolingüística de la Interacción son los problemas de los encuentros *interculturales*. Esta es, precisamente, una de las críticas más frecuentes que han recibido los trabajos de Gumperz (Lesznyák 2004: 68), pues se centran en los malentendidos, en lo que no funciona, para dejar de lado el hecho de que, en la inmensa mayoría de los casos, el entendimiento mutuo sí tiene lugar. Las aportaciones de la Sociolingüística de la Interacción son inestimables para el estudio de las conversaciones interétnicas, pero en nuestro corpus no hemos encontrado ningún caso al que pudiéramos aplicar sus presupuestos, ya que no nos ayudan a la hora de entender exactamente cómo funciona el proceso que construye una conversación. Este será, precisamente, el objetivo del siguiente enfoque.

### 1.2.7. El Análisis de la Conversación

Los orígenes del *Análisis de la Conversación* se encuentran en una escuela sociológica, la *Etnometodología* de Garfinkel (1967), que reacciona frente al

determinismo entonces predominante en las ciencias sociales. Según este investigador, en el proceso de socialización, los niños reciben refuerzos positivos o negativos por parte de la escuela o la familia, con lo que las reglas, normas y estructuras sociales se van transmitiendo de generación en generación. El orden, la justicia, la clase social... existen independientemente del individuo determinando su comportamiento, y dicho comportamiento puede ser predicho y descrito a priori por medio de estas mismas reglas y estructuras subyacentes.

La Etnometodología, en cambio, presupone que los macroconstructos sociales no vienen dados de antemano, sino que son los participantes en un hecho social los que *crean* sociedad a través de las pequeñas interacciones de la vida cotidiana. Para Garfinkel, los participantes en un intercambio social son conscientes de las reglas que rigen esa situación, pero no están gobernados por ellas, pueden elegir entre seguirlas o no, teniendo siempre en cuenta las consecuencias que esa decisión implica. Los participantes son, pues, conscientes de la ‘responsabilidad que conlleva’ (*accountability*) su comportamiento. Lo que busca la Etnometodología es descubrir los procedimientos (los métodos) que utilizan los participantes<sup>35</sup> y que emanan de la interacción en sí. Y para el investigador es posible descubrir estos procedimientos gracias a que los eventos sociales están organizados *secuencialmente* y a que las acciones sociales son *reflexivas*. Como explican Taylor y Cameron (1987: 106-7):

[B]ecause the interactant's own understanding of events is displayed in their subsequent response to those events, and because those responses are either silently ratified or corrected by the producers of the original events, the professional analyst can obtain a clear grasp of the ways in which the participants themselves are analysing the interaction.

Como una aplicación práctica y lógica del enfoque etnometodológico surge el Análisis de la Conversación (AC), no porque su fundador, Sacks, y sus colaboradores, Schegloff y Jefferson, se interesaran especialmente por el lenguaje en sí, sino porque, de manera similar a Goffman y Gumperz, consideran que el habla, la interacción por medio de la lengua, ocupa un lugar central en la sociedad, pues “es el habla por

---

<sup>35</sup> De ahí el nombre de etno-metodología: el estudio de los métodos propios de los participantes (Levinson 1989: 281).



encima de todo lo que nos permite trascender el aislamiento y compartir nuestras vidas con otros” (Gardner 2004: 262). En el habla tienen lugar las interacciones sociales y por medio del habla se construye la organización social en la que tienen lugar esas interacciones. Es por esto que el foco del AC recae, más que en la lengua, en las acciones que son alcanzadas por medio de ella. De todas las formas de interacción, la conversación cotidiana es la forma más básica, la matriz, y todas las demás (entrevistas, clases, consultas, transacciones) se derivan y son simplificaciones de ella.

Schegloff (1995) define la conversación como un “logro interactivo”. Esta definición da cuenta de la importancia de la interacción para el AC. Mientras la mayoría de los enfoques que hemos presentado tiende a considerar las contribuciones de los participantes como hechos completos y a centrarse en una única perspectiva (la del hablante, con sus intenciones, o la del oyente, con sus inferencias e interpretaciones, pero no ambas a la vez), para el AC una unidad de habla solo puede entenderse como producto de lo que se ha dicho antes y a partir de las expectativas que crea sobre lo que se va a decir. A diferencia de la Etnografía de la Comunicación, interesada, por ejemplo, en la manera ‘socialmente adecuada de saludar’, para el AC un *¡hola!* solo es un saludo si como tal es entendido por un interlocutor y si, en vista a lo cual, se produce una devolución del saludo.

A partir de estos fundamentos, el principal objetivo del análisis es identificar y describir las muestras recurrentes de organización y de actuación que comparten todos los participantes del habla-en-interacción, independientemente del contexto en que se produzca y de las características (sociales, psicológicas) de los interlocutores. Si para la Etnografía de Hymes variables como el poder, la edad o la clase son claves para el análisis, para el AC, fuertemente influido por la postura antimentalista de Garfinkel, el mantenimiento de la imagen, las expectativas o inferencias de los participantes son cuestiones ‘ajenas’ a la conversación e inaccesibles para el investigador: “todo lo que hay está en el habla y en el habla que se ha producido” (Lazaraton 2002: 31).

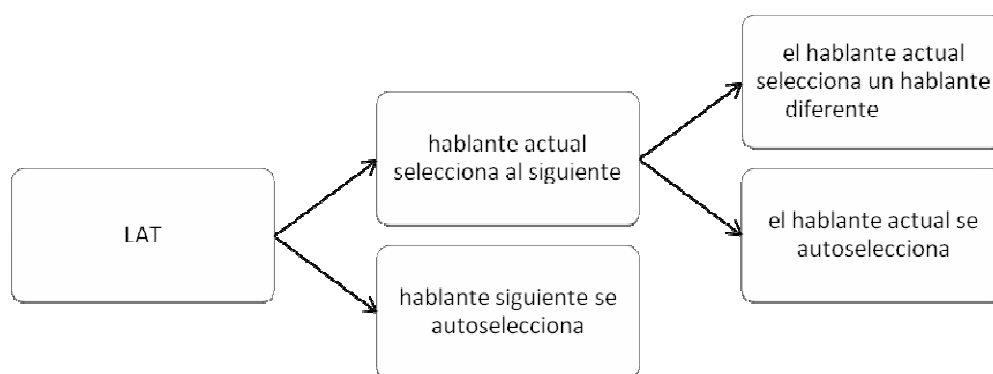
El AC sigue un método rigurosamente empírico y que Psathas (1990) ha denominado la *visión inmotivada*: el analista rechaza la formulación de teorías previas o la interpretación intuitiva de los datos. De esta manera, los factores sociales preexistentes no son determinantes para el análisis a menos que los participantes se orienten hacia estas categorías y las hagan patentes en la interacción misma. Como etnometodólogos, los analistas de la conversación no pretenden proponer reglas, ni analizar unidades, sino describir paso a paso, a medida que tiene lugar, el orden subyacente que hace posible la conversación, sin ideas preconcebidas y sin descartar a priori ningún fenómeno, por trivial que pueda parecer.

Al hacerlo así, el primer fenómeno que saltó a la vista de los investigadores (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974) fue el hecho de que en una conversación dos o más personas alternan sucesivamente los papeles de hablante y oyente y que esto sucede normalmente sin grandes problemas, sin que haya pausas largas y sin que varias personas hablen al mismo tiempo. La *alternancia* de turnos es considerada entonces el mecanismo fundamental de toda conversación, y el *turno* el elemento fundamental (se identifica con participación del hablante, pero antes que como unidad aislada, interesa como fenómeno dinámico). Sacks y sus colaboradores se preocupan por describir cómo se organiza de forma tan armoniosa esta alternancia o, en otras palabras, por encontrar respuesta a cómo saben los participantes *cuándo* llega el final de un turno y *a quién* corresponde tomar el siguiente. Por lo que respecta a la primera pregunta, observaron que un turno no es simplemente un continuo indiferenciado de palabras, sino que está formado por varias *unidades estructuradoras de turno*, al final de las cuales aparece un *lugar apropiado para la transición (LAT)*:

There are various unit-types with which a speaker may set out to construct a turn. Unit-types for English include sentential, clausal, phrasal, and lexical constructions. [...] For the unit-types a speaker employs in starting the construction of a turn's talk, the speaker is initially entitled, in having a "turn", to one such unit. The first possible completion of a first such unit constitutes an initial transition-relevance place. Transfer of speakership is coordinated by reference to such transition-relevance places, which any unit-type instance will reach (Sacks et al. 1974: 702).

Como señala Levinson, la caracterización exacta de tales “tipos de unidades” requiere todavía una tarea lingüística considerable, en especial en lo que se refiere a cómo los interlocutores proyectan y predicen el final potencial de cada unidad de turno, ya que sólo esto puede explicar “la frecuente maravilla de la transición de hablantes en fracciones de segundo” (Levinson 1989: 284)<sup>36</sup>.

En cuanto a la cuestión de a quién le corresponde tomar el turno, Sacks et al. (1974) notaron que, una vez que la conversación ha llegado a un LAT, pueden ocurrir tres posibilidades. La primera es que el hablante actual seleccione al siguiente, generalmente por medio de una pregunta. La segunda posibilidad es que otro hablante se seleccione a sí mismo. Por último, puede ocurrir que el hablante actual se seleccione a sí mismo y continúe hablando. En este caso, en el primer LAT se volverán a aplicar las tres posibilidades, de forma recursiva hasta que la cesión de turno tenga lugar (p. 704).



**Figura 4. El sistema de alternancia de turnos según Sacks et al. (1974)**

Vista así, la conversación es un mecanismo generativo de alternancia de turnos, cuyo diseño sugiere que la principal preocupación de los participantes es evitar el lapso: la posibilidad de que nadie hable (Eggins y Slade 1997: 27). Como se puede observar, este sistema de alternancia opera a un nivel ‘local’, es decir, al final de cada LAT los participantes negocian de nuevo la responsabilidad o el derecho de tomar el turno. Esto es lo que diferencia la conversación de otros acontecimientos

<sup>36</sup> Una caracterización mucho más exhaustiva de la unidad estructuradora de turno se puede leer en el artículo de Ford y Thompson (1996).

comunicativos más institucionalizados, en los que la toma de turno queda establecida de antemano y resulta, por tanto, simplificada.

Al fijarse en los casos en que el hablante selecciona al siguiente, Sacks y sus colaboradores se dieron cuenta de que hay pares de turnos producidos consecutivamente por hablantes distintos y en los que regularmente el primero implica la realización del segundo, como puede ser el par pregunta/respuesta o el par saludo/saludo. A este tipo de dobles turnos los llamaron *pares adyacentes*<sup>37</sup>. Dada la realización de la primera parte de un par, hay una probabilidad muy alta de que el interlocutor aludido se convierta en el hablante siguiente y produzca la segunda parte. Otros pares adyacentes admiten más de una posibilidad en la segunda parte, pero siempre existe una segunda parte *preferida*, como la aceptación a una invitación, frente a una segunda parte *despreferida*, el rechazo o negativa.

Al respecto es importante señalar que la organización preferencial entre los pares adyacentes no se basa en una noción como la cortesía o los deseos (preferencias) del hablante, sino en la observación de que las respuestas preferentes y no preferentes se realizan de diferente manera (Gardner 2004: 273). Las aceptaciones suelen ser inmediatas y breves (*sí, claro*), mientras que los rechazos o las negativas vienen precedidos de silencio, de emisiones dubitativas (*ehm... este...*) y seguidos de una explicación o excusa.

A estos tipos básicos de pares adyacentes se les pueden añadir expansiones (Gardner 2004: 273), es decir, otras cadenas de pares adyacentes. Una pre-extensión típica es el par pregunta / respuesta que precede a una invitación (*¿Tienes algún plan para el sábado? / No, de momento no / ¿Te apetece venir al cine con nosotros? / Vale*). De esta manera, se evita una posible segunda parte despreferida.

Las extensiones también se pueden dar en el interior de un par adyacente. A una pregunta le puede seguir, en lugar de una respuesta, una nueva pregunta pidiendo más información (*¿Me puedes ayudar con la mudanza? / ¿Qué día es?*). Con frecuencia, estos pares adyacentes ‘incrustados’ tienen como función remediar o prevenir un

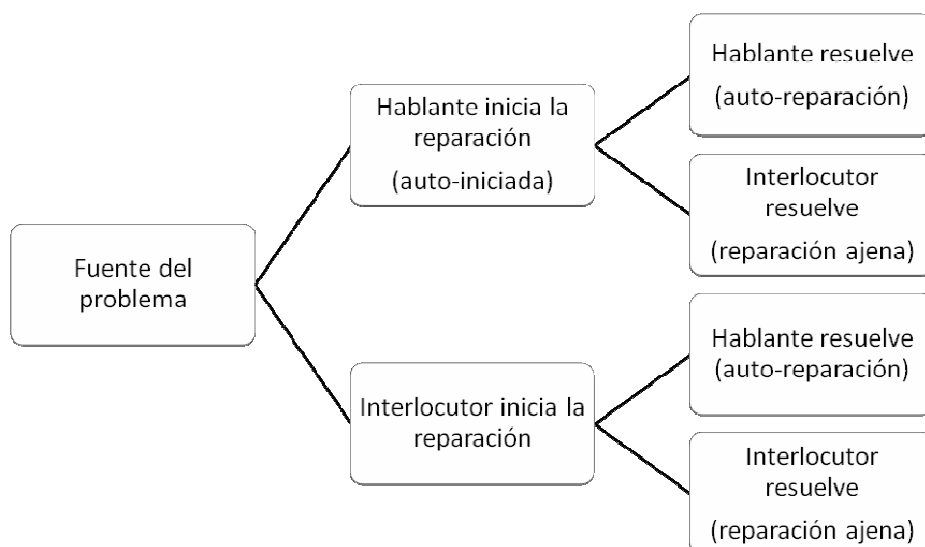
---

<sup>37</sup> Su hallazgo supone uno de los logros del AC más universalmente reconocidos. Para una revisión (bastante crítica) de las aportaciones de la noción de par adyacente véase Taylor y Cameron (1987: 109 y ss.).

malentendido (*¿Vienes al cine el martes? / ¿El martes? / Sí, es el día del espectador / Ah, vale*).

La identificación de pares adyacentes de este tipo, que se incluyen dentro de otro par y suspenden el progreso de este, constituyó la base de los otros dos mecanismos fundamentales de la conversación: la organización de enmienda o reparación (*repair organization*) y la organización secuencial.

Con el primer término, Schegloff, Jefferson y Sacks (1977) se refieren a aquellas acciones en las que se resuelven, 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 (p. 363). Cuando la conversación llega a un punto en el que el entendimiento mutuo se ve amenazado, 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 et al. denominaron auto-reparación) o hacerlo el interlocutor (estaríamos hablando entonces de reparación ajena). La auto-reparación iniciada por el interlocutor y resuelta por el hablante es el caso de la reparación hecha en forma de par adyacente, la auto-reparación auto-iniciada es la que tiene lugar dentro del turno del hablante en curso y adopta la forma de reformulaciones, correcciones de palabras o reorganizaciones de los elementos del turno. Ambas son las formas más frecuentes (preferidas) de reparación en la conversación.



**Figura 5. La organización de la enmienda según Schegloff et al. (1977)**

Tenemos entonces que la resolución de los problemas de comunicación, si bien puede ser iniciada por cualquiera de los participantes, tiende a ser resuelta por el hablante y de forma inmediata a la aparición del problema.

El principio de relación entre los pares adyacentes fue la base de otro de los hallazgos más importantes del AC: la existencia del principio más general de organización conversacional, la *relevancia secuencial*. Con esta noción se hace referencia al hecho de que los turnos están estrechamente ligados entre sí y tienen sentido porque son interpretados en secuencia: como una proyección del siguiente y como una reacción al anterior. Este principio es tan fuerte que, como señalan Eggins y Slade (1997: 29), si queremos que un turno no sea relacionado con el anterior, tenemos que señalar esa falta de relación de alguna manera, a través de interjecciones o marcadores de digresión.

Los investigadores se han concentrado generalmente en secuencias caracterizadas por una relación funcional: son las secuencias de inserción (Schegloff 1972), secuencias de inicio (Schegloff 1980), secuencias laterales (Jefferson 1972; Schegloff et al. 1977) y secuencias de cierre (Schegloff y Sacks 1973); pero también se han estudiado las secuencias según su contenido, como por ejemplo las secuencias de

narración (Jefferson 1978; Jefferson y Lee 1981) y las secuencias de conformidad (Sacks 1987)<sup>38</sup>.

Otro de los aspectos fundamentales de la organización global es el del manejo de los temas. Los teóricos del AC consideran que la organización temática de la conversación no recae únicamente dentro del campo de estudio del análisis semántico, sino que “está parcialmente constituida por los *procedimientos* que los participantes utilizan para mostrar comprensión y lograr el ajuste del turno propio con el anterior” (Maynard 1980: 263) y es por tanto un aspecto distinto, pero interrelacionado, de la estructura conversacional. A través de nociones como *mantenimiento*, *cambio* y *cierre*, el AC trata de categorizar los procedimientos que utilizan los hablantes para moverse de un tema a otro. Este es, pese a su extraordinario interés, uno de los fenómenos desgraciadamente todavía menos estudiados de la conversación, por lo que fue elegido como tema específico de estudio en esta investigación<sup>39</sup>.

Las críticas que se le han hecho al AC se dirigen, por un lado, a la falta de un metalenguaje bien definido, pues algunos conceptos centrales, como la unidad estructuradora de turno, no están convenientemente definidos para ser operativos (Gallardo 1993a; Eggins y Slade 1997)<sup>40</sup>, así como a la asistematicidad de su metodología. Debido a su rígido empirismo, algunas de sus conclusiones descansan “sobre hechos simples, de clara significación funcional, pero rara ocurrencia” (Cestero 2000a: 24) y dado su rechazo radical a la cuantificación de los datos, es difícil que el AC pueda proporcionar validez empírica y evidencia estadística a sus afirmaciones.

Estas críticas no deben, sin embargo, oscurecer las aportaciones del AC. Ninguna de las escuelas teóricas que hemos revisado en este apartado ha hecho tanto por el estudio de la comunicación oral. Es la primera corriente que dota al habla cotidiana de un estatuto científico y que además considera la conversación como un *logro interactivo*, como la creación conjunta de dos o más participantes que cooperan y no

---

<sup>38</sup> En el apartado 1.1. ya hicimos mención al estudio de las secuencias conversacionales en lengua española realizado por Gallardo (1993a).

<sup>39</sup> En el capítulo 4 nos dedicaremos en profundidad al análisis de la organización temática.

<sup>40</sup> Esta tarea se ha empezado a acometer en los últimos años. Véase al respecto Selting (2000).

como la suma de las aportaciones de individuos diferentes o como un producto definido de antemano.

El punto fuerte del AC radica en que, al negarse a trabajar con datos prefabricados o provenientes de contextos artificiales o simulados, logra hacer descubrimientos mucho más válidos, refrendados por la autenticidad de los materiales utilizados. Su objeto de interés, por otra parte, se centra en dos aspectos de la conversación tradicionalmente ignorados: en el mecanismo, es decir, cómo se hace conversación, y en la microestructura interactiva, los pequeños elementos que la conforman: la toma de turno, las aperturas y cierres conversacionales, los malentendidos, las reparaciones, las técnicas para manejar el tema..., en definitiva, “toda una serie de fenómenos [...] de los que depende, en gran medida, el éxito o fracaso de los intercambios comunicativos que nos permiten llevar a cabo nuestras actividades cotidianas y darles sentido” (Tusón 1996: 86).

Desde este punto de vista, el AC ofrece las herramientas conceptuales y analíticas necesarias para capturar los intrincados detalles de la interacción, tanto en LM como en LE.

Por un lado, la organización de la reparación ha sido una de las bases teóricas fundamentales para la Hipótesis de la Interacción (que trataremos en el apartado 1.3.1.), una de las más destacadas dentro de los estudios de adquisición de segundas lenguas. Por otro, el aparato teórico y metodológico del AC ha sido aplicado con mucho éxito, aunque relativamente tarde, al análisis de conversaciones en LE<sup>41</sup>. De hecho, no fue hasta la polémica iniciada por Firth y Wagner (1997) cuando se empezó a reconocer el potencial que encerraba el AC para el análisis de interacciones entre HNN. La propuesta de Firth y Wagner abogaba por desterrar la perspectiva cognitiva dominante, desde sus inicios, en los estudios de adquisición de segundas lenguas y sustituirla por una perspectiva émica, propia de los participantes, incluyendo el contexto y la interacción como aspectos relevantes para la adquisición (Firth y

---

<sup>41</sup> Una excepción es el trabajo de Scarcella (1983a), si bien su enfoque no es estrictamente etnometodológico.



Wagner 1997: 286). La metodología que se presentaba como la más adecuada para acometer esta empresa era, obviamente, el AC. Desde entonces se han multiplicado los estudios que aplican el AC tanto a la interacción en el aula, en especial para intentar dar cuenta de los efectos de la interacción en la adquisición (Seedhouse 1999, 2004; Markee 2000, 2004; Mondada y Pekarek-Doehler 2004; Mitani 2005; Hall 2007), como a las conversaciones en *lengua franca* (Firth 1996; Wagner y Firth 1997; Gardner y Wagner 2004)<sup>42</sup>.

Aunque algunos autores ya han puesto de manifiesto los déficits que presentan los libros de texto a la hora de ofrecer muestras de lengua auténticas, por ejemplo en lo que a las maneras de cerrar una conversación (Bardovi-Harlig et al. 1991) o de marcar una segunda parte despreferida (Gardner 2000) se refiere, el gran potencial del AC para la enseñanza de idiomas ha sido, sin embargo, relativamente poco explorado. Pero como señalan McCarthy y Carter (1994), un aspecto muy importante de la etnometodología es su interés por la observación de eventos lingüísticos cotidianos, como explicar, argumentar, contar anécdotas, invitar, disculparse... tratados no como actos de habla aislados, sino como secuencias con estructura interna que pueden ser reconocidas por los miembros de una comunidad y consideradas no únicamente desde el punto de vista de la intención del hablante, sino desde una perspectiva cooperativa. Por esta razón, el AC nos permite ampliar las posibilidades de la enseñanza de los actos de habla al incluirlos dentro de la secuencia interactiva que les es natural y, con ello, puede ayudar a reinventar el enfoque nocio-funcional de Wilkins (1972), basado en la enseñanza de muestras de lengua o funciones aisladas, algo que ya han demostrado estudios recientes, como los de Liddicoat y Crozet (2001), Félix-Brasdefer (2006) y Huth y Taleghani-Nikazm (2006).

#### 1.2.8. Resumen e implicaciones para el análisis

Cada uno de los enfoques teóricos revisados en este apartado arroja luz sobre un determinado aspecto de la conversación. La Teoría de los Actos de Habla desarrollada

---

<sup>42</sup> Trataremos las conversaciones en lengua franca en el apartado 1.3.5.

por Austin y Searle pone el énfasis en las acciones que desempeñan los hablantes durante el discurso, es decir, en el sentido literal que tienen los enunciados, la intención con que se dicen, y el efecto que producen. La Pragmática de Grice se centra en el aspecto regulador: cuáles son los principios y las normas compartidos y respetados por los participantes que rigen el funcionamiento de la conversación. Sin embargo, su gran aportación, el principio de cooperación, se aplica únicamente al ámbito de la interpretación de enunciados y no a la construcción de la conversación por los participantes, es decir, se trata de cooperación en el plano cognitivo y no en el plano interactivo.

La Etnografía de la Comunicación, el Interaccionismo Simbólico y la Sociolingüística de la Interacción tienen en común el interés por los encuentros comunicativos *reales*, en los que se gestan las relaciones sociales y que conforman la identidad de una sociedad y una cultura. Por otra parte, no es la conversación en sí su foco de atención, sino lo que en ella ocurre: un hecho cultural o la negociación de la imagen o de la identidad social de los participantes.

El Análisis del Discurso, por su parte, ofrece un modelo para entender la estructura y el mecanismo de los intercambios lingüísticos en contextos muy institucionalizados, pero de limitada aplicación a la conversación espontánea. En este sentido, únicamente el AC proporciona las herramientas y conceptos necesarios para entender el fino engranaje conversacional y cómo se llevan a cabo los microfenómenos interactivos.

Todas estas disciplinas, en diversa medida, han servido de base teórica y metodológica para los trabajos empíricos que se han centrado en el análisis de conversaciones en LE. Y es a estos estudios a los que nos vamos a referir a continuación.

### 1.3. La Conversación en lengua extranjera

Conversar en una lengua que no es la materna puede tener lugar de muchas maneras y con muchos interlocutores. En este trabajo, entendemos por conversaciones en LE todas aquellas en las que participa por lo menos una persona cuya lengua primera o dominante (L1) no es la misma en la que transcurre la interacción.

Tradicionalmente, el interés científico, sobre todo bajo la perspectiva de la Sociolingüística de la Interacción de Gumperz, se ha centrado en un tipo concreto de conversaciones en LE: aquellas que tienen lugar entre HN y HNN, es decir y como las denominan Alber y Py (1986), interacciones *exolingües*, en las que una persona domina más el código que la/s otra/s. La razón principal de este tratamiento privilegiado es la relevancia que tienen las interacciones HN / HNN tanto en el ámbito educativo (entre instructores y alumnos<sup>43</sup>) como social (entre extranjeros y personal local<sup>44</sup>) y la consiguiente necesidad de analizar, prevenir y solucionar los posibles malentendidos culturales.

Pero en un mundo globalizado, donde las relaciones internacionales se multiplican, las conversaciones que tienen lugar exclusivamente entre HNN han empezado a cobrar relieve. En un momento en el que el número de los HNN de inglés ha superado al de los nativos (Firth 1996), este idioma se ha constituido en la *lengua franca* internacional, a la que, sin embargo, se le deben añadir muchas otras (el francés en el Magreb, el alemán en la zona del Benelux, el español entre las comunidades indígenas de América Latina).

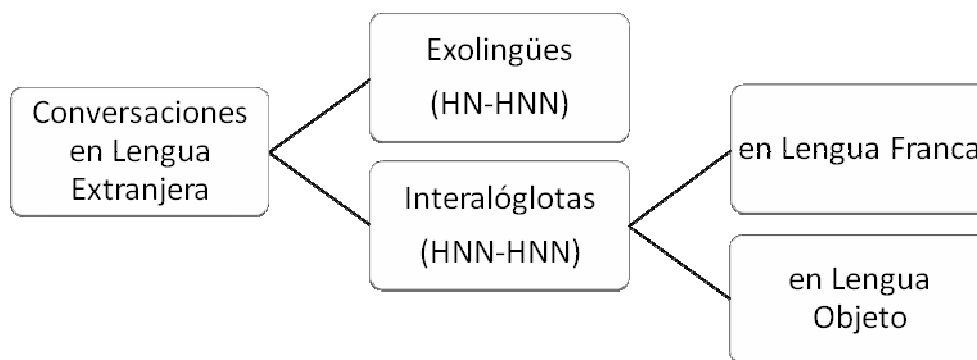
Por último, no podemos olvidar que un importante número de conversaciones en LE transcurre en la lengua meta o la lengua objeto (LO) que desean aprender los interlocutores. Es decir, y a diferencia de las conversaciones en lengua franca (que se desarrollan en la lengua común que mejor dominan los interlocutores), las conversaciones en LO tienen lugar con un objetivo o en un contexto de aprendizaje, como es el caso de los millones de alumnos que aprenden idiomas en un contexto educativo o de los miles de estudiantes de intercambio (escolar o universitario) que,

---

<sup>43</sup> El ejemplo más claro de este tipo de interacción es la entrevista de nivel. Véanse, al respecto, los trabajos de Young y He (1998) y Lazaraton (2002).

<sup>44</sup> En una reciente publicación, Bardovi-Harlig y Hartford (2005) analizan distintos casos de interacciones institucionales entre HN y HNN.

sobre todo en la Unión Europea, se comunican en la lengua del país de acogida. Behrent (2006) se refiere a estas últimas con el término *conversaciones interalóglotas*, para diferenciarlas tanto de las conversaciones en lengua franca como de las conversaciones que generalmente tienen lugar en el aula y no en situaciones naturales de carácter cotidiano. Nosotros creemos que, por su etimología, el término *interalóglotas* es más adecuado para referirse, de forma general, a las conversaciones en las que toman parte únicamente HNN. Estas, a su vez, pueden clasificarse en conversaciones en LO o en lengua franca, según la lengua utilizada sea (o no) la lengua meta de los participantes.



**Figura 6. Tipología de conversaciones en lengua extranjera**

Vamos a considerar en lo que sigue algunos de los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del campo de las conversaciones en LE y que nos han permitido enmarcar nuestra investigación. Dedicaremos los primeros epígrafes a los enfoques cognitivistas, es decir, aquellos que centran su foco de interés en la adquisición, para luego considerar las dos perspectivas que analizan el uso de un fenómeno concreto (los actos de habla y las estrategias de comunicación) en la actuación lingüística de los participantes. Finalizaremos este apartado con los estudios de las conversaciones en lengua franca que, si bien son ante todo descriptivos y no cognitivos, constituyen, por sus características, un cuerpo de estudios independiente.

### 1.3.1. La Hipótesis de la Interacción

A finales de la década de 1970, la disciplina de la adquisición de segundas lenguas estaba dominada por teorías mentalistas de filiación chomskyana, siendo Krashen (1978, 1981) su principal representante. Según este autor, el elemento clave en el aprendizaje es el input que recibe el alumno y del que se sirve para fijar los parámetros (las opciones correctas) de la lengua que está aprendiendo. En opinión de Krashen, solo si el input recibido se encuentra ligeramente por encima del nivel de conocimientos del alumno, de manera que aun siendo comprensible suponga un reto cognitivo, puede tener lugar el aprendizaje. Es lo que se conoce como la Hipótesis del  $i + 1$ .

Desde otra perspectiva teórica, Hatch (1978) propone en un artículo pionero un *modelo conversacional* de adquisición de lenguas extranjeras, según el cual, de manera similar a como sucede durante la adquisición de la LM, el estudiante adulto, en lugar de aprender a formar frases y, posteriormente, incorporarlas al discurso, construye estructuras en la medida que interacciona con el HN. Para esta autora, la sintaxis emana del discurso, es decir, el aprendizaje de la lengua surge a partir del aprendizaje de cómo mantener una conversación. Tomando estas ideas como base, Long (1981, 1983, 1985) y otros autores norteamericanos abrieron una línea de investigación muy interesante acerca de cómo determinados aspectos lingüísticos se adquieren a través de los intercambios orales. Para Long, y a diferencia de Krashen, el elemento clave en el aprendizaje no es el input recibido, sino el proceso por el cual ese input se hace comprensible, es decir, la *negociación del significado*. Su hipótesis, conocida como la Hipótesis de la Interacción, se sustenta por tanto en los siguientes supuestos:

- 1) Las modificaciones de la estructura interactiva de la conversación<sup>45</sup> producen input comprensible;

---

<sup>45</sup> Long (1983) menciona las siguientes: comprobaciones de comprensión, peticiones de aclaración, repeticiones, muestras de comprensión. Estas modificaciones se corresponden con los mecanismos de reparación del AC (véase el apartado 1.2.7.).

- 2) el input comprensible conduce a la adquisición de la lengua objeto;
- 3) los ajustes conversacionales favorecen la adquisición

(Long 1985: 378).

Siguiendo este razonamiento y aplicándolo al aula de idiomas, se puede deducir que cuantas más oportunidades de negociación proporcione una actividad, más positivo será su efecto en la adquisición. El objetivo no es aprender a hablar, sino hablar para aprender<sup>46</sup>. A partir de esta idea, se ha desarrollado un importante volumen de estudios con el objetivo de determinar qué tipo de agrupaciones (entre HN y HNN, entre HNN de distintos niveles) y de actividades (más libres o más controladas) favorecen en mayor medida el “habla negociada”.

Con respecto al primer punto, la hipótesis de partida suponía una prevalencia de la interacción exolingüe sobre la interalóglota, dado el carácter de experto que posee el HN y que le permite adaptar y hacer comprensible el input que dirige al HNN. Sin embargo, los resultados empíricos demuestran que las interacciones entre HNN son interaccionalmente más ricas: los alumnos hablan más y negocian más entre ellos que en las conversaciones con nativos. Además, como señala Porter (1986: 219), los casos de ‘contagio’ de errores o de correcciones equivocadas entre los participantes son extremadamente raros.

La mayoría de estos trabajos se ha realizado en un contexto experimental muy controlado (a partir de actividades de vacío de información o de resolución de problemas), con lo que el tipo de interacción resultante no puede considerarse verdaderamente como conversacional. En este sentido, Varonis y Gass (1985) suponen una excepción: los sujetos del estudio, que no se conocían, recibieron únicamente como tarea “presentarse y conocerse”. Para las autoras, la abundancia de casos de negociación de malentendidos y problemas de comunicación que se da en las conversaciones HNN-HNN se debe a que estas son el resultado de una interacción en igualdad de condiciones: “HNN, en conversaciones con otros HNN, pueden sentir que como aprendientes tienen poco que perder al indicar falta de comprensión, puesto que entre ellos reconocen su ‘incompetencia compartida’” (p. 84). El contexto social y

---

<sup>46</sup> Este es, por ejemplo, el título del volumen recopilatorio de Day (1986).

afectivo en el que se desarrollan las conversaciones parece, por tanto, no ser del todo irrelevante. Las autoras dejan entrever que, en casos en que el HN y el HNN se conocen, aumenta la tendencia a negociar. De la misma manera, si los HNN no se consideran a sí mismos como alumnos “pueden ser más reacios, dado un nivel de idioma equivalente, a admitir una dificultad lingüística” (p. 85). Es precisamente este cambio de perspectiva el que justifica, a nuestro modo de ver, la división entre conversaciones en lengua franca y en LO.

En cuanto a la tipología de actividades, los diferentes autores que se han ocupado del tema (entre otros, Duff 1986; Pica, Kanagy y Falodun 1993) llegan a la conclusión de que las actividades bidireccionales (donde todos los participantes poseen una parte de la información y tienen que ponerla en común para completar la tarea), convergentes (en las que es necesario llegar a un acuerdo) y de producto cerrado (con un objetivo muy concreto y una única manera de llegar a él) son más adecuadas para generar oportunidades de aprendizaje que aquellas en las que los participantes no tienen la obligación de intercambiar información o disponen de un amplio abanico de opciones de solución (Pica et al. 1993: 17). Las actividades abiertas reducen el número de turnos, de preguntas por el significado y, por tanto, “la clase de interacción que, según se cree, posibilita la adquisición de nuevas estructuras” (Duff 1986: 172). En este contexto y a la luz de estos resultados, actividades como la conversación no salen muy bien paradas.

Sin embargo, la idea de que la conversación no constituye una actividad rentable pedagógicamente no ha tardado en ser cuestionada. Son varios los estudios (Kinginger 1994; Nakahama, Tyler y van Lier 2001; Foster y Ohta 2005) que demuestran que la conversación tiene el potencial de ofrecer oportunidades sustanciales de aprendizaje aun cuando dé lugar a menos casos de negociación del significado y de modificación del input que las actividades de vacío de información. En la conversación, la interacción es de otra ‘calidad’, pues los participantes deben prestar mucha atención y relacionar sus enunciados, los de sus interlocutores y el contexto temático en el que se producen. Foster y Ohta (2005) se expresan claramente en este sentido:

A developmentally appropriate topic and task, a desire to express oneself, a supportive listener, a friendly and non-face-threatening environment in which to monitor one's own output—these are likely ingredients of a task that is good for promoting progress in the target language, whether the information exchange is one way, two way, required, optional, or any other task type label. Our study has shown that learners can take plenty of opportunities to modify their output and focus on form without the requirement to exchange information exactly or negotiate for meaning (p. 426).

Estas críticas ponen en evidencia las importantes limitaciones que presenta la Hipótesis de la Interacción: en primer lugar, como señala Ellis (1999), el concepto la interacción se reduce a un solo tipo, la negociación del significado (y esta es operacionalizada como modificaciones de la estructura del discurso: repeticiones, peticiones de aclaración y comprobaciones de comprensión). Por otro lado, el papel de la interacción en el proceso de aprendizaje es, exclusivamente, suministrar el input comprensible necesario para que se pongan en marcha los procesos que conducen al aprendizaje y, por último, la Hipótesis de la Interacción identifica lengua con gramática y vocabulario desatendiendo otros componentes como pueden ser los discursivos y pragmáticos. Con ello y pese a su nombre, la Hipótesis de la Interacción en realidad no supone más que una variante de las teorías mentalistas, para las que el aprendizaje sucede únicamente en la mente del alumno, al que se equipara con un ordenador que asimila parte de los datos entrantes y, de acuerdo con este proceso, emite datos salientes.

### 1.3.2. La Teoría Sociocultural

Frente a esta metáfora del alumno como procesador de datos, se viene imponiendo, desde los años 90 del siglo XX, una perspectiva social del aprendizaje de lenguas cuyo concepto clave no es la adquisición, en el sentido de posesión de conocimiento, sino la participación, en el sentido de implicación activa (Ellis 1999: 17). El aprendizaje de una lengua se entiende entonces como una práctica interactiva, colaborativa y socialmente contextualizada.



Las teorías de componente social no son precisamente nuevas en los estudios de adquisición de segundas lenguas; encontramos, por ejemplo, la teoría de la Aculturación de Schumann (1978, 1986), los trabajos de Tarone (1985, 1988) basados en la sociolingüística de Labov y el modelo de la Socialización Lingüística de Schieffelin y Ochs (1986). Otros marcos teóricos son bastante más recientes, como el modelo de la Identidad (Norton 1997; Boxer y Cortés-Conde 2000), pero el que más nos interesa aquí, por la actualidad y relevancia de los trabajos a que ha dado lugar y por haberse ocupado especialmente de la interacción en LO, es el enfoque o teoría Sociocultural, basado en los principios de la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1978, 1981). Puesto que una discusión detallada de estos principios excede los límites de este trabajo, nos detendremos únicamente a explicar de manera muy simplificada y resumida el núcleo fundamental de esta teoría en realidad muchísimo más compleja<sup>47</sup>.

Para Vygotsky (1981), la mente humana está equipada genéticamente con funciones de “orden inferior” (la percepción sensorial, por ejemplo) que, a través de factores socioculturales, se transforman en funciones de “orden superior” (entre otras, la memoria lógica, la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje, la evaluación...). Es decir, y he ahí la originalidad de esta teoría, la ontogénesis empieza en la interacción social y de esta pasa al plano cognitivo. Para esta teoría, de acuerdo con su doble visión de la lengua (por un lado, es un instrumento psicológico que ayuda a alcanzar funciones de orden superior, por otro, es una de esas funciones), la interacción es una competencia en sí misma y, por tanto, también el *objeto* del aprendizaje o, en otras palabras, la interacción *es* aprendizaje:

Any function in the child's cultural development appears twice, on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category (Vygotsky 1981: 163; citamos por Kasper y Rose 2002: 34).

---

<sup>47</sup> Para aquellos lectores interesados, remitimos a la siguiente bibliografía: Hall (1993, 1997), Ellis (1999), Lantolf y Appel (1994) y Lantolf (2000).

Esta transición de lo social a lo psicológico tiene lugar en lo que Vygotsky (1978: 86) denomina metafóricamente Zona de Desarrollo Próximo: “la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado según la capacidad individual de resolución de problemas, y el nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolución de problemas bajo la supervisión de un adulto o en colaboración con otros participantes más capaces”<sup>48</sup>.

Al adaptar estos presupuestos al aula de idiomas, los autores se han centrado en las repercusiones que el trabajo colaborativo tiene en el aprendizaje. Quizás uno de los estudios más representativos en este sentido sea el que Donato (1994) realizó en el marco del francés como LE. En la clase objeto de la investigación, los alumnos recibieron como tarea preparar en grupos de tres un pequeño diálogo, que posteriormente tenían que representar ante los compañeros. En la fase de preparación los alumnos solamente podían tomar notas, en ningún caso escribir el guión completo. Donato demuestra cómo en repetidos casos los alumnos son capaces de dar con la forma gramatical correcta (v.gr. el *passé composé* de un verbo reflexivo) que ninguno de ellos sabía antes de realizar la tarea. Es decir, no es un alumno de mayor nivel el que ofrece la solución a sus compañeros, sino que llegan a ella juntos, a través de un *andamiaje colectivo*, aportando cada uno de ellos su porción de conocimiento. En la fase final de la actividad, al representar el diálogo sin apuntes, los alumnos utilizaron 24 de las 32 estructuras previamente “andamiadas”, lo que para Donato es una prueba de que la interacción oral en el aula no ha de verse sólo como una posibilidad de practicar estructuras gramaticales, sino de aprenderlas.

A diferencia de la Hipótesis de la Interacción, para la Teoría Sociocultural la noción de aprendizaje no se reduce únicamente al componente léxico-gramatical. Un ejemplo de ello lo tenemos en el estudio realizado por Ohta (1995). La autora, a través

---

<sup>48</sup> En principio, la noción de Zona de Desarrollo Próximo podría parecer semejante a la de *i+1* de Krashen. Sin embargo, las diferencias son sustanciales. Para Krashen la adquisición implica el paso de unas fases a otras en un orden fijo y predecible, para Vygotsky el desarrollo es un proceso a lo largo de un camino incierto, dependiente de las experiencias interaccionales del individuo (Ellis 1999: 20). Véase una exposición más detallada acerca de la incompatibilidad de ambos conceptos en Dunn y Lantolf (1998).

de una actividad de juego de roles, examinó el uso de estrategias de cortesía en aprendientes de japonés. Los alumnos, aun siendo de diferentes niveles, fueron fuente mutua de conocimiento: “no sólo el alumno más flojo se benefició de los conocimientos del compañero más hábil [...] la interacción en parejas permitió un uso de la lengua más allá de la habilidad pragmática individual de cada participante” (citamos por Kasper 2001: 517).

Todos los estudios comentados hasta ahora coinciden en dar una visión positiva de las conversaciones entre HNN-HNN en términos pedagógicos. Bien por la gestión de los malentendidos lingüísticos, bien por la colaboración que se establece entre los participantes y de la que todos, independientemente de su nivel, se benefician, la interacción alumno-alumno se constituye como un importante medio para el aprendizaje de la lengua. Pero, como hemos visto, el tipo de interacción que preferentemente investigan y analizan estos enfoques teóricos no es la conversación, sino una variada tipología de actividades orales (juegos de rol, actividades de vacío de información, resolución de problemas) que con frecuencia se realizan en el aula de idiomas, pero en las que con no tanta frecuencia se ve involucrado un usuario de la lengua. En definitiva, tanto para la Hipótesis de la Interacción como para la Teoría Sociocultural, lo importante es *qué* se aprende conversando y no *cómo* se aprende a conversar.

En los apartados siguientes veremos cómo, gradualmente, la interacción va cobrando interés como un fin en sí misma.

### 1.3.3. La Pragmática de la Interlengua

En su artículo de 1972, Selinker introdujo cuatro conceptos que han dado lugar a una innumerable bibliografía y se han hecho célebres en los estudios sobre segundas lenguas: *transferencia*, *fossilización*, *interlengua* y *estrategias*. Mientras los dos primeros conceptos son relevantes para el plano de la adquisición, los dos últimos, interlengua y estrategias, son imprescindibles para entender la actuación lingüística de los HNN.

Interlengua es, para Selinker (1972: 214), un sistema lingüístico autónomo del que hacen uso los aprendientes de una lengua al intentar emitir enunciados en la lengua meta en una situación de comunicación significativa. Son varias las ideas que subyacen a esta noción de interlengua. En primer lugar, es definida como un sistema, con reglas, como cualquier otra lengua, y es independiente tanto de la LM del aprendiente como de la LO. En segundo lugar, se trata de un sistema ‘imperfecto’ en comparación con el sistema de la lengua meta. Tiende a parecerse a él, pero sin conseguirlo por completo, es decir, se encuentra en un estadio intermedio, como tal, y esta es la tercera idea, es un sistema en evolución y cambio, abierto a influencias externas, como puede ser el aprendizaje de nuevas reglas o las estrategias de comunicación que pone en juego el hablante.

Como señaló en su momento Kasper (1982), la interlengua no está formada únicamente por reglas gramaticales sino también, lógicamente y como cualquier otra lengua, por las “reglas de uso” de las que hablaba Hymes (1972b). La disciplina conocida como Pragmática de la Interlengua persigue, por tanto, describir y explicar el aprendizaje y el uso del conocimiento pragmático de los aprendientes de una LE. En sus apenas 30 años de vida, es una de las más fructíferas dentro de los estudios en segundas lenguas<sup>49</sup> y ha constituido un campo de investigación de gran amplitud y diversidad, si hacemos caso de la propia definición de competencia pragmática:

Pragmatic competence entails a variety of abilities concerned with the use and interpretation of language in contexts. (1) It includes speakers' ability to use language for different purposes –to request, to instruct, to effect change. (2) It includes listeners' ability to get past the language and understand speaker's real intentions, especially when these intentions are not directly conveyed in the forms –indirect requests, irony and sarcasm are some examples. (3) It includes command of the rules by which utterances are strung together to create discourse. This apparently simple achievement to produce coherent speech itself has several components –turn -taking, cooperation, cohesion (Bialystok 1993: 43).

---

<sup>49</sup> Hace ya casi una década, House y Kasper (2000) hablaban de más de 200 estudios.

Si bien la definición de Bialystok incluye aspectos como la cortesía, el reconocimiento de la fuerza ilocutiva de los enunciados, la coherencia y las normas de toma de turno, lo cierto es que la Pragmática de la Interlengua se ha distinguido, desde sus comienzos, por un especial interés por los aspectos relacionados con el punto (1). Kasper y Dahl (1991: 215), por ejemplo, definen la Pragmática de la Interlengua explícitamente como “la investigación de la comprensión y producción de actos de habla por parte de los hablantes no nativos” y por esto contamos con un gran número de investigaciones dirigidas a analizar la emisión y percepción de intenciones comunicativas específicas como las peticiones y disculpas (Blum-Kulka, House y Kasper 1989), los rechazos (Takahashi y Beebe 1987), las quejas (House y Kasper 1981) y las sugerencias (Martínez Flor 2006)<sup>50</sup>. Una de las conclusiones más recurrentes en estos trabajos es que, aunque la tipología de actos de habla parece ser universal, su conceptualización y verbalización pueden ser muy diferentes en las distintas lenguas y culturas (Jung 2002). Es decir, aunque los aprendientes de una segunda lengua puedan ser conscientes de la existencia de un determinado acto de habla, como los cumplidos, pueden fallar en el conocimiento tanto sociopragmático (a quién hacérselo, en qué momento) como pragmalingüístico (de qué manera, con qué palabras).

Todos estos trabajos, con su interés, presentan importantes divergencias respecto a nuestro objeto de estudio. En primer lugar, se centran en las actividades (las acciones) que los HNN desarrollan *en* la conversación y no en los mecanismos propios *de* la conversación. En segundo lugar, el modo de elicitación de datos también resulta problemático para nuestros intereses. Muchos de estos estudios no utilizan datos espontáneos, sino cuestionarios o juegos de roles<sup>51</sup> entre HN y HNN. Por último, el análisis no se realiza desde una perspectiva interactiva sino monológica, en el nivel del enunciado, y obvian con ello la evidencia de que la consecución de un

---

<sup>50</sup> Un volumen recopilatorio es el ya clásico Kasper y Blum-Kulka (1993).

<sup>51</sup> Como ya vimos en el apartado 1.2.2., la frecuencia de los actos de habla en la conversación espontánea es muy baja. Acerca de la problemática sobre los métodos de elicitación de datos en la Pragmática de la Interlengua véase el artículo de Kasper (1998).

determinado acto de habla requiere, normalmente, varios turnos de habla entre dos o más interlocutores<sup>52</sup>.

Los estudios sobre la competencia pragmática en el nivel del discurso (el punto 3 de los señalados por Bialystok) han sido mucho más escasos y prácticamente todos ellos, como en el caso de los estudios sobre los actos de habla, analizan conversaciones exolingües<sup>53</sup>.

Los fenómenos que mayor atención han recibido son las aperturas y cierres conversacionales, pues son estas las fases de la conversación que más semejanza tienen con los actos de habla propiamente dichos, en otras palabras, presentan una estructura ritual fácilmente reconocible y analizable, equivalente a la de las peticiones, los agradecimientos y las sugerencias. Los distintos autores (Bardovi-Harlig et al. 1991; Kasper 1981; Omar 1992) coinciden en señalar las dificultades de los HNN para realizar funciones idiosincrásicas de la lengua meta (como la reapertura de un cierre después de la despedida, algo ritual en kisuahili) o para utilizar los medios lingüísticos adecuados en el caso de lenguas tipológica y culturalmente próximas (inglés y alemán). Similar es el caso de los pares adyacentes. House (1993) observó que los alemanes estudiantes de inglés con frecuencia no reconocen que la pre-secuencia de una invitación puede adoptar la forma de una pregunta por la situación o el estado de ánimo, y Jaworski (1994), al examinar las respuestas de sus estudiantes polacos al saludo ritual inglés “*How are you (doing) (today)?*” encontró que en más de la mitad de ocasiones los alumnos no percibían el carácter puramente retórico de la pregunta.

Uno de los pocos trabajos sobre elementos discursivos es el de Scarcella (1983b), quien nota que incluso estudiantes de nivel superior tienen “acento en el discurso”, lo que se manifiesta en el uso inadecuado de ciertos marcadores: los hablantes de LM española usan con frecuencia, en inglés, *you know* y *uhm*, como elementos de relleno para mantener el turno. Sin embargo, los HN de inglés interpretan esos marcadores como señales de final de turno.

---

<sup>52</sup> El artículo de Kasper (2006) aboga, por tanto, por una Pragmática Discursiva, “específicamente, por la aplicación del Análisis de la Conversación al estudio de los actos de habla” (p. 282).

<sup>53</sup> En conversaciones en *lengua objeto* los aspectos discursivos se han estudiado de forma esporádica. Haremos mención a algunos de estos trabajos en el apartado 3.3.

Entre los fenómenos conversacionales que nadie dudaría en clasificar como ‘pragmáticos’, si consideramos la pragmática como “el estudio de la comprensión y producción de acción lingüística en contextos de uso” (Kasper y Blum-Kulka 1993: 3), está el de las estrategias de comunicación. Esta separación entre ‘lo pragmático’ y ‘lo estratégico’ se debe, en realidad, a que cada una de estas áreas de investigación ha seguido tradiciones teóricas y metodológicas diferentes, como veremos a continuación.

#### 1.3.4. Las Estrategias de Comunicación

Aunque el término *estrategias de comunicación* fue acuñado, como dijimos, por Selinker (1972) en fecha relativamente temprana y se ha convertido en uno de los términos ‘favoritos’ de la lingüística aplicada, es sorprendente la falta de acuerdo existente acerca de en qué consisten exactamente estas estrategias. Es posible, sin embargo, distinguir claramente dos perspectivas utilizadas para enfocar el estudio de las estrategias: la intra-individual, que considera las estrategias de comunicación como un fenómeno exclusivo de un hablante, y la interactiva, que las considera como el resultado de un esfuerzo común.

En cuanto a la perspectiva individual, la visión tradicional (Tarone 1977; Færch y Kasper 1983) define las estrategias de comunicación como planes o técnicas conscientes que utiliza el HNN para superar el desnivel entre sus (limitados) recursos lingüísticos y sus intenciones comunicativas<sup>54</sup>. De acuerdo con esta conceptualización, las estrategias consisten en dispositivos de resolución de problemas que operan durante el estadio de planificación de un enunciado, es decir, su función es *evitar* un problema que todavía no ha ocurrido. Son distintas, por tanto, de los mecanismos de negociación del significado utilizados para resolver problemas surgidos en el transcurso de la comunicación. Tarone (1977) incluye, entre otras, la paráfrasis, la traducción literal y el uso de palabras en otra lengua o acuñadas *ad hoc*; Færch y

---

<sup>54</sup> Este enfoque que contempla las estrategias como mecanismos de compensación del déficit lingüístico de un HNN no deja de ser problemático. Como señala Lesznyák (2004: 73), la comunicación es, en sí, siempre estratégica, es decir, los hablantes continuamente tienen que tomar decisiones para conseguir sus objetivos, lo que hace difícil la distinción entre estrategias y no-estrategias.

Kasper (1983) añaden las estrategias de reducción o evasión, consistentes en una adaptación del significado original a los recursos lingüísticos disponibles, bien reduciéndolo, modificándolo o abandonándolo.

Para otros investigadores, como Bialystok (1990) y Poulisse (1993), las estrategias de comunicación no son procedimientos *verbales*, sino únicamente procesos *mentales* que subyacen al comportamiento estratégico y que no son observables para el investigador y a los que solo se puede acceder a partir de entrevistas y comentarios retrospectivos del hablante. La terminología utilizada, por tanto, es consecuente con el punto de vista intrapsicológico: Bialystok (1990) las divide en estrategias “basadas en el análisis” y “basadas en el control” que consisten, respectivamente, en procedimientos para adaptar el contenido de lo que se quiere decir (una definición, una paráfrasis) o para mantener el contenido original modificando los medios para transmitirlo (uso de otra lengua o de la mímica).

La perspectiva interactiva, por el contrario, considera que las estrategias de comunicación son “herramientas usadas en una negociación conjunta del significado donde ambos interlocutores intentan acordar un objetivo comunicativo” (Tarone 1980: 420) y, por tanto, el entendimiento mutuo es resultado de la cooperación satisfactoria entre ambas partes (Dörnyei y Scott 1997: 199).

Desde este punto de vista, los únicos datos que constituyen una evidencia de que ha habido actividad estratégica son aquellos fragmentos que, en el discurso de los hablantes, vienen marcados o señalizados de algún modo como dignos de atención, como, por ejemplo, las peticiones explícitas de ayuda, las comprobaciones de la comprensión o la entonación ascendente de una palabra.

El uso de las estrategias de interacción en conversaciones interalóglotas ha constituido un campo de estudios muy prolífico, probablemente debido al interés que despierta el componente potencialmente conflictivo de este tipo de conversaciones. La mayoría se ha realizado en conversaciones en lengua franca, que, por constituir una línea de investigación independiente, vamos a tratar en el siguiente apartado.



### 1.3.5. Las conversaciones en lengua franca

El concepto de *lengua franca* es, comparado con *interlengua* y *estrategias*, prácticamente un recién llegado en los estudios de segundas lenguas<sup>55</sup>. Firth (1990, 1996) introdujo el término en dos artículos especialmente críticos con la visión tradicionalmente negativa del HNN adoptada tanto por la Pragmática de la Interlengua como por los estudios en Estrategias de Comunicación. Si bien Firth (1996) define lengua franca como el vehículo de comunicación utilizado por interlocutores que no comparten la LM, el autor utiliza el término para distanciarse deliberadamente de cualquier otra nomenclatura que trate a los hablantes como ‘alumnos’, como sujetos con una competencia deficiente o incompleta:

[...] the 'lingua franca' epithet does have some advantages, particularly when contrasted with more ideologically-fused cognates such as 'foreigner talk', 'interlanguage talk', or 'learner interaction'. For in contrast to these latter-mentioned categorizations, the term 'lingua franca' attempts to conceptualize the participants simply as a *language user* whose real-world interactions are deserving of unprejudiced *description*, rather [...] than as a person conceived *a priori* to be the possessor of incomplete or deficient communicative competence [...] (p. 241).

En opinión de Firth (1990), es necesario un *enfoque interaccional* que, desde una perspectiva etnometodológica y siguiendo la metodología del AC, se centre en el uso de la lengua como medio para alcanzar un objetivo interpersonal y explique cómo los interlocutores negocian el significado turno a turno con la ayuda de sus recursos limitados. Es decir:

The purpose of an 'interactional approach' is not to examine language *per se*; neither is it to draw direct comparisons with native speaker performance; rather it is to investigate how language is *used* interactively to accomplish interpersonal goals. (p. 269).

---

<sup>55</sup> Hay que mencionar, no obstante, el estudio pionero de Jordan y Fuller (1975) sobre el uso del español como lengua franca entre hablantes de maya e inglés. Un panorama actual de los estudios en lengua franca se encuentra en Seidlhofer (2004).

Los estudios en lengua franca según el enfoque interaccional se proponen, por tanto, *describir* los rasgos (lexicogramáticos, fonológicos, pragmáticos) propios de estas conversaciones y caracterizarlas como un tipo de interacción independiente, “sui generis” (House 1999), tanto en lo que se refiere a las estrategias de comunicación utilizadas como a “los factores que tienden a producir ‘roces’ pragmáticos, malentendidos o incluso el abandono de la comunicación” (Seidlhofer 2001: 147).

Hay que decir que, en esta caracterización, la gran mayoría de estudios en lengua franca adopta una visión ‘optimista’ de la comunicación entre HNN<sup>56</sup>, según la cual, por encima de las dificultades, el vaso de la comunicación en lengua franca está medio lleno y el entendimiento mutuo siempre tiene lugar. El artículo de Firth (1996) es un clásico en este sentido. Para el autor, no se trata solo de que las conversaciones en lengua franca sean, en efecto, ‘normales’. Mucho más importante es el detalle de que esta normalidad es un logro cooperativo de los participantes, sustentado en el “trabajo interactivo”. Firth describe tres procedimientos característicos que proporcionan a las conversaciones en lengua franca esta apariencia de normalidad:

El primero de ellos es la estrategia de *dejar pasar (let it pass)*: los conversadores fingen entender a su interlocutor o no se esfuerzan por aclarar malentendidos de escasa entidad a no ser que estos problemas, en el transcurso de la interacción, adquieran verdadera relevancia y deban ser subsanados<sup>57</sup>.

El segundo procedimiento consiste en *hacerlo natural (make it normal)*: los interlocutores no conceden importancia alguna a las posibles correcciones gramaticales y atienden, únicamente, a la esencia de lo que el co-conversador intenta transmitir. Este comportamiento, para Firth, se hace evidente en las escasas reparaciones ajenas y “sugerencias léxicas” que aparecen en su corpus<sup>58</sup>.

Por último, Firth observa que los participantes en las conversaciones tienden a *incorporar elementos marcados* (desviados de la norma) del habla de sus

---

<sup>56</sup> Véanse, a modo de ejemplo, Pözl (2003), Lesznyák (2004) y Watterson (2006).

<sup>57</sup> Un comportamiento idéntico es el que observamos en un estudio empírico previo (García García 2005).

<sup>58</sup> Sin embargo, como señala Lesznyák (2004: 55), este concepto parece más una interpretación del analista que una estrategia del conversador, pues no hay forma de saber si las formas incorrectas se dejan realmente ‘pasar’ o simplemente no son percibidas como tales.

interlocutores en su propio discurso como estrategia para mostrar solidaridad y para construir el entendimiento mutuo. Este fenómeno demuestra, según Firth, que los participantes “pueden aprender y usar recursos no-estándar tan pronto como, en el transcurso de la interacción misma, estos pasan a ser recursos compartidos” (p. 247). La conversación en lengua franca se caracteriza, entonces, por ser un evento comunicativo especialmente ‘robusto’ y resistente a toda forma de malentendidos.

Esta visión ‘idílica’ de la conversación en lengua franca es la que se encarga de cuestionar House (1999) en su artículo en contra del “mito de la inteligibilidad mutua”. Si bien las conclusiones de su análisis son consistentes con las de Firth, la interpretación que hace la autora es totalmente diferente. Para ella, la apariencia de normalidad que desprenden las interacciones esconde, en el fondo, una latente falta de cooperación y de interés por el interlocutor:

The talk is "robust", [...] [h]owever, this does not mean that the interaction can be characterized as 'interactionally smooth', rather it appears that interactants –despite (or because?) of the fact that there are no openly revealed and negotiated misunderstandings- frequently engage in non-aligned, 'parallel talk', i.e., participants 'play their own game' without really listening to their interlocutors (House 1999: 80).

En los estudios de vertiente más pedagógica nos encontramos también con que podemos dividirlos en dos grupos, según adopten un enfoque de vaso medio vacío o medio lleno. Lo que une a estos trabajos es una visión del HNN como ‘alumno’ y, por tanto, un interés en cuestiones relevantes para el aprendizaje o la enseñanza.

El estudio de Meierkord (1996)<sup>59</sup> llega a conclusiones similares a las de Firth (1996). En su corpus, sorprende el pequeño número de casos en los que los participantes se implican en la resolución de un problema comunicativo; la estrategia dominante es, en lugar de negociar o intentar solucionar el malentendido, simplemente cambiar de tema, lo que se puede considerar como un equivalente a la estrategia de “dejarlo pasar”. Lo cierto es que, como señala la autora, esta especial variedad de

---

<sup>59</sup> Más adelante comentaremos con detalle este trabajo (V. apartado 3.3.).

conversaciones ‘funciona’: los malentendidos o fricciones son la excepción, no la norma, y entre los participantes se establece una atmósfera cooperativa gracias al extenso uso de la risa, a los constantes turnos de apoyo y a las ayudas al interlocutor.

Esta sensación agradable es también una característica de las conversaciones (en francés como lengua franca) analizadas por Behrent (2006), lo que repercute positivamente en el potencial de aprendizaje que representan. Entre otras particularidades, en las conversaciones interalóglotas, como las denomina su autora, son frecuentes las ayudas mutuas que se prestan los participantes, y que, a diferencia de lo que ocurre en las conversaciones exolingües, están adaptadas a las necesidades de un aprendiente de la lengua, de esta manera, las ayudas incluyen un componente pedagógico: un verbo se proporciona junto con su preposición, un sustantivo con su plural, etc. Por otro lado, a diferencia de lo observado en los estudios anteriores, los participantes muestran un visible interés por solucionar todos los problemas comunicativos que surgen y las secuencias laterales que aparecen “no se dan por concluidas hasta que todos los participantes no se muestran de acuerdo con la solución encontrada” (p. 6). Esta voluntad negociadora puede ser debida a que se trata de conversaciones no solo en lengua franca (común a todos los interlocutores) sino, por encima de todo, en LO: la lengua que desean aprender<sup>60</sup>.

Como hemos dicho, en estos trabajos predomina una visión del HNN como ‘alumno’ y por tanto, se hacen inevitables las alusiones y comparaciones con las conversaciones en LM. Meierkord (1996), por ejemplo, destaca que los HNN emiten *más* marcadores de control de contacto (*right?, you see?*) y *más* turnos de apoyo en forma de risa que los HN, además, *prefieren* utilizar las pausas como procedimiento para señalar el final del turno y el cambio de tema o para marcar transiciones entre las fases de la conversación, antes que hacer uso de los elementos verbales equivalentes.

Esta terminología ha sido fuertemente criticada por los partidarios del enfoque interaccional por presentar las conversaciones en lengua franca como una versión

---

<sup>60</sup> A esta misma conclusión llegaron Varonis y Gass (1985) en el artículo comentado en la sección 1.3.1.

deficiente de las conversaciones en LM. Según Seidlhofer (2001: 144), “lo que frecuentemente es denominado ‘sobre- o infrautilización’ podría también ser observado como una característica de la comunicación inteligible, con éxito”. Volvemos, nuevamente, al conflicto entre dos formas diferentes de interpretar las conversaciones entre HNN: como vaso *medio vacío* por las diferencias frente a las producidas en LM o como vaso *medio lleno* por tratarse de un tipo de comunicación eficaz.

En este trabajo, estamos de acuerdo con el punto de vista de Firth (1996) y Seidlhofer (2001) y con la pertinencia de considerar a los HNN como competentes seres sociales antes que personalidades ‘reducidas’ a la categoría de alumnos (Lesznyák 2004). No obstante, compartimos con Meierkord (1996) y con los (escasos) estudios a nivel de discurso de la Pragmática de la Interlengua su principal objetivo de investigación: analizar cómo realizan los HNN los fenómenos conversacionales en comparación con los HN. Consideramos que este enfoque es el más útil para nuestros objetivos: identificar las diferencias en los patrones de acción lingüística entre aprendientes y HN y hacer de esas diferencias el currículo de enseñanza de la competencia conversacional en un programa de lenguas. Para ello, debemos comenzar por definir qué es la competencia conversacional.

#### 1.4. La competencia conversacional

En los apartados precedentes nos hemos acercado, por un lado, a las características y estructura de la conversación; por otro, hemos resaltado, de cada enfoque teórico, aquellas aportaciones que nos parecen más relevantes para determinar en qué consiste conversar. Finalmente, hemos presentado un panorama de las diferentes líneas de investigación que se han interesado por las características de las conversaciones en LE. La visión que hemos obtenido, con toda su riqueza, no deja de resultar fragmentaria: los actos de habla, las máximas conversacionales, las reglas de uso, la cortesía, las pautas de contextualización, la alternancia de turnos... con ser parte de una *descripción* de la conversación no constituyen propiamente una *pedagogía* (Thornbury y Slade 2006: 186). Si queremos enseñar estos aspectos, se hace necesario abandonar esta visión caleidoscópica para unir las diferentes perspectivas y así obtener una imagen global de lo que es necesario saber para participar en una conversación, de lo que es, en otras palabras, la competencia conversacional.

En este apartado, queremos integrar las propuestas teóricas anteriores en un marco pedagógico adecuado y, para ello, consideramos imprescindible apoyarnos en un modelo general de competencia comunicativa, pues asumimos que la habilidad de participar en una conversación forma parte de la capacidad general de comunicarse que posee un individuo (He y Young 1998; van Lier 1989) y parece evidente que, para intentar describir lo que entendemos por competencia conversacional, debemos comenzar por entender en qué consiste ser competente en una lengua. En las páginas que siguen, por tanto, vamos a realizar una breve revisión histórica del concepto de competencia comunicativa, haciendo especial referencia al lugar que las destrezas, estrategias y procesos asociados a la conversación han ocupado en los diferentes modelos teóricos.

##### 1.4.1. Competencia comunicativa y conversación

Como señalamos en su momento, el término *competencia comunicativa* fue acuñado por Hymes (1972b), dentro del marco de la Etnografía de la Comunicación,

para referirse al conocimiento de las reglas gramaticales y de las reglas de uso de una lengua. Esta noción, tal y como la entiende Hymes, no consiste únicamente en el conocimiento de un sistema de elementos y reglas, se trata, por el contrario, de una capacidad general para comunicarse que depende tanto del conocimiento de los sistemas arriba mencionados como de la habilidad de uso de los mismos.

La noción de competencia comunicativa llegó algo después a la enseñanza de lenguas extranjeras de la mano de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), quienes la definen del siguiente modo:

[T]he underlying systems of knowledge and skill required for communication [...] Knowledge refers here to what one knows (consciously and unconsciously) about the language and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication (p. 5).

Canale considera, como Hymes, que tanto el conocimiento como la habilidad subyacen, como aspectos independientes pero indispensables, a cada una de las cuatro áreas o subcompetencias en que divide la competencia comunicativa. Estas cuatro subcompetencias son las siguientes:

- *Competencia gramatical*: el dominio del código lingüístico.
- *Competencia sociolingüística*: incluye el conocimiento y la habilidad en el manejo de las reglas socioculturales para producir enunciados adecuados al contexto.
- *Competencia discursiva*: consiste en el manejo de los mecanismos de cohesión y coherencia necesarios para producir un texto trabado, tanto oral como escrito. Canale considera que la entidad independiente de este tercer tipo de competencia viene demostrada por el hecho de que un texto puede ser gramatical y adecuado y, sin embargo, resultar al mismo tiempo incoherente o inconexo.
- *Competencia estratégica*: comprende los recursos que permiten la compensación de fallos comunicativos, así como el mejor aprovechamiento de los conocimientos que ya se tienen para mejorar la comunicación. Las estrategias de comunicación no sólo actúan en el plano gramatical, también en el sociolingüístico (cómo utilizar adecuadamente las formas de tratamiento) y el discursivo (cómo lograr la coherencia de un texto).

Canale reconoce la ausencia de evidencias empíricas que sustenten de alguna manera la división de la competencia comunicativa en esos cuatro componentes y no en otros, pero como justificación aduce que más importante que la rigurosidad teórica resulta la relevancia pedagógica y el potencial práctico del marco propuesto. De hecho, la propuesta de Canale tuvo ya en su día una acogida extraordinaria dentro de la lingüística aplicada y aún hoy sigue estando en la base de todas las programaciones didácticas que se denominan *comunicativas*<sup>61</sup>.

En los modelos que se han propuesto con posterioridad, los autores señalan de forma más precisa los componentes que conforman las subcompetencias y las relaciones entre cada una de estas, asimismo, las referencias a la estructura y los mecanismos conversacionales van ganando una mayor presencia, lo que nos permite hacernos una idea más clara del lugar que podría ocupar la competencia conversacional en cada uno de los modelos. Así, en Bachman (1990: 88), se define la *competencia textual* (el equivalente a la competencia discursiva de Canale) como “el conocimiento de las convenciones para unir enunciados y construir un texto”. Estas convenciones incluyen los mecanismos de coherencia y cohesión, así como la distribución de la información de acuerdo con criterios de tema y rema. Además, señala que las convenciones relacionadas con captar la atención, nombrar el tema, desarrollarlo y mantener la conversación, “parecen ser los medios a través de los cuales los interlocutores organizan y realizan los turnos en el discurso conversacional y pueden ser análogos a los patrones retóricos que han sido observados en el discurso escrito” (p. 88).

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) se proponen ofrecer una detallada descripción de lo que supone la competencia comunicativa, “de forma que los subcomponentes sirvan de base para el diseño de una programación” (p. 8). Celce-Murcia et al. son los primeros autores que hacen mención específica a la *estructura conversacional*. La incluyen (junto con los mecanismos de cohesión, coherencia, género y sistema deíctico) dentro de la competencia discursiva y, en línea con las

---

<sup>61</sup> A las que nos referiremos en el Capítulo 5.



aportaciones del AC, la describen como “el dominio del sistema de toma de turnos, así como de las rutinas conversacionales, las reparaciones y la realización de pares adyacentes” (p. 16). Por otro lado, la competencia estratégica constituye el conocimiento de las estrategias relacionadas con los posibles problemas y dificultades de la comunicación y la habilidad de ponerlas en práctica. Los componentes de esta competencia que, como puede verse, están estrechamente relacionados con la producción de un discurso conversacional, son los siguientes:

- Estrategias de reducción: cambiar de tema o evitarlo.
- Estrategias de compensación: aproximaciones, paráfrasis, uso de palabras comodín, reformulaciones, traducciones literales de la LM...
- Estrategias para ganar tiempo: elementos de relleno, repeticiones, vacilaciones...
- Estrategias de monitorización: autocorrección.
- Estrategias de interacción: petición de ayuda, negociación del significado, comprobación del grado de comprensión del oyente...

En este punto queremos llamar la atención sobre un aspecto que comparten tanto la propuesta de Canale (1983) como la de Celce-Murcia et al. (1995), pues en ambas se afirma que a cada competencia subyace un conocimiento y una habilidad de uso de ese conocimiento pero, ¿cómo deslindar uno y otra en el caso de la competencia estratégica? Como señala Widdowson (1989), tendríamos que ser capaces de distinguir entre un conocimiento abstracto de las estrategias de comunicación y la capacidad, también abstracta, de ponerlas en práctica. El mismo Canale, en el artículo anterior (Canale y Swain 1980), vacila al incluir la habilidad de uso dentro de la competencia ya que duda que haya “una teoría del comportamiento humano que pueda explicar adecuadamente la noción de *habilidad de uso*” (p. 7). Una posible solución al problema ya venía apuntada en el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990), para quien la competencia estratégica sería la capacidad mental implicada en el uso de la lengua. No está, por tanto, al nivel de las otras subcompetencias, sino que desempeña un papel central en la comunicación al poner en relación la competencia de la lengua (gramatical, discursiva y sociocultural) con los otros elementos de la comunicación (las estructuras de conocimiento del hablante y las características del

contexto de uso). Así definida, nos encontramos con que la competencia estratégica adquiere un estatus muy parecido a la habilidad de uso en el sentido de Hymes y Canale, intermedio entre el conocimiento y la actuación, una capacidad abstracta pero al mismo tiempo sólo perceptible en su realización práctica.

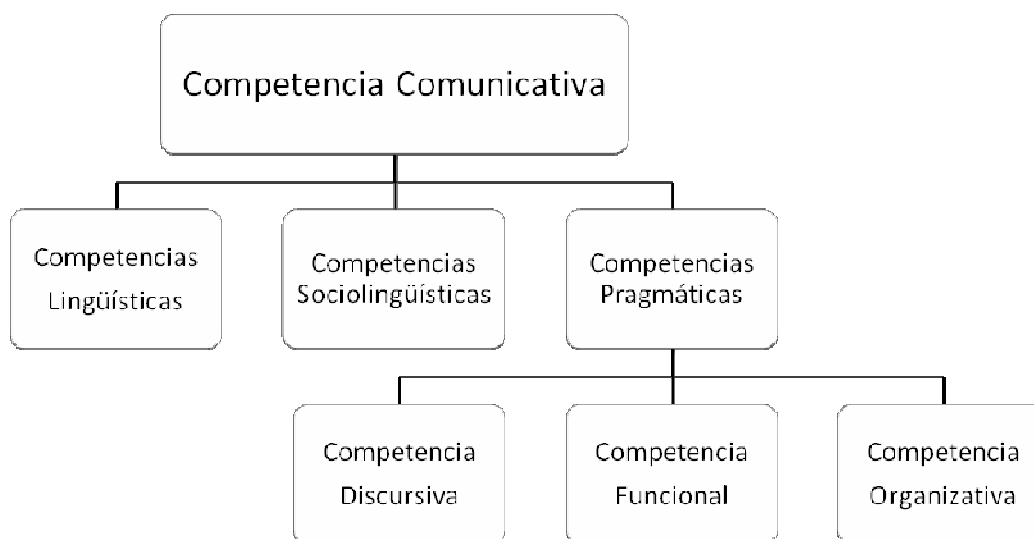
El estado actual de la cuestión es el que propone el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MER)<sup>62</sup>, documento nacido con el propósito de unificar criterios a la hora de diseñar cursos, manuales y pruebas de nivel en toda Europa. En este modelo se sustituye definitivamente la dicotomía entre conocimiento y habilidad por una noción de competencia comunicativa definida como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que posibilita a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (p. 9)<sup>63</sup>. La competencia comunicativa está formada por tres subcompetencias: lingüística, sociolingüística y pragmática. Esta tercera se vuelve a subdividir en otras tres: discursiva, funcional y organizativa (Figura 7)<sup>64</sup>:

---

<sup>62</sup> Coeditado en 2002 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la editorial Anaya y el Instituto Cervantes, y disponible también en edición electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, por la que citamos.

<sup>63</sup> Cualquier forma de conocimiento que sea observable, es decir, que se traduzca en un comportamiento perceptible por los sentidos, se puede considerar compuesto de un saber cognitivo, abstracto, y de la realización práctica del mismo, una dicotomía que en lingüística se remonta a Saussure (lengua vs. habla) y alcanza su máximo exponente con las nociones de competencia y actuación de Chomsky. Como afirma Widdowson (2000), establecer una tajante división es una forma elegante de evitar el problema de definir la relación entre ambos planos del conocimiento.

<sup>64</sup> Esta división tripartita de la competencia pragmática ya se encuentra presente en Bialystok (1993) y es a la que hemos hecho referencia en el apartado 1.3.3.



**Figura 7. Clasificación de la Competencia Comunicativa según el MER**

La competencia *discursiva* regula cómo los mensajes se organizan, estructuran y ordenan, incluyendo los mecanismos de toma de turno. La competencia *funcional* hace referencia a los “actos de habla” o microfunciones del lenguaje y, por tanto, a la capacidad de “hacer cosas con la lengua”, y también incluye las macrofunciones (descripción, narración, comentario, exposición, argumentación, persuasión...). La competencia *organizativa* trata del conocimiento de los esquemas/modelos de interacción (pares adyacentes) y transacción (secuencias de compra-venta de bienes y servicios). Podemos concluir, entonces, que la competencia conversacional es un subconjunto de la competencia pragmática, en la intersección entre la competencia discursiva y la competencia organizativa.

La competencia es entendida en el MER como una representación de carácter interno que se activa al tomar parte el usuario en los diferentes tipos de actividad comunicativa<sup>65</sup>, estos incluyen “la comprensión, la expresión, la interacción o la

<sup>65</sup> Según el *MER*, las actividades de la lengua suponen el ejercicio de la competencia comunicativa en un ámbito específico a la hora de procesar un texto (productiva o receptivamente) con el fin de llevar a cabo una tarea. El término *destrezas* (orales o escritas), anteriormente utilizado en la bibliografía para referirse a las actividades comunicativas, queda reservado en el *MER* para denominar una parte de las

mediación” en medios de expresión tanto orales como escritos, o ambos. Para participar en actividades de interacción oral, el hablante necesita poner en funcionamiento el componente estratégico, entendido como “habilidad de uso”: *estrategias* de comprensión y expresión, obviamente, pero también cognitivas y *de colaboración*,

que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto (p. 75).

Con esta cita queremos llamar la atención sobre un aspecto crucial que el resto de modelos ignoran o dejan implícito, el del nivel interactivo: la conversación no es sólo lo que los participantes dicen, sino también cómo interactúan juntos. Sin embargo, para todos los modelos que hemos revisado, desde Hymes al *MER*, la competencia comunicativa (y por tanto cualquiera de sus componentes) se define como una capacidad abstracta que el individuo posee fuera de cualquier contexto. En palabras del *MER*:

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable (p. 14).

Esta caracterización nos ayuda a entender qué necesita saber y hacer una persona para comunicarse, pero considera la comunicación como una suma de actuaciones (producto a su vez de competencias) individuales y no como un proceso construido conjuntamente por todos los participantes, dimensión esencial, a nuestro entender, de la conversación, pero también de todos los acontecimientos comunicativos. Como señala Kramsch (1986),

[w]hether it is face-to-face interaction between two or several speakers, or the interaction between a reader and a written text, successful interaction presupposes

---

competencias generales del individuo “que dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos” (2002: 11).

not only a shared knowledge of the world, the reference to a common external context of communication, but also the construction of a shared internal context or 'sphere of intersubjectivity' that is built through the collaborative efforts of the interactional partners (p. 367).

Es la construcción de esta "esfera de intersubjetividad", la base de la comunicación satisfactoria, lo que Kramsch denomina *competencia interactiva*.

#### 1.4.2. La competencia interactiva

Esta teoría, tal y como la concibió Kramsch y la han desarrollado y ampliado Hall (1993, 1995) y Young (1999, 2000, 2008), nos proporciona un marco más adecuado para entender los fenómenos conversacionales. La competencia interactiva, antes que una subcompetencia más que añadir a los modelos anteriores, consiste en una competencia de naturaleza radicalmente distinta:

En primer lugar, no es el atributo de un solo individuo, sino que es co-construida por todos los participantes y varía según cambian los participantes.

En segundo lugar, la competencia interactiva es específica de la actividad comunicativa en la que se manifiesta, es decir, no es una competencia *general* aplicable a todas las circunstancias, sino *local*: emerge y se adquiere a través de la participación en las prácticas *interactivas* (Hall 1993, 1995) o *discursivas* (Young 2008): episodios recurrentes de habla, que comparten una particular estructura y tienen una relevancia significativa para el establecimiento y mantenimiento de un grupo social (Hall 1995: 38)<sup>66</sup>.

En tercer y último lugar, la teoría de la competencia interactiva busca describir las características socioculturales de las prácticas discursivas y el conjunto de los *recursos*, lingüísticos, no verbales e interactivos, que son aportados a la práctica y desplegados en ella por los participantes para conjuntamente crear un momento de interacción (Hall 1993: 151). Estos recursos, conocimientos y habilidades, conviene

---

<sup>66</sup> Estas prácticas interactivas, estrechamente relacionadas con la noción de evento comunicativo de Hymes, incluyen, por ejemplo, una entrevista de trabajo, una tutoría con un profesor, una tertulia radiofónica o una cena entre amigos.

recordarlo, están distribuidos entre todos los participantes. La competencia interactiva, por tanto,

is not the ability of an individual to employ those resources in any and every social interaction; rather, interactional competence is *how* those resources are employed mutually and reciprocally by all participants in a particular discursive practice (Young 2008: 101, énfasis en el original).

En definitiva, la teoría de la competencia interactiva nos proporciona la posibilidad de superar la visión individualista y la dicotomía competencia/actuación en la que habían encallado los modelos anteriores. De esta manera y bajo este marco conceptual, podemos entender la competencia conversacional como la serie de recursos específicos que aportan y despliegan los participantes en una práctica discursiva concreta: la conversación. Entre estos, podemos señalar, basándonos en Young (1999, 2000, 2008), los siguientes<sup>67</sup>:

- a) Por un lado los recursos lingüísticos, es decir, las estructuras léxicas y sintácticas y las relaciones semánticas específicas a las que nos hemos referido en el capítulo inicial de este trabajo<sup>68</sup>.
- b) Por otro, lo que Bygate (1987) denomina el *conocimiento de lo previsible* y Ranney (1992) los guiones retóricos: determinados esquemas previos, fijados convencionalmente, que subyacen a todo intercambio comunicativo, es decir, las fases y géneros conversacionales pertenecientes a la estructura global de la conversación<sup>69</sup>.
- c) Finalmente, el *manejo de la interacción*, que incluye las estrategias de los participantes para manejar los turnos y los temas, además del conocimiento de la forma de señalar los límites (inicio, conclusión y transiciones internas) de la conversación.

---

<sup>67</sup> Otros autores, como Dörnyei y Thurrell (1994), Cots (1998), Barraja-Rohan (1999) y Morales-López (2000) incluyen en su definición de competencia conversacional otros elementos (las estrategias de cortesía, los actos de habla indirectos, las implicaturas conversacionales...) que, con ser de gran relevancia para el desarrollo de la conversación, no afectan directamente a su estructura interactiva y, por exceder los límites de este trabajo, no los tendremos en cuenta aquí.

<sup>68</sup> Véase el apartado 1.1.1.

<sup>69</sup> Tratados en el apartado 1.1.2.

La microestructura interactiva de la conversación se puede considerar, por tanto, dividida en dos destrezas clave: por un lado, el dominio de la toma y cesión de turnos; por otro, la habilidad de elegir, cambiar y concluir los temas de la conversación. En el análisis de estos dos recursos interactivos en la conversación en ELE nos vamos a centrar en este trabajo, no sin antes pasar a describirlos brevemente.

#### 1.4.2.1. La alternancia de turnos

Alternar turnos al hablar es la característica estructural que define a la conversación como actividad interaccional (Cestero 2000a). El dominio de esta habilidad es fundamental para el desarrollo mismo de la conversación y de las relaciones entre los participantes.

Talking in turns is a fundamental structural feature of social life. Alternation of turns with little notable silence or simultaneous talking is an overwhelming regularity of interaction, and the ease with which most people participate in the smooth transition from the role of speaker to listener and back is an important aspect of what we experience as normal social interchange (Wilson, Wiemann y Zimmermann 1984: 159).

Esta “suave transición” del papel de hablante a oyente y viceversa puede no ser tan evidente para los HNN, dando lugar a malentendidos, si no lingüísticos, sí claramente socioculturales. Como ya notara Slade (1986: 79), un estudiante que no coordine sus intervenciones puede dar la impresión de ser demasiado brusco o, por el contrario, extremadamente reticente. Una adecuada alternancia de turnos comprende por tanto el dominio de los siguientes mecanismos:

- La toma de palabra: los participantes deben estar en posesión de los recursos necesarios para, por un lado, anticipar el final de un turno en curso y, por otro, señalar que desean intervenir antes de que el hablante en curso haya concluido su intervención o haya llegado a un LAT. En este contexto, se deben tener en cuenta, como señala Kramsch (1981), diferentes patrones culturales de agresividad.
- El mantenimiento del turno: también es necesario que el hablante en posesión de la palabra indique que desea mantener el turno, para así evitar que los posibles

LAT sean interpretados como tales. Además, como indica Cestero (2000a: 167), “la distribución de la posesión de la palabra en la conversación ha de ser equilibrada, por ello, cuando uno de los participantes pretende hacer mayor uso de la palabra de lo habitual ha de comunicárselo a su interlocutor”.

- La caracterización del final del turno: de manera similar, es conveniente dar a conocer a los co-participantes que el turno actual ha llegado a su fin. Así, se puede facilitar un intercambio rápido y no interruptivo.
- Las interrupciones: un mecanismo como el de la conversación, basado en la alternancia, necesariamente lleva consigo la posibilidad de que se den cambios de hablante no coordinados. Como en el caso de la toma de turno, existen fórmulas para interrumpir más culturalmente aceptadas que otras, así como tipos de interrupciones (colaborativas) que no ponen en peligro el desarrollo de la conversación.

#### 1.4.2.2. El control de los temas

Lo que caracteriza toda conversación, junto con la alternancia de turnos, es que en ella se habla de algo. Aunque puede considerarse discutible incluir el manejo de la agenda como un fenómeno interactivo, 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 señalan Richards (1990) y McCarthy (1991), el manejo de la temática de la conversación implica una faceta cooperativa con el interlocutor, al que se le hace partícipe del rumbo que va a tomar el discurso, y también negociadora, ya que la selección de un tema de conversación es a menudo fruto del acuerdo entre los participantes. El adecuado manejo de los temas comprende, por tanto, los siguientes aspectos:

- 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).



- Marcar la reintroducción de un tema previo, que 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).
- Y marcar el cierre o conclusión de un tema, que 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).

Desde el punto de vista de la competencia interactiva y a través del análisis de muestras concretas de lengua producidas por estudiantes de español en diversos estadios de aprendizaje vamos a analizar, en este trabajo, cómo los HNN despliegan estos recursos propios de la actividad de la conversación y en qué áreas muestran mayores problemas. La metodología que hemos seguido para llevar a cabo dicho análisis la exponemos en las páginas que siguen.

# **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

---

## **2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

---

En las páginas anteriores hemos presentado las características y naturaleza de la conversación, los diversos enfoques que se han adoptado para su análisis junto con los estudios más importantes en el ámbito de la conversación en segundas lenguas, así como en qué consiste la competencia conversacional. Las ideas expuestas nos han servido de base teórica inmediata para la realización de la investigación que aquí describimos y que fue abordada con el objetivo de conocer cuáles son los principales problemas que tienen los aprendices de ELE para conversar apropiada y adecuadamente en español, en un afán por subsanar al menos algunos de ellos en el proceso de enseñanza.

En este capítulo exponemos nuestra manera de proceder para alcanzar el objetivo citado, deteniéndonos en las fases fundamentales de la investigación: la recogida de datos y el análisis. Así, en primer lugar, definimos las características de la población de estudio y de la muestra seleccionada; a continuación, exponemos el sistema de recogida de datos utilizado, las razones que nos llevaron a escogerlo y las repercusiones que esta elección tiene en los datos del corpus. Y, finalmente, describimos los pasos dados en el proceso de transcripción, cuantificación e interpretación de los datos.

## 2.1. Recogida de materiales

La investigación que aquí presentamos se ha realizado sobre un corpus de 10 conversaciones triádicas grabadas en los que fueron nuestros centros de trabajo, las universidades de Hamburgo (conversaciones 1-9) y Bayreuth (conversación 10), entre enero de 2003 y junio de 2005. En ellas participan 30 estudiantes de cuatro niveles diferentes de español (A2+, B1-, B1+ y B2, según el *MER*) y hemos obtenido, en los 276 minutos de conversación analizados, un total de 3.192 turnos de habla.

A continuación pasamos a describir las características de los participantes y del contexto de toma de datos que posibilitaron la recogida del corpus.

### 2.1.1. La población: estudiantes de español en Alemania

En Alemania, el español goza actualmente de una gran popularidad. Según el último *Eurobarómetro* publicado<sup>70</sup>, el español ocupa el tercer puesto en la escala de idiomas más importantes para el conjunto de ciudadanos encuestados y el primer lugar para un 12% de ellos. Un ejemplo palpable de esta popularidad son los datos que arrojan las estadísticas dentro de la enseñanza secundaria<sup>71</sup>: entre el curso escolar 2000/01 y 2002/03, el español experimentó un crecimiento en número de alumnos del 16,4% en los institutos de bachillerato y del 21,8% en los de formación profesional, hasta alcanzar un total de 228.000 alumnos. Para valorar esta cifra, hay que tener en cuenta que el español no se ofrece como segunda LE en todos los institutos públicos, algo que sí ocurre con el francés. Esta demanda insatisfecha de clases de español se traslada al nivel universitario y, en este contexto educativo, el número de alumnos alcanza cifras solo comparables a las del inglés<sup>72</sup>. Sin embargo, y debido a que el nivel de conocimientos previos es, por la situación anteriormente caracterizada, nulo o muy escaso, la demanda de español en las universidades se concentra fundamentalmente en los niveles iniciales, lo que, como detallaremos a continuación, dificultó en cierta medida la recogida de materiales.

---

<sup>70</sup> Con encuestas realizadas entre noviembre y diciembre de 2006.

<sup>71</sup> Datos proporcionados por el estudio de Piñán San Miguel y Ramos Martínez (2004).

<sup>72</sup> Afirmación que basamos en nuestra observación personal, ya que carecemos de datos estadísticos al respecto.

En la Universidad de Hamburgo, la oferta de español se reparte entre las carreras de Filología Hispánica y Estudios Latinoamericanos, el Centro de Enseñanza de Idiomas con Fines Específicos y los Cursos de Idiomas para Universitarios en cooperación con la Universidad Popular (*Hamburger Volkshochschule*). Estos últimos cursos, de donde procede la mayoría de nuestros informantes, tienen una duración de 30 horas lectivas repartidas en diez sesiones semanales de tres horas, con un número de alumnos por curso que oscila entre un mínimo de once y un máximo de quince. El número total de estudiantes matriculados en los cursos de español supera, generalmente, los 500 por semestre.

En la Universidad de Bayreuth la enseñanza de lenguas corre a cargo, en exclusiva, del Centro de Idiomas. Pese a ser una universidad pequeña, es muy elevado el número de alumnos que estudia un idioma extranjero, pues una característica especial de las carreras de Derecho y Empresariales en esta universidad es la *formación lingüística (sprachliche Ausbildung)* que exigen de los alumnos y que implica la asistencia a ocho cursos de idiomas durante la carrera o a su convalidación por medio de exámenes o estancias en un país extranjero. Los cursos tienen una duración de 26 (semestre de verano) o 28 (semestre de invierno) horas lectivas, y el número de alumnos por curso oscila entre los 15 y los 25. A diferencia de los cursos de la Universidad de Hamburgo, y por su carácter obligatorio dentro del plan de estudios de algunas carreras, los cursos son gratuitos y el número total de estudiantes matriculados en español alcanza el millar por semestre.

En ambas universidades el número de alumnos desciende vertiginosamente a partir del nivel básico (equivalente al tercer curso o semestre). A modo de ejemplo, de los 25 cursos de español que se formaron en el semestre de invierno de 2004 en Hamburgo, sólo dos, con 12 alumnos en cada caso, correspondían a los niveles superiores, frente a los nueve grupos de nivel inicial absoluto. Este hecho, unido a que preferimos pedir voluntarios sólo en nuestros propios cursos, motivó que la recogida de materiales se extendiera a lo largo de dos años y medio, ya que no todos los semestres pudimos impartir cursos de los niveles elegidos para este estudio.

### 2.1.2. La muestra: los informantes

En cada una de las 10 conversaciones que conforman nuestro corpus participaron tres compañeros de clase, entre los que no existía una especial relación de amistad. En cada grupo se ofrecieron a tomar parte en la grabación los estudiantes más participativos y ‘habladores’ de la clase, lo que podemos constatar porque la mayoría, como ya hemos dicho antes, eran alumnos nuestros.

Del total de 30 informantes, 8 fueron hombres y 22 mujeres, de características homogéneas en cuanto al nivel educativo (estudiantes de universidad) y a la edad (entre 20-31 años). No nos fue posible contar con igual número de hombres y de mujeres debido a que, como suele suceder en los cursos de idiomas, teníamos mayoritariamente mujeres en las clases<sup>73</sup> y además queríamos mantener juntos a los compañeros que se conocían.

Los datos personales de los 30 informantes aparecen resumidos en la Tabla 1 y la Tabla 2.

---

<sup>73</sup> La excepción la constituye la última grabación. En el centro de idiomas de la Universidad de Bayreuth el alumnado masculino ronda casi el 55%, esto se debe a que la asignatura de “Lengua Extranjera” es obligatoria en algunas carreras, como Derecho, Empresariales y Economía del Deporte.

Conversación	Participante (hombre/ mujer)	Edad	Estudios	Lengua materna	Biografía de aprendizaje de español
A2.1	JL (m)	22	Antropología	alemán	3 semestres en la UH <sup>74</sup> 6 meses en México, sin asistir a clases
	FS (h)	23	Economía	alemán	3 semestres en la UH
	KM (m)	24	Diseño de moda	alemán	1 semestre en la UH, 3 meses <i>Erasmus</i> en España
A2.2	AS (h)	24	Economía	ruso/alemán	2 semestres en la UH
	EE (m)	23	Derecho	alemán/turco	2 semestres en la UH y un curso de 2 semanas en Granada
	MS (h)	29	Economía	alemán/croata	3 semestres en la UH
B1-1	NH (m)	23	Economía	alemán/árabe	2 años en el Instituto, 3 cursos en el Instituto Cervantes y un semestre en la UH 3 estancias en España, de 1 mes
	SB (h)	24	Economía	alemán	3 años de español Estancia de 3 semanas en Colombia
	EG (m)	28	Medicina	alemán	Desde 1995 estudiando español, con interrupciones 2 meses en España en 2002
B1-2	AW (h)	25	Empresariales	alemán	Curso de 2 semanas en Salamanca Autodidacta
	CM (m)	20	Derecho y Periodismo	alemán	3 años en el Instituto y un semestre de Filología Hispánica
	IL (m)	24	Sociología	alemán	3 semestres en la UH 10 meses en Ecuador, sin clases
B1-3	BF (m)	25	Diseño de moda	alemán	4 semestres en la UH 1 semestre <i>Erasmus</i> en España y 3 meses de prácticas en Argentina
	SW (m)	21	Empresariales	alemán	3 años en el Instituto 2 semestres en la UH
	BL (m)	25	Económicas	alemán	4 semestres en la UH 5 semanas en España, sin clases

Tabla 1. Datos de los participantes (Conversaciones 1-5)

<sup>74</sup> Universidad de Hamburgo.

Conversación	Participante (H/M)	Edad	Estudios	Lengua materna	Biografía de aprendizaje de español
B1+1	ZM	31	Filología	bosnio/alemán	5 años estudiando español, con interrupciones 1 mes en España en 2002
	MG	28	Derecho	alemán	1 curso de un mes en España 4 semestres en la UH
	JF	25	Antropología	alemán	5 semestres en la UH, con interrupción 2 meses en Argentina, sin clases
B1+2	CF	30	Africanística	alemán	5 semestres en la UH
	VM	26	Derecho	alemán	4 semestres en la UH 1 semestre <i>Erasmus</i> en España
	SL	24	Diseño de moda	alemán	1 año en el Instituto 3 semestres en la UH
B1+3	AE	24	Medicina	alemán/holandés	6 semanas en España Autodidacta
	JS	21	Historia	alemán	3 años en el Instituto 2 meses en Chile
	SF	31	Teología	alemán	2 años y medio en Perú Autodidacta
B2.1	AH	26	Biotecnología	alemán	10 meses de <i>au-pair</i> en España 5 meses de prácticas en España
	JC	22	Naturopatía	alemán	3 años en el Instituto 3 meses en El Salvador, sin clases 1 semestre en la UH
	KO	25	Sociología	alemán	8 meses <i>Erasmus</i> en España
B2.2	MR	24	Empresariales	alemán	3 semestres en la UB <sup>75</sup> 7 meses en España, de prácticas
	PE	22	Economía del deporte	alemán	4 semestres en la UB 1 semestre <i>Erasmus</i> en España
	DM	25	Economía del deporte	alemán	3 semestres en la UB 1 semestre <i>Erasmus</i> en España

Tabla 2. Datos de los participantes (Conversaciones 6-10)

Como se aprecia en las tablas anteriores, y dada la multiculturalidad de la sociedad alemana, especialmente notable en ciudades como Hamburgo, no nos fue posible contar solo con informantes que tuvieran únicamente el alemán como LM. Por

<sup>75</sup> Universidad de Bayreuth.



lo tanto, tenemos también siete informantes bilingües, para cinco de los cuales el alemán es la L1, mientras que para dos de ellos el alemán es la segunda lengua (L2).

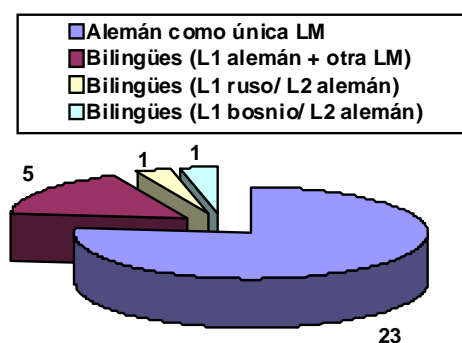


Gráfico 1. Clasificación de los informantes según la lengua materna

En lo referente al nivel de español, contamos con seis informantes de nivel A2+, nueve informantes de B1-, nueve de B1+, y seis de B2, niveles descritos de la siguiente manera según el MER<sup>76</sup>:

El nivel A2+ o Nivel *Plataforma alto*: [el hablante] *puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; [...] aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada*; además de una capacidad considerable para mantener monólogos; por ejemplo: *es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; puede ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudio; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; sabe explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades [...]* (p. 36).

El nivel B1 o Nivel *Umbral* tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo [...] *es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en*

<sup>76</sup> Citamos aquí nuevamente por la versión electrónica.

*largos periodos de producción libre.* La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos como, por ejemplo: [...] *participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; [...] sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir* (p. 37).

El nivel B1+ corresponde a un grado elevado del Nivel Umbral. Las dos mismas características principales siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio de cantidades de información; por ejemplo: *es capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema; [...] puede explicar el motivo de un problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental y contesta preguntas que demanden detalles* (p. 37).

El nivel B2 o nivel *avanzado*: en el extremo inferior de la banda se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: *es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados* [...]. En segundo lugar, y siguiendo en el mismo nivel, se encuentran otros dos puntos importantes. El primero supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social; por ejemplo: *conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso; sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; utiliza frases hechas para ganar tiempo* [...] *y sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va a decir; su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar* [...]. El segundo punto importante es un nuevo grado de consciencia de la lengua: [...] *en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes* (p. 38).

Tenemos que señalar, sin embargo, que hemos tenido que ser flexibles con respecto a una variable tan lábil como es el concepto de *nivel*. Como hemos visto, los cursos constan de muy pocas horas lectivas y puede ser discutible afirmar que, en tan poco tiempo, un alumno efectivamente ha alcanzado ese nivel. Por otro lado, dos fueron los procedimientos utilizados para admitir a un estudiante en un determinado

curso: haber aprobado el examen final del curso anterior o haber pasado una prueba de nivel; estas pruebas (examen final, test de nivel) fueron efectuadas en diferentes momentos por personas distintas, con lo cual es arriesgado asegurar que, en cada caso, ‘midieran’ realmente lo mismo. Ante estas dificultades, y para trabajar de forma operativa, hemos considerado que un participante X tiene el nivel Y si, en el momento de la toma de datos, asiste a ese curso Y.

En el siguiente gráfico representamos la distribución de los informantes por sexo y por nivel:

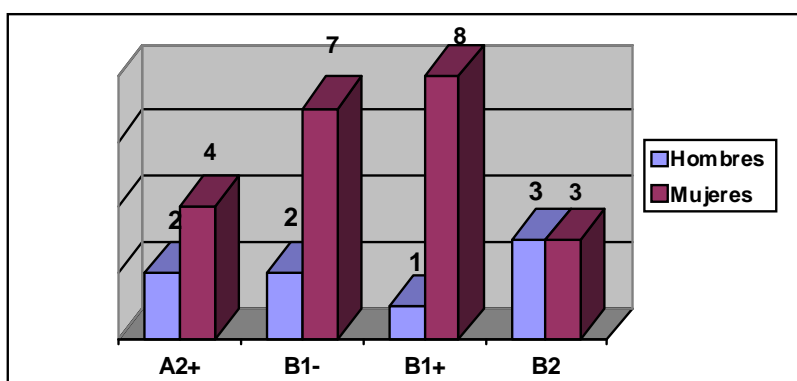


Gráfico 2. Distribución de los informantes por sexo y por niveles

No contamos con cifras, ni siquiera aproximadas, del número total de estudiantes alemanes que se matriculan cada semestre en cursos de español, pero esta cifra, indudablemente, debe ser inferior a 120.000, con lo que podemos considerar que nuestra muestra de 30 informantes, ciñéndonos al 0,025% que se maneja en sociolingüística como número de informantes mínimo (Cestero 2000a: 73), es suficientemente representativa y, por sus características, se corresponde con el perfil general de los aprendices de español en Alemania en el nivel universitario.

Asimismo, las más de cuatro horas y media de grabación nos proporcionan material suficiente como para poder extraer conclusiones relevantes acerca de la competencia conversacional de los universitarios alemanes estudiantes de español, si bien ceñidas estas al particular modo de elicitación de datos, que exponemos a continuación.

### 2.1.3. Modo de elicitación

El procedimiento elegido para la toma de datos fue el de la elicitación *clínica* (Ellis y Barkhuizen 2006). Este nombre designa el método por el cual el evento analizado (en este caso, las conversaciones) no ocurre de forma natural, sino que es provocado por el investigador. Frente a la elicitación *experimental*, que constituye un procedimiento cuidadosamente controlado en el que los informantes producen exactamente la clase de datos lingüísticos que el investigador necesita, en la elicitación *clínica* el investigador únicamente es artífice de que tenga lugar una interacción centrada en la transmisión de significados. Son diversas las actividades (de diferencia de información, de resolución de problemas, entrevistas...) utilizadas para generar datos de esta manera, pero ninguna de ellas resultaba adecuada para nuestros objetivos, puesto que ninguna de estas situaciones da lugar a una conversación o, si lo hace, como puede ser el caso de los juegos de rol, ni la identidad de los informantes ni la situación se corresponden con las reales, con el consiguiente peligro de que tampoco lo sean sus actuaciones lingüísticas.

De esta manera, nos decidimos por el procedimiento descrito en Kasper (1998) y utilizado por House (2002), consistente en proporcionar a los participantes un texto que sirva como estímulo y base de las conversaciones<sup>77</sup> y, además, cumpla una importante finalidad de cara a homogeneizarlas y facilitar el análisis comparativo entre ellas. En cualquier caso, y para preservar la naturaleza “cuasi-auténtica” (House 2002: 249) de las conversaciones, se les dijo explícitamente a los participantes que *podían* hablar bien acerca de sus opiniones sobre el contenido del texto, bien acerca de experiencias personales similares a la relatada<sup>78</sup>, pero que no tenían que hacerlo así, ni ceñirse al texto durante toda la conversación, ni mencionarlo siquiera. Tampoco se les notificó, hasta finalizada la grabación, cuál era el objeto de nuestro estudio.

Dos son las críticas que hace el AC a este procedimiento de recogida de datos:

Por un lado, el primer requisito metodológico del AC es que los eventos observados sean *naturales*, es decir, que no se hayan producido con el objetivo de

---

<sup>77</sup> El texto que hemos utilizado aparece recogido en el Apéndice I.

<sup>78</sup> El fragmento en cuestión consiste en el relato de los problemas de identidad de un joven camionero, Paco, nacido en Alemania de padres españoles.

servir a un estudio empírico, sino que formen parte de la vida real (Gardner 2004: 268). Por razones obvias, esto nos era materialmente imposible, si por conversaciones *naturales* entendemos ocasiones en las que estudiantes alemanes, espontáneamente, hablaran en español entre ellos durante media hora. Las conversaciones de nuestro corpus, sin embargo, a pesar de que nunca hubieran tenido lugar de no haber sido provocadas, son reales en el sentido de que, reunidos tres HNN en unas circunstancias semejantes (compañeros de estudios, poco antes de empezar la clase), las conversaciones se hubieran desarrollado de manera muy similar de no haber estado nosotros (ni las grabadoras) presentes. El hecho de que el español no hubiera sido la lengua elegida no invalida automáticamente las conversaciones, ni implica que los participantes no se tomen en serio la interacción. Al contrario, el contenido de las transcripciones demuestra cómo los conversadores comparten experiencias personales, se divierten y, lo que es más importante, crean o refuerzan relaciones sociales. Es decir, realizan en la conversación las funciones que tiene este evento comunicativo y, desde esta perspectiva, la cuestión de la lengua elegida queda relegada a un segundo plano.

Por otro lado, para autores como Seedhouse (2004: 77), 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 concreto, como discurso *del aula*, y no como conversación. Según este autor, son tres las propiedades características del discurso del aula: el objetivo hacia el que se orienta la interacción es el aprendizaje, hay una relación recíproca entre enseñanza e interacción (es decir, se enseña a hablar y se habla para aprender) y las formas lingüísticas y los patrones de interacción que producen los aprendientes están potencialmente sujetos a control y evaluación por el profesor (p. 78). Si atendemos al inicio de algunas de las conversaciones, podemos observar, en efecto, que el comportamiento de los participantes corresponde al de alumnos que cumplen una actividad de clase:

**(13) A2.2 <1-2>**

1 AS podemos comenzar (e:) por (ah)// qué (e:) tú: nos dices  
2 // de: tu familia↑

**(14) B1-1 <1-7>**

1 NH (risa) vale  
2 (0.5)  
3 SB empiezo  
4 NH (risa)  
5 SB (risa)  
6 NH (e:) ((ruidos de papeles)) bueno (e:) yo puedo decir que:  
7 tengo la misma exp- esperien- esperanza↑

**(15) B1-2 <1-5>**

1 CM ¿habéis leído el texto? ((risas contenidas))  
2 (1.5)  
3 IL sí / claro  
4 (5.0)  
5 IL ¿y pensaste que este texto es mu::y complicado?

**(16) B2.1 <6-8>**

6 AH sí pero // de QUÉ quieres hablar no lo s- no lo sabía  
7 de:- de qué de la il- identidad de:- de: no sé // ¿qué  
8 piensas que:- que se trata?

**(17) B2.2 <1-2>**

1 PE ¿y: empezamos de hablar de este tema ((ruidos)) de la  
2 semana pasado o hablamos de otras cosas?

En estos ejemplos, los participantes están *haciendo conversación* y no propiamente *conversando*. De ahí los *vale*, los *bueno*, *empiezo*, las risas nerviosas del no saber qué decir y las alusiones constantes al texto como punto de arranque. Todo esto alude a un tipo de discurso instruccional o pedagógico: los participantes interactúan para cumplir la tarea que les ha dado la profesora, quien, además, dado que está presente en el aula y grabando las interacciones, los está controlando. Sin embargo, pasados los primeros momentos y en cuanto se adentran en cuestiones más personales, los participantes olvidan qué es lo que los ha reunido allí y la interacción se vuelve conversación. En la mayoría de las grabaciones esto ocurre en el primer

minuto de la grabación, bien de forma inmediata o bien tras una breve negociación<sup>79</sup>, como en el ejemplo que sigue:

**(18) B1+.1 <1-16>**

- 1 ZM ¿qué pensáis del texto?  
 2 (4.0)  
 3 JF (e:) (4.0) (hm) ¿cómo decir? (risa)  
 4 (2.0)  
 5 ZM ¿o vamos discutir de- del partido de ayer<sup>80</sup>? / primero  
 6 y después  
 7 JF (risa)  
 8 MG (risa)  
 9 JF ¡del fútbol!  
 10 ZM de fútbol sí  
 11 JF sí claro  
 12 ZM y después podemos hablar de-  
 13 MG pobres españoles  
 14 JF <sí>  
 15 ZM <sí>  
 16 JF nunca ganan / nada (risa)

Podemos afirmar, por tanto, que las interacciones que conforman nuestro corpus, si bien no han ocurrido de forma natural, no pertenecen al discurso del aula o habla pedagógica. Son reales, no dirigidas y características de un género conversacional concreto: entablar conocimiento.

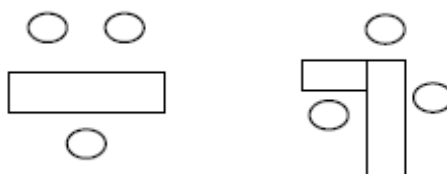
Finalmente, en esta polémica entre datos naturales y datos elicitados, Quasthoff (1980: 25-6) proporciona una metáfora muy sugerente y acertada: de la misma manera que son las plantas de invernadero las más apropiadas para estudiar la estructura y las características de una flor, por haber sido cultivadas en óptimas condiciones de temperatura y humedad y estar desarrolladas en todo su esplendor (frente a las plantas crecidas en la naturaleza y, tal vez, estropeadas por el viento o la escarcha o la falta de lluvia), así, los datos obtenidos de forma provocada y, si se quiere, artificial, son los que nos pueden proporcionar el material en la cantidad y calidad que se requiere para llevar a cabo un estudio científico.

<sup>79</sup> En B1-.3 y B1+.2, no obstante, el tema de Paco se extiende durante varios minutos, que han sido excluidos del análisis.

<sup>80</sup> La grabación tuvo lugar un día después del partido de la Eurocopa 2004 que enfrentó a las selecciones de España y Portugal.

#### 2.1.4. Las grabaciones

Con objeto de minimizar la inversión de tiempo que tuvieran que hacer los alumnos para tomar parte en el proyecto, las grabaciones se efectuaron aproximadamente una hora antes del inicio de la clase habitual, por lo general en la misma aula donde tenía lugar el curso, es decir, en un entorno familiar para los informantes. Estos se sentaron alrededor de una de las mesas, formando un triángulo y a igual distancia unos de otros. Las dos posibilidades de disposición de las mesas son las que indica el Gráfico 3:



**Gráfico 3. Disposición de los informantes**

Para la toma de datos utilizamos dos grabadoras de voz, una digital y otra analógica, como copia de seguridad, que estaban colocadas a la vista de los participantes. La principal desventaja de utilizar una grabadora visible es obvia, se corre el riesgo de que el estilo *vernacular* (el que utiliza un hablante cuando no está pendiente de la corrección de su discurso) se vea afectado y tenga lugar lo que Labov (1972) denomina la paradoja del observador: la necesidad de tomar datos del comportamiento de los individuos cuando no son conscientes de que son observados y, a la vez, la necesidad de utilizar métodos invasivos para acceder a esos datos. Sin embargo, como señalan varios autores (Lazaraton 2002; Ellis y Barkhuizen 2006) lo cierto es que los efectos que la grabadora pueda tener en las producciones de los informantes han demostrado ser mínimos en la mayoría de los estudios. A los pocos minutos, los participantes se olvidan de que sus producciones están siendo registradas y se comportan con plena naturalidad, algo que hemos podido corroborar en nuestro estudio. Y si de alguna manera las conversaciones se han visto alteradas por la presencia de la grabadora, estos efectos han sido muy inferiores a la ventaja de una buena calidad acústica.



Por otro lado, al no poder disponer de una videocámara<sup>81</sup>, tuvimos que descartar la posibilidad de recoger información no verbal muy valiosa, incluyendo datos relativos al lenguaje no verbal como la dirección de la mirada, la expresión de la cara o los gestos, pero, sobre todo, corríamos el peligro de no poder distinguir quién habla en qué momento en ciertos casos dudosos. Para compensar estos inconvenientes, nos decidimos por el método de la *observación no participativa*, es decir, la investigadora se encontraba presente durante la grabación, pero fuera del campo de visión de los estudiantes y sin intervenir en ningún momento. Solo en contadas ocasiones y debido a fenómenos externos a la conversación (la aparición de alguien en el aula, el final de la cinta) los informantes se dirigen a la investigadora, como en el ejemplo (19), pero en ningún caso cuando surgen problemas lingüísticos, como en el ejemplo (20):

**(19) B2.1 <1103-1104>**

1103 AH en: / y es muy pequeño y: había mucha gente de:- de:-  
1104 KO ((a la investigadora)) (e:) pasó algo con la casete

**(20) B1+.1 <563-571>**

563 MG sí / pero es (e:) puede ser un poco ¿confiuso? / también  
564 JF conf-  
565 ZM <confuso>  
566 MG <confuso>  
567 JF <confudado o algo así / no sé>  
568 (1.5)  
569 ZM Marta no está aquí y no puede  
570 (1.0)  
571 ZM ayudarnos

Dado que los informantes eran nuestros alumnos y, por lo tanto, nuestra presencia no les resultaba extraña, consideramos que la posible influencia de este factor ha sido mínima. De hecho, en una de las conversaciones (B1-.1) no pudimos estar presentes, y no se aprecia ninguna diferencia sustancial con respecto al resto del corpus que pueda ser debida a este factor.

<sup>81</sup> En la época en que se realizaron las grabaciones (2003-2005), las cámaras digitales no eran en absoluto tan accesibles como ahora.

### 2.1.5. Las conversaciones

En las agrupaciones que hicimos para las 10 grabaciones del corpus nuestra prioridad fue mantener juntos a los alumnos del mismo nivel y del mismo curso, por tanto, no nos fue posible, como hemos mencionado anteriormente, controlar la variable de sexo ni excluir participantes con otras LM o lenguas segundas diferentes del alemán.

La configuración final de las conversaciones quedó, pues, de la siguiente manera:

Conversación	(Duración en minutos)	Participantes (Sexo: m= mujer; h=hombre)	Lenguas A= alemán, AR= árabe T= turco, R= ruso, SB= serbocroata, B= bosnio, F= francés, H= holandés
A2.1	(22')	FS (h), JL (m), KM (m)	A, A, A
A2.2	(30')	AS (h), ES (m), MS (h)	R+A, A+T, A+SB
B1-.1	(26')	NH (m), SB (h), EG (m)	A+AR, A, A
B1-.2	(31')	CM (m) AW (h), IL (m)	A, A, A
B1-.3	(24')	BL (m), SW (m), BF (m)	A, A, A
B1+.1	(32')	JF (m), ZM (m) MG (m)	A, B+A, A
B1+.2	(27')	CF (m), VM (h), SL (m)	A, A, A
B1+.3	(30')	SF (m), AE (m), JS (m)	A, A+H, A
B2.1	(34')	AH (m), JC (m) KO (m)	A, A+F, A
B2.2	(20')	PE (h), DM (h), MR (h)	A, A, A

**Tabla 3. Configuración de las conversaciones**

Esta configuración triádica de las conversaciones se aparta, por varias razones, del tradicional esquema dual HN / HNN. En primer lugar, consideramos que, como señala Schwartz (1980), los aprendientes de una lengua no reciben *input* únicamente de HN, sino también de otros compañeros, de ahí la importancia del análisis de conversaciones entre HNN, pues es el tipo más frecuente de interacciones que tiene lugar en el aula. En segundo lugar, consideramos que la mejor forma de caracterizar la competencia conversacional de los HNN es precisamente dejando que el manejo de la conversación recaiga en los propios HNN. De haber sido conversaciones entre parejas

mixtas nativo / no nativo, probablemente y como sugieren los estudios de Beebe y Giles (1984) y Zuengler (1993), el primero habría dominado la conversación y habrían existido entre los interlocutores diferencias de poder (entendidas aquí como una superioridad etnolingüística).

Por último, el hecho de que nuestras conversaciones tengan tres participantes se debe a que conscientemente queríamos alejarnos de la clásica estructura diádica que predomina en los libros de texto y en la bibliografía académica para adentrarnos en un tipo de estructura conversacional interactivamente más rica, que permitiera el despliegue de estrategias de toma de turno más interesantes, aun con los inconvenientes derivados de la escasez de estudios similares y las consiguientes dificultades a la hora de transcribir, aspecto sobre el cual nos vamos a detener a continuación.

## 2.2. Transcripción de las grabaciones

La transcripción del corpus ha sido una parte esencial en este trabajo<sup>82</sup>, puesto que los fenómenos que pretendíamos analizar sólo se podían observar a partir de una representación visual de los datos. Para alcanzar el nivel de detalle necesario, la transliteración del corpus se realizó a través de repetidas audiciones y con corrección continuada, es decir, nunca se dio una transcripción por acabada, sino que la fuimos refinando durante las sucesivas fases del análisis, dado que este se realizó utilizando de forma conjunta audiciones y transliteraciones.

Como es habitual en los trabajos que no tienen como fin el análisis de fenómenos fonéticos, las transcripciones se realizaron en ortografía normativa siguiendo las convenciones del AC recomendadas por Lazaraton (2002), con algunas variaciones destinadas a adaptarnos mejor a las peculiaridades del corpus<sup>83</sup>. Como soporte técnico, utilizamos el programa informático *CLAN*<sup>84</sup>, el cual permite hacer avanzar y retroceder la grabación con ayuda de un pedal externo y así tener las manos libres

---

<sup>82</sup> El corpus completo se encuentra recogido en el Apéndice III.

<sup>83</sup> Las convenciones utilizadas pueden verse en el Apéndice II.

<sup>84</sup> En el siguiente apartado explicaremos en qué consiste exactamente este programa.

sobre el teclado. Este programa permite, también, visualizar la onda sonora y, de esta manera, medir con precisión las pausas y silencios. Esto ha sido de especial importancia en el apartado del análisis del intercambio de turnos, para poder clasificar las alternancias como mediatas o inmediatas. Sin embargo, en el caso de la mayoría de los intervalos entre turnos no hemos señalado la duración exacta en décimas de segundo, antes bien hemos optado por un sistema de coherencia interna menos estricto, como aboga Lazaraton, en el que lo significativo sea la diferencia entre silencios de medio segundo (0.5) y de un segundo (1.0), y no si la diferencia es de realmente cuatro o cinco décimas de segundo (p. 61).

Nuestro corpus presenta dos peculiaridades que afectan en gran medida a la transcripción. En primer lugar, se trata de conversaciones triádicas, con los consiguientes problemas a la hora de identificar correctamente las voces, pero puesto que estuvimos presentes durante la grabación y conocíamos personalmente a los participantes, creemos que hemos asignado correctamente los turnos a cada uno. En segundo lugar, son conversaciones en LE, lo que implica la aparición de palabras en otras lenguas, generalmente la LM de los hablantes, y la existencia de errores fónicos, gramaticales y léxico-semánticos.

Por lo que respecta al primer punto, decidimos señalar las palabras en otras lenguas en cursiva y ofrecer su traducción a pie de página para así facilitar la comprensión del texto al lector sin conocimientos de alemán. En cuanto al segundo, consideramos que, al no constituir el objeto de este trabajo el análisis de errores de tipo lingüístico, una señalización exhaustiva de los mismos podría entorpecer de forma innecesaria la lectura de las transcripciones. Por lo tanto, sólo hemos comentado a pie de página los usos no nativos que ponían en peligro la comprensión del mensaje o eran relevantes para el tratamiento de los fenómenos estudiados.

### **2.3. Análisis de los fenómenos**

El objetivo de nuestro trabajo es realizar un análisis, es decir, una distinción y separación de las características de un todo que no eran evidentes antes de realizar la

investigación. Para lograrlo, combinamos el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos en dos etapas:

- una primera en la que procedimos a la identificación y cuantificación de fenómenos de interés dentro de las dos áreas de la competencia conversacional en las que nos hemos centrado: la alternancia de turnos y el manejo de los temas;
- y una segunda en la que efectuamos la interpretación de los resultados obtenidos.

En cuanto a la alternancia de turnos, tres fenómenos llamaron nuestra atención, tanto por su potencial interés intercultural y didáctico como por mostrarse especialmente significativos en los primeros análisis:

- la extensión de los turnos de habla y, en concreto, la influencia de las variables sexo, nivel, conocimiento del tema y tipo de interacción en la capacidad de producir turnos largos y en la distribución de la posesión de la palabra;
- la sincronización de la alternancia de turnos, en concreto, el número de intercambios inmediatos frente a aquellos precedidos de lapsos o en solapamiento con el turno anterior; y
- los recursos lingüísticos utilizados para la señalización de la toma, mantenimiento y final de turno.

Junto a la alternancia de turnos, el otro recurso fundamental dentro de la competencia conversacional, como ya mencionamos en el apartado 1.4.2., es la capacidad de manejar el contenido de la conversación, lo que Bygate (1987) denomina *manejo de la agenda*. Dado que la conversación, por definición, no está sujeta a ninguna agenda temática y dado que es el tipo de práctica oral en el que los cambios de tema se producen con mayor rapidez, nuestro interés se ha centrado en cómo se desenvuelven los HNN en los siguientes aspectos:

- en la cantidad de habla dedicada a un tema en concreto y en la capacidad de extenderlo y profundizar en él,

- en los recursos desplegados para introducir y cambiar los temas, marcándolos como nuevos, como ya vistos o como fuera de lugar, y para concluirlos de manera colaborativa; y
- en el grado de iniciativa mostrado para realizar las acciones temáticas anteriores.

### 2.3.1. Análisis cuantitativo

Aunque la escuela del AC constituye nuestro principal marco teórico, de manera que nos hemos basado en su concepto de conversación y tomamos como unidades de análisis sus componentes de la organización conversacional, una característica metodológica de este trabajo nos aparta de lo que es la manera clásica (*etnometodológica*) de proceder en el AC: el análisis cuantitativo. Para el AC, la frecuencia de producción de un fenómeno es un dato secundario, del mismo modo que en el ajedrez no es relevante cuántas veces aparezca una regla para determinar si esa regla es válida (Benson y Hughes 1991: 132). Esto no quiere decir, sin embargo, que la cuantificación esté prohibida en el AC. Heritage (1995: 404-6) menciona dos posibles casos en los que la estadística en el AC es absolutamente necesaria: para consolidar intuiciones bien definidas, pero difíciles de probar sin recurrir a un corpus amplio de ejemplos<sup>85</sup> y, sobre todo, siempre que se pretenda asociar el uso de un fenómeno conversacional a una categoría social o psicológica como, en nuestro caso, el estatus de HN o HNN de la lengua en que tiene lugar la conversación.

Por ello, desde el momento en que queremos *caracterizar* la conversación en ELE, necesitamos apoyar nuestras afirmaciones con datos cuantitativos. No podemos afirmar que un fenómeno es frecuente o raro si no aportamos datos sobre su frecuencia de aparición, algo que, por otro lado, es relevante para los fines didácticos de este trabajo. Por otro lado, la metodología cuantitativa nos ha permitido comparar nuestro análisis con los estudios previos más amplios de que disponemos sobre la conversación en lengua española (Cestero 2000a) y LE (Meierkord 1996) y llegar así a unas conclusiones más significativas.

---

<sup>85</sup> Un ejemplo es el artículo de Ford y Thompson (1996) sobre el papel de la sintaxis y la entonación en la proyección de finales de turno.

Para llevar a cabo la cuantificación de los datos nos hemos valido de las herramientas proporcionadas por el proyecto CHILDES (**Child Language Data Exchange System**), coordinado por Brian MacWhinney y Catherine Snow (MacWhinney y Snow 1985, 1990; MacWhinney 1995). Este proyecto surgió en los años 80 para el estudio de la adquisición del habla infantil y actualmente constituye un inmenso banco de datos, al servicio de la comunidad científica internacional, formado por transcripciones y archivos sonoros en 20 idiomas diferentes y que ha dado lugar a 1300 publicaciones referidas tanto a la adquisición del lenguaje por niños, como a los desórdenes del lenguaje por adultos afásicos, niños con desórdenes lingüísticos o aprendientes de lenguas extranjeras. Junto al banco de datos, el proyecto incluye dos herramientas: el sistema de codificación de habla denominado CHAT y el programa informático de análisis y cómputo de datos denominado CLAN. A continuación vamos a explicar brevemente en qué consisten estas herramientas y cómo las hemos utilizado en nuestro trabajo.

CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) es, en realidad, un formato de transcripción y codificación diseñado para permitir sucesivos niveles de análisis (fonética, morfología, pragmática, sintaxis) y, sobre todo, dotado de gran flexibilidad, de manera que el investigador puede elaborar su propio sistema de códigos para etiquetar los fenómenos relevantes en su análisis. En la Ilustración 1 vemos lo que sería un fragmento transcrito con CHAT:

```

[A2_1]
File Edit View Tiers Mode Window Help
51 *FES:  lsi] [<]. [+ bch]
52      #l_0
53 %tts:  $MED
54 *KAM:  mh# # (hh) creo es la: razón porque eh cuando una madre o los
55      padres eh ## gusta más el país de antes ## es que la [//] los niños #
56      tienen problemas porque viven en [/] en la país # eh alemán por
57      ejemplo # pero # no pueden vivir en [/] en la país de s(u)
58      [//] de padre . .
59      #0 8
60 %tts:  $MFT:SIN
61 %top:  $REG:afi
62 *JEL:  hm. [+ bch]
    
```

**Ilustración 1. Transcripción con CHAT**

En la transcripción aparecen dos tipos de líneas. En las *líneas principales*, marcadas por un asterisco \*, se recoge todo lo que dicen los participantes. Los símbolos # para la ausencia de habla, / para las repeticiones, [<] o [>] para los solapamientos y el código [+ bch] para indicar que se trata de un turno de apoyo son convenciones de CHAT. Las *líneas dependientes* comienzan con el símbolo (%) seguido de tres letras minúsculas identificativas y contienen códigos, comentarios o descripciones que complementan la transcripción propiamente dicha. Estos códigos los hemos diseñado de acuerdo con las necesidades del análisis. Así, después del turno de FS en la línea 51 se produce un silencio, es decir, el intercambio de turnos no es inmediato sino mediato, lo que hemos marcado a través del código %tts (sistema de toma de turnos) y de la etiqueta \$MED. En la línea 61, el código %top se refiere al manejo de los temas, y la etiqueta \$REG:afi indica que se trata de un regreso temático producido por medio de una afirmación. Como se puede apreciar, para cada fenómeno, por detallado que sea, es posible elaborar una etiqueta y, de la misma manera, solo es necesario etiquetar los fenómenos relevantes para nuestro análisis.

Estas etiquetas permiten al conjunto de programas que constituye CLAN (*Child Language Analysis*) reconocer los fenómenos y realizar recuentos de frecuencias, y esto en tres niveles: hablantes, conversaciones y corpus completo. Dado que nuestro objeto de investigación es la alternancia de turnos y la organización temática, hemos utilizado los siguientes programas:

- *mlt* para analizar el número de turnos por hablante y la media de palabras por turno;
- *maxwd* para seleccionar los turnos más largos de cada hablante;
- *freqpos* para contabilizar las marcas utilizadas a principio de turno;
- *combo* y *freq* para contabilizar las marcas utilizadas a final de turno;
- *combo* para contabilizar el número y tipo de alternancias y de cambios de tema.

Un ejemplo de cómo realiza CLAN el cómputo de turnos, lo tenemos en la Ilustración 2. El programa *mlt* proporciona automáticamente el número de turnos por



hablante, así como la media de palabras por turno, excluidos aquellos turnos previamente codificados como apoyos [+ bch] o turnos interrumpidos [+ int]:

```

CLAN 2006 - [CLAN Output]
File Edit View Tiers Mode Window Help
> mlc -s"[+ bch]" -s"[+ int]" A2_2.cha
mlc -s<+ bch> -s[+ int] A2_2.cha
Fri Oct 24 21:23:51 2008
mlc (17-Apr-2007) is conducting analyses on:
  ALL speaker tiers
*****
From file <A2_2.cha>
MLT for Speaker: *MAS:
  MLT (xxx and yyy are INCLUDED in the utterance and morpheme counts):
    Number of: utterances = 91, turns = 91, words = 371
              Ratio of words over turns = 4.077
              Ratio of utterances over turns = 1.000
              Ratio of words over utterances = 4.077

MLT for Speaker: *ELE:
  MLT (xxx and yyy are INCLUDED in the utterance and morpheme counts):
    Number of: utterances = 184, turns = 166, words = 1237
              Ratio of words over turns = 7.452
              Ratio of utterances over turns = 1.108
              Ratio of words over utterances = 6.723

MLT for Speaker: *ALS:
  MLT (xxx and yyy are INCLUDED in the utterance and morpheme counts):
    Number of: utterances = 177, turns = 175, words = 840
              Ratio of words over turns = 4.800
              Ratio of utterances over turns = 1.011
              Ratio of words over utterances = 4.746
    
```

**Ilustración 2. Análisis con CLAN**

## 2.4. Presentación de resultados

Los capítulos que siguen constituyen la presentación de los resultados de nuestra investigación, dedicada al intercambio de turnos y al manejo de los temas en la conversación en ELE. El análisis de cada fenómeno viene precedido de una exposición teórica, en la que pretendemos clarificar la terminología correspondiente y comentar el estado de la cuestión en los estudios previos realizados.

La elaboración de los capítulos destinados a recoger los análisis realizados y los resultados obtenidos, siguiendo los presupuestos del AC, responde al siguiente esquema estructural:

- presentación del fenómeno analizado,
- ilustración del mismo a partir de ejemplos,

- comentario pormenorizado de aquellos casos particularmente relevantes,
- interpretación de los resultados.

Cada capítulo del análisis finaliza con un apartado de sugerencias de posibles repercusiones didácticas, imprescindible, a nuestro modo de ver, dada la naturaleza aplicada de este trabajo que se plasma en el capítulo 5, dedicado a la enseñanza de la conversación.

**LA ALTERNANCIA DE TURNOS EN LA  
CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA**

---

### **3. LA ALTERNANCIA DE TURNOS EN LA CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

---

En la gran mayoría de las actividades que, como seres sociales, emprendemos a diario, desde hacer una incorporación en carretera a comprar en el supermercado, la simultaneidad no es un principio válido. Muy al contrario, se impone el principio de evitar la colisión, el enfrentamiento. Y en cualquier tipo de evento comunicativo, siempre que participen dos o más personas, la regla de ‘un participante cada vez’, es decir, el turno, es la forma de organización válida y reconocida socialmente, observable incluso en los balbuceos de los bebés con sus padres (Ninio y Snow 1996). Hablar por turnos supone pasar del papel de hablante-emisor al de oyente-receptor y viceversa y, además, hacerlo de forma recurrente y sincronizada, siguiendo las convenciones aceptadas para una actividad concreta dentro de la comunidad lingüística en la que tiene lugar la interacción. Porque aun cuando la alternancia de turnos conversacionales es, probablemente, un universal lingüístico, las formas y posibilidades de tomar el turno, de interrumpir, la duración de los turnos individuales, la frecuencia y extensión de las pausas... son fenómenos regulados culturalmente que, considerados en conjunto, conforman un estilo conversacional típico (Agliati, Vescovo y Anolli 2005: 234). Esta peculiar simbiosis de lo universal y lo local convierte la conversación en LE, en general, y la toma de turnos, en particular, en un

terreno abonado para los malentendidos interculturales y los errores de interferencia, que pueden surgir al transferir las características de la LM a la LO.

En este capítulo, queremos comenzar aclarando algunas cuestiones terminológicas y teóricas (qué es un turno, cómo funciona el sistema de alternancias) para, después de comentar cuál es el estado de la cuestión en lo que se refiere a estudios previos en conversaciones en LE, pasar a exponer los resultados y conclusiones de nuestro análisis.

### 3.1. La Alternancia de turnos en la conversación

#### 3.1.1. Los turnos conversacionales

Ciertas unidades gramaticales, como morfema, sintagma u oración, que están perfectamente definidas en términos lingüísticos, no resultan en modo alguno transparentes para los hablantes. A la inversa ocurre con nociones intuitivas como palabra, turno o tema, que son evidentes para los hablantes y, no obstante, presentan graves problemas a los investigadores y analistas a la hora de plasmarlas en una definición técnica.

Edelsky (1993), en lo que es ya un trabajo clásico<sup>86</sup> sobre los turnos conversacionales, señala que se han seguido dos perspectivas, mecánica e intencional, a la hora de definirlos como unidad estructural<sup>87</sup>. En el primer grupo se incluyen estudios como los de Jaffe y Feldstein (1970) y Duncan y Fiske (1985), para quienes el turno se identifica con la intervención de un hablante marcada con un límite final: la intervención de un nuevo hablante. Esta conceptualización, basada en el relevo de hablantes, plantea importantes problemas en la práctica. Consideremos el siguiente fragmento:

---

<sup>86</sup> Publicado originalmente en 1981.

<sup>87</sup> En este trabajo no hemos tenido en cuenta la distinción que adoptan, entre otros, Edmondson y House (1981), Gallardo (1993a) y Briz (1998) entre *turno* como hueco estructural y *movimiento* como cada uno de sus constituyentes dotado de una fuerza argumentativa y una función interactiva. Debido a la escasez de estudios en el campo de las conversaciones en lengua extranjera según esta perspectiva y, dado que en este trabajo no nos interesan tanto las relaciones argumentativas que se establecen entre los movimientos como la actividad interactiva en sí, hemos optado por atenernos a la terminología clásica dentro del AC.

(21) B2.1 <129-139>

129 KO no pero por ejemplo es que: no me siento como  
 130 alemana / me siento má:s hija de Colonia o hija de  
 131 Hamburgo / como es // no sé=  
 132 JC <¿sí?>  
 133 KO =es más // no sé cómo se dice pero=  
 134 JC <la ciudad>  
 135 KO =ES MÁs un patriotismo: local (risa)  
 136 AH <hm> como:  
 137 JC <sí>  
 138 AH <general alemán>  
 139 KO sí que por la parte / sí

En primer lugar, se presenta el problema de las superposiciones de habla: ¿qué hacemos con toda el habla superpuesta que se produce en las líneas 131-2, 133-4 y 138-9? Y si un turno termina cuando empieza a hablar el siguiente participante, ¿cómo analizamos el *no sé* de KO en la línea 131? Si no es parte del turno, ¿qué es? Por otro lado, si cada vez que entra en juego un hablante, como hace JC en la línea 132, interpretamos que el turno anterior ha terminado, en este fragmento KO emitiría cuatro turnos, cuando, sin embargo, se hace evidente al leer (y más aún al escuchar) que “*no sé es más // no sé cómo se dice pero ES MÁs un patriotismo local*” forma una única unidad, semántica y entonativa. Por último, se hace asimismo perceptible que las intervenciones de AH y JC no son interruptivas sino cooperativas, es decir, no tienen como objetivo ‘quitar la palabra’ a KO.

No son menores los problemas que surgen de definiciones en las que se identifica turno con habla continua (Oreström 1983) o se marca el límite de un turno con la aparición de una pausa (Yamada 1990), especialmente en un corpus como el nuestro, en el que el ritmo de habla, debido a los titubeos y vacilaciones, puede ser especialmente lento, como en (22):

(22) B1-.3 <33-40>

33 BL (risa) prefiero (e:) (m:) (e:) viajar- (e:) / vivir e-  
 34 en Hamburgo↑  
 35 BF <hm>  
 36 BL pero posiblemente (e:) (3.0) voy a: / no sé  
 37 Escandinavia // posiblemente // para: no sé dos tres  
 38 años  
 39 SW <sí>  
 40 BL y: / después / volver // a Hamburgo

Se hace necesario, por tanto, introducir en la definición de turno la perspectiva de los participantes o, en otras palabras, las nociones de intención (del hablante) y prominencia (para el oyente). El problema de definir los turnos en base, únicamente, al cambio de hablante o a la emisión de pausas es que se obvia una cuestión fundamental: los hablantes están más preocupados por completar mensajes que unidades. Para Edelsky (1993: 207), el turno se define desde una perspectiva *intencional*: “una emisión pública<sup>88</sup> de habla a la que subyace la intención de transmitir un mensaje tanto referencial como funcional”. Por otro lado, como puntualizan varios autores (van Lier 1988; Briz 1998), un turno, para serlo, tiene que tener prominencia, es decir, tiene que contar con la atención de los otros interlocutores o, al menos, de uno de ellos. En este trabajo consideramos que un turno es, entonces, cada aportación significativa de un hablante al desarrollo de la conversación, registrada (atendida) por un interlocutor y limitada por el paso (voluntario o no<sup>89</sup>) al papel de oyente.

La atención del interlocutor se manifiesta, frecuentemente, también en forma de turnos. Si volvemos al fragmento (21), tenemos tres intervenciones de JC (líneas 132, 134 y 137): en las líneas 132 y 137 expresa, respectivamente, sorpresa y acuerdo, en la línea 134, su intención al decir “*la ciudad*” es aportar la palabra que KO tal vez está buscando. Estas emisiones de JC, que no tienen tanto que ver con la transmisión de mensajes como con el mantenimiento de la cooperación, es lo que se conoce como *señales de retroalimentación o backchannel signals* (Yngve 1980), *aportaciones* (Gallardo 1993a), *marcadores discursivos de recepción* (Vázquez 2003) o *turnos de apoyo* (Cestero 2000a, 2000b), término este último que adoptaremos en nuestro trabajo<sup>90</sup>. Son emisiones del interlocutor cuando se encuentra desempeñando el papel de oyente<sup>91</sup>. En (21) tenemos representados cuatro tipos, según la terminología de Cestero (2000b): apoyo de acuerdo (línea 136), de reafirmación (línea 132), de

---

<sup>88</sup> Esta es nuestra traducción del término *on-record* utilizado por la autora. No nos referimos, claro está, a que la emisión de habla haya sido difundida por los medios de comunicación, sino a que haya tenido lugar en presencia de un interlocutor.

<sup>89</sup> Es decir, el límite final se marcaría por el cese de habla (paso voluntario) o por la interrupción (paso forzoso).

<sup>90</sup> Ya hemos hecho referencia a estos turnos en el capítulo 1, dentro de los fenómenos característicos de la conversación.

<sup>91</sup> Frente a los turnos *de habla* (Cestero 2000a), tal y como los hemos definido en el párrafo anterior, que son los turnos que corresponden al interlocutor en el papel de hablante.

conclusión (línea 134) y un apoyo combinado de seguimiento más conclusión (AH en las líneas 136 y 138). Es precisamente la existencia de apoyos extensos y de una entidad fónica tan clara como el de AH (“*hm como: general alemán*”) la clave que nos hace considerar los apoyos como turnos también<sup>92</sup>, si bien son turnos de carácter funcional,

a través de los cuales el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en el hecho conversacional. El hablante que los emite no desea tomar un turno de habla ni desposeer al hablante que lo tiene de él; muy al contrario, pretende reafirmar el turno en marcha o precedente, apoyar su continuación e incluso, en algunas ocasiones, indicar una renuncia a la toma de palabra para turno de habla (Cestero 2000a: 21)<sup>93</sup>.

Tenemos, por tanto, que en nuestro ejemplo, JC emite tres turnos de apoyo, AH uno, y KO dos turnos de habla, el primero desde la línea 129 hasta las risas de la línea 135, es decir, hasta que cesa de hablar, y el segundo en la línea 139. Consideramos que este último es un turno independiente y no la continuación de un posible turno interrumpido en la línea 135 (aunque semánticamente se podría interpretar así), precisamente por las risas y el cese de habla voluntario de KO que se orientan en una dirección: su disposición a ser oyente.

La conversación, por definición, se caracteriza por la libre transición y distribución de turnos: no está determinado ni quién habla, ni cuándo, ni por cuánto tiempo. Por otro lado, allí donde hay personas dispuestas a hablar se dan dos tendencias opuestas: una, por parte de los oyentes, a minimizar la duración de un turno y otra, por parte del hablante, a extenderlo lo más posible (van Lier 1988: 97). Dicho en términos económicos, una competición para hacerse con un recurso escaso, la palabra. Esta libertad en ningún modo se convierte en anarquía, ni la competición en lucha libre: como afirma Levinson (1989: 283), en una conversación no hay más de un

---

<sup>92</sup> Frente a la tendencia de no considerarlos como turnos en sí mismos (entre otros, véase Oreström 1983 y Gallardo 1993a).

<sup>93</sup> Esta diferencia entre tomar el turno y tomar la palabra es a la que alude Edelsky (1993) al hablar de *turn* y *floor*. Un apoyo de conclusión sería, por tanto, un turno sin *floor*, pues no contribuye al contenido (*what's-going-on*) de la conversación.



5% de habla superpuesta y los intervalos entre hablantes no pasan, por término medio, de décimas de segundo. Parece evidente, pues, que los conversadores saben cuándo pueden o tienen que hablar y cuándo no deben hacerlo. Menos evidente es, sin embargo, el mecanismo que posibilita una sincronización tan precisa. Al respecto son varios los modelos explicativos propuestos por los teóricos de la conversación. A los tres más importantes nos vamos a referir a continuación.

### 3.1.2. El sistema de cambio de hablante

#### 3.1.2.1. El modelo de la secuencialidad (Sacks et al. 1974)

Este es el modelo clásico y fundacional dentro del AC, basado, como ya comentamos con anterioridad<sup>94</sup>, en dos ideas fundamentales: la construcción del turno a través de unidades mínimas (*unidades estructuradoras de turno*) y la distribución de los turnos a través de un sistema de reglas. La *unidad estructuradora de turno* (UT) es interpretada como una unidad de carácter eminentemente sintáctico (oración, cláusula, frase) o léxico (palabra) con un final *proyectable* o previsible, el LAT, que es a su vez el punto de posible finalización de un turno. En cada LAT, entonces, se aplica el siguiente sistema de reglas:

- (a) El hablante actual selecciona al hablante siguiente, por ejemplo, por medio de una pregunta. Si el hablante actual hace uso de esta posibilidad, la persona seleccionada tiene el derecho y la obligación de tomar el turno. Si, por cualquier razón no lo hace, opera la regla (b):
- (b) Si el hablante actual no selecciona al hablante siguiente, cualquier otro hablante puede autoseleccionarse y tomar el turno. En caso de que nadie lo haga, entra en juego la regla (c):
- (c) El hablante actual puede continuar.

Si, en aplicación de la regla 1c, el hablante actual ha continuado, en el siguiente LAT se volverán a aplicar las tres posibilidades de forma recursiva hasta que la cesión de turno tenga lugar.

---

<sup>94</sup> Véase el apartado 1.2.7.

Es conveniente señalar, por un lado, que se trata de un modelo diseñado para minimizar las pausas y favorecer el intercambio limpio de hablante. Por otro, más que reglas, en realidad se trata de, en la línea de la etnometodología, un sistema de expectativas por las que los hablantes se rigen, pero sin obedecerlas servilmente. Su fortaleza reside en su sencillez y flexibilidad: es aplicable a cualquier conversación independientemente de la situación en que se produzca y, a la vez, se amolda a todas las posibles variaciones existentes y a las exigencias peculiares de cada conversación<sup>95</sup>. El sistema, además, contiene en sí mismo la explicación de por qué los interlocutores se escuchan los unos a los otros (independientemente de por interés o por cortesía): “las reglas de transición requieren una previa localización de la selección del hablante siguiente [...] y la proyección de los próximos L[A]T” (Levinson 1989: 287). Finalmente, el modelo predice los casos en que el principio general de ‘uno cada vez’ no se cumple: las pausas y las superposiciones, a las que haremos referencia en los apartados 3.2.3 y 3.2.4.

En definitiva, poco se le puede objetar a este conjunto de reglas, que ha demostrado su validez y su poder explicativo a lo largo de más de tres décadas. Sin embargo, Sacks y sus colaboradores asumen el componente de proyectabilidad de la UT, pero no detallan en qué consiste, es decir, con qué recursos lingüísticos construye el hablante su turno de manera que los interlocutores reconozcan e incluso anticipen, en un intervalo de microsegundos, cuándo pueden tomar la palabra. Esta falta de especificación en cuanto a la construcción lingüística de los turnos y a la compleja naturaleza de los LAT es la crítica más severa que se le ha hecho al modelo de la secuencialidad<sup>96</sup>. Bien es verdad que, como Sacks et al. reconocen (1974: 703), en este punto de contacto entre gramática e interacción parece que los lingüistas tienen mucho más que decir que los sociólogos.

---

<sup>95</sup> Es lo que se ha denominado, respectivamente, *context-free* y *context-sensitive* (Sacks et al. 1974: 699).

<sup>96</sup> Véanse, a modo de ejemplo, Oreström (1983) y Wilson et al. (1984).

### 3.1.2.2. El modelo de la señalización

Son, sin embargo, los psicólogos Duncan y Fiske (Duncan 1972, 1973; Duncan y Fiske 1977, 1985) los primeros en hacer notar la existencia de un conjunto de señales que hablantes y oyentes se envían mutuamente para indicar sus intenciones con respecto a la posesión del turno, entendido este como un periodo ininterrumpido de tiempo durante el cual un participante tiene reconocido el derecho de hablar. El mecanismo de alternancia de turnos funcionaría, en lugar de a través de reglas de distribución, por medio de señales, en concreto, la señal de final de turno y la señal de gesticulación. La *señal de final de turno* está constituida por uno o más de los siguientes indicios: entonación ascendente o descendente, expresiones sociocéntricas (*sabes, o algo así...*), conclusión gramatical, paralenguaje (arrastre de sílabas, descenso del volumen o tono de voz) y movimientos corporales (conclusión de un gesto, relajación de la mano), mientras que la *señal de gesticulación* viene definida como la producción de un gesto o la tensión de la mano (Duncan y Fiske 1977: 188-89). La interpretación de estas señales por parte de los interlocutores se haría de acuerdo con las siguientes reglas (p. 235):

- (a) la emisión de la señal de final de turno obliga al hablante a cederlo en caso de que el interlocutor lo reclame para sí;
- (b) la señal de gesticulación, sin embargo, cancela cualquier señal de final de turno emitida previamente;
- (c) y, en caso de que el hablante no emita señal de final de turno alguna, los intentos de tomar el turno por parte del oyente serán considerados inapropiados.

Es cierto, como apuntan Wilson et al. (1984: 166), que el gran mérito de esta propuesta consiste en haber puesto de manifiesto la relación que existe entre determinados eventos conversacionales (los *indicios*) y el cambio de hablante. Sin embargo, existen importantes argumentos en contra de este modelo. En primer lugar, no se aclara en qué medida los indicios aparecen en combinación unos con otros, ni si existe una jerarquía entre ellos, es decir, si alguno de los fenómenos tiene más valor que los otros a la hora de determinar el cambio de hablante. En segundo lugar, subsecuentes investigaciones han demostrado que la gesticulación tiene un carácter

meramente secundario en el sistema de alternancia de turnos<sup>97</sup> y que la conclusión sintáctica, especialmente cuando viene acompañada de conclusión entonativa y pragmática (Ford y Thompson 1996) tiene un valor predictivo mucho mayor. Por último, Duncan y Fiske dan a entender que los indicios conversacionales son reconocibles e interpretables independientemente del contexto en que se producen. Este es un punto de vista insostenible ya que, nada, en una interacción, es independiente del contexto y de los agentes que toman parte en ella.

En definitiva, si bien es cierto que hablantes y oyentes se transmiten señales en torno a la toma de turno, no son estas la base organizativa esencial del sistema (Levinson 1989: 289).

### 3.1.2.3. El modelo de la construcción interactiva

Parece, por tanto, que, si ninguno de los dos enfoques revisados ofrece explicaciones definitivas, es la adecuada combinación de sus puntos fuertes la base más firme para elaborar un modelo de alternancia de turnos de amplio poder explicativo. En este sentido se expresan Oreström (1983), Wilson et al. (1984), Ford y Thompson (1996), Selting (2000) y Cestero (2000a)<sup>98</sup> y, resumiendo las aportaciones de estos investigadores, podemos concluir que

- La transición de turnos en un lugar de conclusión de *mensaje* (LAT) se realiza de forma coordinada, eligiendo una de entre las varias opciones de acción, de aplicación escalonada, sugeridas por Sacks et al (1974).
- El oyente, a través de los componentes de inferencia de determinadas marcas lingüísticas, analiza el discurso de su interlocutor y realiza hipótesis acerca de la conclusión (o no) del mensaje en curso y, con ello, de la oportunidad para tomar la palabra.
- El hablante, mediante la producción, directa o indirecta, de señales, proporciona al oyente recursos para proyectar la localización del siguiente LAT.

---

<sup>97</sup> Wilson et al. (1984) citan, en apoyo de esta afirmación, los siguientes trabajos sobre la relación entre el lenguaje no verbal y el proceso de interacción: Dittmann (1973), Wiemann y Knapp (1975), Rosenfeld (1978), Kendon (1980) y Beattie (1981). Es algo que, por otro lado, resulta evidente: no son mayores los silencios ni los solapamientos en conversaciones telefónicas o en la oscuridad.

<sup>98</sup> El trabajo de estas últimas dos autoras nos garantiza que el sistema de alternancia de turnos diseñado para la lengua inglesa funciona también para el alemán y el español.

- Dichas marcas o señales son eventos conversacionales de variada naturaleza: lingüística (conclusión sintáctica, entonativa, semántica y pragmática), paralingüística (risas, cambios de tono, volumen o velocidad) y quinésica (gestos, miradas)<sup>99</sup> pero, ante todo, no son convenciones fijas, sino potenciales recursos para el manejo de la interacción que se pueden comportar de forma distinta en diferentes conversaciones y en distintos momentos de la misma conversación, es decir, son *sensibles al contexto*.

En qué medida el contexto mismo funciona también como recurso para el manejo de la interacción lo ilustran con detalle Wilson et al. (1984: 175): un enunciado de una sola palabra puede ser la respuesta a una pregunta y, con ello, constituir un turno en una situación pero no en otra; por otro lado, enunciados inconclusos son perfectamente reconocidos como completos por interlocutores que se conocen desde hace tiempo. Finalmente, el entorno secuencial en el que se produce un enunciado juega también un papel fundamental a la hora de considerar si un turno ha llegado a su fin o no: la conclusión sintáctica, en el medio de una narración, no tiene implicaciones para el cambio de hablante, mientras que en otro contexto sería una clara señal de LAT<sup>100</sup>.

Este modelo interactivo, para ser completo, tiene que dar cuenta también de lo que ocurre cuando la transición de turnos no se da en un LAT o de lo que sucede cuando se llega a un LAT y no tiene lugar el intercambio de hablante, es decir, cómo se comportan los interlocutores ante dos ‘anomalías’ conversacionales: el habla solapada y el silencio.

---

<sup>99</sup> El estudio pormenorizado de las marcas lingüísticas de final de turno en español ha sido realizado por Cestero (2000a: 85 y ss.). A estas nos referiremos con detalle en el apartado 4.5. del análisis.

<sup>100</sup> Houtkoop y Mazeland (1985) ya se expresan en este sentido al reconocer la existencia de unidades del discurso: relatos, chistes, consejos, descripciones detalladas... y cómo el estatus de dichas unidades es también negociado por los interlocutores.

## 3.1.3. Solapamientos e interrupciones

En el caso de la superposición de habla, son dos los contextos que favorecen su aparición, según el sistema de reglas propuesto por Sacks et al. (1974). En primer lugar, como consecuencia de la aplicación de la regla (1b), puede ocurrir que, al finalizar un turno, dos interlocutores se autoseleccionen para tomar la palabra, sería el caso de un comienzo simultáneo. En segundo lugar, se puede dar la aplicación simultánea de las reglas (1b) y (1c): después de un LAT, el interlocutor interpreta lógicamente que el turno en marcha ha finalizado, mientras que el hablante, también en su derecho, continúa hablando. En (23) vemos representados los dos casos, el comienzo simultáneo en las líneas 479 y 480 y la interpretación de un posible final de turno por parte de CM en la línea 483:

**(23) B1-.2 <478-483>**

478 (0.5)  
 479 CM ¿sí?  
 480 IL todos es más mixto / en todos los países viven más /  
 481 personas que están de otro países y: (hh)  
 482 es más normal  
 483 CM sí pero ¿piens- piensas que: son aceptados?

La mayoría de las superposiciones de habla son resueltas, como en este caso, por la conclusión rápida de uno de los enunciados, con lo que queda ‘el campo libre’ para el otro hablante. Y el interlocutor que ‘sobrevive’ a la superposición acostumbra, como hace CM en la línea 483, a reciclar precisamente la parte del turno oscurecida por la superposición (Levinson 1989: 287).

Como señala Tannen (1985: 207), para determinadas culturas los solapamientos no son solo vistos como no problemáticos, sino incluso como necesarios. Una de ellas es, sin lugar a dudas, la española. En un interesante estudio sobre los estilos de toma de turno en español y en inglés, Berry (1994) analizó dos conversaciones independientes, una entre cuatro mujeres americanas hablando en inglés y otra entre cuatro españolas hablando en español. En ambas conversaciones Berry contabilizó hasta un 50% de turnos iniciados en solapamiento con el anterior, pero con una gran diferencia en la duración de la superposición de habla. El promedio en inglés fue de 2,89 sílabas, mientras que en español fue de 4,56. Preguntadas por la impresión que

les producía la conversación en el otro idioma, las americanas afirmaron que los solapamientos tan largos les parecían impertinentes, mientras que las españolas sacaron la conclusión de que las americanas no se estaban divirtiendo (Young 1999: 114).

Estos resultados se ven corroborados por el estudio de Cestero (2000a), quien documenta una frecuencia muy alta de alternancias de turno impropias (producidas en solapamiento) en la conversación española:

Este hecho no significa que el mecanismo de cambio de hablante no funcione, más bien revela diferencias culturales con respecto a los valores que determinan la estructura de nuestra interacción: los hablantes españoles muestran una gran participación activa en conversación y una tendencia marcada a construir mensajes de forma cooperativa en lugar de intercambiarlos en sucesión (p. 253).

Las diferencias culturales a las que hace referencia Cestero se ponen de manifiesto en las conversaciones de negocios entre españoles y alemanes que analiza Keim (1994)<sup>101</sup>. Las diferencias en la tolerancia hacia el habla solapada que presentan los hablantes de una u otra lengua (los solapamientos son considerablemente más largos en las conversaciones entre españoles que entre alemanes) hacen que los alemanes, por un lado, suspendan con rapidez su turno al verse solapados por un hablante español y que, por otro, elaboren la estrategia de hablar considerablemente más rápido para no ofrecer ningún espacio libre a su interlocutor. O, simplemente, ignoran el turno previo del hablante español. Este comportamiento, en unas conversaciones mantenidas en alemán, hace que, por su parte, los españoles caractericen a sus colegas de ‘dominantes’ y ‘sabelotodo’.

En definitiva, como demuestran los trabajos de Berry (1994) y Keim (1994), una mínima diferencia en el sistema de toma de turnos puede desembocar fácilmente en un malentendido intercultural. En este punto es importante señalar que la misma tolerancia que en español existe hacia el habla simultánea no se manifiesta hacia un fenómeno estrechamente relacionado pero de naturaleza diferente: la interrupción.

---

<sup>101</sup> Se trata de una tesis doctoral en la que la autora analiza las interferencias interculturales en reuniones de negocios entre alemanes y españoles.

Sacks et al. (1974) proponen una distinción terminológica entre solapamiento e interrupción basada en el punto de inicio del turno nuevo: si este se produce en un LAT, se trata de un solapamiento, y si un hablante se atraviesa con su palabra mientras otro está hablando, se trata de una interrupción, una ruptura consciente de las reglas del sistema. En el ejemplo anterior (23), el habla solapada es un fenómeno lícito: los hablantes, si bien simultáneamente, aplican estrictamente las reglas. En (24), en cambio, NH intercala su turno en un lugar en que el enunciado de EG todavía no ha terminado:

**(24) B1-1 <106-108>**

106 EG pero conoces a Egipta desde: eras niña  
 107 NH ¡sí claro! claro mi tías y  
 108 tíos y mi primos y primas todos de: (e:) Egipto (hh)

Es preciso, sin embargo, aclarar la terminología, pues una interrupción puede tener lugar sin superposición de habla y existen solapamientos que no se pueden calificar de interruptivos, como los comienzos simultáneos. Reservaremos, por tanto, el término *solapamiento* para referirnos técnicamente al fenómeno de la superposición de cadenas de habla, independientemente de su naturaleza cooperativa o disruptiva. Y con *interrupción* denominaremos cualquier inicio de turno de habla que se emita antes de que el anterior haya concluido. Con esto descartamos como interrupciones las superposiciones que se producen por un apoyo. Es evidente, por otro lado, que no todas las interrupciones son de la misma naturaleza. Cestero (2000a) utiliza como criterios de clasificación la voluntariedad o involuntariedad de la interrupción y el grado de justificación de la misma. Así, la interrupción en (24), que se produce porque NH anticipa y prevé el contenido final del turno de EG y se apresura a contestar, es una interrupción *justificada*, es decir, no tiene un carácter realmente interruptivo, sino que, muy al contrario, puede demostrar, por parte de NH, una especial implicación conversacional, como lo es la anticipación al final del turno<sup>102</sup>. Por el contrario, en la línea 78 de (25), AS interrumpe el turno de EE sin realizar con ello actividad

---

<sup>102</sup> Se trata, por tanto de una interrupción justificada *neutra*. Otros tipos de interrupciones justificadas son aquellas que muestran atención al mensaje en curso (interrupciones *pertinentes*) o la colaboración con el interlocutor (interrupciones *cooperativas*).



cooperativa alguna y sin la intención de completar un mensaje suyo interrumpido previamente (lo que explicaría de algún modo su intervención): es una interrupción *injustificada e inexplicable*. Únicamente este tipo de interrupciones está socialmente sancionado en la conversación española.

**(25) A2.2 <72-78>**

72 MS Alexander ¿tus padres hablan / alemán? (e:)  
 73 AS PERO- PERO ¡NO! pero (e:) // creo que: (e:) que:  
 74 menos:- menos- menos bueno que:- que:- que:=  
 75 MS <¿tú?>  
 76 AS =que mí  
 77 EE pero ellos están aquí ahorita  
 78 AS que yo- que yo

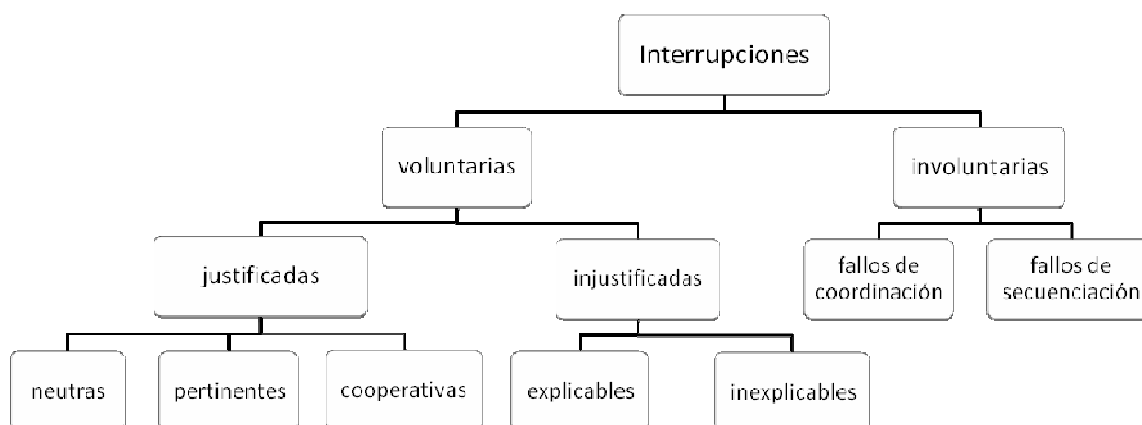
Ambas, justificadas e injustificadas, son, en cualquier caso, interrupciones *voluntarias* que se producen conscientemente, frente a interrupciones como en (26), donde SF está explicando a sus interlocutoras por qué no quiso quedarse más tiempo en Perú. Después de una breve pausa de aproximadamente medio segundo, AE interpreta que el turno de SF ha terminado y le hace una pregunta que, sin embargo, se superpone con el comentario final que SF quería dar a su intervención:

**(26) B1+.3 <230-234>**

230 SF [...] y los  
 231 niños no pueden salir a c- de la casa y los adultos  
 232 tampoco // y no me gustó↓  
 233 AE en Lim- en Lim-  
 234 SF en Lima sí [...]

Interrupciones como esta son *involuntarias*, pues se deben a un fallo de coordinación y no a la intención de cortar el mensaje del interlocutor.

Esquematisamos, a continuación, los tipos de interrupciones que se dan en la conversación española:



**Figura 8. Tipología de alternancias impropias**  
(Cestero 2000a)

Los solapamientos y las interrupciones son un importante rasgo conversacional que revela, por un lado, hasta qué punto los hablantes son capaces de predecir la trayectoria de los enunciados en curso y de anticipar su final para sincronizar la toma de palabra y, por otro, de qué manera los participantes organizan sus turnos con respecto a los de sus interlocutores para mostrar atención e interés o para hacer valer sus derechos conversacionales. Sin embargo, el habla simultánea no se suele practicar en clase ni se incluye representativamente en los diálogos de los libros de texto (McCarthy 1991; García Castro 2003) y estudios empíricos como el de Liddicoat y Crozet (2001) han demostrado que es un fenómeno poco representado en las conversaciones entre HNN. Nuestro propósito en el análisis del corpus será, por tanto, determinar en qué medida las conversaciones en ELE presentan los solapamientos e interrupciones propios de la conversación en español y si de los resultados se pueden extraer consideraciones didácticas.

#### 3.1.4. Pausas

Dentro del estudio del fenómeno opuesto, la ausencia de habla, son ya clásicos los trabajos que hacen referencia a las diferencias que existen entre las culturas a la hora de tolerar intervalos más o menos largos en la conversación. Así, es posible establecer una clasificación entre las llamadas culturas “de la palabra” y las culturas “del

silencio” (E.T. Hall 1959). Para las primeras, entre las que se incluyen muchos países de África, Latinoamérica y el área mediterránea, el habla tiene un estatus muy elevado: los individuos más habladores son considerados más sociables y, paralelamente, se considera que quien tiene la palabra tiene el poder. El silencio es interpretado como negativo o incluso hostil, algo que se refleja en las connotaciones peyorativas de ciertos adjetivos relacionados con la ausencia de habla: taciturno, cerrado, reticente... Existe, por tanto, un miedo al silencio que hace que, en la conversación, los enunciados y los cambios de hablante se sucedan a un ritmo muy rápido, sin apenas pausas y siendo estas de muy corta duración<sup>103</sup>. Por el contrario, para las culturas “del silencio”, entre las que se encuentran las asiáticas y las culturas indígenas de América del Norte, el ritmo conversacional es más lento y el silencio se considera una evidencia de confianza, acuerdo y armonía<sup>104</sup>. Las culturas anglosajonas y germánicas se encontrarían en un punto medio de la escala: si bien el ritmo de habla es, por término medio, más lento que en las culturas mediterráneas, el silencio en la conversación se considera igualmente algo descortés e incómodo (Wilson 1987; Koster 2000)<sup>105</sup>. Es fácil predecir, por tanto, lo que puede ocurrir en el caso de que dos conversadores utilicen patrones opuestos de silencio conversacional:

[T]he non-proficient decoder may a) fail to perceive *that* a given non-phonation is not just nothing, but rather the formal exponent of an act (non-communication), and b) fail to perceive *which* act is performed by the given non-phonation, as for example, turn-planning, turn-relinquishing, hesitation [...] Conversely, the non-proficient encoder may a) fail to select non-phonation as the appropriate formal exponent of his intended act, and b) –by selecting a material formal exponent- violate the speech rules, i.e. verbal etiquette, and c) trigger an interpretation in the decoder which does not match his intentions [...] What is worse, the member of a culture<sub>1</sub>

---

<sup>103</sup> El estudio de Cestero (2000a) es muy significativo en este sentido: en los 180 minutos de que consta su corpus aparecen únicamente 10 casos de pausas superiores a los 2 segundos de duración, siendo la duración de la pausa no marcada de 0,3 segundos.

<sup>104</sup> Frente a esta asunción general, que es ya casi un tópico, Carroll (2000) cita estudios recientes realizados en tailandés y japonés que demuestran cómo en las conversaciones en estas lenguas los participantes se orientan por las mismas reglas básicas de la toma de turno propuestas para el inglés.

<sup>105</sup> Para el caso concreto del alemán, Koster (2000) determina una duración media de las pausas entre turnos de 0,1-0,3 segundos, sintiéndose como incómodas las pausas superiores a 0,6 segundos.

with an insufficient command of the display and interpretation rules obtaining in culture<sub>2</sub> may be considered a faulty interactant [...] (Enninger 1987: 273).

Un ejemplo paradigmático de la situación que describe Enninger es el trabajo de Raga Gimeno y Sánchez López (1999), en el que se analiza la toma de turnos de palabra en conversaciones entre españoles y chinos. Como corresponde a su LM, los hablantes asiáticos realizan en español largas pausas entre turnos, que no descienden de los dos segundos en el caso de los hablantes de nivel inicial. Este hecho provoca, en primer lugar, una imagen distorsionada de su competencia en L2, que se plasma en expresiones como “poco cooperativos” o “incapaces de mantener una conversación”. En segundo lugar, los españoles, dado que decodifican los silencios como ausencia de comprensión, se apresuran a repetir y reformular las preguntas, sin dar tiempo a que su interlocutor conteste. Esto ocasiona, a su vez, mayor estrés comunicativo y la sensación en el hablante chino de que los españoles son rudos y descorteses.

Con vistas al análisis que queremos efectuar, es necesario distinguir entre distintos tipos de silencios. La distinción propuesta por Sacks et al. (1974) sigue siendo la más utilizada actualmente:

intra-turn silence (not at a transition-relevant place) is a 'pause', and initially not to be talked in by others; silence after a possible completion point is, initially, a gap, and to be minimized; extended silences at TRP may become lapses (p. 715).

Podemos adaptar esta terminología al castellano, en línea con la clasificación realizada por Cestero (2000a), de la siguiente manera: si se produce la ausencia de habla en el interior de un turno, nos encontramos, independientemente de su duración, con una *pausa*. Si se produce entre dos turnos, estaremos ante el caso de un *intervalo* que, cuando el período sin habla es superior a 2 segundos, recibe el nombre de *lapso*<sup>106</sup>. En el fragmento siguiente tenemos representados los tres tipos de silencios:

---

<sup>106</sup> Conviene remarcar que, para esta terminología, lo determinante no es el lugar en el que ocurren los silencios, sino si, en efecto, tiene lugar la alternancia de hablantes. Es decir, lo que en principio es un *intervalo* se transforma en una *pausa* cuando el hablante en curso, en aplicación de la *regla 1c*, continúa hablando.

(27) B1-1 <181-192>

181 SB ¿tú eres más europea que / más (e:) alemana?  
 182 (1.5)  
 183 EG pues / ((riendo)) es una pregunta muy // difícil (3.0)  
 184 depende de qué (5.0) hacer (2.0) quizás /// las dos  
 185 pueden existir juntos  
 186 NH <claro>  
 187 SB <claro>  
 188 NH <claro> / porque estás una alemana / que vive en / Europa  
 189 EG <hm> sí  
 190 (2.0)  
 191 EG y // y también en Barcelona era muy / interesante con /  
 192 la /// (m:) Cataluña versus España / y=  
 [continúa el tema]

Entre la pregunta de SB en la línea 181 y la respuesta de EG se produce un intervalo; dentro del turno de EG se produce una serie de pausas, una de ellas llega incluso a los 5 segundos de duración, pero es, dado lo difícil de la pregunta, fácilmente reconocible como una pausa de planificación. Y que los participantes así lo reconocen viene demostrado por el hecho de que ninguno interrumpe a EG en lo que se respeta como *su* turno, y, finalmente, aparece un lapso en la línea 190, tras el cual, y como suele ser habitual (Gallardo 1993b), se produce un cambio de tema. Gallardo (1993b) también ofrece una interesante clasificación de las pausas, según respeten la organización sintáctica o la rompan, y según sean pausas vacías o pausas oralizadas. La clasificación de los silencios en la conversación quedaría, pues, de la siguiente manera:

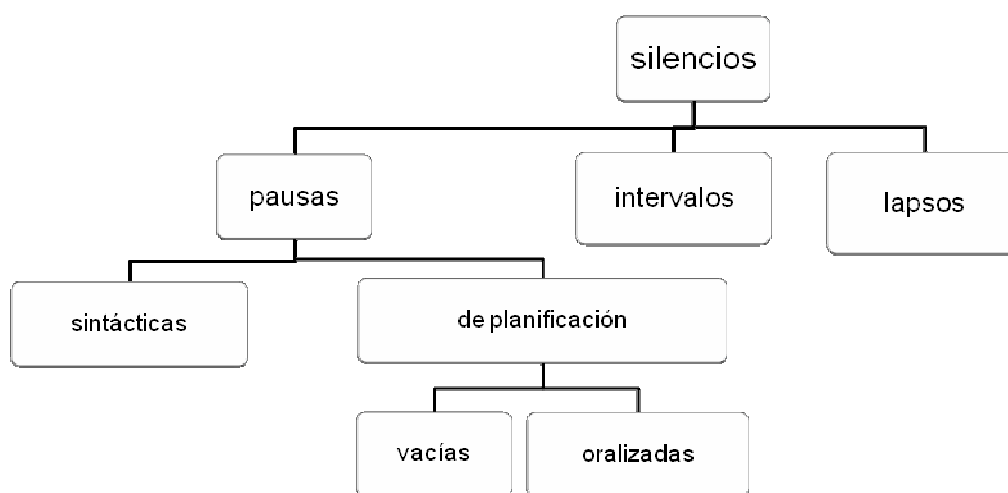


Figura 9. Clasificación de los silencios en la conversación  
 (adaptado de Cestero 2000a y Gallardo 1993b)

Las pausas reflejan cómo se estructura un mensaje, dónde se planifica o dónde se duda; son, en otras palabras, los signos de puntuación de los turnos, que marcan la cantidad de habla que un hablante es capaz de producir de una vez. Por ello resultan un indicador clave a la hora de analizar la competencia conversacional. La duración de los intervalos y lapsos, y la frecuencia de estos últimos, por otra parte, nos permiten valorar en qué medida los HNN se sirven de la ausencia de habla y no de otros recursos para proyectar o reconocer un LAT.

Solapamientos, interrupciones y silencios nos revelan, en definitiva, hasta qué punto nuestros informantes adoptan un comportamiento interaccional prototípico de la conversación española o, por el contrario, tienden a un estilo conversacional pausado, con predominio de los intercambios en sucesión.

En las páginas que siguen, vamos a intentar, por un lado, dar respuesta a los interrogantes planteados y, por otro, comparar nuestros resultados con los obtenidos en otros estudios previos que nos han servido de inspiración y de referencia, y que pasamos a reseñar a continuación.

### **3.2. Estudios sobre el sistema de alternancia de turnos en conversaciones en lengua extranjera**

Contamos con escasos estudios empíricos dedicados a analizar el fenómeno de la alternancia de turnos entre conversadores con diferentes lenguas maternas. En la Tabla 4 presentamos de forma sinóptica las características (participantes, tipo de interacción, objeto de estudio y fenómenos analizados) de aquellos trabajos de los que tenemos constancia:

	<b>Participantes</b>	<b>Tipo de interacción</b>	<b>Objeto de Análisis</b>	<b>Fenómenos Analizados</b>
<b>Stewner-Manzanares (1983)</b>	HN (español) – HNN (inglés)	Entrevista de nivel	Estructura de la toma de turno en HNN de español	Extensión de los turnos, secuencias de reparación, comienzos y finales de turnos, solapamientos, marcadores
<b>Keim (1994)</b>	HN (alemán) HNN (español)	Negociación empresarial simulada	Diferencias interculturales en la conversación empresarial entre alemanes y españoles	Fases de la negociación y toma de turno
<b>Meierkord (1996)</b>	Varios HNN (LO: inglés)	Conversación entre compañeros de residencia	Características del Inglés como Lengua Franca	Extensión de los turnos, pausas y solapamientos
<b>Raga Gimeno y Sánchez López (1999)</b>	HN (español)- HNN (chino)	Conversación para entablar conocimiento	Malentendidos en las conversaciones interculturales	Toma de turno
<b>House (1999) y (2002)</b>	Varios HNN (LO: inglés)	Discusión simulada (juego de rol) Discusión de un artículo de periódico	Características del Inglés como Lengua Franca	Fluidez pragmática
<b>Carroll (2000) y (2004)</b>	HNN – HNN (LM: japonés LO: inglés)	Conversación entre tres compañeros de clase	Alternancia de turnos de habla entre HNN	Pausas entre turnos Falsos comienzos

**Tabla 4. Estudios sobre la alternancia de turnos en conversaciones en lengua extranjera<sup>107</sup>**

El trabajo de Stewner-Manzanares (1983) constituye un estudio pionero en el terreno del análisis de conversaciones en LE y uno de los escasos con los que contamos, aún hoy, en el marco de ELE. La característica más relevante es que incluye participantes de diferentes niveles de lengua, con lo que los resultados del análisis comparativo permiten obtener datos de la evolución de la adquisición de la

<sup>107</sup> Los trabajos de Keim (1994) y Raga Gimeno y Sánchez López (1999) los hemos comentado en el apartado anterior y por ello no los reseñaremos aquí de nuevo.

competencia conversacional en una LE. En concreto, la autora analiza tres fenómenos relativos a la toma de turnos: solapamientos, extensión de los turnos y señales de inicio y final de turno, con los siguientes resultados:

- Solapamientos: en general, se producen muy pocos, estos son frecuentes únicamente en el nivel de HN, debido, con bastante probabilidad, a que la entrevista de nivel fue el método elegido para la elicitación de datos.
- Los HNN de nivel inicial producen más turnos y de menor extensión, con un mayor número de pausas internas. Todos los HNN de nivel avanzado dan cuenta de por lo menos un turno de 50 segundos de duración.
- Dado el formato de entrevista, casi todos los inicios de turno se corresponden con respuestas directas a preguntas del HN y son introducidos por vacilaciones (*uh*), en el nivel inicial, y por el marcador *bueno*, en el nivel avanzado.
- En cuanto a las marcas de final de turno, el nivel inicial se caracteriza por el abuso de los alargamientos vocálicos y las vacilaciones, en el nivel intermedio destaca el uso del marcador *y*, mientras que en el nivel avanzado los HNN se decantan por el empleo de expresiones sociocéntricas.

Estos datos nos ofrecen un buen punto de partida para nuestro análisis, sin embargo, no podemos olvidar que el corpus de Stewner-Manzanares está basado en entrevistas de nivel, no en conversaciones improvisadas, aspecto que, inevitablemente, tiene una gran influencia en el sistema de la toma de turnos. Este hecho, junto a la inclusión de HN como co-conversadores, hace que tengamos que ser muy cautelosos a la hora de establecer comparaciones entre sus resultados y los nuestros.

Unas características de elicitación totalmente distintas son las que presenta el trabajo de Meierkord (1996), quien analiza tanto las características que definen una conversación exitosa, como los problemas de comprensión que tienen lugar en las interacciones informales entre HNN de distintas nacionalidades. Su corpus está formado por un total de veintitrés conversaciones, que fueron grabadas en la cocina de una residencia universitaria inglesa y de forma inadvertida para los participantes. Entre los fenómenos analizados se encuentra la alternancia de turnos, con especial



atención a tres aspectos: extensión de los turnos de habla, pausas y habla simultánea. En cuanto al primer aspecto, el valor medio para conversaciones de más de dos participantes corresponde a 9 palabras por turno, siendo los valores medios máximo y mínimo 16,6 y 2,7 palabras respectivamente. De las tres variables (país de procedencia, sexo y nivel de lengua) analizadas por la autora, únicamente esta última parece jugar un papel relevante en la extensión de los turnos. Por lo que respecta a las pausas entre turnos, la duración media se encuentra entre dos y cuatro segundos, siendo la correspondencia entre pausa y cambio de hablante (un 58% de los casos) la característica más llamativa. Posiblemente, como afirma la autora, “esto es un indicio de que los HNN se concentran en las pausas como señales de alternancia de turno y no reconocen otras marcas o las utilizan menos frecuentemente” (p. 123). Por otra parte, Meierkord observa una cierta influencia de las pausas en el manejo de los temas por parte de los HNN: si la pausa supera el valor medio de cuatro segundos, se la considera como una señal de cierre temático y el siguiente turno inicia un cambio de tema. De forma inversa, los cambios de tema sin pausa precedente ocurren únicamente en 19 ocasiones (10,9%), con lo que las pausas se revelan como sustitutos de otros recursos lingüísticos para realizar las acciones temáticas de concluir y cambiar de tema (p. 124). Finalmente, el análisis del habla simultánea arroja el llamativo resultado de que los HNN emiten el mismo porcentaje de interrupciones con superposición (11%) que los HN de inglés británico, funcionando estas como una estrategia lícita de toma de turno antes que como un indicio de malinterpretación de LAT. A diferencia de los dos fenómenos anteriores, la producción o no de habla simultánea se ve influida claramente por las convenciones existentes en la LM de los hablantes.

Este estudio, si bien centrado en el inglés como lengua franca, nos da la oportunidad de establecer qué características comunes presentan ambos corpus y si, por tanto, se puede hablar de características *generales* de la conversación no nativa.

Frente a los trabajos anteriores, de naturaleza eminentemente descriptiva, el artículo de House (1999) presenta un punto de vista mucho más crítico con lo que es la interacción en una LE. En su artículo, la autora analiza media hora de una discusión

simulada<sup>108</sup> entre hablantes de diferentes LM y constata los siguientes desalentadores resultados: el predominio de turnos individuales muy breves, por un lado, y, por otro, una falta general de reconocimiento de los LAT y de sintonización de los turnos con el del interlocutor previo, lo que produce (o es el resultado de) una ausencia de compromiso por la co-construcción de la conversación como un proyecto colectivo (p. 81). House califica el discurso de los participantes de egocéntrico (*self-centered*): el hablante no trata a sus oyentes como co-participantes y estos, a su vez, no actúan como receptores (p. 82). En un trabajo posterior de la misma autora (House 2002) se ven confirmados estos resultados. Aunque la situación comunicativa ha cambiado<sup>109</sup>, permanece la falta de fluidez pragmática<sup>110</sup> “responsable del chirrido en la maquinaria de la alternancia de turnos y del manejo conversacional” (p. 263).

La perspectiva que adopta Carroll (2000) es, frente al pesimismo de House, radicalmente distinta. Este autor analiza dos conversaciones informales entre japoneses aprendices de inglés, con el objeto de determinar si los hablantes inexpertos están en condiciones de sincronizar la alternancia de turnos, esto es, de proyectar el LAT del turno en curso y producir intercambios inmediatos y no interruptivos. En el caso de los turnos breves, compuestos de una sola unidad estructuradora de turno, la respuesta es con rotundidad afirmativa. Es más, Carroll demuestra cómo lo que sistemáticamente se ha venido caracterizando como una disfluencia, las largas pausas entre turnos de distintos hablantes, puede tener su justificación desde un punto de vista interaccional en dos contextos concretos:

- Si el turno en curso se produce de manera entrecortada, disruptiva, y el hablante siguiente, debido a esta falta de proyectabilidad, se ve forzado a elegir entre tal vez interrumpir a su interlocutor o esperar a que definitivamente termine, existe una marcada preferencia por esta última opción, más respetuosa.

---

<sup>108</sup> En forma de juego de rol, estudiantes húngaros, holandeses y alemanes discuten con el objetivo de decidir qué países europeos cumplen los criterios de convergencia necesarios para entrar a formar parte de la unión monetaria. Pese a lo artificial de la situación, como afirma la autora y como se desprende de las transcripciones, los participantes rápidamente olvidan que están realizando una simulación y se implican verdaderamente en la discusión.

<sup>109</sup> En este estudio, los participantes, generalmente cuatro HNN de distintas LM, comentan un artículo periodístico sobre, precisamente, el tema del inglés como lengua franca.

<sup>110</sup> Tal y como la define Riegenbach (1991).

- Si el turno previo ha sido “marginamente suficiente”, por ejemplo, un escueto *sí* o *no*, el hablante siguiente puede deliberadamente posponer su participación a la espera de que su interlocutor expanda la respuesta.

Por otro lado, en un artículo posterior (Carroll 2004), el autor pone de manifiesto cómo muchos de los falsos comienzos producidos por los HNN no son tampoco el fruto de un déficit lingüístico, sino el resultado de un éxito conversacional: recuperar el comienzo de un turno oscurecido por un solapamiento y atraer la atención de un interlocutor distraído. Consecuentemente, Carroll concluye que cuanto mejor entendamos las habilidades de los HNN y su relación con determinadas acciones comunicativas, en mejores condiciones estaremos de fomentar esas destrezas (p. 101).

Las observaciones de Carroll son muy valiosas de cara a evitar que se catalogue como erróneo todo comportamiento propio de las conversaciones en LE y llaman la atención sobre la absoluta necesidad de incorporar una perspectiva cualitativa en el análisis de los datos.

Tanto desde la perspectiva del vaso medio lleno (Carroll 2000, 2004) o medio vacío (House 1999, 2002), o desde un enfoque meramente descriptivo (Stewner-Manzanares 1983; Meierkord 1996), la imagen final que obtenemos de la valoración de estos cuatro estudios es más semejante a un mosaico que a una fotografía, lo que nos indica el estado tan incipiente en que se encuentran las investigaciones en el ámbito de la conversación en LE. Una pequeña contribución en este campo son las páginas que presentamos a continuación.

### 3.3. Análisis de la alternancia de turnos en conversaciones en español como lengua extranjera

Tres son las áreas elegidas, por su potencial interés intercultural y didáctico y por haberse revelado en los primeros análisis como fenómenos significativos, para caracterizar el sistema de toma de turno en las conversaciones de nuestro corpus: la extensión de los turnos de habla, la tipología de alternancias según los intervalos, solapamientos e interrupciones que en ellas se producen y los recursos para la señalización de la toma, mantenimiento y final de turno. Para estos fenómenos existen, además, posibilidades de comparación con los estudios previos de Stewner-Manzanares (1984), Meierkord (1996) y Cestero (2000a, 2000c), los más exhaustivos de que disponemos.

#### 3.3.1. La extensión de los turnos de habla

Hemos mencionado ya que, en la conversación informal, la cantidad de habla (número y extensión de los turnos) de cada participante es el resultado de la negociación que se establece durante la actividad interaccional misma, y no un parámetro previamente establecido<sup>111</sup>. Pero, por otro lado, y como lógica consecuencia de la intersección entre lo cultural y lo particular que caracteriza la conversación, la extensión de los turnos es un fenómeno que depende, en gran parte, del estilo comunicativo imperante en una comunidad (Clyne 1994)<sup>112</sup>.

En cuanto a las implicaciones didácticas que se pueden desprender del análisis de la extensión de los turnos, hay que señalar que, en la bibliografía anglosajona, la falta de habilidad para emitir turnos largos es considerada con frecuencia una característica de los hablantes menos expertos y un aspecto que les puede hacer pasar por poco colaborativos (Richards 1990: 69). Hasta qué punto este parámetro es un importante indicador de la competencia conversacional y qué factores, incluida la LM de los hablantes, influyen en él, es lo que vamos a tratar de responder en este apartado.

---

<sup>111</sup> Como ya dijimos en el capítulo dedicado a la Metodología, intentamos controlar al máximo la variable de personalidad por medio de la elección de voluntarios predispuestos a hablar y de nuestro conocimiento de los alumnos: a ninguno de los informantes con un rendimiento especialmente pobre lo podríamos calificar de tímido o taciturno.

<sup>112</sup> El estudio de Clyne al que aludimos se refiere a la longitud de los turnos *en relación con* determinados actos de habla, como la queja o el mandato.

La primera cuestión que se nos plantea a la hora de considerar un turno como largo o corto es la elección de una unidad de medida: segundos o palabras. Observemos, por ejemplo, los siguientes fragmentos, (28) y (29):

**(28) A2.1 <19-24>**

19 FS sí (e:) en- en la escuela: ha conocido (e:) una chica  
 20 (e:) que (e:) que ha (e:) nacio en Rusia↑ y (e:) creo que  
 21 es la:- la misma prob- la misma problema (e:) con- en  
 22 este texto (e:) porque: (e:) la gente no- no sé (e:) si:  
 23 (e:) es (e:) rus o (e:) alemán y *c'est la-* / *c'est la*  
 24 misma cosa (e:) a:- en este texto creo

**(29) A2.1 <459-462>**

459 JL (hh) sí era una pregunta pero: sí- sí claro cómo se trata  
 460 con los nazis y cómo es con él en Alemania pero: yo  
 461 personal no (e:) tuve el sentimiento de que allá se  
 462 tratan mal conmigo porque soy alemán

El turno de FS dura 32 segundos y contiene 42 palabras, las mismas que el turno de JL que, sin embargo, dura apenas 15 segundos. Es decir, y dadas las especiales características de nuestro corpus, con frecuentes pausas y vacilaciones en el interior de los turnos, una medición en segundos nos proporcionaría unos resultados equívocos. Por este motivo, nos hemos inclinado por la palabra como unidad de medida y por excluir del cómputo los fenómenos de vacilación (*e:*, *ahm* y *m:*) y las palabras repetidas (cuando tal repetición no responde a una finalidad enfática); por otro lado, hemos contabilizado como palabras las expresiones equivalentes al adverbio afirmativo *sí* (como *hm* en su valor de respuesta afirmativa).

Nuestro corpus está compuesto por un total de 3.192 turnos de habla. La Tabla 5 muestra los resultados del análisis de la extensión media de todos los turnos de habla, por hablantes y conversaciones:

Conversación	Hablante	media de palabras por turno	% de turnos	Conversación	Hablante	media de palabras por turno	% de turnos
A2.1	JL	12,7	42,4	B1+.1	JF	8,2	39
	KM	8,8	37		MG	6,8	33,3
	FS	10,8	20,6		ZM	6,8	27,6
A2.2	EE	7,2	38,7	B1+.2	VM	6,2	49,6
	AS	4,3	41,4		SL	6,7	27,6
	MS	3,6	20		CF	8,4	22,8
B1-.1	NH	12,1	36,8	B1+.3	SF	13,8	39,4
	EG	15,3	36,4		AE	11,4	35,5
	SB	8,3	26,8		JS	5,2	25,1
B1-.2	CM	7,6	33,7	B2.1	KO	6,2	41,3
	IL	11,9	37,9		AH	5,6	33,1
	AW	7,6	28,4		JC	6,9	25,5
B1-.3	BF	7,1	41,1	B2.2	MR	17,5	46,5
	SW	4,5	22,3		PE	8,5	19,2
	BL	5	36,6		DM	7,4	34,3

Tabla 5. Media de palabras por turno de habla<sup>113</sup>

La media se encuentra en 8,4 palabras por turno, si bien, como se hace evidente, no se trata de un corpus homogéneo: los valores oscilan entre 3,6 y 17,5 palabras. Con objeto de facilitar la comparación de nuestros datos con los de otros corpus, hemos calculado de forma aproximada los segundos que tardan nuestros conversadores en producir 8,4 palabras. Para efectuar el cálculo, hemos seleccionado los cuatro

<sup>113</sup> Contamos los turnos interrumpidos, pero no las interrupciones frustradas.

hablantes que tienen una media de palabras por turno similar a la media general: KM, SB, JF y PE, y hemos escogido para su medición en segundos tres turnos largos de cada hablante. Los resultados, como se puede ver en la Tabla 6, son en este caso llamativamente homogéneos:

Participantes			
KM	SB	JF	PE
1,9	2,1	1,9	2,0

**Tabla 6. Media de palabras por segundo en cuatro hablantes promedio**

Esto nos permite manejar como valor de referencia una media de 4,14 segundos por turno, significativamente inferior a la producida en conversaciones en español como LM: Cestero (2000c) refiere para hablantes de entre 20-34 años (grupo de edad que corresponde al de nuestros informantes) valores medios que oscilan entre los 6,25 segundos para las mujeres y 7,15 para los hombres.

Para calibrar hasta qué punto influye el alemán en la extensión de los turnos de nuestro corpus, contamos con muy pocos datos de referencia<sup>114</sup>. Enninger (1987: 285) señala una preferencia por los turnos cortos y los cambios frecuentes de hablante en las conversaciones monolingües alemanas, frente a las conversaciones monolingües turcas, caracterizadas por contribuciones largas y detalladas, en las que el cambio de hablante solo tiene lugar “después de que el hablante actual haya concluido su argumentación, con muy raras interrupciones, interjecciones y respuestas cortas por parte de los interlocutores”. En este aspecto, alemán y español parecen responder a un mismo patrón, según se desprende de los datos aportados por Cestero (2000a, 2000c). Esta autora constata en su corpus que los turnos breves (entre 0,3 y 2,1 segundos) suponen casi el 50% de los turnos emitidos<sup>115</sup>.

<sup>114</sup> Desgraciadamente, y aun después de una intensa búsqueda bibliográfica, no hemos podido encontrar ningún análisis de la extensión de los turnos de habla en la conversación en LM alemana.

<sup>115</sup> Alrededor de un 20% de los turnos supera los 10 segundos, esto explicaría la extensión media de 6-7 segundos.

Por otro lado, en su corpus de conversaciones en inglés como lengua franca, Meierkord (1996) obtiene una media de 11,8 palabras por turno para las conversaciones diádicas y de 7,8 para las conversaciones de más de dos participantes, valores también ligeramente inferiores a los registrados en conversaciones entre HN<sup>116</sup>, y sin que las diferentes LM de los participantes ofrezcan en este sentido influencias relevantes.

Tenemos que señalar, no obstante, que es difícil comparar los datos de diferentes investigaciones, pues en ellas ni las condiciones de elicitación ni los criterios utilizados son siempre los mismos<sup>117</sup>. Por este motivo, lo que nos interesa en este punto es realizar un análisis interno del corpus que nos permita saber qué factores influyen en la distinta extensión de los turnos de habla entre conversaciones y conversadores y, en concreto, el papel que en este aspecto juegan cuatro variables: sexo, nivel, conocimiento del tema y tipo de interacción.

### 3.3.1.1. La variable “sexo”

La hipótesis de que la diferencia de sexo pueda influir a la hora de emitir turnos más o menos largos queda rápidamente descartada: en nuestro corpus, las mujeres producen una media de 8,4 palabras por turno y los hombres de 8,2; valores prácticamente idénticos a la media general. El grupo de los hombres es, en todo caso, mucho más heterogéneo: de 9 informantes varones, 3 presentan valores extremos: AS, MS y MR<sup>118</sup>.

Tampoco observamos diferencias sustanciales entre las conversaciones mantenidas solo entre mujeres, solo entre hombres o mixtas. Así, por ejemplo, la única conversación donde participan solo hombres, B2.2, presenta grandes diferencias internas (17,5 palabras por turno de MR frente a las 7,5 de DM), pero esta heterogeneidad se observa también en conversaciones mixtas como A2.2 y B1-.2,

---

<sup>116</sup> Oreström (1983) refiere en su corpus de conversaciones diádicas en inglés una media de 28,2 palabras por turno, estando la moda en la categoría de 1-10 palabras por turno, y la mediana en 10-20.

<sup>117</sup> Por ejemplo, no podemos comparar aquí los datos del corpus de Stewner-Manzanares (1983) por tratarse el suyo de interacciones en forma de entrevista y no conversaciones espontáneas.

<sup>118</sup> Esto viene confirmado por el análisis estadístico. Los informantes hombres presentan una varianza ( $V=16,8$ ) y una desviación media ( $sd=4,1$ ) superiores a las del grupo de mujeres ( $V=9,6$ ;  $sd=3,1$ ).



donde una mujer (EE e IL, respectivamente) domina por completo a sus co-conversadores (dos hombres en el primer caso y un hombre y una mujer en el segundo). La única diferencia entre sexos que podemos apreciar es, en las conversaciones mixtas (A2.1, A2.2, B1-.1, B1-.2, B1+.3), una menor extensión de los turnos emitidos por hombres que los de sus interlocutoras. En cualquier caso, no es posible deslindar hasta qué punto las diferencias apreciables son debidas al sexo de los hablantes o, por el contrario, al nivel de cada informante.

### 3.3.1.2. La variable “nivel”

En primer lugar, hemos de aclarar que, en cada conversación, no tenemos uno, sino varios niveles: el nivel *del grupo* y el nivel *individual* de cada uno de los participantes. El primero es un nivel establecido según los conocimientos que habían demostrado los estudiantes con el paso de un examen en el curso anterior o de una prueba de clasificación: un nivel de acuerdo con una medida externa y, hasta cierto punto, objetiva. Por otro lado, es un hecho que dentro de cada conversación, y comparados entre sí, los tres participantes despliegan conocimientos y habilidades muy distintos, de acuerdo con una medida interna: un nivel *relativo*.

En contra de lo que en principio sería esperable, no se aprecia una correspondencia clara entre el nivel del grupo y la extensión de los turnos. Así, por ejemplo, los hablantes de la conversación A2.1 y B1-.1 presentan una media muy superior a los de las conversaciones B1+.1, B1+.2 y B2.1. Sin embargo, no podemos pasar por alto que la media más baja, 3,6 palabras por turno, la presenta precisamente un hablante de A2 (MS) y la media más alta, 17,5, un hablante de B2 (MR). Además, y examinada cada conversación individualmente, el hablante que menos se integra (MS en A2.2, SB en B1-.1, JS en B1+.3) es también el que se expresa con menor complejidad y presenta mayores vacilaciones y pausas, como se puede apreciar en los siguientes tres extractos, (30), (31) y (32), que contienen los turnos más largos de MS, SB y JS, respectivamente:

**(30) A2.2 <594-596>**

594 MS creo que es / igual (e:) /// en Alemania o en /// en  
 595 Francia / a mí es no importante  
 596 (2.5)

**(31) B1-1 <328-334>**

328 SB sólo tomar=  
 329 EG <hm>  
 330 SB =el- el coch- el coche=  
 331 EG <hm>  
 332 SB =o: el avión y se puede (hh) viajar en todo Eu-Europa /  
 333 y // por eso / yo creo que / claro que sí hay / muchas  
 334 / Vorteile<sup>119</sup>

**(32) B1+.3 <78-80>**

78 JS ah depende /// en este año yo fui en / en Sevilla y: //  
 79 (e:) el lugar // aquí fue muy / mhm / muy como / como  
 80 un ca- una casa para mí // heimisch<sup>120</sup>

El supuesto contrario (el hablante que domina la conversación en número o extensión de los turnos es el que presenta el nivel relativo más alto) se cumple en el caso de EE en A2.2 y de JF en B1+.1, pero no en las conversaciones A2.1, B1-.2 y B1-.3, donde, si bien un conversador destaca en participación por encima de los demás, su competencia lingüística es muy similar a la de, por lo menos, otro de sus interlocutores. Es el caso de JL y KM en A2.1, de IL y CM en B1-.2, y de BF y BL en B1-.3.

El nivel relativo, por tanto, se constituye como un factor relevante en la extensión de los turnos, pero solo como una condición necesaria y no suficiente para producir turnos largos.

**3.3.1.3. La variable “áreas de competencia”**

Por último, queda por aclarar si el nivel relativo de los HNN se mantiene constante durante todas sus intervenciones o si, por el contrario, varía a lo largo de la conversación en función del tema tratado. A favor de esta posibilidad se expresan Selinker y Douglas (1985) en su *Hipótesis de los dominios del discurso*, según la cual, la actuación conversacional de los aprendientes de una lengua depende de las áreas de

---

<sup>119</sup> Vorteile: ventajas.

<sup>120</sup> heimisch: como en casa.

competencia, es decir, de su grado de conocimiento del tema de la interacción. En un corpus de conversaciones entre HN y HNN, Zuengler y Bent (1991) demostraron que, para aquellas áreas donde los interlocutores diferían en grado de conocimiento, el hablante 'experto' se revelaba siempre más participativo, independientemente de su grado de dominio del código lingüístico.

Para analizar esta variable en el corpus que aquí nos ocupa, hemos clasificado los temas en que participan nuestros conversadores en tres categorías: temas *neutros* (TN), aquellos sobre los que ningún participante, a priori, posee más conocimientos puesto que no se refieren a una área específica; y temas *personales* (TP), en los que se relatan experiencias y, por tanto, un hablante ostenta el grado de 'experto' frente a los otros), siendo estos temas personales temas *ajenos* (TA) para el resto de interlocutores. De acuerdo con la teoría de Selinker y Douglas (1985), podemos esperar que se cumplan las siguientes hipótesis: una extensión mayor de los turnos en los temas personales que en los neutros (TP > TN), una extensión mayor de los turnos en los temas neutros que en los ajenos (TN > TA) y, por último, una extensión mayor de los turnos en los temas personales que en los ajenos (TP > TA).

Los resultados del análisis se pueden ver en la Tabla 7:

	JL	KM	FS	EE	AS	MS	NH	EG	SB	CM
Temas neutros	20,6	12,9	11,5	--	--	--	10,6	10,5	10,4	9
Temas personales	11,3	7,3	--	7,8	4,4	3,7	17,6	19,4	9,6	8,3
Temas ajenos	6,2	2,7	10,1	4,2	3,7	2,9	4,4	6,3	1,9	4,8
	IL	AW	BF	SW	BL	JF	MG	ZM	VM	SL
Temas neutros	17,1	8,6	5,9	3,8	5,3	8,4	5,1	7,2	5,9	5,2
Temas personales	14,8	7,4	10,5	4	5,1	8,6	7,6	8	6,7	8,5
Temas ajenos	5,1	--	4,3	3,8	1,9	5,8	7,4	6	4,8	3,9
	CF	SF	AE	JS	KO	AH	JC	MR	PE	DM
Temas neutros	6,8	19,3	20,9	10	8,8	4,3	2,2	12,3	6,7	3
Temas personales	8,7	22,1	15,5	4,3	7	7,8	7,8	20,6	14,8	8,8
Temas ajenos	1	5,5	6,2	3,3	4,5	3,8	2,7	6,9	2,1	4,2

**Tabla 7: Extensión media de los turnos según el grado de conocimiento del tema, por hablantes**

La primera hipótesis ( $TP > TN$ ) no se cumple en el caso de 9 de los 30 hablantes. Tenemos informantes, como JL, KM y AE, que emiten turnos claramente más extensos en los temas neutros que en los personales, con lo que no podemos considerarla probada. La segunda hipótesis ( $TN > TA$ ) parece tener un poder de predicción mayor y queda ratificada en todos los casos, excepto en cuatro hablantes (SW, MG, JC, DM). Por último, la tercera hipótesis ( $TP > TA$ ) se cumple siempre, si bien SW y MG presentan una diferencia muy pequeña en la duración de los turnos en unos y otros temas.

En definitiva, de los datos que proporciona la Tabla 7 podemos extraer dos conclusiones: en primer lugar, solo PE y DM (cuyos valores medios no son, comparados con todo el corpus, especialmente bajos, pero sí en relación con MR, el tercer interlocutor) aumentan significativamente la extensión y cantidad de sus turnos al hablar de temas personales. En cambio, el conocimiento del tema no parece ayudar a aquellos HNN que presentan las medias más bajas (MS, AS, SW, JS), quienes no mejoran su producción cuando hablan de aquello que les concierne.

En segundo lugar, las diferencias entre temas neutros y temas personales no son muy significativas. Como en el caso del sexo y del nivel, no es el grado de conocimiento del tema la variable fundamental en la duración de los turnos.

Descartadas estas tres variables, nos queda atender a la manera en que se organizan las alternancias de turnos o, en otras palabras, la estructura que se establece en la interacción.

### 3.3.1.4. La estructura de la interacción

Como señala Cestero (2000a: 253), la estructura de la conversación en lengua española se caracteriza por una gran participación activa y una tendencia marcada a construir mensajes de forma cooperativa en lugar de intercambiarlos en sucesión, aspecto que se ve reforzado por la producción frecuente de turnos cortos que da como resultado una distribución equilibrada de tomas de turnos y de uso de la palabra. En el corpus que aquí nos ocupa, en numerosas fases de las conversaciones se produce más una *sucesión* de turnos independientes<sup>121</sup> que verdaderos *intercambios*. El fragmento (33) ilustra lo que queremos decir:

#### (33) A2.1 <137-177>

137 FS ≈¿los- los niños?≈  
 138 KM ≈sí- sí los niños y:- y: la gente que:- que tienen un:-  
 139 una- / una edad más (1.5) mayor  
 140 (1.0)  
 141 FS <sí>  
 142 JL <hm>  
 143 (1.0)  
 144 KM y: la gente siempre hablan de ese país pero no:- no se-  
 145 no serán ahí  
 146 (1.0)  
 147 JL <hm:>  
 148 KM ¿na und<sup>122</sup>?  
 149 JL <sí>  
 150 FS <sí>  
 151 KM <hm>  
 152 (4.0)  
 153 KM <sí> (risa)  
 154 JL creo a veces es que en- en otros países la gente / cuando  
 155 vive en otros países / con esta imagen en su cabeza  
 156 KM <aha>  
 157 JL (e:) sienten más pa- patriótico  
 158 (0.2)  
 159 KM <ah vale>  
 160 JL que en:- la gente en el país de origen  
 161 (0.5)

<sup>121</sup> Es decir, intercambios formados por turnos sin relación sintáctica, semántica o pragmática (Cestero 2000a: 124).

<sup>122</sup> Na und?: ¿Y bien?

162 FS <sí>  
 163 KM <hm>  
 164 FS (e:) creo (e:) que: (e:) la gente (e:) (e:) que viven: en  
 165 el extranjero (e:) tiene (e:) /// ¿Angst<sup>123</sup>?  
 166 (1.5)  
 167 JL <¿miedo? (risa) ¿miedo?>  
 168 FS miedo (e:)-  
 169 KM <¿miedo?>  
 170 FS (e:) /// per- perder (e:) toda la cultura y: todo- todos  
 171 los ritos // y: (e:) este puede (e:) / ser (e:) el razón  
 172 / por que la gente es (e:) más (e:) patriótico  
 173 (1.0)  
 174 JL <hm> <sí> /// posible  
 175 (0.5)  
 176 KM (risa)  
 177 JL pero creo que un día van a: buscar sus rutas

El esquema <turno de habla + silencio + apoyo + turno de habla nuevo> se repite cuatro veces en esta secuencia: entre las líneas 138 y 144, 144 y 154, 154 y 164 y, finalmente, 170 y 177. Esta desconexión, en línea con la falta de sintonización que señalaba House (1999) para su corpus, la encontramos también en niveles superiores:

---

<sup>123</sup> *Angst* : miedo.

(34) B1+.3 <429-456>

429 AE y es como para siempre como no puedes // (e:) quitar  
 430 /// por tu exter- no sé  
 431 (1.0)  
 432 SF que a mí me ha dado miedo que mucha gente se pierden en  
 433 el extranjero que al inicio le gusta y después no sé de  
 434 cinco o diez años // (e:) se extrañan de su país y tal  
 435 vez no tienen tanto éxito en sus profesiones y tienen  
 436 miedo de regresar y se quedan no porque les gusta de  
 437 quedarse pero solo porque tienen / miedo o  
 438 complicaciones de regresar  
 439 AE <hm>  
 440 JS <hm sí>  
 441 (1.0)  
 442 SF y porque saben que cuando regresas / tú tampoco te  
 443 sientes en casa en Alemania o de donde eres / tienes un  
 444 shock / cu- recultural o-  
 445 AE <sí>  
 446 (0.5)  
 447 JS <ja>  
 448 (0.5)  
 449 AE finalmente no- no te va a sentir en ningún lugar  
 450 en casa  
 451 SF y antes en el extranjero tú eres la alemana y cuando  
 452 eres en Alemania a veces no te sientes como una alemana  
 453 (risa)  
 454 (2.0)  
 455 AE es más difícil cuando no puedes regresar como los re- /  
 456 refugiados no sé

El intercambio independiente, es decir, sin relación semántica o pragmática, que se produce entre los turnos de AE y SF en las líneas 429-32 viene seguido de un turno largo de SF, al que sus interlocutoras reaccionan simplemente con apoyos de continuación (líneas 439-440), por lo que esta hablante produce un nuevo turno, al que, nuevamente, solo le siguen apoyos (líneas 445-447). La primera muestra de participación tiene lugar cuando AE emite un turno (línea 449) que se puede interpretar como un resumen del enunciado anterior de SF y, por tanto, como intercambio relacionado. Esta contribución, sin embargo, es ignorada por SF, quien da muestras de no atender a este turno cooperativo, ya que lo interrumpe de manera inexplicable para continuar con su monólogo. A esta intervención tan poco cooperativa le sigue un largo silencio hasta que AE retoma la palabra (línea 455) para emitir un turno independiente. En resumen, tenemos pocas muestras de cooperación y, las que se producen, son desatendidas.

Un caso parecido lo encontramos en el siguiente fragmento, en el que los interlocutores de MR asisten pasivamente a los sucesivos turnos que este emite:

(35) B2.2 <465-503>

465 MR a ver sí claro tengo- tengo amigos en Valencia pero: (e:)  
 466 durante mi tiempo en- en Barcelona nunca me he ido a Ma-  
 467 a Valencia la gente a Valencia / ah iba a: Barcelona / o:  
 468 ellos // vinieron no sé a Barcelona / para visitarme  
 469 porque: durante mis prácticas (e:) /// no he tenido mucho  
 470 tiempo para viajar / solo vez en cuando en / un fin de  
 471 semana a Zaragoza cuando estuvo algo de DKV porque el  
 472 centro de DKV está en Zaragoza // el- el sitio / y: / al  
 473 primero / en octubre // vale para el *Oktoberfest*<sup>124</sup> en /  
 474 Zaragoza  
 475 DM (risa)  
 476 MR y: ((riendo)) después la cena de navidad de DKV en  
 477 Zaragoza también // y sí claro el autobús / Zaragoza i-  
 478 ida y vuelta es veinte euros es  
 479 (0.5)  
 480 PE <hm casi nada>  
 481 MR <sí es casi nada> / pero el resto y- hh no conozco la  
 482 ciudad de Barcelona como- como / una persona que: // ha-  
 483 uf que / estuvo por aquí (e:) // en Erasmus /// porque  
 484 (e:) ja / es posible hacer muchas fiestas y:  
 485 (0.5)  
 486 DM (hh)  
 487 MR no hay est- no hay que estudiar realmente mucho mucho y:  
 488 // con trabajar cada día de- de: pf no sé // nueve pero:  
 489 // media hora o: /// cuarenta minutos para ir al trabajo  
 490 PE (hh)  
 491 MR ah / entonces pf (1.5) ja / todo el día y después el  
 492 trabajo no- no tienes ganas de de hacer una fiesta hasta  
 493 l- cuatro: / hasta la cuatro de la ma- de la mañana y:  
 494 DM <hm>  
 495 (1.5)  
 496 MR solo fines de semanas y: / vez en cuando un fin de semana  
 497 no quieres hacer nada también o tampoco o: y: entonces  
 498 /// nada // para- para conocer una- una ciudad prácticas  
 499 ((ruido de coches)) no son- no son /// el mejor (1.5)  
 500 (e:) realmente trabajas mucho y: // vas a emprender mucho  
 501 mucho del- del proceso de trabajo (e:) la gente y: / cómo  
 502 la gente- cómo la gente ah / trabajo el tipo / pero: de  
 503 la ciudad y la vida y fiestas (3.0) no↓

La única señal de cooperación que se produce es el apoyo de conclusión de PE en la línea 480. Si bien MR lo retoma en su discurso (“*sí es casi nada*”), en realidad, esto parece que le hace perder momentáneamente el hilo (“*pero el resto y-*”) de su argumentación principal, es decir, el turno cooperativo es nuevamente visto más como

<sup>124</sup> *Oktoberfest*: fiesta de la cerveza.



un estorbo que como una contribución. No es algo casual que esta “falta de implicación en la conversación como un producto colaborativo” (House 1999: 82) se dé precisamente en las conversaciones con la media de palabras por turno más alta de todo el corpus. El tipo de interacción es completamente distinto en B1-.3 y B2.1, donde los turnos no son ‘propiedad’ de un solo hablante, sino que se construyen en cooperación, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

**(36) B1-.3 <305-324>**

305 BF (e:) en (e:) España también / yo pienso que la gente  
 306 comen (e:) muy tarde  
 307 BL <hm>  
 308 BF por el día  
 309 SW sí pero em- em- empiezan la trabaja  
 310 (1.0)  
 311 BL <más tarde>  
 312 SW más tarde también  
 313 BF <hm> sí es / sí  
 314 (1.0)  
 315 BF (es verdad) pero son-  
 316 SW y tienen la fiesta  
 317 BL son muy (latino)  
 318 SW la sies- la siesta  
 319 BF <ja la siesta sí> /// y HACEN muchas fiestas (risas  
 320 = todas)  
 321 BL <sí (risa)>  
 322 SW en el trabajo (risas = todas)  
 323 BF también  
 324 SW no↓ (risa)

En (36), la breve extensión de los turnos no se debe a la falta de competencia de las hablantes, sino a la abundancia de apoyos de conclusión e interrupciones cooperativas que se producen. Así, una frase como “*en España la gente come muy tarde pero empieza a trabajar también más tarde*” es pronunciada, en este fragmento, por tres hablantes diferentes: en primer lugar por BF en las líneas 305-8, después por SW en 309 y, tras un intervalo de un segundo que indica que SW tiene dificultades para continuar, por BL en 311. De la misma manera, BL completa con “*son muy latino*” el turno anterior de BF (“*pero son-*”) que había sido interrumpido de forma pertinente por SW (“*y tienen la fiesta*”). Este turno se ve nuevamente ampliado por el de otra hablante, BF (“*y hacen muchas fiestas*”), y completado finalmente con la observación final de SW (“*en el trabajo*”).

Similar es la interacción en (37):

(37) B2.1 <192-248>

- 192 JC sí es:- a  
 193 AH <hm>  
 194 JC veces me:  
 195 (0.5)  
 196 AH <te faltan las palabras>  
 197 JC cuesta un poco sí  
 198 (1.0)  
 199 KO es normal ¿no?  
 200 JC sí pero-  
 201 KO ((imita los típicos gestos de frustración))  
 202 AH ((riendo)) das una rabia ¿no?  
 203 JC ((riendo)) sí  
 204 KO ((imita sonidos de desesperación))  
 205 AH ((riendo)) no lo sé  
 206 KO ((imitando)) ¡¿qué?!  
 207 JC sí / sí  
 208 KO ((en tono de lamento paródico)) ¡lo he sabido! ¡lo he  
 209 sabido!  
 210 JC pero yo también-  
 211 KO ¿hablas? ¿hablas? ¿ja?<sup>125</sup>  
 212 JC me siento media francesa y media noralem- norteaalemana  
 213 KO <sí>  
 214 JC (a:) sí de Alemania del Nord  
 215 AH yo me siento (risa) baviera (risa)  
 216 JC ¿eres de Baviera?≈  
 217 AH ≈sí  
 218 JC (risa)  
 219 KO ((con tono de sorpresa)) <¡aha!>  
 220 AH sí // también me:- no me- me siento muy hamburguesa  
 221 (risa) no lo sé  
 222 (0.5)  
 223 KO ahora me siento hamburguesa (risa)  
 224 AH ¿sí?  
 225 KO hh sí  
 226 (1.0)  
 227 AH ¿cuánto tiempo llevas aquí?  
 228 KO (e:) llevo casi: no / cinco años / sí / es mucho  
 229 (0.5)  
 230 AH <sí>  
 231 KO y al final (risa)  
 232 AH te sienta- no pero-  
 233 KO (risa)  
 234 AH pero tú eres de Colonia  
 235 KO sí de Colonia≈  
 236 AH ≈sí es no- no es- la distancia no es tan grande  
 237 KO la  
 238 distancia no  
 239 AH (risa)  
 240 KO pero la mentalidad:- hay diferencias=  
 241 AH <sí>  
 242 KO =muy grandes (risa)  
 243 AH (risa)  
 244 JO (risa)

<sup>125</sup> ¿ja?: ¿sí?



### 3.3.2. La alternancia de turnos

Para analizar con detalle el fenómeno del cambio de hablante en el corpus, hemos elegido un total de 500 alternancias<sup>126</sup>, 50 por conversación, extraídos de aquellos fragmentos donde los tres hablantes muestran una participación (medida en número de turnos) similar. Esta selección motivada o *judgement sampling* (Milroy 1987) se llevó a cabo con el fin de incluir de forma representativa a todos los conversadores.

Una vez seleccionados los 500 intercambios, estos fueron clasificados según la aparición o no de interrupciones y solapamientos o, siguiendo la terminología de Cestero (2000a), en alternancias propias e impropias. Las primeras se producen después de la conclusión gramatical del turno en marcha y sin superposición de habla. En el caso contrario, cuando el cambio de turno se produce sin conclusión de mensaje o en superposición con el turno anterior, estamos ante una alternancia impropia. Antes de pasar a comentar en detalle los aspectos más llamativos, presentamos, en el Gráfico 4, los resultados globales del análisis del corpus y, en la Tabla 8, los hallazgos desglosados por conversaciones:

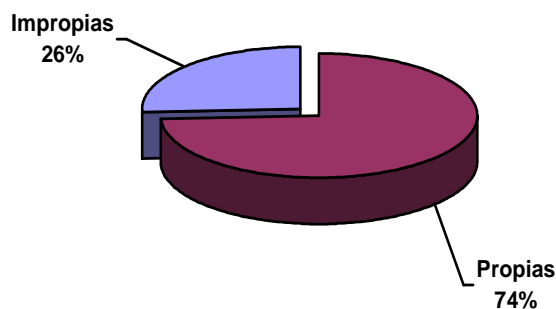


Gráfico 4. Tipología de alternancias de turno en el corpus

<sup>126</sup> En esos 500 intercambios, el total de turnos de habla incluidos ascendió a 1010, el 31% del total de turnos de habla de nuestro corpus que, como hemos dicho, consta de 3.192. Algunas conversaciones, A2.1 y B2.2, están representadas con el 60% de los turnos; la más larga, B2.1, con el 16%. A modo de comparación, el corpus de Cestero (2000a) analiza 993 alternancias *normales* (sin contar los comienzos y finales simultáneos) y el de Koster (2000) 698.

Conversación	Alternancias propias	Alternancias impropias
A2.1	43	7
A2.2	34	16
B1-.1	40	10
B1-.2	38	12
B1-.3	41	9
B1+.1	28	22
B1+.2	41	9
B1+.3	38	12
B2.1	32	18
B2.2	36	14
Total	371	129

Tabla 8. Tipología de alternancias de turno, por conversaciones

### 3.3.2.1. Alternancias propias

Los datos muestran un porcentaje de alternancias propias (74%) muy superior al que se produce en las conversaciones en LM: 50% en español, según Cestero (2000a), y 63,1% en alemán, según Koster (2000)<sup>127</sup>. No obstante, una diferencia aún más llamativa se encuentra en la frecuencia de cambios de turno inmediatos, es decir, aquellos en los que la cadena de habla no se suspende en ningún momento<sup>128</sup>. Mientras nuestro corpus registra un porcentaje del 24%, en Cestero (2000a) es del 42% y en Koster (2000) del 33,7%.

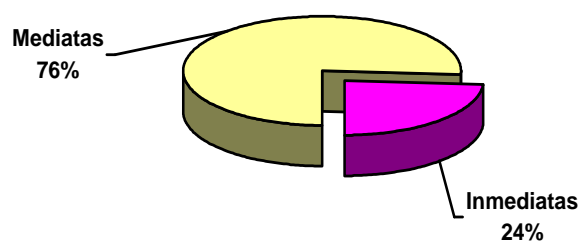


Gráfico 5. Tipología de alternancias propias

<sup>127</sup> Koster (2000) no precisa el número de alternancias interruptivas sin superposición que se incluyen dentro de este porcentaje, con lo que el porcentaje de alternancias propias podría ser menor.

<sup>128</sup> Hemos establecido en 0,1 segundos la frontera perceptiva: intervalos más breves no son percibidos como ausencia de habla por los interlocutores.

Estos datos se corresponden con las diferencias en el número de lapsos: Cestero (2000a) constata 34 intervalos de una duración superior a los 1,2 segundos en un corpus de 180 minutos y Koster (2000) 9 para un corpus de 66 minutos; en el nuestro, de 277 minutos, los silencios ascienden a 238 y los lapsos a 109, siendo la duración media de los intervalos de 1,03 segundos (Tabla 9).

Conversación	Duración media de los intervalos (en segundos)
A2.1	0,9
A2.2	1,3
B1-.1	0,8
B1-.2	1,4
B1-.3	1
B1+.1	1,2
B1+.2	1,1
B1+.3	1
B2.1	0,8
B2.2	0,8
Media	1,03

**Tabla 9. Duración media de los intervalos**<sup>129</sup>

Los cambios de turno inmediatos son, como podemos apreciar, un fenómeno poco común en nuestro corpus y, en línea con lo señalado por Meierkord (1996), un indicador de que los HNN utilizan las pausas como señales de final de turno. En este contexto, es representativo que, de las 86 alternancias inmediatas que hemos computado, aproximadamente un tercio (27 casos) se da en intercambios mínimos o muy previsible, como ejemplifican los siguientes fragmentos:

<sup>129</sup> En la tabla 9 hemos considerado los intervalos entre turnos de todo el corpus y no solo de las 500 alternancias analizadas para este fenómeno.

**(38) B1-1 <376-379>**

376 NH ¡no:! en la calle  
 377 EG en la calle~  
 378 SB ~¿también?~  
 379 EG ~¡SÍ!

**(39) B1-3 <646-648>**

646 SW y la música me- me encanta~  
 647 BF ~¿sí?~  
 648 SW ~sí

**(40) A2.1 <34-35>**

34 FS ¿y: (e:) de (e:) qué ciudad la (e:) madre: (e:) viene?~  
 35 JL ~de París // de- o cerca de=

Y no es hasta los niveles más avanzados donde la sincronización de turnos tiene lugar en intercambios más complejos:

**(41) B1+.3 <699-703>**

699 SF sí pero en las provincias también me gusta de ir a los  
 700 mercados~  
 701 AE ~sí bueno por ejemplo en- en Puno // (e:) /// en el  
 702 mercado / en- como en la noche // (e:) // el mercado  
 703 es- // bueno dijeron que es muy peligroso también //

**(42) B2.2 <101-108>**

101 MR es- es la compañía paga o Leonardo paga y la compañía  
 102 paga el (e:) menos que Leonardo // entonces // Leonardo↓  
 103 / en- en- en- en mi caso // y ahm pero el // ahm /// las  
 104 prácticas en DKV / ahm /// en- // he encontrado // ja /  
 105 en mi: (1.5) o para mí no- no con Leonardo este fue / mi  
 106 decisión~  
 107 DM ~pero solo pagan para que trabajes y no para que /  
 108 estudies

Descartada, por los datos de Koster (2000), una fuerte influencia de la LM en la duración de los intervalos, podemos suponer que la falta de cambios inmediatos en nuestro corpus tiene su origen en dos fenómenos interrelacionados: la inestabilidad de la interlengua y el respeto por el turno ajeno. Por un lado, la dificultad de planear y producir el turno propio en una lengua cuyo proceso de adquisición no está completo provoca más pausas intraturno y un ritmo de habla más lento, algo que hemos podido comprobar por la media de palabras por turno que emiten los HNN. Por otro lado,

como se puede apreciar en (43), los conversadores respetan el turno en marcha incluso cuando las pausas internas se extienden más allá de los 2 segundos:

**(43) B1+.2 <214-229>**

214 VM los- los profesores  
 215 SL ¿los profesores!?  
 216 VM ((riendo)) no lo sé no- (2.0) yo sólo sé los- / los  
 217 estudiantes de derecho / nunca / *streiken* (risa = VM,  
 218 SL) no sé por qué  
 219 (1.5)  
 220 CF yo no sé si- / si este *streik* cam- cambia (3.0) la sit-  
 221 la situación  
 222 (1.0)  
 223 VM no lo creo  
 224 SL no lo creo tampoco  
 225 (1.0)  
 226 CF porque: / para estudiar no es un- / una cosa como  
 227 trabajar  
 228 (0.5)  
 229 VM <ya claro> <hm>

Y, ante la falta o el desconocimiento de otros recursos para predecir el final del turno<sup>130</sup>, los aprendientes-interlocutores prefieren esperar hasta que se produzca un silencio.

### 3.3.2.2. Alternancias impropias

En línea con lo que venimos diciendo, el 26% de alternancias impropias que hemos contabilizado en nuestro corpus queda muy lejos del 44,6% y del 37% que se producen en las conversaciones en español (Cestero 2000a<sup>131</sup>) y alemán (Koster 2000<sup>132</sup>), respectivamente. Otro dato significativo es que, en comparación con el corpus de Cestero (2000a), donde las interrupciones sin superposición presentan una frecuencia del 25%<sup>133</sup> dentro de las alternancias impropias, en nuestro corpus, esta proporción llega al 37%.

---

<sup>130</sup> A las marcas de final de turno emitidas por parte del hablante nos referiremos en el apartado 3.3.4.

<sup>131</sup> A diferencia de esta autora, aquí solo hemos contabilizado las alternancias interruptivas conseguidas.

<sup>132</sup> En este porcentaje solo entran las alternancias con superposición de habla y no contamos con datos acerca de las alternancias interruptivas sin superposición.

<sup>133</sup> En este porcentaje solo están incluidas las interrupciones que, efectivamente, dan lugar a cambio de hablante.



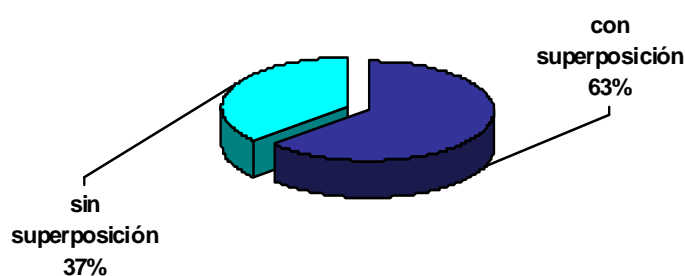


Gráfico 6. Alternancias impropias

Esto se debe a que los HNN disponen de más tiempo para sincronizar el inicio del turno interruptor con una ausencia de habla, sea esta una pausa, un alargamiento reflexivo o un titubeo:

(44) A2.1 <242-247>

242 FS pero en- en- en / este text (e:) en este text (e:) el  
 243 problema es (e:) que (e:) (e:) que (e:) ((carraspeo)) la  
 244 gente no sé qué es la lengua materna y: (e:)  
 245 (1.0)  
 246 KM PARA MÍ TAMBIÉN pero:- porque en- en la: ¿am *Anfang*<sup>134</sup>? ///  
 247 (risa) al final / ~creo~ (risa)

(45) B1+.3 <723-726>

723 AE yo siempre en el día // me- /// me:- // estaba sola //  
 724 tomaba tom-  
 725 (1.0)  
 726 SF ¿en Lima también?~

Las alternancias interruptivas con superposición, en todo caso, alcanzan un porcentaje total del 17,6%, muy superior al 11% señalado por Meierkord (1996) en su corpus de conversaciones en inglés como lengua franca.

Como ya expusimos en el apartado 3.1.3., las alternancias impropias se clasifican, según el carácter realmente interruptivo que presentan, en alternancias justificadas (neutras, pertinentes y cooperativas) y alternancias injustificadas (explicables e

<sup>134</sup> *am Anfang*: al principio.

inexplicables), siendo las primeras las más frecuentes en nuestro corpus, como se aprecia en el Gráfico 7:

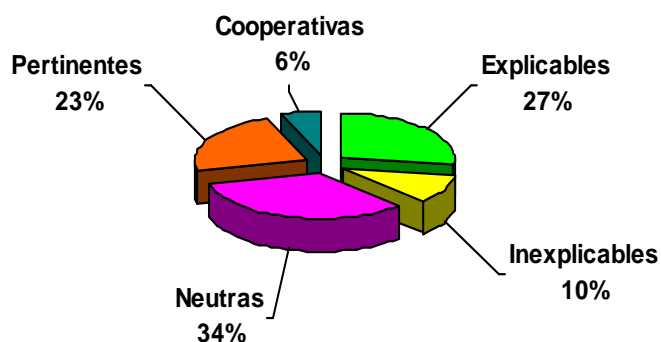


Gráfico 7. Tipología de alternancias impropias<sup>135</sup>

Las alternancias justificadas no son verdaderas interrupciones, sino que demuestran, por parte del hablante que las emite, una especial implicación conversacional. Este tipo de alternancias son para los HNN un importante reto cognitivo (Liddicoat y Crozet 2001: 142), ya que suponen procesar el turno en marcha y, simultáneamente, hacer predicciones sobre su posible trayectoria final. En nuestro corpus hemos encontrado 87 casos (el 17,4% de todas las alternancias y el 62,5% de las 139 alternancias impropias). Las más numerosas son las interrupciones justificadas neutras (57 casos), seguidas de las pertinentes (32 casos) y de las cooperativas (8 casos):

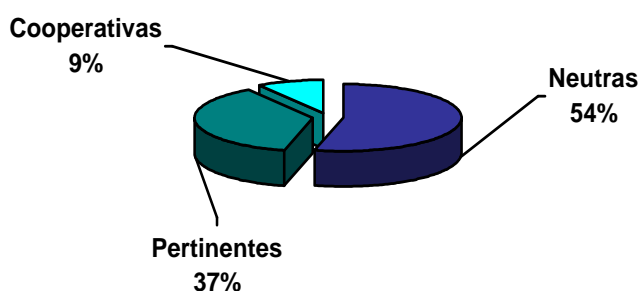
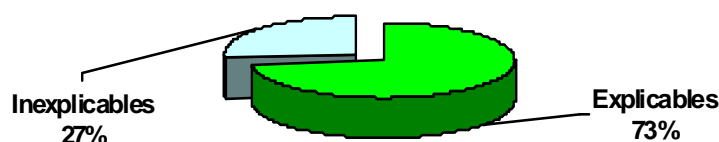


Gráfico 8. Tipología de interrupciones justificadas

<sup>135</sup> Los datos que aporta Cestero (2000a) son los siguientes: interrupciones neutras, 17,29%; pertinentes, 23,8%; cooperativas, 14,64%; explicables, 26,87% e inexplicables, 17,4%.

En cuanto a las alternancias injustificadas, las más frecuentes (38 casos, 73%) son las alternancias explicables, mientras que inexplicables solo hemos encontrado 14 en todo el corpus, lo que supone un 2,8% del total de alternancias, un 10% de las alternancias impropias y un 27% de las interrupciones injustificadas.



**Gráfico 9. Tipología de interrupciones injustificadas**

Si comparamos estos porcentajes de alternancias impropias con los del español como LM, nos encontramos con dos diferencias llamativas: en primer lugar, el porcentaje de alternancias injustificadas es mucho menor es mucho menor en nuestro corpus (37% frente a un 55,73%); en segundo, las alternancias cooperativas son un fenómeno claramente más raro (6% frente a un 14, 64%). Quedan corroboradas, pues, las tendencias observadas en el análisis de la extensión de los turnos: el respeto por el turno en marcha, por un lado, y la relativa falta de colaboración, por otro.

El análisis cualitativo de las alternancias impropias de nuestro corpus revela que estas tienen lugar en unos contextos muy concretos:

Las interrupciones neutras se dan, necesariamente, en contextos próximos a un LAT. Suelen producirse en pares de pregunta-respuesta, en los que el interlocutor, que prevé el contenido de la pregunta, se anticipa a la finalización de la misma. Una interrupción neutra, en realidad, solo supone un breve adelanto temporal en el sistema de alternancias. No existe competición por el turno, pues el hablante en curso o bien concluye su turno en pocos segundos y la superposición es, por lo tanto, muy breve, o bien suspende su enunciado a favor del interruptor.

(46) A2.2 <622-624>

622 EE ¡ah! ¿cómo es para tu padres por ejemplo? porque para  
 623 mi padres es muy difícil vivir aquí  
 624 AS también también~

(47) B1+.2 <432-435>

432 VM ¿y: (e:) sobre qué tema en- en especial / ¿sobre TODO  
 433 el Etiopía o la cultura o:?  
 434 CF es la cultura: la lengua: la  
 435 historia: // religio:sa

Hemos encontrado solamente un caso de una interrupción neutra frustrada, la que presentamos en (48). La hablante JC interrumpe a KO en la línea 115 al deducir cuál puede ser el contenido de su pregunta (qué quiere decir naturopatía). Sin embargo, no es hasta el segundo intento (línea 117) cuando JC efectivamente consigue tomar el turno:

(48) B2.1 <112-118>

112 JC ≈((riendo)) una formación de naturopatía  
 113 (0.5)  
 114 KO ¿natropatía? ¿qué- qué- de qué?  
 115 JC (e:) (e:)-  
 116 KO no sé (risa)  
 117 JC (e:) // es medicina / medicina- (e:) dol- (e:)  
 118 (risa) natural

Las alternancias cooperativas aparecen tras muestras de vacilación o pausas largas por parte del hablante que ostenta el turno:

(49) B1-.1 <479-485>

479 SB porque normalmente la / la- la gente con / dinero son lo-  
 480 la gente // de:- de- de extranjero†  
 481 EG <hm>  
 482 NH <sí>  
 483 SB y claro (e:)  
 484 EG <no se van a los>  
 485 SB ellos viven e- ellos viven en las ciudades

**(50) B1-.2 <706-711>**

706 CM y entonces↓ / sí (e:) yo he hab- hablado español con la  
 707 gente pero  
 708 IL <hm>  
 709 (1.0)  
 710 IL <en la calle>  
 711 CM siempre tuve / mi amigo

En prácticamente todos los casos de nuestro corpus sucede como en los ejemplos anteriores: a una interrupción cooperativa (EG en la línea 484, IL en 710) le sigue una nueva interrupción (SB en la línea 485, CM en 711), esta vez explicable: el hablante interruptor no pretende iniciar un nuevo turno, sino llevar a término el suyo, que previamente había quedado inconcluso.

Lo más sorprendente de este tipo de alternancias, sin embargo, no es el contexto en el que aparecen, sino su baja frecuencia: solo un 9% frente al 26,24% que indica Cestero (2000a) para las conversaciones en español como LM. Este fenómeno se debe, probablemente, a una aplicación extrema del principio de respeto por el turno ajeno que gobierna la conversación en LE. Así, si bien las vacilaciones y pausas largas son algo frecuente en las conversaciones del corpus, las ayudas por parte de los interlocutores no se producen de forma inmediata; los conversadores prefieren esperar, como en (51) y en (52), y dejar que sea el hablante en curso el que dé con la expresión buscada:

**(51) B1+.2 <220-223>**

220 CF yo no sé si- / si este *streik* cam- cambia (3.0) la sit-  
 221 la situación  
 222 (1.0)  
 223 VM no lo creo

**(52) B1+.2 <286-288>**

286 SL tal vez es un poco / mejor / con los profesores / y los  
 287 estudiantes / pero / la casa es muy /// (e:) // no es  
 288 nuevo

O, como en (53), se espera a que se produzca una petición explícita de ayuda:

(53) B1-.2 <725-733>

725 AW y: // (e:) nun- (e:) nunca (2.0) (e:)  
 726 (4.0)  
 727 CM ¿m:? (risa)  
 728 AW °¿ich wusste?° ¿saber?  
 729 (1.5)  
 730 CM <¿sabía?>  
 731 AW sabía ja / y nunca sabía (risa) si: no puedo (e:) //  
 732 entender / (e:) el español↑ /// porque (e:) mi español  
 733 es malo o: la gente: // (e:) hablaron catalán

Como en el caso de las interrupciones cooperativas, las interrupciones pertinentes y las interrupciones injustificadas explicables suelen aparecer también seguidas, ya que las segundas son una consecuencia de las primeras y no se producen cerca de un LAT, sino cerca del elemento discursivo que las ha desencadenado:

(54) B1-.2 <744-751>

744 CM y: allí yo inten- / ¿intenté? / ordenar un *Burger* /  
 745 ¿sí?  
 746 AW <hm>  
 747 (. )  
 748 CM y no me: no me entendíamos / no me entendieron // no sé  
 749 por qué /// porque (e:) yo tuve que-  
 750 IL pero en Barcelona / hablan  
 751 CM que ordenar el *Burger* en francés

En (54), CM cuenta cómo tuvo problemas en Barcelona para hacerse entender al pedir una hamburguesa, problemas que IL cree que se pueden deber a que en Barcelona hablan catalán. El turno de IL es una interrupción pertinente, pues la información que pretende añadir IL es relevante justo en ese momento de la interacción. CM, por su parte, retoma su turno para concluir la anécdota (“tuve que ordenar el burger en francés”) interrumpiendo a IL de forma injustificada, pero explicable.

En ocasiones, como ilustra el fragmento (55), un problema de sincronización convierte un turno inicialmente cooperativo en una interrupción inexplicable:

(55) A2.2 <760-770>

760 EE y más caliente y: // y: la vida es en la calle no en la  
 761 casa y me gusta / eso me gusta // y la naturaleza me  
 762 gusta mucho entonces // si estoy un- si yo tengo  
 763 suficiente dinero para vivir // (e:) quiero // ir a un  
 764 otro país o tal vez por trabajar también si: / hay una  
 765 posibilidad / pero  
 766 AS y llove / y- llo- y llove menos  
 767 EE ¿hm?≈  
 768 AS ≈y ¿llo- llove? llove menos  
 769 EE ¿llov-? ¿lllove men-? claro llove menos  
 770 AA (risa)

Durante su turno, EE enumera, en primer lugar, las razones por las que le gustaría vivir en otro país diferente a Alemania (temperatura, ritmo de vida, naturaleza) y, después, los requisitos que se tienen que dar (dinero, trabajo) para que su sueño se cumpla. El comentario de AE (“y llove menos”) se refiere a las ventajas climáticas; sin embargo, AE lo emite con mucha posterioridad, cuando EE ya ha dejado de hablar del clima, y de ahí su petición de aclaración (“¿hm?”) en la línea 767.

Por lo que se refiere al contexto de aparición de las interrupciones inexplicables, este se restringe a los fragmentos de tono argumentativo y los dotados de un fuerte contenido emocional. Y, como en el caso de las interrupciones cooperativas y las pertinentes, dan lugar a nuevas interrupciones (o, mejor dicho, recuperaciones del turno previo). Algunas conversaciones (A2.1, B1+.2) no presentan apenas interrupciones de este tipo, mientras que en B1+.1 hemos contabilizado hasta 5 fragmentos con estas características y es, con 9 casos, la conversación con más alternancias inexplicables de todo el corpus. El siguiente fragmento contiene, en apenas 6 líneas, tres interrupciones inexplicables:

(56) B1+.1 <434-447>

434 ZM no mejor / para mí es mejor (e:) //

435 cuatros- (e:) (e:) cuarenta grados / sí

436 (.)

437 JF sí / también para mí

438 (1.0)

439 MG para mí no≈

440 JF ≈sin duda (risa)

441 (.)

442 ZM sin sol no- no tengo ganas (e:)-

443 MG sí sol es importante pero-

444 ZM levantarme y: hacer nada

445 JF sí pero calor

446 también

447 MG ¿calor? no calor no

La primera, en la línea 441, cuando MG, tras una vacilación de ZM, interrumpe para defender sus preferencia por las temperaturas templadas; ZM reacciona con una interrupción justificada para concluir su turno, el cual, sin embargo, finaliza en superposición con una nueva interrupción inexplicable, esta vez de JF en la línea 443. Y antes de que finalice el turno de esta hablante se produce una nueva alternancia en superposición, de MG en 445.

La aplicación de los solapamientos e interrupciones como estrategia de toma de turno es limitada, pues solo en el caso de las interrupciones inexplicables podemos hablar de una pretensión real de iniciar un turno nuevo y estas, como ya hemos señalado, suponen un porcentaje muy pequeño (2,8%). Por otra parte, son los intentos de toma interruptiva de turno los que con mayor frecuencia (44%) resultan fallidos, como podemos apreciar en (57):

(57) B1-.3 <116-126>

116 BL =y viví en Dinamarca para estudiar↑ y: // es más- más

117 diferente (e:) que / trabajar

118 (0.5)

119 BF ¡a:h sí!

120 BL en Polonia trabajar=

121 BF sí pero

122 BL =es más- más (e:) difícil↑

123 BF <hm>

124 BL y:-

125 BF sí pero yo: (e:) / tenía la experiencia en mi:

126 experiencia de trabajar en / (e:) Buenos Aires



BF pretende, en la línea 121, tomar el turno de forma inexplicable, ya que no existe una justificación para su comportamiento. Sin embargo, y dado que su interlocutora no está dispuesta a ceder la palabra, no es hasta el segundo intento (línea 125) cuando BF, aprovechando una pausa reflexiva (“y-”), consigue interrumpir el turno de BL.

Lo mismo ocurre en el siguiente caso (58). SF concluye su turno en la línea 182 y se produce, después de un silencio de 1,5 segundos, el cambio de hablante. SF intenta entonces, por dos veces (líneas 185 y 187), interrumpir el turno de AE, sin lograrlo.

**(58) B1+.3 <181-190>**

181 SF y a Perú / hh so solo siempre tenía un año (e:) con una  
 182 beca en una ciudad en Inglaterra para estudiar inglés  
 183 (1.5)  
 184 AE tú muchos=  
 185 SF y:  
 186 AE =años vi- vives al extranjero  
 187 SF y cuando  
 188 JL (risa) (risa)  
 189 SF cuando- si↓ quieres ser profesora tienes que  
 190 (e:) reservar tu licencia para enseñar en Alemania

Esta renuncia a ceder el turno ante una interrupción inexplicable es un comportamiento que contrasta abiertamente con el observado en negociaciones entre españoles y alemanes: Keim (1994: 213) constata que, en la mayoría de los casos, los alemanes suspenden su turno cuando los españoles interrumpen en un lugar no relevante de transición.

A la vista de estos resultados podemos afirmar, por tanto, que, en cuanto al fenómeno de las alternancias impropias, las conversaciones de nuestro corpus se rigen por reglas que no se corresponden ni con las de la LM (alemán) ni con las de la LO (español), al contrario, presentan un estilo conversacional propio, caracterizado por una fuerte preferencia por la emisión de turnos completos.

Hasta este momento nos hemos fijado en aspectos relacionados con el *comportamiento* conversacional (número de turnos, extensión de los mismos, tipología de alternancias), parece oportuno, pues, centrarnos ahora en los *recursos* utilizados por los HNN para iniciar, mantener y finalizar el turno.

### 3.3.3. Caracterización de la toma de turno

En las conversaciones en español como LM, las marcas de comienzo de turno responden, por un lado, al principio de secuenciación que exige una coherencia temática o pragmática y una cohesión en la sucesión de turnos (Cestero 2000a: 186) y, por otro, a una función retardatoria tras una pregunta (Briz 1998: 211). En este último caso, se trata de un recurso de esencial importancia para los HNN, quienes necesitan más tiempo en la fase de formulación.

Podemos, por tanto, clasificar los elementos introductores en tres categorías: aquellos que marcan una conexión del turno nuevo con el precedente (*conectores*), aquellos que amortiguan el efecto interruptivo del turno introducido en un punto del mensaje en marcha (*amortiguadores*) y aquellos que permiten al hablante ganar tiempo para planificar su discurso (*retardadores*). Todos los tipos se encuentran infrarrepresentados en los 3.192 turnos analizados.

Dentro de los elementos *conectores*, el grupo más numeroso lo constituyen la interjección *ah*, el adverbio *sí* y la conjunción copulativa *y*, aislados o combinados en las variantes *ah sí* y *sí y*:

#### (59) B1-.2 <411-422>

411 AW los- las cosas no son / tan caro // las pisas // los  
 412 pisos son / son barato  
 413 (1.5)  
 414 IL **ah sí** / por ejemplo en / Alemania:  
 415 (1.0)  
 416 AW <sí>  
 417 IL de: u-ueste  
 418 (0.5)  
 419 AW <sí>  
 420 IL los apartamentos son más  
 421 AW <sí>  
 422 IL baratos

#### (60) B1-.3 <162-167>

162 BF es mejor que:  
 163 BL <muy amable>  
 164 BF ¡sí!  
 165 BL <muy:>  
 166 BF **sí y** la gente saben siempre todo sobre: la otra gente  
 167 BL (risa)

Solo hemos encontrado un ejemplo de la conjunción *y* combinada con otro marcador discursivo, como en (61). De forma esporádica, es utilizada también para conectar varios turnos del mismo hablante (62):

(61) B1+.1 <92-94>

92 MG **y además** creo que los // ¿cómo se dice / los chec?  
 93 JF <checos> (risa) no sé (risa)  
 94 MG van a enliar e:l grupo B

(62) B2.2 <365-373>

365 MR porque el- el- el (e:) // pf chico cómo s- cómo se dice  
 366 (e:) (1.5) el // no sé el- el- el- / la persona que- que:  
 367 tiene el piso o que- que paga: // cada mes todo el piso  
 368 nunca- nunca dice cuánto vale en todo  
 369 (0.5)  
 370 PE <sí claro>  
 371 MR **y entonces** (e:) hemos pagado mucho menos que antes y: un  
 372 piso más- más grande y: / muy bien completamente  
 373 completamente nuevo todo y:

Otros marcadores, como *pues* y *entonces*, el adverbio *no* y la expresión *es que* aparecen muy escasamente representados y, casi siempre, como idiosincrásicos de un solo hablante y ausentes en los demás HNN. Así, los casos de *pues* los encontramos en los turnos de EG:

(63) B1-.1 <170-172>

170 EG **y pues** / solo he sentido MUY europea y / sí (e:) pensé /  
 171 qué cosa/ grande es y / después de este siglos de:  
 172 (0.5)

Mientras que *entonces* es un conector que solo aparece en las intervenciones de EE:

(64) A2.2 <105-109>

105 MS aquí en Alemania / sí /// y:  
 106 (1.5)  
 107 EE **entonces** escribes y lees muy bien en croata también  
 108 MS sí sí  
 109 también

(65) A2.2 <384-391>

384 AS no- no- no funciona porque no funciona porque (e:) he  
 385 venido: (e:) muy- muy tarde / en Alemania  
 386 EE **entonces** ehm-  
 387 AS y: soy-  
 388 EE sientes-  
 389 (. )  
 390 AS soy-  
 391 EE extranjero

Y los ejemplos de *no* y *es que* son prácticamente exclusivos de KO:

(66) B2.1 <918-927>

918 KO sí y fuimos al cine / y el cine LLENO ¿no? con  
 919 estudiantes de Erasmus y así como "yeah (risas = AH)  
 920 yeah ¡es nuestra vida es nuestra vida!" (risa)  
 921 AH ((riendo)) malditas / estudiantes  
 922 KO ((riendo)) no tengo que trabajar  
 923 AH <sí>  
 924 KO ji ji ji  
 925 AH sí siempre  
 926 KO **no** pero después de seis meses ya // estaba harto de  
 927 (risa) de fiesta (risa)

(67) B2.1 <975-995>

975 KO (m:) sí porque: (e:) que: // estuve: como tres semanas  
 976 en Madrid↑ (1.0) y es que tengo el sentimiento que  
 977 Madrid o que los madri- madrilenos están / son- son  
 978 más abiertas ¿no?  
 979 JC ¿sí?  
 980 KO **es que** fue mi: (e:) experiencia no sé (e:) es-  
 981 AH ¿madrileños?  
 982 KO si es así sí  
 983 AH no lo sé  
 984 KO (risa)  
 985 AH no-  
 986 KO ((dirigiéndose a la investigadora)) ella no escucha  
 987 AH yo pienso que no  
 988 KO (risa)  
 989 AH yo pienso // más abiertos no  
 990 (0.5)  
 991 KO ¿no?  
 992 AH no  
 993 (1.0)  
 994 KO **es que** a mí me parece pero solo puede ser que fue /  
 995 suerte ¿no?

En cuanto a los elementos *amortiguadores*, y restringiéndonos a las 139 alternancias interruptivas analizadas, hemos encontrado una especial predilección, extensible a todos los participantes y niveles, por iniciar las tomas de turno

interrumpivas por medio de la combinación del adverbio afirmativo *sí* y la conjunción adversativa *pero*, algo explicable dado que, como decíamos en el apartado anterior, la mayoría de tomas de turno no apropiadas se dan en contextos argumentativos, como en el fragmento (68):

**(68) B1+.1 <442-454>**

442 ZM sin sol no- no tengo ganas (e:)-  
 443 MG sí sol es importante pero-  
 444 ZM levantarme y: hacer nada  
 445 JF sí pero calor  
 446 también  
 447 MG ¿calor? no calor no  
 448 (0.5)  
 449 MG cuarenta deg-  
 450 JF sí pero no levantarte: por la mañana y: / no tenés  
 451 que pensar / qué:- qué ropa: llevar y: / cómo va a ser el  
 452 tiempo y: qué- qué va a hacer / sólo es eso "ah sí" / una  
 453 falda y un / algo y sales y sabes que nunca / vas a tener  
 454 frío o: nada / eso es / lo que preciso yo

El otro elemento léxico utilizado como apoyo amortiguador lo constituye, en 7 ocasiones, la interjección *ah*, sola o en combinación con el adverbio *sí*:

**(69) B1-.2 <555-558>**

555 AW y también hay personas que: viven / en / un país pero  
 556 no quieren aprender la- la lengua / también  
 557 IL <ah sí> esto  
 558 existen también sí

Es importante destacar que, de las 14 interrupciones inexplicables del corpus, es decir, en aquellos casos en los que la interrupción tiene como objetivo iniciar un turno nuevo e independiente, en 6 ocasiones el turno interruptivo se inicia con un apoyo (*sí pero, sí, hm, ah*), de manera que la estructura <apoyo + turno interruptivo> se muestra como una estrategia eficaz en los escasos momentos en que los HNN interrumpen. La estrategia interruptora preferida es, no obstante, y como ya hemos mencionado, sincronizar el inicio del turno con una ausencia de habla y, de ahí, el elevado porcentaje constatado de alternancias interrumpivas sin superposición.

Por lo que respecta a las marcas *retardadoras*, solo hemos encontrado en el corpus ejemplos de *pues* en las hablantes EG y KO:

(70) B1-.1 <181-185>

181 SB ¿tú eres más europea que / más (e:) alemana?  
 182 (1.5)  
 183 EG **pues** / ((riendo)) es una pregunta muy // difícil (3.0)  
 184 depende de qué (5.0) hacer (2.0) quizás /// las dos  
 185 pueden existir juntos

(71) B2.1 <10-15>

10 AH sí / no sé / o qué es la:- la intención de Paco- DE:-  
 11 de es- ese text-  
 12 KO **pues** se trata  
 13 AH texto  
 14 KO las problemas de las personas que tienen / dos patrias  
 15 ¿no? como dos almas:

Y de *bueno* únicamente en cuatro conversaciones (B1-.1, B1+.3, B2.1 y B2.2), y solo en los hablantes JC y DM de forma algo más que anecdótica:

(72) B2.1 <429-440>

429 KO ¿y- y en El Salvador? (risa)  
 430 JC **bueno** yo conocí a un- un- un médico que / había  
 431 estudiado aquí en Alemania  
 432 KO ¡oh! wow  
 433 AH **bueno**-  
 434 JC y:  
 435 KO ¡hey!  
 436 (2.0)  
 437 JC **bueno** al principio (risa) podía hablar con él (hh)  
 438 pero no viví con él (e:) sino que con: una familia una-  
 439 era un poco raro porque era un- una (e:) abuela de  
 440 ochocientos (e:) ochentos años y (e:) tenía

(73) B2.2 <214-220>

214 MR pero entonces cómo- cómo uf estás pagando o: /  
 215 estáis pagando un en Erasmus si solo (1.5) recibís / cien  
 216 euros al mes es:  
 217 (0.5)  
 218 DM **bueno** era- era casi lo mismo como- como necesito aquí //  
 219 e:l / bueno el piso era un- un poquito más caro por  
 220 supuesto que- que en Bayreuth†

En nuestro corpus, en todo caso, la estrategia de toma de turno más frecuente consiste en respetar el turno en marcha y esperar a que concluya. En los siguientes apartados, por tanto, analizamos cómo los HNN señalan a sus interlocutores que quieren seguir hablando o que no desean seguir haciéndolo.

### 3.3.4. El mantenimiento del turno

#### 3.3.4.1. Los turnos largos

La conversación en LM se caracteriza por una distribución equilibrada del número de turnos y del tiempo de posesión de la palabra (Cestero 2000a: 167); en caso de que uno de los participantes quiera mantenerse como hablante durante un espacio de tiempo mayor al que le corresponde, deberá, según el principio de cooperación, emitir las señales que caracterizan un turno como largo<sup>136</sup>. De esta manera, y como señala esta autora, “se anula el valor de las primeras conclusiones de unidades de turnos como lugares apropiados para la transición, quedando éste pendiente de otras señalizaciones” (p. 170). En las conversaciones de nuestro corpus, donde el respeto por el turno ajeno y la heterogeneidad en la distribución y duración de los turnos dentro de una misma conversación son los aspectos más característicos, cabe preguntarse hasta qué punto el principio de cooperación está vigente o resulta necesario.

Por otro lado, y como ya vimos en el apartado 3.3.1., las conversaciones de nuestro corpus se caracterizan por una extensión de los turnos menor a la media que presentan las conversaciones en LM. Esto no impide, como ya hemos visto, que se produzcan turnos largos<sup>137</sup>, de hecho, SF y MR llegan a producir turnos de 87 y 90 palabras, respectivamente, e incluso HNN con una media de  $\pm 7$  palabras por turno (como EE, AW y JC) presentan, también, turnos de 50 palabras. Lo característico de estos turnos largos es que se extienden sin que haya, por parte de los interlocutores, muestras de competición por el turno. En este sentido, existen dos contextos que favorecen y legitiman especialmente la producción de turnos largos. En primer lugar, las preguntas personales: estas garantizan el derecho a mantener el turno hasta que el hablante principal dé por concluido su relato o descripción. Los ejemplos del corpus muestran que, en estos casos, no es necesario emitir señales de caracterización del turno para evitar interrupciones:

---

<sup>136</sup> Estas señales son los preliminares de relatos (*yo recuerdo, cuando estuve en...*), imperativos de percepción y expletivos y retardadores del tipo de *hombre, bueno, claro, vamos, pues...*

<sup>137</sup> En este trabajo, hemos considerado que son turnos *largos* aquellos en los que, sin contar titubeos ni repeticiones, se emiten más de 40 palabras, es decir, aquellos que son 5 veces más largos que la media.

(74) B1+.3 <308-323>

308 JS ¿Y por qué (e:) /// gustarías totalmente viajar?  
 309 (1.5)  
 310 SF ¿yo?  
 311 JS <ja>  
 312 (1.0)  
 313 SF a mí me encanta la naturaleza / y ver algo nuevo  
 314 JS <hm>  
 315 SF y también el cambio de clima (2.0) yo fácilmente soy //  
 316 aburrida (risa) y a mí me encantan las idiomas y la  
 317 gente // y // bueno conversar con gente de otras  
 318 culturas y=  
 319 JS <hm>  
 320 SF =ver otros lugares y también la aventura de sobrevivir  
 321 en lugares // en la selva u en la montaña u en el  
 322 desierto / adonde antes no sabías que puedes vivir así  
 323 / muy interesante

Las intervenciones de otros conversadores, de haberlas, son muestras de interés que se producen para requerir más información:

(75) B1-.1 <58-93>

58 EG =eso es raro- parece raro para mí / ¿por qué te has  
 59 sentido: una mezcla // (e:) si siempre vivías aquí=  
 60 NH sí:  
 61 EG =en Alemania?  
 62 (1.0)  
 63 NH sí porque mis co- mis costumbres de CASA / (e:) son (e:)-  
 64 EG <una mezcla>  
 65 NH ¡sí! son no n- (e:)  
 66 EG pero tus amigos y tu escuela y todo:  
 67 (1.0)  
 68 NH sí claro  
 69 EG era alemán  
 70 NH (pas) pero por ejemplo la navidad↓ (e:) para los  
 71 alemanes es ¡claro! la navidad es una FIESTA y: todo eso  
 72 pero para mí: // navidad es u:na fiesta que depende mi-  
 73 mis ra- relativos alemanos  
 74 EG <hm>  
 75 NH (e:) para mi padre↑=  
 76 EG <hm>  
 77 NH =Navidad solamente es un costumbre  
 78 EG <hm>  
 79 NH =y: no tiene un significado para él  
 80 EG <hm>  
 81 NH =porque él es musulmán y yo también  
 82 EG <hm>  
 83 NH =entonces (e:)  
 84 EG <hm>  
 85 NH =tengo o tenía también los fiestas de los musulmanos  
 86 EG <hm>  
 87 NH =y: la comida y toda la cultura (e:) cuando es- estoy  
 88 hablando de eso todos los alemanes dicen "ah qué



89 interesante" y:  
 90 EG <hm>  
 91 NH =no saben de eso  
 92 EG <hm>  
 93 NH =entonces es diferente

En cambio, cuando el turno que contiene el relato o la descripción no ha sido motivado por una marca de distribución de turno como la pregunta directa, es frecuente la aparición de marcas introductoras de relato, del tipo *cuando yo...*:

**(76) A2.1 <206-212>**

206 KM (risa) (1.0) pero cuando yo estaba en- en- en Madrid  
 207 (e:) tenía / todo / el tiempo la problema también / el  
 208 problem también / cuando yo hh eh /// (m:) (2.0) (m:) //  
 209 empieza a hablar un poco en espa- en español / siempre  
 210 (e:) la pregunta / viene- venía (e:) "¿de dónde eres?" y:  
 211 (risa = FS) "¿qué te gusta de España?" y: (risa = JL)  
 212 "¿cómo te gusta España?" (risa = JL) y: pero // bien

**(77) B1.1 <387-401>**

387 NH a mí parece (e:) también cuando estuve en Egipto y la  
 388 gente / me ve en la calle // cua- saben / SABEN  
 389 directamente que estoy extranjera (hh)=  
 390 EG <hm>  
 391 NH =(e:) cuando (e:m:) a- abré mi- mi boca y hablé en  
 392 árabe dicen "qué raro estás hablando en árabe" // dice  
 393 "sí claro" y cuando (e:m:) cuando habla en- en mi trabajo  
 394 en el telefono // (e:) la gente oí- oí // (e:) ha oídan  
 395 (e:) mi nombre "N.H." y: claro es un nombre típicamente  
 396 egip- egipcio (hh) cuando hable en árabe con un acento  
 397 dicen "¡qué raro! ¿qué hablas? ¿cómo hablas? ¿por qué  
 398 hablas tan raro?" y:  
 399 (0.5)  
 400 EG <hm>  
 401 NH bueno explico

El segundo contexto que propicia la aparición de turnos largos son las secuencias que desarrollan un razonamiento o una argumentación. Sin ser específicas de los turnos largos, las expresiones como *yo pienso* o *yo creo* cancelan posibles expectativas de final de turno:

(78) B1-2 <453-472>

453 CM ¿podéis entender el problema?

454 IL sí yo puedo entender

455 (4.0)

456 IL yo puedo entender porque yo pienso // este problema es

457 un problema que / mucha gente / tiene (e:) / porque ///

458 (e:) sí para los alemanes él es más español y para los

459 españoles él es más / alemán // (e:) / y como eso él se

460 siento como extranjero en los dos países↓

461 (1.5)

462 IL (e:) // pero pienso esto depende también / (e:) de su

463 amigos

464 (0.5)

465 CM <hm>

466 IL cuando estás juntos con otro: extranjeros o otros

467 alemanes que:- que tienen amigos extranjeros es más

468 normal para ellos y / les van aceptar Paco más //

469 cuando estás juntos solamente con- con personas que no

470 conocen- conocen extranjeros y hablan solamente alemán

471 y conocen solamente alemanes (hh) pienso es más difícil

472 (4.0)

(79) A2.1 <412-420>

412 FS creo- creo que

413 el- el (e:) imagen de Alemania y (e:) de los alemanes

414 (e:) es dis- dis- distinga / (e:) entre Europa (e:) y:

415 Suramérica o: todo el- el reste (e:) de: (e:) del mundo

416 (e:) porque (e:) porque los (e:) o- otros países que (e:)

417 no están en Europa (e:) no- no tienen la experiencia (e:)

418 // de las guerras / (e:) y: (e:) y: (e:) tienen com tú

419 has dicho un gran- un gran distancia entre (e:) Alemania

420 y: (e:) su país

Curiosamente, las intervenciones de MR, el hablante que emite los turnos más largos del corpus, no se dan en estos dos contextos señalados ni vienen precedidas de marcas de caracterización. Tanto en (80) como en (81) MR muestra una clara tendencia a extenderse en sus respuestas, incluso sin contestar necesariamente a lo que se le pregunta:

(80) B2.2 <98-108>

98 PE es como tu sueldo // ¿o?  
 99 MR sí / la c- la compañía paga nada  
 100 PE ah  
 101 MR es- es la compañía paga o Leonardo paga y la compañía  
 102 paga el (e:) menos que Leonardo // entonces // Leonardo↓  
 103 / en- en- en- en mi caso // y ahm pero el // ahm /// las  
 104 prácticas en DKV / ahm /// en- // he encontrado // ja /  
 105 en mi: (1.5) o para mí no- no con Leonardo este fue / mi  
 106 decisión≈  
 107 DM ≈pero solo pagan para que trabajes y no para que /  
 108 estudies

(81) B2.2 <35-57>

35 PE ≈¿y qué estudias?  
 36 (0.5)  
 37 MR Economía  
 38 (0.5)  
 39 PE ah (???)  
 40 (1.0)  
 41 MR y: // estuve en management del // de las / ingresos del  
 42 extranjeros o: asegurados extranjeros en- en España // y  
 43 el management con las clínicas y todo y: desarrollar un  
 44 proceso nuevo para DKV para bajar // la cuenta para todo  
 45 y: // ja dentro del / Konzern DKV en Europa  
 46 (0.5)  
 47 PE ¿y es posible de trabajar / en serio / con este nivel de  
 48 / español o?  
 49 (1.0)  
 50 MR psí psí claro mhm  
 51 PE ¿tuvis- tuviste problemas de:?  
 52 MR (e:) sí al primero claro porque: / mhm / después Valencia  
 53 me fui a Bar- me fui para una: semana a Alemania y  
 54 después directamente a Barcelona para trabajar / hh //  
 55 y: (e:) (1.5) llegué el // un- un domingo / y: (e:)m /  
 56 empecé // el lunes trabajar / y no conocí nada del- de la  
 57 ciudad

El principio de cooperación, por tanto, se muestra vigente también en las conversaciones en LE aunque, como hemos visto por el caso de la conversación B2.2, cuando este principio es ignorado por los participantes las consecuencias no son tan graves: por encima de todo impera el respeto por el turno ajeno.

### 3.3.4.2. Las marcas de continuación

Como acabamos de ver en los ejemplos anteriores, la producción de un turno largo no solo es posible gracias a las marcas de inicio que lo caracterizan como tal; un recurso igualmente eficaz es señalar el deseo de seguir hablando. En este sentido, las

marcas de continuación más frecuentes son los elementos de vacilación (*e:*), (*m:*), las repeticiones de sílabas o palabras y los alargamientos vocálicos, especialmente de la conjunción *y*. La utilización de estas señales provoca un discurso perceptivamente poco fluido pero comunicativamente eficaz: en (79) FS consigue llevar a término su turno largo, de hecho, su media es una de las más altas del corpus, mientras que su competencia lingüística es, junto con MS y AW, de las más bajas. AW consigue también, por medio de las marcas de continuación, producir turnos que se extienden hasta las 50 palabras:

**(82) B1-.2 <665-672>**

665 AW sí (*e:*) // hablam- also // hablaba (*e:*) español en la-  
 666 / la escuela↑ /// *y:* (2.0) ¿~encontré~? amig- amigos  
 667 de: otros países // *y:* solamente / habla- *hablabamos* /  
 668 Español↓ /// *y* des-pués // para mí fue muy muy muy (*e:*)  
 669 difícil porque me / (*e:*) // (*e:*) // tuve problemas con  
 670 la gramática y no / (*e:*) puedes (*e:*) / hablar con la  
 671 gramática↑ / no puedes (*e:*) expresar que quieres  
 672 expresar

Con la mejora de la competencia lingüística disminuye la frecuencia de los elementos de vacilación y los alargamientos vocálicos, y su localización se especializa. Las pausas ya no se producen indiscriminadamente en el discurso, sino que se insertan de forma estratégica después de un sintagma, es decir, se restringe el uso de las pausas reflexivas y aumenta el de las pausas sintácticas (83):

**(83) B1-1 <75-93>**

75 NH (e:) para mi padre↑=  
 76 EG <hm>  
 77 NH =Navidad solamente es un costumbre  
 78 EG <hm>  
 79 NH =y: no tiene un significado para él  
 80 EG <hm>  
 81 NH =porque él es musulmán y yo también  
 82 EG <hm>  
 83 NH =entonces (e:)  
 84 EG <hm>  
 85 NH =tengo o tenía también los fiestas de los musulmanos  
 86 EG <hm>  
 87 NH =y: la comida y toda la cultura (e:) cuando es- estoy  
 88 hablando de eso todos los alemanes dicen "ah qué  
 89 interesante" y:  
 90 EG <hm>  
 91 NH =no saben de eso  
 92 EG <hm>  
 93 NH =entonces es diferente

Un recurso más sofisticado es la utilización de la entonación ascendente antes de una pausa o después de una palabra clave o de un elemento de numeración:

**(84) B2.1 <361-363>**

361 AH no y no- no tuve tanto tiempo porque por la mañana↑  
 362 (e:) había clase↑ / y: a la una tenía que recoger mi:-  
 363 mi niña↑ / y hasta las nueve estaba en casa // y así

**(85) B1-3 <108-117>**

108 BL porque qui- (e:) pienso es- es (e:) más diferente que:  
 109 (e:) sólo (e:) vivir  
 110 (2.0)  
 111 BL en=  
 112 BF <sí>  
 113 BL =un otro país porque (e:) (e:) viví en los Estados Ini-  
 114 Unidos para (e:) ir a la escuela↑=  
 115 BF <hm>  
 116 BL =y viví en Dinamarca para estudiar↑ y: // es más- más  
 117 diferente (e:) que / trabajar

Un caso especial es, nuevamente, el de MR. En sus turnos largos utiliza fundamentalmente como recurso de continuación la repetición de palabras y apenas elementos de vacilación:

(86) B2.2 <496-503>

496 MR solo fines de semanas y: / vez en cuando un fin de semana  
 497 no quieres hacer nada **también o tampoco** o: y: entonces  
 498 /// nada // **para- para** conocer una- una ciudad prácticas  
 499 ((ruido de coches)) no son- no son /// el mejor (1.5)  
 500 (e:) realmente trabajas mucho y: // vas a emprender mucho  
 501 mucho **del- del** proceso de trabajo (e:) la gente y: / **cómo**  
 502 **la gente- cómo la gente** ah / trabajo el tipo / pero: de  
 503 la ciudad y la vida y fiestas (3.0) no↓

La capacidad de emitir turnos largos no está, como hemos visto en los casos de FS y AW, en relación directa con la competencia lingüística, sino que depende en gran medida de la capacidad de señalar el deseo de continuar el mensaje. Son estas marcas de continuación las que sí parecen depender del grado de dominio de la lengua, pues se vuelven más sofisticadas a medida que los HNN demuestran también más recursos lingüísticos.

3.3.5. El final del turno

Las señales de final de turno revelan hasta qué punto los conversadores controlan el sistema de alternancias y disponen de los recursos adecuados para indicar a los interlocutores que se aproxima un LAT. En nuestro corpus, dada la preeminencia del principio del respeto por el turno en marcha, tan necesaria como marcar la continuación resulta la habilidad de saber marcar el final y la intención de ceder el turno o, como KM en el siguiente ejemplo (87), de corregir las señales equívocas que se pudieran haber emitido antes:

(87) A2.1 <186-197>

186 KM <sí> y: ((carraspeo)) creo que es una- es una cosa muy  
 187 mal / de todas la gente en Alemania o por ejemplo en Al-  
 188 en España también // (hh) cuando la gente no- no: / son  
 189 // (e:) ¿*offen*?  
 190 (1.5)  
 191 JL <abierto>  
 192 KM ¡*oh Mann wie blöd*<sup>138</sup>! (risa = todos) para los extranjeros  
 193 que- que s- que son de una país diferente // entonces  
 194 tienen el sentimiento que son extranJEROS↑  
 195 (1.0)  
 196 FS <sí:>  
 197 KM en este país // y: /// eso es

<sup>138</sup> *oh Mann wie blöd*: ¡oh, qué tonta!

En concreto, es la entonación ascendente al final de su turno en la línea 194 la que el interlocutor FS interpreta, lógicamente, como una señal de continuación e invita a KM a seguir con su turno. En este punto, KM se encuentra con que no tiene mucho más que añadir y, ante las expectativas de turno largo que ha creado, debe concluir su intervención con una más que explícita marca de cierre (“*eso es*”).

En nuestro análisis no nos hemos centrado en las marcas primarias de conclusión de mensaje (fenómenos gramaticales o entonativos como la conclusión sintáctica, la curva melódica y la velocidad de habla) por asumir que no son estos los aspectos donde se pueden dar las diferencias más interesantes entre la conversación en LM y LE, ya que se trata de componentes inferenciales que se han revelado como universales. En su lugar, nos hemos fijado en el papel que juegan determinadas *tácticas* en la señalización del final y la distribución de turno, pues son las que determinan, creemos, la competencia conversacional en una LE por tratarse, precisamente, de recursos específicos de finalización y distribución. Estas tácticas, siguiendo a Cestero (2000a: 120-122) se pueden subclasificar en cuatro grupos:

- Elementos paralingüísticos, tales como la risa y los fenómenos retardatorios (alargamiento de sílabas, titubeos y reflexiones)<sup>139</sup>.
- Locuciones y marcadores conclusivos del tipo *y ya está*, *y todo eso, nada*, vocativos e interjecciones, fórmulas de expresión de conocimiento como *no sé, ya sabes, me parece a mí* o adverbios de afirmación o negación.
- Expresiones de proyección de final inminente (*total que...*, *resumiendo...*, *en pocas palabras... pero vamos...*, *y al final...*, etc.).
- Resúmenes finales que repiten o valoran el enunciado anterior.

Estos grupos están representados en la interlengua de nuestros informantes en muy desigual proporción. Un lugar especial ocupa la risa, el elemento paralingüístico

---

<sup>139</sup> No vamos a tener en cuenta estos fenómenos retardatorios ante la dificultad de discernir, en estos casos y en especial en nuestro corpus, cuándo funcionan como marcas de final y cuándo como marcas de continuación de turno.

que en más ocasiones, 158, ocupa el final de turno<sup>140</sup>. En la mayoría de ocasiones es el contenido mismo de los enunciados el que propicia esta marca final, como en el ejemplo (88), en otras, es una forma lingüística errónea la que motiva el uso de la risa. Encontramos este uso muy frecuentemente tras la utilización de palabras en alemán o tras el intento de dar con la expresión adecuada en español, como en los fragmentos (89) y (90); en estos casos, la risa parece tener una doble función: por un lado, advertir al interlocutor de que la expresión elegida es incorrecta, por otro, evitar la censura o la corrección, ya que la risa manifiesta que el hablante es consciente de su propio error<sup>141</sup>:

**(88) B2.1 <916-918>**

916 KO sí y fuimos al cine / y el cine LLENO ¿no? con  
 917 estudiantes de Erasmus y así como "yeah (risas = AH)  
 918 yeah ¡es nuestra vida es nuestra vida!" (risa)

**(89) B1.2 <130-132>**

130 CM solamente estás en /// ¿en *tour*? (risa)  
 131 AW <hm>  
 132 CM ¿on *tour*? no sé

**(90) B1.2 <295-297>**

295 EG sí pero si: la  
 296 cosa económica // me- // para / los // civiles también  
 297 tienen tantas (e:) /// ¿*Vorteile*<sup>142</sup>? (risa)

En otros casos, como podemos ver en el fragmento (91), el mensaje transmitido no es tan divertido que haga suponer motivos para reír. La risa se convierte aquí, ostensiblemente, en un recurso para pedir un cambio de hablante:

---

<sup>140</sup> A modo de comparación, el corpus de Cestero (2000a) únicamente registra 25 casos.

<sup>141</sup> Parece funcionar, por lo tanto, como un mecanismo de disculpa y de defensa de la *imagen*, simultáneamente.

<sup>142</sup> *Vorteile*: ventajas.



(91) B1+.3 <449-454>

449 AE finalmente no- no te va a sentir en ningún lugar  
 450 en casa  
 451 SF y antes en el extranjero tú eres la alemana y cuando  
 452 eres en Alemania a veces no te sientes como una alemana  
 453 (risa)  
 454 (2.0)

Entre las locuciones y marcadores conclusivos utilizados para señalar el final del enunciado o la renuncia a seguir hablando, la fórmula más común (con 30 casos) es el adverbio *sí* que, si bien no es utilizado por todos los informantes, aparece representado en todas las conversaciones. Para señalar la imposibilidad de seguir aportando información o argumentos se utiliza, de forma mucho más esporádica (8 casos), la fórmula de negación de conocimiento *no sé* y, en una ocasión, el marcador reformulativo *pero bueno*:

(92) B1+.1 <422-435>

422 MG (hh) pero: / yo (e:) prefiero (e:) este tiempo de- de  
 423 calor  
 424 (1.5)  
 425 JF ¡of!  
 426 ZM ¿sí?≈  
 427 MG ≈sí  
 428 (. )  
 429 ZM ¡oh no!  
 430 (0.5)  
 431 MG de calor como (e:) // comparable al- al año pasado  
 432 JF me muero / de  
 433 frío ahora (2.0) sí  
 434 ZM no mejor / para mí es mejor (e:) //  
 435 cuatros- (e:) (e:) cuarenta grados / **sí**

(93) B1-.2 <245-252>

245 AW ¿qué crees? (e:) // (m:) ¿va a (e:) vivir en Alemán o  
 246 en España?  
 247 (1.5)  
 248 CM pienso que España  
 249 IL yo pienso también  
 250 AW ¿por qué?  
 251 CM porque es un país más (e:) agradable para // (e:)  
 252 relajar // o: **sí**

(94) B1-.2 <764-766>

764 AW siempre me preguntaba ¿mi español es muy malo o hablan  
 765 catalán? / no sé  
 766 IL <hm>

(95) B2.1 <1081-1088>

1081 AH (puf) hablo y hablo y hablo y la gente tiene que  
 1082 escucharme (risa) si no quieren  
 1083 KO pero no escuchan a veces  
 1084 AH sí no es- es un poco difícil encontrar a alguien / o-  
 1085 que- que alguien habla contigo sin:  
 1086 JC <sí>  
 1087 (1.0)  
 1088 AH **pero bueno**

Por otro lado, las expresiones de conclusión que se emplean no solo para marcar el final de un turno, sino también para señalar con énfasis el final de un razonamiento, son un fenómeno muy raro en el corpus. Encontramos 6 ejemplos de *por eso* y uno de *me parece*.

(96) B1+.1 <606-615>

606 JF para mis estudios es en inglés  
 607 MG <sí>  
 608 JF no existen / textos / en- en alemán /// y español / tengo  
 609 mucho más posibilidades hablar // acá en Hamburgo también  
 610 MG ¿sí?  
 611 (1.0)  
 612 JF conozco mucha:- mucha gente  
 613 MG <hm>  
 614 JF que / habla español y que conoce a españoles y  
 615 latinoamericanos y (2.0) hablan mucho español / **por eso**

(97) B1-.1 <359-366>

359 NH ¡claro! su camión tiene / (e:) la- los números alemanes  
 360 pero=  
 361 EG <sí>  
 362 NH =la ap- la apariencia es muy=  
 363 EG <hm>  
 364 NH =muy importante  
 365 EG <hm> <hm>  
 366 NH **me parece**

De forma análoga a *me parece*, los HNN tienden a usar otros verbos de opinión en primera persona (*creo, pienso*) en posición de final de enunciado, debido a una posible transferencia del alemán. En español, este uso de los verbos *creer* y *pensar* en final de turno tiene un valor de énfasis y se produce solo con la consiguiente entonación elevada, para aclarar que lo que se ha dicho antes es una opinión. Esta intención enfática no se aprecia en los ejemplos del corpus:

(98) B1+.3 <654-659>

654 SF ¿a ti te gusta el clima? // a mí hh prefiero no sé la  
 655 selva // el clima tropical  
 656 (1.5)  
 657 AE (e:) no ten- no tengo / la preferencia- cia bueno /  
 658 Alaska es / demasiado frío pero mhm // no necesito  
 659 tropical **pienso**

(99) B1+.2 <202-206>

202 VM sí toda la semana  
 203 SL ¿toda la semana?  
 204 VM pero no: (e:) / no todo: de la universidad //  
 205 **creo que**  
 206 SL ah solamente en el *Phil-Turm*

Del tercer grupo no tenemos apenas ejemplos de expresiones de proyección inminente, con lo que podemos deducir que no constituyen una estrategia activa en la interlengua de nuestros informantes a la hora de dar por concluido el turno.

En cuanto a los resúmenes finales<sup>143</sup>, estos se utilizan a menudo en combinación con otras marcas, como el adverbio *sí* o la risa:

(100) B1-.3 <603-609>

603 BF (e:) y: sí hay un- un- un pequeño lugar↑ donde puedes=  
 604 SW <aha>  
 605 BF =(e:) bailar↑=  
 606 SW <¡hm!>  
 607 BF =y tienes un vista sobre este Elbe:  
 608 BL ooooohhh  
 609 BF y es muy romántico **sí (risa)**

Tenemos, pues, que las actuaciones habituales que caracterizan el final de turno en la conversación no nativa son los elementos poco específicos, como la risa, frente a señales más ‘sofisticadas’, como *pero bueno*, y los proyectores de final de turno, que son fenómenos muy escasos o no están representados en el corpus. Esto se corresponde con otra de las tendencias señaladas hasta ahora: la preferencia por las alternancias propias no inmediatas o, en otras palabras, por las pausas como señal de final de turno.

---

<sup>143</sup> Sobre los resúmenes finales volveremos con detalle al abordar el estudio de la gestión de los temas, aspecto al que dedicaremos el capítulo cuarto.

### 3.4. Conclusiones y consideraciones didácticas

Los resultados del análisis llevado a cabo, presentados en este capítulo, se muestran, en líneas generales, coincidentes con los de trabajos previos y contribuyen, de esta manera, a perfilar la imagen que poseemos de lo que es una conversación en LE.

En nuestro corpus, la extensión de los turnos de habla depende fundamentalmente de dos variables: el tema tratado y la estructura interactiva. En aquellas conversaciones (o fragmentos de conversaciones) en las que se da una alta implicación por parte de todos los conversadores en la co-construcción del discurso, los turnos son significativamente más cortos que en las conversaciones en español como LM. Sin embargo, cuando la estructura interactiva sigue un esquema de dominio-pasividad, la duración de los turnos del hablante dominante supera incluso la media de los HN. No son estos, como ya hemos mencionado anteriormente, ejemplos de alta competencia conversacional, sino, más bien, un indicio de que, en determinados momentos, los HNN están más preocupados por la emisión de los turnos propios que por la colaboración con sus interlocutores.

Para los HNN más taciturnos, el tratar un tema personal puede ser una medida pedagógica a tener en cuenta, aunque en nuestro corpus solo se ha demostrado realmente eficaz cuando la competencia lingüística está especialmente asentada, como sucede en el nivel B2.

Por lo que respecta al sistema de alternancias, hay que destacar que las conversaciones de nuestro corpus se caracterizan por un elevado porcentaje de alternancias propias (74% del total) y, en consecuencia, por un reducido número de alternancias interruptivas o en solapamiento. Se puede afirmar, por tanto, que las conversaciones en ELE se rigen por el principio del respeto al turno ajeno. Hay que resaltar, pues, la gran diferencia que existe, al respecto, con la conversación en español como LM, “caracterizada por presentar una frecuencia muy alta de alternancias impropias” (Cestero 2000a: 253).

El aprovechamiento de los lugares apropiados de transición para realizar una alternancia parece depender, además, de la aparición de pausas en detrimento de otras marcas de finalización de turno, lo que propicia una mayor duración y frecuencia de los intervalos en nuestro corpus que en las conversaciones en LM. La sincronización de unos turnos con otros es, pues, otro aspecto que reviste cierta dificultad para nuestros informantes y donde se observan las diferencias más claras según los niveles, pues solo los alumnos de los grupos avanzados están en condiciones de iniciar el nuevo turno sin pausa ni solapamiento en los intercambios más complejos.

Con respecto a la utilización de marcadores lingüísticos para iniciar y ceder el turno, solo el empleo de *sí* se encuentra extendido en todos los hablantes; marcadores más específicos, como *bueno*, *entonces* o *pues*, aparecen de forma esporádica y, casi siempre, como idiosincrásicos de un solo hablante y ausentes en los demás HNN. En cuanto a los marcadores de conclusión, un elemento poco específico como la risa parece ser la señal predilecta para indicar al interlocutor la renuncia al derecho de mantener el turno.

En general, tanto en la extensión de los turnos como en los demás fenómenos pertenecientes al sistema de alternancias, lo que nos ha llamado más la atención ha sido la escasa homogeneidad que presentan las conversaciones y los conversadores pertenecientes al mismo nivel. Esto nos indica que, probablemente, la competencia conversacional no fue considerada en la prueba de nivel (test de admisión, examen final) utilizada<sup>144</sup>.

Estos resultados refuerzan las caracterizaciones previas de la conversación no nativa: por un lado como un espécimen robusto, comunicativamente eficaz, poco sensible a los problemas y malentendidos culturales que se dan en las conversaciones exolingües (Meierkord 1996; Firth 1996); por otro, como un producto que es fruto de

---

<sup>144</sup> Esta falta de relevancia de la conversación para el diseño curricular es un reflejo de la larga ausencia de los fenómenos conversacionales dentro del concepto de competencia comunicativa, como señalábamos en el apartado 1.4. Y justifica, aún más si cabe, la necesidad de incluirlos como parte de los contenidos básicos de un curso de lengua.

una suma de las individualidades más que del esfuerzo colectivo (House 1999, 2002). Se trata, pues, de una conversación que se aleja de los cánones de producción de la conversación española, en la que los participantes “muestran una gran participación activa [...] y una tendencia marcada a construir mensajes de forma cooperativa” (Cestero 2000a: 253).

Estos resultados confirman la necesidad de una actuación didáctica específica y controlada. La propuesta que presentamos en el capítulo 5 irá dirigida, por tanto, a favorecer la adquisición de la competencia conversacional en estas tres áreas deficitarias: la sincronización de los turnos de habla, el empleo de marcadores y la participación en la co-construcción del discurso.

**EL MANEJO DE LA AGENDA TEMÁTICA EN LAS  
CONVERSACIONES EN ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA**

---

#### **4. EL MANEJO DE LA AGENDA TEMÁTICA EN LA CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

---

Si bien la alternancia de turnos es el fenómeno estructural más característico de la conversación, lo cierto es que, en la conciencia de los hablantes, “conversar es hablar sobre temas” (Orletti 1989: 76). 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 co-conversadores. En conversaciones interculturales, las diferencias a la hora de, por ejemplo, cambiar de tema, pueden fácilmente ocasionar malentendidos culturales y reforzar tópicos y estereotipos<sup>145</sup>. El *manejo de la agenda*, término que utilizamos, siguiendo a Bygate (1987), para designar la capacidad de control del contenido de la conversación por parte de los participantes 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 un recurso fundamental dentro de la competencia conversacional de los HNN. Por esto le hemos dedicado a este aspecto

---

<sup>145</sup> A este respecto es un buen ejemplo el estudio de Yamada (1990), quien observó que, en las reuniones de negocios, los estadounidenses emplean fórmulas fijas para marcar explícitamente el cierre o cambio de tema, mientras que los japoneses prefieren el silencio como marca de transición. De esta manera quedan reforzados para los conversadores los estereotipos del “japonés evasivo” y del americano que “siempre tiene la última palabra”.



una considerable atención, pues creemos, con Heritage (1989: 29), que es en la gestión de los temas donde se ven involucrados todos los demás fenómenos conversacionales.

Comenzamos este capítulo con la pertinente cuestión terminológica: qué definición de tema conversacional hemos adoptado. A continuación, realizamos una breve revisión de los estudios que, hasta la fecha, han abordado el manejo de la agenda en una LE y que nos han servido de punto de referencia y comparación. Una vez establecido el marco teórico y empírico en el que se asienta nuestro trabajo, pasamos a comentar los resultados de nuestro análisis de acuerdo con los diferentes aspectos de la gestión de los temas y los fenómenos más llamativos de nuestro corpus.

#### **4.1. El tema conversacional**

Los estudios sobre temática cuentan actualmente con una amplísima bibliografía, en señal del interés que despierta esta área en las distintas ramas del estudio del lenguaje: tanto en la lingüística oracional como en la textual, cognitiva, computacional o en el análisis del discurso. A consecuencia de esta multiplicidad de perspectivas, se ha definido la noción de tema de muy diversas maneras, según la unidad lingüística (oración, párrafo o texto) tomada en consideración. Mientras la bibliografía acerca del tema oracional y del tema textual se va a haciendo poco a poco inabarcable, el tema conversacional no ha recibido el mismo interés a la hora de investigar su dimensión temática y, debido a que la lingüística, tradicionalmente, ha primado los estudios gramaticales por encima de los discursivos, permanece relativamente poco estudiado. En cualquier caso, e independientemente de la perspectiva adoptada, no sólo no encontramos unanimidad a la hora de precisar qué constituye un tema<sup>146</sup>, sino que ninguna de las definiciones propuestas puede considerarse definitiva. Brown y Yule (1983a: 70) afirmaron, hace más de un cuarto de siglo, que ‘tema’ era el término más recurrente e inexplicado del análisis del discurso, y aún hoy día esta observación conserva plenamente su vigencia. Van Lier (1988: 147) argumenta con acierto que esto en modo alguno es un fenómeno inusitado en la ciencia: muchas áreas del

---

<sup>146</sup> De aquí en adelante, utilizamos los términos tema y tema conversacional de forma intercambiable, salvo que especifiquemos lo contrario.

conocimiento, como por ejemplo la psicología, han utilizado con éxito constructos mentales (personalidad, motivación, inteligencia...) vagamente definidos, y lo mismo ocurre en el campo de la lingüística aplicada, donde nociones como *dominio* o *competencia* son de difícil definición, pero de gran utilidad.

Por lo que respecta a los estudios de la conversación<sup>147</sup>, se pueden distinguir dos perspectivas en el planteamiento de la noción de tema: la perspectiva del *qué* y la perspectiva del *cómo* (Goutsos 1997: 2), es decir, según se considere que el tema es una unidad de análisis o parte del proceso del discurso (van Lier 1988: 147). Estos dos enfoques, pese a lo que a primera vista pudiera parecer, no son excluyentes, sino complementarios. Pasamos a describirlos a continuación.

#### 4.1.1. Tema como unidad

Dentro de la visión de tema como unidad, desgraciadamente y para complicar aún más las cosas, existe asimismo otra dicotomía, la que distingue entre tema como conjunto de turnos o tema como abstracción semántica; en otras palabras, según se adopte un criterio estructural o semántico. Para referirse a la primera unidad, algunos autores adoptan el término *secuencia* (Gallardo 1993a) o *episodio* (Linell y Korolija 1997) y reservan entonces el término *tema* para la unidad de contenido; otros autores<sup>148</sup>, y es esta la solución que hemos adoptado, utilizan *tema* para referirse a ambas entidades.

El criterio semántico, sostenido por los principales teóricos del AC (Schegloff y Sacks 1973; Maynard 1980; Heritage 1989), según el cual tema es “aquello de lo que se habla”, es coherente con la forma de trabajar de los etnometodólogos: hacer converger la perspectiva del investigador con la del participante. El tema no es una unidad del analista, sino de los conversadores, quienes son conscientes en todo momento del contenido de la conversación y reconocen intuitivamente los temas que

---

<sup>147</sup> Pese a su extraordinario interés, la organización de los temas es, desgraciadamente, uno de los fenómenos todavía menos estudiados por el AC. Incluso en los trabajos más recientes, como los de Lazaraton (2002) y Palomares, Bradac y Kellerman (2006), la mayoría de los artículos citados datan de antes de 1995. Los mismos resultados obtenemos tras una consulta exhaustiva de un banco de datos tan importante como el *MLA International Bibliography*.

<sup>148</sup> Maynard (1980), Bublitz (1988) y Young (1995), entre otros.

en ella se tratan. Como menciona van Lier (1988: 131), la inevitable subjetividad, más que una desventaja, es una virtud del modelo de análisis etnometodológico. Para este autor, es menos peligroso incluir juicios subjetivos en el proceso de análisis y clasificación de los datos que conducir la investigación con la pretensión (implícita o explícita) de que esta se basa únicamente en evidencias. El siguiente fragmento demuestra cómo los temas son entidades reconocibles para los conversadores, sean estos HN o no<sup>149</sup>:

(101) B1-1 <433-450>

433 NH sí y / por ejemplo mi tía en Egip- Egipto (e:) puede  
 434 hablar alemán y cuando estamos (e:) (e:) jóvenes†  
 435 EG <hm>  
 436 NH siempre hablamos en alemán / y luego / cuando aprendió el  
 437 árabe // y yo hable con ella en árabe ella contesta /  
 438 en / alemán / porque no puede hablar conmigo en árabe  
 439 SB (risa)  
 440 NH es  
 441 (0.5)  
 442 EG <hm>  
 443 (0.5)  
 444 NH muy raro  
 445 (3.0)  
 446 NH **¿tú est- tienes experiencias como esta** en / Columbia?≈  
 447 SB ≈¿en Colombia? // no: pues en las ciudades (e:) hay  
 448 muchas:- mucha gente rubia y por eso=  
 449 EG <hm>  
 450 SB =no es- no soy / (e:) extranjero

En el punto de la conversación que se recoge en la línea 446, la hablante NH es consciente del contenido de lo hablado hasta ese momento, es capaz de resumirlo bajo un epígrafe (experiencias) y tiene una clara imagen de lo que ha sido la arquitectura de la conversación, lo que la lleva a proponer a su interlocutor que haga una contribución equivalente a las producidas en los intercambios anteriores.

Al tomar, pues, un criterio semántico, 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. No obstante, esta manera de actuar entraña ciertas dificultades,

<sup>149</sup> Desde el interesante punto de vista de la lingüística perceptiva que defiende Gallardo (1993a), “la tendencia a organizar la corriente conversacional en bloques temáticos se puede explicar por la *ley de la clausura*, según la cual tendemos a organizar los estímulos en conjuntos cerrados” (p. 59–60).

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 cadena de intervenciones?) y, más todavía, seleccionar la palabra o frase adecuada para referirse a él. Es aquí donde entra en juego el criterio estructural: puesto que identificar cuál es el tema en un punto concreto de la conversación de forma intuitiva no siempre resulta sencillo, ni mucho menos objetivo, muchos analistas prefieren localizar los puntos donde se da un cambio o transición. Este criterio permite evitar la definición de tema como unidad semántica y, en su lugar, caracterizarlo como la cadena de habla comprendida entre dos marcadores, tanto léxicos (marcadores de inicio, de cierre, digresivos, apoyos de conformidad) como suprasegmentales (pausas, entonación, toma de aire, volumen y tono de voz, velocidad de habla)<sup>150</sup>. Este criterio formal asume implícitamente que todos los temas contienen marcadores o señales de transición y que estas son, asimismo, fáciles de reconocer, algo que, como veremos más adelante en el apartado 4.1.3., dista mucho de ser verdad.

#### 4.1.2. Tema como proceso

En definitiva, como acabamos de ver, analizar el tema como unidad plantea bastantes desventajas y, lo que es más importante para el AC, es algo que solo se puede hacer después del evento comunicativo, cuando la conversación se ha convertido en texto, con lo que existe el riesgo de proyectar sobre el tema sólo la perspectiva del analista y tratar la conversación como “habla sobre algo”, en lugar de “habla que hace algo” (Schegloff 1990: 52). En una de sus conferencias (1992: 752), Sacks reconocía que había tardado en interesarse por el tema conversacional porque le parecía la clase de fenómeno donde sólo cabía el análisis semántico y no podía, según su modo habitual de proceder, extraer consideraciones formales. Pronto se dio cuenta, no obstante, de que lo que a primera vista parece semántico, también tiene consecuencias en la estructura. Desde esta perspectiva, el objeto de interés recae en la organización y señalización de las secuencias temáticas. De esta manera, en el AC, la

---

<sup>150</sup> Es lo que Palomares et al. (2006: 55) denominan la perspectiva del *agujero negro*: “no puedes verlos fácilmente, pero puedes inferir su existencia a partir de los efectos que ocasionan”.

temática no interesa tanto por las consideraciones semánticas que de ella se puedan extraer como por la estructura que se pone de manifiesto en la actividad conversacional, es decir, por los procedimientos que los conversadores emplean en la conversación para introducir, cerrar, aceptar o rechazar los temas, así como para mostrar comprensión y lograr el ajuste del turno propio con el anterior. Levinson (1989) lo expone de la siguiente manera:

Lo que debe estudiarse entonces es cómo los temas potenciales son introducidos y ratificados colaborativamente, cómo están marcados como ‘nuevos’, ‘desencadenados’, ‘fuera de lugar’ etcétera, cómo se evitan, cómo se compite por ellos y cómo se concluyen de forma colaborativa (p. 302).

Como esta cita pone de manifiesto, más importante que aislar los temas como unidades es entender los fenómenos temáticos como mecanismos interactivos en los que los participantes se orientan hacia un tema y lo reconocen, o no, como tal. Esto revela un tercer aspecto del tema conversacional: la interacción. El manejo de los temas implica necesariamente una faceta cooperativa con el interlocutor, al que se le hace partícipe del rumbo que va a tomar el discurso, y también una faceta negociadora: establecer y concluir un tema de conversación es fruto del acuerdo entre los participantes y rara vez se realiza de forma unilateral. Un “tema en potencia” o *mencionable* (Schegloff y Sacks 1973: 300) no se convierte en tema conversacional hasta que no es aceptado y reconocido como tal por, como mínimo, un participante más, es decir, hasta que el conocimiento individual no se convierte en conocimiento compartido (Orletti 1989: 75)<sup>151</sup>. Por lo tanto, siguiendo a Linell y Korolija (1997: 176), nosotros hemos considerado que un mencionable adquiere estatuto de tema cuando consta de, como mínimo, tres turnos, dos de los cuales han de ser turnos de habla emitidos por dos hablantes diferentes. Los siguientes fragmentos (102 y 103) nos permiten ilustrar cuál ha sido nuestro modo de proceder:

---

<sup>151</sup> Este fenómeno es el que Gallardo (1993a: 44) denomina *topicalización*.

(102) B2.1 <417-429>

417 KO ((riendo)) ¿qué? ¿qué? ¿qué? (risa) sí / y alguna  
 418 gente en el campo que no hablan castellano / sólo  
 419 catalán  
 420 JC <sí>  
 421 KO y ya está / si no lo necesitas  
 422 JC <hm>  
 423 (1.0)  
 424 KO (risa)  
 425 AH inglés- inglés en España también es / un poco difícil  
 426 ¿no?  
 427 KO ((carraspeo)) <sí>  
 428 JC (risa)  
 429 KO ¿y- y en El Salvador? (risa)

En el contexto inmediatamente anterior al reproducido en (102), AH y KO le están contando a JC, la tercera participante, qué experiencias tuvieron con el catalán en Barcelona. En la línea 425 AH introduce un cambio de referentes con el paso del “catalán” al “inglés”. De acuerdo con los criterios semántico y formal, el *mencionable* “inglés en España” sería un nuevo tema. Sin embargo, esta mención recibe un mínimo apoyo de recepción por parte de KO (“sí”) y de JC (risas), sin que ninguna participante, tampoco AH, haga contribución alguna a la posible nueva línea argumental y sin que se desarrolle ninguna acción interactiva. De hecho, en la línea 429, KO introduce mediante una pregunta un tema completamente nuevo. “Inglés en España”, por tanto, consideramos que no tiene el estatus de tema y no lo hemos tenido en cuenta en nuestro análisis. Observemos, en cambio, el fragmento 103:

**(103) B1-.3 <302-326>**

[varios turnos sobre los hábitos de comida de las mujeres polacas]

302 BL y por la noche

303 BF fatal (risas = todas)

304 (5.0)

305 BF (e:) en (e:) España también / yo pienso que la gente

306 comen (e:) muy tarde

307 BL <hm>

308 BF por el día

309 SW sí pero em- em- empiezan la trabaja

310 (1.0)

311 BL <más tarde>

312 SW más tarde también

313 BF <hm> sí es / sí

314 (1.0)

315 BF (es verdad) pero son-

316 SW y tienen la fiesta

317 BL son muy (latino)

318 SW la sies- la siesta

319 BF <ja la siesta sí> /// y HACEN muchas fiestas (risas

320 = todas)

321 BL <sí (risa)>

322 SW en el trabajo (risas = todas)

323 BF también

324 SW no↓ (risa)

325 (9.0)

326 BL ¿qué es tu: ciudad preferido / en España?

Aquí podemos apreciar cómo se cumplen los tres criterios hasta ahora mencionados: el semántico y el interactivo, debido a que la introducción de nuevos referentes (los horarios de comida en España) es aceptada y reconocida por las tres participantes (líneas 307 y 309), y el formal, pues las pausas de 5 y 9 segundos en las líneas 304 y 325, respectivamente, señalan unos claros límites para el inicio y el final del tema.

El tema conversacional es, en conclusión, tanto una unidad semántica y formal que abarca una serie de intervenciones a lo largo de la conversación como un proceso interactivo de cambios, cierres e inicios.

#### 4.1.3. El cambio temático gradual

Hemos de señalar que no siempre las fronteras entre dos temas son tan nítidas como en el ejemplo (103). En la conversación opera lo que Linell y Korolija (1997: 171) denominan el “principio de respuesta e iniciativa”, un difícil equilibrio entre mantener lo que se viene diciendo y, a la vez, aportar algo nuevo que haga avanzar la

conversación. Cuando este equilibrio entre continuidad y renovación se realiza de forma exitosa estamos ante el fenómeno denominado cambio gradual o difuminado<sup>152</sup>, en el que se produce un desplazamiento a un tema relacionado o a otro aspecto del mismo tema (Stenström 1994: 156). Para Sacks (1992: 566), este es el mejor modo de pasar de un tema a otro: “cuando el nuevo tema se une de tal forma con lo que se viene diciendo que nadie es consciente de que ha habido un cambio y, sin embargo, estamos lejos del punto de partida”. A través del fragmento siguiente (104), podemos apreciar cómo una conversación puede acabar tratando un tema totalmente distinto a aquel con el que comenzó:

(104) B1-.3 <566-625>

564 BF y (e:) / pero: mi favorito es ((riendo)) el *Strand*  
 565 *Pauli*  
 566 (0.5)  
 567 BL <sí>  
 568 BF es *klasse*<sup>153</sup>  
 [...]  
 589 BF y al / (1.5) jueves↑ (e:) hay en Strand- (e:) **Strand**  
 590 **Pauli** / un día del tango:  
 591 (0.5)  
 592 SW ¡ah!  
 593 BF por la noche=  
 [...]  
 610 BL ¿sabes bailar **tango**?  
 611 BF ¡no! pero me encanta ver  
 612 BL (risas)  
 613 BF y el- la atmósfera la música: sí eh no *para mí- also*  
 614 *ja* empecé un poquito pero  
 615 BL (risas) (risas)  
 616 (0.5)  
 617 BF es muy difícil (risas)  
 618 (1.0)  
 619 SW empecé un poco **salsa**  
 620 BF ¿sí?  
 621 SW sí  
 622 BF ¡wow! (risas)  
 623 BL ¿dónde?  
 624 (1.0)  
 625 SW (e:) en- en *El Sol*

<sup>152</sup> La terminología empleada en lengua inglesa para referirse a este tipo de cambio es muy variada: *topic shading* (Schegloff y Sacks 1973), *topic shift* (Maynard 1980), *stepwise topic change* (Jefferson 1984a). *Cambio difuminado* o *fluidez temática* es la denominación que hemos encontrado en lengua española (Gallardo 1993a).

<sup>153</sup> *klasse*: genial.



En pocos minutos, las hablantes han tratado tres temas: el club *Strand Pauli*, el tango y la salsa. Cada uno de los temas tiene un punto de apoyo, una palabra pivote, de manera que entre el primer tema y el tercero no existe relación alguna, pero ambos están conectados por el segundo.

A diferencia del ejemplo anterior, en otros casos se hace muy difícil localizar el punto exacto en el que se produce el cambio gradual, pues se trata de un cambio que, como señala Bublitz (1988: 125), por la conexión tan fuerte entre el tema 1 y el tema 2 permite una transición sin marcadores lingüísticos. Esto lo vemos plasmado en el siguiente ejemplo:

**(105) B1+.1 <400-423>**

400 JF =hasta ahora pero ahora (1.5) para mí siempre es que: /  
 401 (m:) (2.0) sí no es tan (1.5) es muy pareci- a mí me  
 402 parece que es muy parecido a Alemania no es como una cosa  
 403 completamente nueva cuando te vas a // España o: (1.5)  
 404 a:  
 405 ZM <hm>  
 406 (1.0)  
 407 JF sí y también me gustan las- los países // (e:) //  
 408 ((riendo)) calurosos y no:- no  
 409 MG <hm>  
 410 JF no me gusta viajar al norte (1.5) porque: // preciso más  
 411 sol y: /// pa- si el- el- el verano- pasar el verano:  
 412 para:- en- de vacaciones en Suecia y tener no sé veinte  
 413 grados y:-  
 414 (1.5)  
 415 ZM ahora tenemos verano también ((riendo)) con veinte grados  
 416 MG <hm>  
 417 (0.5)  
 418 JF sí el verano este año es un desastre /// no sé si va a  
 419 cambiar / pero espero / o tengo que / ir / a otro lado  
 420 porque // no: / horrible  
 421 (.)  
 422 MG (hh) pero: / yo (e:) prefiero (e:) este tiempo de- de  
 423 calor

En (105) observamos dos líneas argumentales muy claras: “vacaciones en Europa o en países lejanos” (tema 1) y “preferencias climáticas” (tema 2). Parece evidente que en la intervención de MG de la línea 422 el tema 2 se encuentra plenamente topicalizado, pero se nos presenta la dificultad de adscribir las líneas 407-420 a un tema concreto. Como argumenta Meierkord (1996: 57), en estos casos no resulta conveniente tratar de establecer una frontera exacta y lo más apropiado es considerar la secuencia intermedia como un “intervalo de transición” y contabilizar los turnos

tanto dentro del tema 1 como del tema 2, solución que hemos adoptado en nuestro análisis cuantitativo.

#### 4.1.4. El cambio temático disyuntivo

Los interlocutores, sin embargo, no desarrollan aspectos de un tema o temas estrechamente relacionados de forma indefinida; en ocasiones es necesario producir un cambio más marcado. Cuando un enunciado utiliza nuevos referentes con respecto al enunciado anterior y da lugar a una nueva línea de habla, estamos ante el fenómeno del cambio *delimitado* o *disyuntivo* o, en la terminología de Gallardo (1993a), *salto de tema*. Esto sucede en dos tipos de contexto: tras varios intercambios sin turnos de habla en los que el tema se agota y el interés por lo que se está hablando decae, lo que hace surgir la necesidad de introducir algo nuevo que reactive la conversación, o cuando uno de los interlocutores espontáneamente inicia una nueva línea de habla. Es decir, el cambio disyuntivo puede ser contemplado como una *necesidad* para restaurar el delicado mecanismo de la alternancia de turnos (Maynard 1980: 265), como el producto de un *fallo* en el intento de crear secuencias temáticas que tengan una conexión temática estrecha (Bublitz 1988: 90) o como ambos fenómenos a la vez. Es el caso de (106), en el que la intervención de NH en la línea 254 se entiende en un primer momento como una actuación sin ningún otro motivo que el de romper el silencio:

(106) B1-.1 <241-257>

[en torno a las experiencias con el catalán en Barcelona]

241 SB "voy a hablar contigo porque tú eres e-extranjero / yo  
 242 voy a hablar contigo en español pero no me gusto" ella me  
 243 // e- era la (e:)  
 244 NH wow  
 245 SB primera experiencia / en el aeropuerto en Barcelona  
 246 (risa)  
 247 NH no- no tengo experiencias así  
 248 SB ¿no?  
 249 NH estuve dos veces en Barcelona y  
 250 (1.0)  
 251 SB ¿nunca?~  
 252 NH ~nunca  
 253 (3.0)  
 254 NH ehm ehm ehm / (e:) la semana pasada he: leído en un:- en  
 255 una revista↑ / que: la Unión Europea / planea- está  
 256 planeando / (e:) una unión con los países / del:- del  
 257 África del Norte↑=

Minutos antes, y dentro del mismo tema "experiencias en Barcelona", ya se había mencionado la Unión Europea y las ventajas que esta supone para sus ciudadanos:

(107) B1-.1 <194-205>

194 EG =también a mí me parecía que / es muy importante que la  
 195 cultura catalana también tiene chances para (e:) subir  
 196 NH <sí>  
 197 EG para la- el teatro y la literatura y hay tan potencial  
 198 y // también fun- funciona muy bien y por eso es para mí  
 199 **la idea de Europa** es que:/ todos los países y también las  
 200 regiones pueden indi- individualizarse  
 201 NH <hm>  
 202 EG y: pueden (e:) (2.0) tomar sus / (e:) propios / ideas y  
 203 sus culturas y tradiciones y:- // pero que hay cosas así  
 204 que yo puedo viajar de Alemania a España sin un //  
 205 pasaporte

Visto así, la intervención de NH también se puede caracterizar como un fallo a la hora de marcar la relación del nuevo tema con lo que se ha dicho antes.

En cualquier caso, no siempre resulta tan fácil como en los ejemplos que hemos visto hasta ahora (103-107) identificar la frontera entre el cambio disyuntivo y el cambio gradual, pues discernir lo que constituye algo nuevo, frente a lo que no lo es, supone, nuevamente, una decisión subjetiva de los receptores, tanto de los participantes como del investigador. Nosotros consideramos, con Bublitz (1988: 64-

66), que son los propios conversadores los que con sus contribuciones ulteriores indican si entienden el nuevo mencionable como un cambio y, por lo tanto, como el inicio de un nuevo tema o, por el contrario, como la continuación de la línea discursiva anterior. Un ejemplo significativo es el siguiente (108):

(108) A2.1 <323-366>

323 KM no no no no: tenía el (e:) el sentimiento que  
 324 es MAL pero // he:- he ¿sentido? que- que es diferente  
 325 ser alemán  
 326 (0.5)  
 327 JL <hm>  
 328 KM (e:) en cambio: ser una: // ser // una: SUECA / por  
 329 ejemplo / no sé pero:-  
 330 FS *Schwedische oder?*<sup>154</sup>  
 331 KM sí (risa)  
 332 JL (risa)  
 333 KM porque tengo la- la impresión / los alemanes /  
 334 tienen que ser / (e:) un poco: muy racional y: (e:) como:  
 335 pensar todo (risa) y: muy serio: y: ¿sabes? un poco //  
 336 (e:) abu- aburro- aburro  
 337 (0.5)  
 338 JL <hm>  
 339 KM (risa) no sé  
 340 (2.0)  
 341 JL <hm>  
 342 KM y- y la gente en Alemán / pue- solo / pueden que bailar  
 343 cuando: son borracho (risa)  
 344 JL ¿sí?  
 345 KM (risa) hm  
 346 JL ¡qué bueno! (risa)  
 347 KM pero / no conmigo (risa)  
 348 JL (risa) tú cambiaste / esta imagen allá  
 349 (risa)  
 350 FS (risa)  
 351 KM (risa) ((riendo)) he probado  
 352 JL (risa) y:  
 353 FS (e:) / Paco  
 354 KM (risa) Paco Paco  
 355 JL (risa)  
 356 KM ((carraspeo))  
 357 (4.5)  
 358 KM ¿en- en qué país estabas?  
 359 (1.5)  
 360 JL en- en- en- (e:) ¿en España?≈  
 361 KM ≈ahm no otro país que:- en que la gente habla en espa-  
 362 JL ah sí  
 363 en México  
 364 KM <México>  
 365 JL y estuve también / estuve como la gente allá / (e:)  
 366 era muy: also pensaba muy bien sobre los alemanes creo

<sup>154</sup> *Schwedische*: sueca.

En la línea 351 concluye la anécdota de KM sobre la visión que los españoles tienen de los alemanes y se produce un largo intervalo sin progresión temática. KM reinicia el intercambio de turnos a través de una pregunta que, en un primer momento, sorprende a JL, lo vemos en la pausa (línea 359) y en las vacilaciones con que JL inicia su turno en 360. Cuando queda aclarado que KM pregunta por su estancia en otro país de habla española y JL empieza a referir sobre su experiencia en México, lo hace estableciendo un paralelismo con la anécdota anterior de KM. Así, lo que parece ser semántica y formalmente un cambio disyuntivo, es interpretado por los conversadores como gradual.

Como decíamos en la introducción a este capítulo, la gestión de los temas resulta una destreza esencial para el mantenimiento de una conversación. El dominio de todos los recursos conversacionales relacionados con la organización temática se revela, a partir de lo que hemos expuesto en las páginas anteriores, como una actividad compleja y sutil, que exigirá del HNN un conocimiento detallado tanto del momento en que es apropiado cambiar de tema, como de los mecanismos adecuados para iniciarlo, desarrollarlo o cerrarlo. Si bien parte de este conocimiento puede considerarse transferible, sin que se produzcan interferencias negativas, de la LM a la LE, es predecible que ocurran problemas comunicativos o que los HNN encuentren dificultades a la hora de manejar la agenda temática. Antes de presentar los análisis realizados sobre nuestro corpus, revisaremos los estudios sobre la gestión de los temas por parte de HNN que nos han servido de precedente.

#### **4.2. Estudios sobre el manejo de la agenda temática en conversaciones en lengua extranjera**

Son escasos los estudios empíricos dedicados a analizar el fenómeno de la gestión de los temas en una LE. Los únicos de los que tenemos constancia son Bou Franch y Garcés Conejos (1994), Hall (1995), Meierkord (1996), Young y Halleck (1998), Morales-López (1997) y Cheng (2003). En la Tabla 10 presentamos de forma sinóptica las características (participantes, tipo de interacción, objeto de estudio y fenómenos analizados) de estos trabajos y, a continuación, los comentamos según un

orden cronológico de publicación, atendiendo a sus objetivos, su metodología y las conclusiones que presentan.

	<b>Participantes</b>	<b>Tipo de interacción</b>	<b>Objeto de Análisis</b>	<b>Fenómenos Analizados</b>
<b>Bou Franch y Garcés Conejos (1994)</b>	HN – HNN	Conversación entre dos desconocidos	Fenómenos conversacionales que afectan a la presentación de la imagen	Estrategias de comunicación, número de temas introducidos, marcadores del discurso, grado de participación
<b>Hall (1995)</b>	Profesor – Alumno	Práctica oral en el aula	Idoneidad de las actividades orales para el desarrollo de la competencia interactiva.	Estructura retórica
<b>Meierkord (1996)</b>	Varios HNN	Conversación en la cocina de una residencia	Características del Inglés como Lengua Franca	Temas, pausas y fenómenos de cortesía
<b>Young y Halleck (1998)</b>	Examinador – Alumno	Entrevista de nivel	Influencia de la LM en el estilo conversacional	Tasa de habla, número de cambios temáticos, mantenimiento del tema
<b>Morales-López (1997)</b>	1 HN – 1 HNN	Conversación/ Entrevista entre dos conocidos	La fluidez oral	Tipo de interacción, desarrollo de los temas, presentación de la información en el intercambio de turnos
<b>Cheng (2003)</b>	1 HN (inglés) – 1 HN (bilingüe chino/inglés)	Conversación entre dos amigos o colegas	Fenómenos conversacionales sensibles a diferencias culturales	Estrategias de introducción temática, orientación, manejo de temas culturalmente sensibles

**Tabla 10: Estudios sobre la gestión de los temas en las conversaciones en lengua extranjera**

El artículo de Bou Franch y Garcés Conejos (1994) analiza dos conversaciones mantenidas en inglés por tres interlocutoras (dos HNN, alumnas de Filología Inglesa,

y una HN, la misma en las dos conversaciones) y se centra en los siguientes fenómenos discursivos:

- Uso de estrategias de comunicación en una segunda lengua.
- Número de temas<sup>155</sup> introducidos.
- Empleo de marcadores del discurso.
- Grado de participación de las interlocutoras (medido según el promedio de palabras empleadas a nivel global y a nivel de turno).

Las autoras ponen en relación estos fenómenos de la competencia conversacional con la imagen que de sí mismas transmiten las HNN. Mientras en la primera de las conversaciones las HNN muestran un comportamiento semejante al de la HN y se caracterizan por el patrón comunicativo de locuacidad, en la segunda conversación las HNN apenas participan y su comportamiento responde más bien al patrón de taciturnidad. Las autoras afirman que esta presentación de la imagen que hacen las HNN puede dar lugar a conflictos interculturales: las hablantes de la primera conversación se adaptan al patrón conversacional americano, que asocia locuacidad con estatus de sumisión (el que se adjudica automáticamente a los niños o a los HNN), mientras que las hablantes de la segunda conversación se asemejan más al patrón inglés, según el cual la locuacidad se corresponde con el papel dominio mientras que a un niño o a un HNN le corresponde la taciturnidad. De esta manera, y paradójicamente, las hablantes de la primera conversación que, según el patrón conversacional español y americano serían las más competentes, podrían ser consideradas poco corteses por HN de Gran Bretaña. Como conclusión, las autoras hacen una llamada a la inclusión de cuestiones de apropiación pragmática en el aula de lenguas extranjeras.

El trabajo de Hall (1995), por su parte, analiza la interacción oral tal y como se produce dentro del aula, en concreto, en una clase de español en un instituto estadounidense de educación secundaria. La autora se propone investigar “cómo los

---

<sup>155</sup> En todo este apartado utilizamos el término *tema* según su definición intuitiva, como creemos que hacen los autores, ya que no dan indicaciones al respecto.

temas son establecidos y manejados en el discurso” (p. 42) en aquellas actividades de aula dirigidas al desarrollo de la expresión oral. El análisis de las grabaciones recogidas durante un curso académico revela que la estructura retórica típica de la actividad de práctica oral es: 1) profesor inicia, 2) alumno responde, 3) profesor evalúa; es decir, el modelo Iniciación-Respuesta-Evaluación definido por el Análisis del Discurso<sup>156</sup>. Por lo tanto, una actividad tal “no parece indicada para desarrollar el conocimiento de patrones discursivos complejos ni la habilidad de usarlos” (p. 53), puesto que esta estructura discursiva difiere fundamentalmente de la forma en que se organizan los temas en las interacciones orales fuera del aula. Por otro lado, el entorno interactivo que crea esta práctica es totalmente artificial: no está claro cuál es el propósito de la interacción, ni por lo tanto qué temas pueden ser relevantes en ella, ni la estructura retórica adecuada para introducirlos y desarrollarlos. La autora concluye que, en el peor de los casos, “una participación extensa en este tipo de práctica podría facilitar el desarrollo de cierta *incompetencia interaccional*” (p. 55).

Meierkord (1996) analiza, en el mismo trabajo reseñado en el capítulo anterior, también la gestión temática, evaluada según los siguientes criterios:

- Temas elegidos: preferencia por determinadas esferas temáticas, existencia de temas tabú, etc.
- Intensidad y profundidad de los temas, calculadas según el número de turnos de habla y el número de cambios.
- Patrones de dominancia entre los conversadores, elaborados según el número de temas iniciados y el número de turnos producidos.

Los resultados revelan que los HNN prefieren no extenderse en el desarrollo de los temas y le dedican pocos turnos de habla (entre seis y diez) a cada uno. Asimismo, la competencia lingüística de los participantes parece no tener ninguna influencia en la disposición a introducir, extender o cambiar un tema.

---

<sup>156</sup> Remitimos al lector al capítulo 1.2.3, dedicado al modelo de Análisis del Discurso de la Escuela de Birmingham.



El trabajo de Young y Halleck (1998) se centra en un tipo de interacción oral muy característico de contextos educativos, la entrevista como prueba de nivel (*oral proficiency interview*), para analizar “la forma de introducir, desarrollar y cambiar los temas por parte del entrevistador y del estudiante” (p. 370). Este estudio tiene como objetivo determinar en qué medida la lengua (y la cultura) materna de los alumnos influye en su estilo conversacional<sup>157</sup>. El análisis cuantitativo de la organización temática de seis candidatos (tres mexicanos y tres japoneses) se evaluó de acuerdo con las siguientes variables:

- Mantenimiento del tema: cuantificado por el número de unidades-t (una cláusula más cualquier cláusula subordinada) producidas tanto por el entrevistador como por el candidato desde un cambio de tema al siguiente.
- Tasa de habla: medida en unidades-t por minuto.
- Frecuencia de cambios temáticos: contabilizada al dividir la duración de la fase de la entrevista por el número de cambios de tema dentro de la fase.

Los resultados fueron inequívocos: a mayor semejanza entre los estilos conversacionales de la LM y la LE, mejores resultados en la entrevista, es decir, prácticamente resulta imposible separar estilo conversacional de nivel de lengua y, por lo tanto, “no podemos decir si la puntuación recibida por un candidato refleja su competencia oral o si es transferencia de su estilo conversacional nativo” (p. 381)<sup>158</sup>.

El estudio de Morales-López (1997) es, junto con el de Stewner-Manzanares (1983), uno de los pocos que nos consta dedicado al análisis de conversaciones en ELE. La autora se propone definir detenidamente la noción de fluidez comunicativa por medio del análisis de “las unidades lingüísticas y las estrategias comunicativas que

---

<sup>157</sup> Definido en el sentido de Tannen (1984) como aquellos recursos interaccionales (toma de turno, entonación, elección temática y organización) que son usados por los hablantes para comunicar algo más que el contenido proposicional de sus enunciados (Young y Halleck 1998: 379).

<sup>158</sup> A nuestro entender, esto no sería un problema si con la entrevista quisiéramos medir la competencia *conversacional*. Es evidente que los estudiantes de círculos culturales más próximos van a “conversar mejor”, de la misma manera que un griego pronunciará mejor el español que un inglés dado que los sistemas fonológicos son muy parecidos en estos dos idiomas. El problema surge cuando mediante la entrevista medimos la competencia *lingüística*, entonces es evidente que los estudiantes de ciertas culturas se verán perjudicados.

los aprendices emplean en el proceso de negociación del tema en los intercambios de turno”<sup>159</sup> en un corpus de ocho conversaciones mantenidas entre HNN y HN (de aproximadamente quince minutos cada una). Las conversaciones analizadas se clasifican en cuatro niveles de dominio, de acuerdo con los recursos desplegados por los participantes. Sólo en el último estadio el aprendiz es capaz de producir actos de habla complejos en intercambios de turno muy dinámicos, con un equilibrio entre su participación como hablante y como oyente y sin limitarse a la estructura de pregunta-respuesta, rasgos que, concluye la autora, por corresponderse con los de la conversación espontánea, podrían considerarse los característicos de la fluidez comunicativa.

Cheng (2003) investiga en su trabajo, a partir de un corpus de veinticinco conversaciones entre chinos de Hong Kong y sus amigos o colegas ingleses, “la forma en que participantes de diferentes culturas manejan los aspectos organizativos e interpersonales de la conversación en lengua inglesa” (p. 16) y, para ello, se centra en cinco fenómenos conversacionales que tienden a estar marcados culturalmente: organización de prioridad, cumplidos y reacciones a cumplidos, habla simultánea, estructura informativa y gestión de los temas. En lo que se refiere a este último fenómeno, la autora analiza tres aspectos: las estrategias de introducción de temas, la orientación (al hablante o al interlocutor) del tema elegido y el manejo de los temas culturalmente sensibles, y valora los resultados obtenidos según las diferencias culturales entre asiáticos y anglosajones. A continuación, resumimos brevemente las conclusiones del análisis de las estrategias de introducción de temas:

- Tanto chinos como anglosajones inician prácticamente el mismo número de temas;
- los chinos prefieren realizar cambios suaves frente a cambios abruptos y, entre los cambios suaves, prefieren aquellos que se realizan sin marcadores lingüísticos de ningún tipo, y

---

<sup>159</sup> Por tratarse de un documento en formato electrónico, este artículo no presenta numeración y no es posible citar las páginas.

- los chinos realizan más regresos después de una digresión<sup>160</sup> cuando han iniciado ellos mismos los temas (75%) que cuando lo han hecho los HN (25%), lo que parece indicar que los HNN, al contrario que los HN, están más pendientes de su agenda temática que de la del interlocutor y, de la misma manera, prestan menos atención a una organización interdependiente de los temas.

Si bien todos estos estudios nos han servido de punto de partida para comprender en qué consiste y cómo se puede investigar la competencia conversacional, algunos de ellos, por la clase de interacción con la que trabajan o por la composición de las conversaciones, se diferencian demasiado del tipo de análisis que nosotros pretendemos realizar. Ello impide que podamos utilizarlos como base de comparación o modelo. En concreto, el corpus del trabajo de Hall (1995) se basa en la interacción profesor-alumnos y lo mismo ocurre con el artículo de Young y Halleck (1998), basado en entrevistas de nivel dentro de un contexto institucional y no en conversaciones entre participantes con el mismo estatus. Los estudios de Bou y Garcés (1994) y Morales-López (1997), por su parte, analizan conversaciones diádicas entre HN y HNN<sup>161</sup>. En el caso del estudio de Cheng (2003), las conversaciones no se desarrollan estrictamente en una LE, pues los participantes de Hong Kong son bilingües chino-inglés. En este sentido, el trabajo de Meierkord (1996) se asemeja más al nuestro en cuanto a la composición de las conversaciones, si bien el contexto de elicitación (en la cocina, con una grabadora oculta) fue muy diferente.

En cuanto a los fenómenos analizados y los objetivos del análisis, el trabajo de Hall (1995) es, de nuevo, el que más se distancia de nuestros intereses, ya que su propósito no es analizar la competencia conversacional de los alumnos, sino la idoneidad de cierto tipo de actividades para facilitar tal competencia. Los otros trabajos se centran en fenómenos temáticos de la competencia conversacional, pero lo hacen desde la perspectiva de la Etnografía de la Comunicación y del Interaccionismo Simbólico e intentan descubrir las consecuencias que el uso de un estilo conversacional diferente al de la comunidad de la lengua meta tiene para la imagen

---

<sup>160</sup> Aclararemos el concepto de *regreso* en el apartado 4.3.5.

<sup>161</sup> Ya razonamos que si nuestras conversaciones no incluyen HN es precisamente para eliminar las relaciones de poder entre los participantes.

proyectada por los HNN (Bou y Garcés 1994), para su clasificación como hablante competentes (Morales-López 1997) o para sus resultados en una prueba de nivel (Young y Halleck 1998).

En definitiva, únicamente dos trabajos, Cheng (2003) acerca de las conversaciones interculturales y Meierkord (1996) sobre las características del inglés como lengua franca, son los que hemos podido tomar como punto de referencia y comparación para el análisis cuantitativo de algunos fenómenos concretos, como son el número de temas tratados, la extensión y profundidad de los mismos y la preferencia por un tipo de cambio u otro.

Algo que, en conclusión, echamos en falta en todos los trabajos revisados es una perspectiva didáctica que ponga de manifiesto cómo se desenvuelven los HNN en el manejo de la agenda. Perspectiva que ha guiado nuestro estudio y cuyos resultados pasamos a presentar a continuación.

### **4.3. Análisis del manejo de la agenda temática en conversaciones en español como lengua extranjera**

Son tres los aspectos elegidos para caracterizar la competencia conversacional de nuestros informantes: la extensión y profundidad en el tratamiento de los temas, los recursos desplegados en las cuatro acciones temáticas fundamentales (cambios graduales, cambios disyuntivos, cierres y digresiones) y el grado de iniciativa que, en el manejo de la agenda, muestran los participantes. Esta capacidad de iniciativa es, en concreto, un importante indicador de la competencia conversacional, pues, de forma paralela a como sucede con los niños, (Ochs y Schieffelin 1976: 381; Serra et al. 2000: 486), los hablantes inexpertos suelen *colaborar* en el tema propuesto por los más expertos, en lugar de *iniciar* temas de forma autónoma.

#### **4.3.1. El tratamiento de los temas**

Como hemos visto en el apartado anterior, la *intensidad*, es decir, el número de turnos que los HNN dedican a un (sub)tema, y la *profundidad*, o número de cambios graduales que se producen dentro de una misma secuencia temática son dos de las

variables más utilizadas en los estudios empíricos para caracterizar la competencia conversacional en una LE y, con este objetivo, hemos efectuado el análisis cuyos resultados resumimos en la Tabla 11. La fila superior indica el número de turnos de habla<sup>162</sup> (en intervalos de cinco) que los hablantes dedican a un tema antes de efectuar un desplazamiento temático, sea cambio gradual o disyuntivo; las filas inferiores indican cuántos (sub)temas con ese intervalo de turnos hemos contabilizado en el corpus:

nº de turnos por tema	≤5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 30	>30
frecuencia de aparición en el corpus	35	41	28	36	18	21
%	19,6%	22,9%	15,6%	20,1%	11,2%	10,6%

**Tabla 11. Intensidad en el tratamiento de los temas**

Como podemos apreciar, en 104 casos (aproximadamente un 58%) los hablantes emiten menos de 16 turnos de habla antes de producir un cambio, siendo sin embargo significativo (más del 10%) el porcentaje de (sub)temas con una extensión de más de 30 turnos. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Meierkord (1996). En su corpus, las secuencias temáticas de menos de 16 turnos son también las más numerosas, pero con un porcentaje que sobrepasa el 80%. Meierkord atribuye este bajo número de turnos por tema a la inmadurez lingüística de los HNN, que les lleva a suspender los temas al verse faltos del vocabulario necesario. En nuestro corpus, sin embargo, y a la luz de los datos que presentamos en la tabla siguiente (Tabla 12), consideramos que el nivel de los informantes no es un factor relevante a la hora de desarrollar un tema con mayor o menor extensión, ya que no se advierte un patrón claro que nos permita atribuir a los niveles más altos una mayor extensión en el tratamiento de los temas: dos conversaciones de nivel alto, como B1+.2 y B2.2 apenas presentan temas de más de 20 turnos de extensión, algo que en una conversación del nivel más bajo, como A2.2, ocurre en 9 ocasiones.

<sup>162</sup> Del total (3.192) de turnos de habla del corpus.

Conversaciones	Nº de turnos por tema					
	≤5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 30	>30
A2.1	3	1	1	4	1	1
A2.2	0	3	1	2	2	7
B1-.1	3	4	1	5	0	1
B1-.2	3	2	2	0	2	1
B1-.3	1	4	2	6	4	1
B1+.1	2	4	5	4	2	4
B1+.2	5	2	3	1	0	1
B1+.3	6	6	5	2	1	2
B2.1	8	8	3	10	6	3
B2.2	4	7	5	2	0	0
Total	35	41	28	36	18	21

**Tabla 12. Intensidad en el tratamiento de los temas, por conversaciones**

Estos resultados ponen de manifiesto que, más que del nivel de los participantes, la extensión parece depender de factores externos: por un lado, el interés que despierta un tema en concreto produce secuencias muy extensas (por ejemplo, en el caso de A2.2 con temas como el bilingüismo y la integración); por otro lado, precisamente A2.1, B1+.3 y B2.2, conversaciones con una alta media de palabras por turno, son conversaciones con pocas secuencias extensas, mientras que en B2.1, conversación en la que las hablantes muestran un alto nivel de implicación, tanto las secuencias breves como las extensas están ampliamente representadas, lo que parece indicar que la estructura participativa<sup>163</sup> condiciona el desarrollo de los temas.

No creemos, por tanto, que el número de turnos por tema sea un aspecto clave de la competencia conversacional; un parámetro más fiable es, como en el caso de la conversación B2.1, la variedad en la extensión de las secuencias temáticas, es decir, la capacidad para tratar, a voluntad, los temas con intensidad o de forma superficial<sup>164</sup>.

<sup>163</sup> Tal y como la analizamos en el apartado 3.3.1.4.

<sup>164</sup> Las diferencias entre nuestro estudio y el de Meierkord (1996), creemos, se deben al contexto de elicitación tan diferente utilizado para recoger sendos corpus: mientras las conversaciones de Meierkord fueron grabadas en la cocina de una residencia de estudiantes a la hora de la comida, es decir, mientras realizaban otras actividades de forma paralela, nuestros informantes se encontraban ante la tarea de hablar durante 30 minutos.

En cuanto a la *profundidad*, nuevamente contrastan los resultados de Meierkord con los nuestros. En su corpus, 274 de un total de 324 secuencias, el 84%, no presentan ningún cambio gradual. Este tipo de temas sin ulterior desarrollo son también los más frecuentes en nuestro corpus pero, como podemos comprobar en la Tabla 13, con un porcentaje que desciende al 42%.

<b>cambios graduales por tema</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>&gt;5</b>
<b>frecuencia de aparición en el corpus</b>	31	11	15	9	2	3	2
<b>%</b>	42%	15%	21%	12%	3%	4%	3%

**Tabla 13. Cambios graduales por tema**

En este caso, el nivel de los participantes parece influir ligeramente, como muestra la Tabla 14. En los niveles inferiores (A2 y B1-) las secuencias simples son, con un 52%, las más frecuentes, mientras que en los niveles superiores (B1+ y B2) estas se reducen al 36%. Asimismo, el número de secuencias complejas (con más de dos cambios graduales) en los niveles avanzados es, proporcionalmente, mucho mayor que en los niveles iniciales (26% frente a 16%) y parece ser este, por tanto, un aspecto en el que los HNN precisan cierta práctica.

	<b>A2, B1-</b>	<b>B1+, B2</b>
<b>0 cambios</b>	52%	36%
<b>1 cambio</b>	13%	17%
<b>2 cambios</b>	19%	21%
<b>&gt;2 cambios</b>	16%	26%

**Tabla 14. Cambios graduales por tema según el nivel de los HNN**

Para nuestros objetivos didácticos no solo es interesante saber cuántos cambios se dan en las conversaciones, cada cuántos turnos y por quién son realizados, sino también en qué contextos y si cuentan con los recursos necesarios para ello.

Necesitamos, por tanto, un análisis más pormenorizado de los diferentes fenómenos conversacionales, que pasamos a desarrollar en las páginas que siguen.

#### 4.3.2. Análisis de los cambios graduales

El cambio gradual, como hemos dicho antes, implica la introducción de nuevos referentes relacionados, por ejemplo, por medio de lo que Maynard (1980: 271) denomina pertenencia a la misma categoría (*co-class membership*)<sup>165</sup>, o por medio del movimiento a otro aspecto del mismo tema, algo que sucede “cuando los referentes se mantienen y solo cambia lo que se dice de ellos” (Bublitz 1988: 125). Ninguno de estos procedimientos presenta dificultades o resulta llamativo en las conversaciones que hemos analizado. Una técnica interesante, sin embargo, es la que Maynard (1980: 272) describe como “el paso de un enunciado general a otro particular o personalizado”. En nuestro corpus hemos observado que, al efectuar este tipo de cambio, la estructura suele ser muy similar: el hablante que inicia el cambio gradual lo hace con el propósito de introducir un ejemplo concreto o una experiencia personal que ilustre, corrobore o rebata la argumentación del hablante en curso. Esto lo podemos apreciar tanto en (109), un ejemplo tomado del nivel B1-, como en (110), perteneciente a una conversación entre alumnos del nivel B2:

##### (109) B1-.2 <621-636>

621 CM sí pero es- si es como lo has (e:) / lo has  
 622 dicho / que hay mucha gente vieja // mucha gente vieja  
 623 / de Alemania en España no-  
 624 IL ah sí yo pienso que=  
 625 CM no hay problema  
 626 IL =ellos hablan solamente alemán acá  
 627 CM (risa)  
 628 IL tienen amigos y todos acá // y: no necesitan que:  
 629 aprender / mucho español  
 630 CM sí pero es muy arrogante pienso  
 631 (1.5)  
 632 AW mes problem- (e:) mes problemas en otros países fueron  
 633 // que no↑ // (e:) /// pude ex- ¿expresionarme?  
 634 (0.5)  
 635 CM <hm>  
 636 AW en- en la lengua / de esta (e:) país

<sup>165</sup> Así, en el fragmento 104 comentado anteriormente, “tango” y “salsa” pueden entenderse como elementos pertenecientes a la categoría de “bailes”.



Los participantes de (109) están hablando sobre los problemas de no conocer el idioma del país donde se reside y, en este punto de la conversación, en concreto acerca de la actitud ‘arrogante’ de los jubilados alemanes que residen en España sin aprender la lengua. En la línea 632 AW introduce un cambio de perspectiva, un giro de lo general a lo particular: de los problemas de los alemanes pasa a hablar de sus problemas personales en el extranjero.

En el siguiente fragmento, (110), las participantes están comentando el texto propuesto para la conversación:

**(110) B2.1 <32-47>**

32 KO es la nueva generación de / Europa (risa)  
 33 AH sí / un poco difícil ¿no? / tenemos que ser muy /  
 34 móviles  
 35 (2.0)  
 36 KO <sí>  
 37 AH nosotras también  
 38 JC <sí- sí> (1.5) sí bueno yo soy (e:) medio alemana y  
 39 media francesa también y:  
 40 KO ah! ¡sí! <¡veramente!>  
 41 JC y:  
 42 KO (risa)  
 43 AH (risa)  
 44 JC y yo: entiendo un poco lo que dice que / bueno cuando-  
 45 cuando vivía en Francia siempre era la alemana aunque  
 46 nunca // (e:) había vivido en /// en Alemania y: solo  
 47 mi madre era alemana

En la línea 38, se produce el mismo paso de lo general a lo particular que en el fragmento anterior. Si comparamos cómo se realizan los dos cambios, advertimos sin embargo ciertas diferencias en lo referente a los recursos lingüísticos. JC utiliza la secuencia “apoyo (*sí*) + marcador reformulativo (*bueno*) + pronombre personal sujeto (*yo*)”. De esta manera, en primer lugar mantiene el principio de cooperación (Cestero 2000a) por medio del apoyo, a la vez que el reformulador funciona como un pivote para introducir el cambio de perspectiva, la cual se produce de manera efectiva con la utilización del pronombre *yo*. Ninguno de estos elementos (el uso de *sí* como apoyo, el valor de *bueno* como marcador y el empleo de *yo* para marcar un cambio de punto de vista) aparecía en el turno de AW, ni su uso se suele enseñar en el aula de ELE. Aquí vemos, sin embargo, un contexto en el que su uso es necesario para producir un enunciado pragmáticamente adecuado.

Otro procedimiento para efectuar un cambio gradual es el que Gallardo (1993a: 45) denomina *cambio de sujeto*. En nuestro corpus son muy frecuentes lo que hemos llamado *series rotativas*, en las que dos o incluso los tres participantes cuentan una experiencia personal de forma alterna, como en (111) y en (112). En las líneas 250-252 de (111), KM está finalizando su anécdota sobre los comentarios negativos que escuchó en España por el hecho de ser alemana y que la llevaron, finalmente, a iniciar las conversaciones en inglés. En la línea 260 JL interviene para contar su anécdota.

(111) A2.1 <250-276>

250 KM al final no:- no sabían de dónde (e:) esta- estaba /// y:  
 251 porque (e:) (e:) emp- empezab- he empezado a hablar en /  
 252 inglés // ¿sabes?  
 253 FS ¿sí?  
 254 KM claro  
 255 (0.5)  
 256 JL <hm>  
 257 FS es muy- más- más fácil  
 258 (0.5)  
 259 KM <claro> (risa)  
 260 JL ah sí y: ah sí una cosa que no pasa en España / estuvo  
 261 que la gente me di cuando (e:) oi:- ¿oyo? que soy de  
 262 Alemania me dijeron "¡ah Mallorca! hay=  
 263 KM <hm>  
 264 JL =muchas alemanes en Mallorca"  
 265 FS (risa)  
 266 KM (risa)(risa)  
 267 JL y yo dijo "no Mallorca todos los borrachos  
 268 alemanes no todos los alemanes son como los=  
 269 KM (risa)  
 270 JL =alemanes en Mallorca"  
 271 KM (risa)  
 272 (0.5)  
 273 JL pero / normalmente no- no me siento mal o no tuve el  
 274 exper- / el experiencio que la gente / era: era / algo /  
 275 no sé // que la gente: siente mal conmigo porque yo soy  
 276 alemán

En (112) EG está comentando sus experiencias en Barcelona, en concreto su frustración cuando, debido a su aspecto típicamente extranjero, los españoles se dirigían a ella en inglés pese a sus esfuerzos por hablar en español. Esto lo asocia NH, hablante bilingüe del alemán y del árabe, con una experiencia familiar:

(112) B1-.1 <425-438>

425 EG y / si / y si yo empezó- empecé a hablar español la gente  
 426 (e:) contesta en inglés  
 427 NH sí  
 428 EG ¡AAHHGGRR!  
 429 SB (risa)  
 430 EG ¡me volvía loco!  
 431 NH <sí>  
 432 EG (risa)  
 433 NH sí y / por ejemplo mi tía en Egip- Egipto (e:) puede  
 434 hablar alemán y cuando estamos (e:) (e:) jóvenes↑  
 435 EG <hm>  
 436 NH siempre hablamos en alemán / y luego / cuando aprendió el  
 437 árabe // y yo hable con ella en árabe ella contesta /  
 438 en / alemán / porque no puede hablar conmigo en árabe

En estos dos ejemplos podemos observar, nuevamente, diferencias en la forma de introducir el turno que contiene el cambio de perspectiva. En (111) es por medio de exclamaciones (*joh sí!*, *jah sí!*), mientras que en (112) NH utiliza el apoyo *sí* para relacionar su turno de forma cooperativa con el tema anterior, junto con el operador discursivo *y por ejemplo*, una fórmula con la que ‘avisa’ a sus interlocutores de que lo que va a venir a continuación es otro elemento paralelo a la secuencia previa de EG. Es en la presencia de estos recursos donde notamos una mayor destreza para construir un discurso “lubricado”, en la terminología de House (2002). Volveremos a este aspecto en el apartado 4.3.3.2.

En los ejemplos presentados hasta ahora, hemos visto cómo las carencias de recursos (si es que las hay) a la hora de introducir un cambio gradual no causan ningún impedimento para el transcurso de la conversación. Los participantes interpretan el cambio como tal y a él orientan sus sucesivas intervenciones. Pero observemos a continuación el siguiente fragmento (113), en el que, a consecuencia de una confusa introducción del cambio de tema, se produce un malentendido:

(113) A2.2 <107-142>

107 EE entonces escribes y lees muy bien en croata también  
 108 MS sí sí  
 109 también  
 110 EE <hm> y: /// (e:)  
 111 AS eres (e:) bilingua / bi- (e:) una persona  
 112 EE (risa)  
 113 AS bi- bilingua  
 114 MS y:- y: para ti  
 115 AS <hm>  
 116 MS (e:) // (e:) tuve que: // aprender (e:) // el kyrilik↑  
 117 también↑  
 118 (2.0)  
 119 AS (e:)  
 120 MS la: escrita rusia  
 121 EE ¡claro!  
 122 AS (risa) ((riendo)) claro porque he: venido  
 123 EE viviste allí  
 124 AS te- tení- tení- tení-/ diez- diecisiete años  
 125 EE diecisiete  
 126 AS cuando he venido (e:)-  
 127 EE entonces fuiste en la escuela en-  
 128 AS co-comienzo a estudiar en la universidad  
 129 EE (risa)  
 130 AS (risa) ((riendo)) tú piensas que (e:)  
 131 EE (risa)  
 132 AS (risa)  
 133 EE ((riendo)) sin escribir no es posible aprender el  
 134 MS no no no pero a mí (e:) tuve que  
 135 aprender también  
 136 AS <¡ah!>  
 137 (0.5)  
 138 MS en la escuela  
 139 (1.5)  
 140 AS aquí  
 141 MS aquí sí  
 142 AS ¡a:h aquí! ¿y tú piensas en (e:) serb- serbo?

El fragmento comienza cuando MS, bilingüe alemán-croata, confirma a su compañera EE que él sabe hablar y escribir muy bien en la lengua de sus padres, puesto que fue a una escuela croata en Alemania. En la línea 114, MS realiza una llamada de atención sobre AS, y elige para ello una fórmula (*y para ti*) bastante curiosa. Creemos que puede deberse al desconocimiento de otros apéndices fáticos como, por ejemplo, *¿sabes?*, pero también a que exactamente la misma expresión, pero en contextos adecuados, había aparecido ya dos veces antes durante el desarrollo de la conversación. En la línea 116 MS realiza un desplazamiento de “aprender el croata” a “aprender el cirílico”. Aunque la forma gramatical *tuve* es correcta, tal vez por la fórmula *para ti* y por la entonación ascendente al final del turno, EE entiende la

afirmación de MS como una pregunta, a la que responde sorprendida (línea 121), interpretación a la que se suma AS después de unos instantes de vacilación (línea 119). A continuación se desarrolla toda la secuencia de reparación, que por fin en las líneas 134-141 queda aclarada, momento que AS aprovecha para hacer una pregunta sobre un tema que le interesa más<sup>166</sup>, y MS, quizás debido a que la introducción del tema no ha sido exitosa, ha perdido la oportunidad de hablar sobre el alfabeto cirílico.

#### 4.3.3. Análisis de los cambios disyuntivos

En este apartado presentamos, en primer lugar, qué recursos contextuales utilizan con más frecuencia los HNN para introducir nuevos referentes en la conversación y, en segundo, los medios lingüísticos con que los HNN formulan el turno que contiene el cambio temático.

##### 4.3.3.1. Procedimientos para introducir un cambio de tema

Linell y Korolija (1997: 176) proponen un marco analítico de gran utilidad para clasificar los procedimientos utilizados por los conversadores a la hora de producir un cambio de tema (lo que estos autores denominan *inicio de episodio*). Los investigadores clasifican los diferentes mecanismos según el grado de relación de los nuevos referentes con el contexto<sup>167</sup> y establecen los siguientes mecanismos:

- Recontextualizar un elemento adyacente<sup>168</sup>: un aspecto o elemento, generalmente aparecido hacia el final del tema (episodio) inmediatamente anterior, es utilizado como punto de partida de un nuevo tema, en el cual el elemento es situado dentro de un nuevo contexto.
- Iniciar el nuevo tema por analogía con el anterior: uno de los participantes, con frecuencia distinto al hablante principal del episodio anterior, inicia una historia, cuenta una experiencia, siendo esta nueva unidad de alguna manera análoga (o

---

<sup>166</sup> Un poco antes había dicho, textualmente “*creo que es muy importante de decir a qué lengua tú piensas*”.

<sup>167</sup> Nada es de por sí *contexto* de una pieza de discurso. Los recursos contextuales son contextos en potencia que pueden convertirse en contextos efectivos a través de las actividades de los interlocutores (Linell y Korolija 1997: 173).

<sup>168</sup> Bublitz (1988) se refiere a estos elementos como *catchwords*.

paralela) al tema o uno de los temas del episodio inmediatamente anterior, si bien emplea referentes distintos y localizados en circunstancias también diferentes.

- Reintroducir un tema tratado anteriormente en la conversación: el hablante vuelve a un tema que se trató en un fragmento no inmediatamente anterior del discurso.
- Tomar como punto de partida eventos acaecidos en la situación: el nuevo episodio viene desencadenado por un suceso (la caída de un objeto, la entrada en escena de una persona) ocurrido justo antes del enunciado que lo tematiza.
- Tomar como punto de partida objetos presentes en la situación: en este caso, un objeto o persona que ha estado presente durante toda (o partes de) la conversación es tomado como recurso de habla.
- Tomar un tema predefinido por el orden del día o agenda de la actividad comunicativa.
- Invocar temas pertenecientes al bagaje común de los interlocutores y que, de alguna manera, flotan o están presentes en la situación, como pueden ser el simple hecho de estar reunidos, hechos biográficos relevantes de los co-conversadores (comunes o por descubrir) y referencias a personas conocidas ausentes de la conversación.

Vemos que en esta tipología se puede advertir una gradación dentro de un eje gradual-disyuntivo. La recontextualización se podría considerar casi un cambio gradual, mientras que el último de los recursos, la utilización de temas activados por la situación y pertenecientes al acervo común de los participantes, es la estrategia más ‘rebuscada’ para reactivar el habla temática. Es precisamente este procedimiento el más frecuente en los 37 cambios disyuntivos de nuestro corpus, como podemos apreciar en la Tabla 15:

	Bagaje común	Recontextualización	Analogía	Reintroducción	Orden del día
nº de casos	15	10	5	4	3
%	41%	27%	14%	11%	8%

Tabla 15. Tipos de cambios disyuntivos

Un ejemplo de cambio con el recurso a temas presentes en la situación sería el siguiente (114), en el que AW introduce un tema que, debido a la temática del texto propuesto, planea durante toda la conversación: vivir en el extranjero:

(114) B1-.2 <513-520>

513 (2.0)  
 514 AW ¿**queráis (e:) vivir en un: otro país // en otro paí-**  
 515 **otros países?**  
 516 (1.0)  
 517 IL (m:) antes sí dice siempre sí: yo voy a ven- a vivir en  
 518 otro países pero ahora / cuando estuve mucho en otro  
 519 países (hh) no sé /// (m:) tal vez para algunos años  
 520 pero para siempre no sé

En segundo lugar, la técnica más utilizada es la *recontextualización*, que podemos ver ejemplificada en el fragmento siguiente (115), en el que uno de los participantes, PE, está contando lo que le pasó en su primer día en Madrid, cuando le rompieron una luna del coche y era un momento en que todavía no tenía ni dónde alojarse. La mención del “apartamento” lleva a DM a hacer la pregunta de la línea 319:

(115) B2.2 <308-319>

308 PE no tuve ni idea dónde pude ac- aparcar mi coche y no  
 309 tuve un **apartamento** y: (risa) fue difícil  
 310 MR (risa)  
 311 PE (risa)  
 312 (1.0)  
 313 PE pero con eso se: // se aprende a (e:) español porque se  
 314 tiene que hablar con la policia (risa)  
 315 MR <sí (es muy bueno) para  
 316 practicar sí claro>  
 317 DM (risa)  
 318 PE (risa) y con muchas otras personas sí (risa)  
 319 DM (risa) / ¿y cómo has encontrado un **pis**o en- / en Madrid?

El cambio por *analogía* es una técnica que nuestros hablantes utilizan en cinco ocasiones, siempre por medio de una pregunta al interlocutor. En el fragmento (116), dos de las participantes, SF y AE, hablan en varios momentos acerca de sus estancias en el extranjero. Cuando SF termina de relatar por qué decidió no quedarse en Perú, después de un silencio, invita a JS a hacer una aportación que puede considerarse análoga y coherente con lo que se ha dicho antes.

(116) B1+.3 <542-546>

542 (3.5)  
 543 SF ¿y tú querías de vivir algún tiempo en el extranjero o  
 544 no?  
 545 (0.5)  
 546 JS sí / pero: // no estoy segura dónde / (risa)

En (117) podemos ver cómo se efectúa una *reintroducción*. En las líneas 210-212 JC retoma el tema del “patriotismo local” que había iniciado KO en las líneas 129-131:

(117) B2.1 <129-213>

129 KO no pero por ejemplo es que: no me siento como  
 130 alemana / me siento má:s hija de Colonia o hija de  
 131 Hamburgo / como es // no sé=  
 [...]

185 JC (e:) // per lo q- lo que me:- (e:) (3.0) (risa)  
 186 que no me gusta es que estoy (e:) olvidando un poco el  
 187 francés // porque / solo hablo con:- bueno hablo muy  
 188 bien francés pero // si quiero (e:) habrar- blar sobre  
 189 un:  
 190 (1.0)  
 191 AH <un tema especial>  
 192 JC sí es:- a  
 193 AH <hm>  
 194 JC veces me:  
 195 (0.5)  
 196 AH <te faltan las palabras>  
 197 JC cuesta un poco sí  
 198 (1.0)  
 199 KO es normal ¿no?  
 200 JC sí pero-  
 201 KO ((imita los típicos gestos de frustración))  
 202 AH ((riendo)) das una rabia ¿no?  
 203 JC ((riendo)) sí  
 204 KO ((imita sonidos de desesperación))  
 205 AH ((riendo)) no lo sé  
 206 KO ((imitando)) ¡¿qué?!  
 207 JC sí / sí  
 208 KO ((en tono de lamento paródico)) ¡lo he sabido! ¡lo he  
 209 sabido!  
 210 JC pero yo también-  
 211 KO ¿hablas? ¿hablas? ¿ja?<sup>169</sup>  
 212 JC me siento media francesa y media noralem- norteaalemana  
 213 KO <sí>

<sup>169</sup> ¿ja?: ¿sí?



Por último, en tres casos de nuestro corpus, los conversadores recurren al ‘tema de Paco’ como perteneciente al *orden del día*. Que este tema es inherente a la situación en que se encuentran los conversadores, es decir, es algo de lo que, en alguna medida, ‘toca hablar’, se hace especialmente explícito en (118):

**(118) B1-1 <335-346>**

335 (2.0)  
 336 EG (risa)  
 337 NH (risa)  
 338 NH (m:) ¿qué más?  
 339 (1.0)  
 340 SB ¿qué más sobre el texto?  
 341 (2.0)  
 342 SB ¡Paco!  
 343 EG Paco  
 344 SB Paco de Alemania  
 345 NH (e:m:) también es interesante que / su: (e:)  
 346 su parecido↑ // que es u- un joven alto delgado y rubio=

En ningún momento nuestros informantes toman como punto de partida de un nuevo tema eventos u objetos presentes en la situación, lo que sin duda se debe a que ni el lugar donde se realizaron las grabaciones (un aula de la universidad) ni el contexto (precisamente se trataba de evitar que entrasen otras personas en el aula o que se oyeran sonidos de fuera que pudieran molestar) propiciaban la aparición de objetos o acontecimientos suficientemente relevantes para constituirse en mencionables.

En conclusión, del análisis de los recursos contextuales utilizados por los HNN, nos ha llamado la atención el hecho de que el recurso al bagaje común sea tan frecuente y, en contraposición, haya tan pocas reintroducciones de tema, únicamente cuatro, y tres de ellas en conversaciones del nivel B2. Como veremos más adelante ejemplificado en otros fenómenos, este saber ‘retomar el hilo’ parece ser una destreza revestida de una cierta dificultad o solo a disposición de los más expertos.

Por otro lado, como se observa en la Tabla 16, a mayor nivel, mayor variedad de recursos para efectuar el cambio temático. Así, por ejemplo, en los niveles B1+ y B2, los conversadores utilizan entre tres y cuatro recursos diferentes para introducir un

nuevo tema, mientras que en las conversaciones del nivel A2 y B1-, no aparecen más de uno o dos tipos de cambio.

	Bagaje común	Recontextualización	Analogía	Reintroducción	Agenda
A2.1	1				
A2.2	4			1	
B1-.1		2	1		1
B1-.2	1				1
B1-.3	1	1			
B1+.1	1		1		1
B1+.2	2	1			
B1+.3	2	3	1		
B2.1	1	1	2	2	
B2.2	2	2		1	

Tabla 16. Tipos de cambios disyuntivos, por conversaciones

Finalmente, queremos señalar que las limitaciones lingüísticas de los HNN no ocultan, sin embargo, la preocupación y la capacidad de nuestros informantes por mantener la coherencia temática. Cuando esto no se da, como ocurre en el siguiente ejemplo (119), las co-participantes tienen a su alcance medios sancionadores, como la risa, para señalar la introducción inapropiada de un tema:

(119) B1+.1 <336-348>

336 MG =hice un curso (e:) de español /// pero fue en mil  
 337 novechiento / noventa y seis  
 338 JF <hm>  
 339 MG hace mucho tiempo (risa)  
 340 ZM el curso-  
 341 MG he olvidado todo  
 342 ZM ¿de cuánto tiempo?≈  
 343 MG ≈hh solo tres semanas el curso↑  
 344 ZM <hm>  
 345 MG duró tres semanas y: (e:) / pasé (e:) / seis semanas en  
 346 total  
 347 ZM ah estuve en Cádiz también  
 348 JF ((riendo)) ¡ah!

Ejemplos como este, el único caso en nuestro corpus, ponen asimismo de manifiesto que en las conversaciones en ELE los comportamientos atípicos son escasos y resultan sancionados, como entre HN.

#### 4.3.3.2. Medios lingüísticos de introducción temática

Maynard (1980: 280) describe tres procedimientos formales a través de los cuales los conversadores pueden establecer una nueva línea de habla: afirmaciones, anuncios y preguntas; procedimientos que, a nuestro entender, se corresponden con lo que Cheng (2003: 41) denomina *orientación*, al hablante o al oyente, de los contenidos temáticos. De esta manera, podemos distinguir tres formas de introducir un nuevo tema:

- Por medio de una pregunta orientada a uno (o varios) de los interlocutores; las preguntas constituyen la primera parte de un par y, de esta manera, requieren una segunda parte, una respuesta, con lo que garantizan por lo menos una transición de turno.
- Por medio de un anuncio: un enunciado referido al mismo conversador que inicia el tema y presentado como no conocido para el resto de interlocutores.
- Por medio de una afirmación de carácter general, no concerniente a ninguno de los participantes. Tanto el anuncio como la afirmación forman la primera parte de un par adyacente y proporcionan el entorno adecuado para una segunda parte: apoyo de recepción, valoración o pregunta.

Como revela la Tabla 17, el número de cambios disyuntivos realizado por medio de una pregunta sobrepasa por abrumadora mayoría al de los anuncios y afirmaciones, constituyéndose así en el recurso preferido para efectuar un cambio de tema.

	Pregunta	Anuncio	Afirmación
nº de cambios disyuntivos	26	5	8

Tabla 17. Orientación en los cambios de tema

Ejemplos típicos de este procedimiento para cambiar de tema son los siguientes fragmentos:

**(120) B1-.2 <513-515>**

513 (2.0)  
 514 AW ¿queráis (e:) vivir en un: otro país // en otro paí-  
 515 otros países?

**(121) B1-.1 <491-493>**

491 NH (hh) cu- pero cuando es- (e:) estabas en Alaska↑=  
 492 EG <hm>  
 493 NH =¿cómo:?? ¿cómo son (e:) la gente?

De los 13 casos en que el nuevo tema no es introducido por medio de pregunta, 5 pertenecen a la misma conversación y son realizados por la misma hablante: SF, de la conversación B1+.3. Uno de estos casos es el que reproducimos en el fragmento (122). AE está hablando de cómo su experiencia en el Perú no fue, en absoluto, pobre en lo que al aspecto cultural se refiere. Al contrario, y dado que en su familia los dos hijos eran músicos, tuvo la oportunidad de aprender “mucho sobre música”. Finalizado este tema con un silencio, SF, en la línea 379, introduce por medio de un anuncio el tema de sus dificultades de integración:

**(122) B1+.3 <369-387>**

369 AE sí y así (e:) / yo aprendí mucho sobre la música y  
 370 también / (e:) pode // (e:) podía escuchar (e:) mucho  
 371 // y: // grupos que ah ah en Europa ya no (e:) tú no  
 372 puedes (e:)-  
 373 (1.0)  
 374 JS <escuchar>  
 375 AE escuchar / y no puedes (e:) // comprar porque-  
 376 JS <claro>  
 377 AE (???)  
 378 (1.5)  
 379 SF (e:) la cosa extraña para mí fue que (e:) //  
 380 cuando estás en el extranjero- ne en ¿extranjero?  
 381 JS <hm>  
 382 SF por ejemplo yo en Perú / nunca me sentía parte de la  
 383 sociedad  
 384 JS <no>  
 385 SF de la cultura no puedes entrar este / sistema de la  
 386 cultura no sé no eres una de los ricos de una familia  
 387 tradicional ni una de los pobres

De esta manera, la pregunta al interlocutor se convierte prácticamente en la única estrategia para cambiar de tema que poseen los HNN. Estos resultados son análogos a los obtenidos por Cheng (2003), quien demostró una marcada preferencia de los HNN por la introducción de temas dirigidos personalmente al interlocutor. Para esta autora, si el nuevo tema involucra al hablante, al oyente o a todos los interlocutores es un aspecto del manejo de la agenda que viene determinado culturalmente. Nosotros creemos que esto se debe a que iniciar el nuevo tema por medio de un anuncio o comentario entraña más dificultad, ya que es necesario conectar dos turnos entre los que ya no hay una relación de inmediatez temporal (en los ejemplos 114, 116 y 118 hemos visto cómo pasan varios segundos entre el final del último turno temático y el principio del siguiente), a diferencia de lo que ocurre con la formulación de una pregunta, que de por sí indica una ruptura con lo anterior.

Esta tendencia a favor de la orientación al interlocutor se invierte cuando los cambios disyuntivos se realizan por medio del procedimiento de reintroducción de un tema. En estos casos, los participantes no optan nunca por la realización en forma de pregunta, sino por introducir afirmaciones o comentarios o relatos de tipo personal, como ya vimos en el ejemplo (117).

Gallardo (1993a: 52) sugiere, por su parte, dos posibilidades para introducir un cambio temático disyuntivo: cambio *marcado* o cambio *brusco*, según el turno contenga o no rasgos de no pertinencia: señales que pueden incluir elementos suprasegmentales o lingüísticos. De esta manera, el turno marcado se puede construir en solapamiento con el turno anterior de otro hablante o bien por medio de ‘prefacios’ y marcadores de digresión que suspenden la relevancia del tema anterior. Entre los prefacios se incluyen las interjecciones (Eiffländer 1989), los *formuladores*<sup>170</sup> (Downing, Neff y Carretero 1998) y los apoyos de seguimiento, de valoración, de comentario o de recapitulación (Jefferson 1993). Es decir, cuando la coherencia temática se ve interrumpida, los participantes aseguran, a través de los recursos mencionados, el mantenimiento de la *coherencia interactiva* (Jefferson 1984a).

---

<sup>170</sup> Enunciados prospectivos que contienen un comentario metadiscursivo para indicar explícitamente al interlocutor que va a tener lugar un cambio (Downing et al. 1998: 274).

En nuestro corpus, sin embargo, los HNN en muy pocos momentos hacen uso de alguna de estas marcas de transición o lo hacen solo de las menos ‘elaboradas’, como las interjecciones, como veíamos en el fragmento (111). Parece, por tanto, que el recurso más frecuente de que disponen los HNN para iniciar un tema o marcar el cambio es el cierre del tema precedente.

#### 4.3.4. Los cierres temáticos

En toda conversación podemos reconocer determinados momentos en los que un tema se agota y llega a su fin. Estos contextos, que Bublitz (1988: 73) define como *perfil de cierre conversacional*, se caracterizan por un descenso del ritmo, el tono y el volumen de habla, una disminución del número de participantes que hacen aportaciones sustanciales al tema y un aumento del número de pausas, turnos apoyo y señales de escucha. El final de un tema es, por tanto, una secuencia en la que los participantes, a lo largo de varios turnos de habla y de forma consensuada, se desligan de un tema anterior. Si bien los cierres explícitos a través de marcadores léxicos de conclusión son un fenómeno raro en la conversación espontánea (Stenström 1994: 152), son varios los recursos, como señala Howe (1991)<sup>171</sup>, con los que los conversadores se indican mutuamente que un tema está llegando a su fin:

- Risas, que frecuentemente acompañan a otras marcas de cierre de tema, debido a que la risa tiene muchas funciones en la conversación<sup>172</sup> y, por sí sola, no suele ser marca suficiente para finalizar un tema.
- Apoyos de recepción, comprensión y confirmación: son expresiones carentes de contenido (*hm, sí, no, vale, ah, oh,...*) que funcionan como un ‘acuse de recibo’ del turno previo, sin proporcionar más información sobre el tema en cuestión. Aunque, de hecho, aparecen a lo largo de toda la conversación, en los contextos de cierre temático se emiten, generalmente, con entonación descendente<sup>173</sup>.
- Repeticiones, que tienen una función distinta según se repitan palabras o apoyos emitidos en el turno anterior. Las repeticiones de palabras inician una secuencia

---

<sup>171</sup> Es el único estudio sobre cierres *temáticos* del que tenemos constancia. El artículo de Schegloff y Sacks (1973) “Opening up closings” está centrado en el estudio de los cierres *conversacionales*.

<sup>172</sup> Véanse al respecto los artículos de Jefferson (1984b) y Cestero (1996).

<sup>173</sup> Una entonación ascendente actuaría como estímulo para que el hablante continuara con el tema.

de cierre temático, mientras que las repeticiones de apoyos constituyen el último elemento de la secuencia y van inmediatamente seguidas por un silencio o un cambio de tema.

- Resúmenes valorativos: son comentarios sobre el tema en curso que parecen cancelar todo comentario posterior. Pueden funcionar como una evaluación, clarificando el punto central del tema o extrayendo la consecuencia o conclusión final de todo lo hablado. Más a menudo, sin embargo, funcionan como una coda, un comentario final después del cual se hace innecesario continuar con la conversación sobre el tema. El principal criterio para caracterizar un turno como resumen valorativo es que apenas aporta nueva información a lo dicho anteriormente. Con cierta frecuencia, estos comentarios se realizan bajo la forma de expresiones figurativas o frases hechas<sup>174</sup> o expresiones de ‘no implicación’ como *esto es*.

De todos estos dispositivos, los más utilizados por nuestros informantes son las risas y los apoyos de recepción, especialmente *hm* y *sí*. De todos modos, y como se puede advertir en los siguientes ejemplos, es difícil discernir si el apoyo se emite con el fin cerrar el tema o simplemente como señal de acuerdo o continuación.

**(123) B1-.3 <85-97>**

85 BF <hm> pero es muy interesante (e:) conocer a estos  
 86 costumbres o cómo  
 87 SW <hm>  
 88 BF la gente son porque son diferente  
 89 BL <hm>  
 90 BF y : puedes (e:) (e:) (e:) also // aprender mucho (e:)  
 91 para tu vida  
 92 BL <hm>  
 93 BF cómo vivir  
 94 SW <hm>  
 95 BF (e:) la vida porque es / un poco diferente  
 96 BL <**sí**>  
 97 BF (**risa**)

---

<sup>174</sup> Véanse, al respecto, los trabajos de Drew y Holt (1995 y 1998).

**(124) B1+.3 <417-431>**

417 AE // siempre te va a ver bueno la mayor- la mayorid- la  
 418 mayoría como extranjera / pero es una buena experiencia  
 419 pienso porque de la:- la: lo mismo se pasa acá con los  
 420 extranjeros ¿no?  
 421 (0.5)  
 422 JS sí  
 423 (1.5)  
 424 SF te tratan diferente o te miran-  
 425 JS <sí>  
 426 (2.0)  
 427 JS <sí>  
 428 (1.0)  
 429 AE y es como para siempre como no puedes // (e:) quitar  
 430 /// por tu exter- no sé  
 431 (1.0)  
 [cambio de tema]

Los resúmenes valorativos parecen ser una pieza de especial dificultad dentro del entramado conversacional. 6 de los 14 ejemplos que hemos encontrado son emitidos por hablantes del nivel B2, como JC en (125), o por hablantes que demuestran, en todos los aspectos estudiados, una elevada competencia conversacional, como JL en (126) o NH en (127):

**(125) <B2.1> <639-647>**

639 JC es // después viajé un poco en // un- por- una amiga  
 640 mía estaba en Costa Rica↑  
 641 AH <hm>  
 642 JC en San José / y: estaba / (e:) ya por dos meses o tres  
 643 meses también y después nos encontramos / y viajamos  
 644 por El Salvad- (e:) por (e:) / Nicaragua: Costa Rica y  
 645 Panamá  
 646 AH <¡qué bien!>  
 647 JC sí era muy bonito (risa)



(126) A2.1 <342-351>

342 KM y- y la gente en alemán / pue- solo / pueden que bailar  
 343 cuando: son borracho (risa)  
 344 JL ¿sí?  
 345 KM (risa) hm  
 346 JL ¡qué bueno! (risa)  
 347 KM pero / no conmigo (risa)  
 348 JL (risa) **tú cambiaste / esta imagen allá**  
 349 (risa)  
 350 FS (risa)  
 351 KM (risa) ((riendo)) he probado

(127) B1.1 <433-446>

433 NH sí y / por ejemplo mi tía en Egip- Egipto (e:) puede  
 434 hablar alemán y cuando estamos (e:) (e:) jóvenes↑  
 435 EG <hm>  
 436 NH siempre hablamos en alemán / y luego / cuando aprendió el  
 437 árabe // y yo hable con ella en árabe ella contesta /  
 438 en / alemán / porque no puede hablar conmigo en árabe  
 439 SB (risa)  
 440 NH **es**  
 441 (0.5)  
 442 EG <hm>  
 443 (0.5)  
 444 NH **muy raro**  
 445 (3.0)  
 446 NH ¿tú est- tienes experiencias como esta en / Columbia?≈  
 [cambio de tema]

Es difícil pasar por alto las diferencias que, en términos de interacción, existen entre los ejemplos (123), (124) y (127) por un lado, y (125-126) por otro. Estos dos últimos pueden ser caracterizados como cierres cooperativos, con un alto grado de colaboración entre los interlocutores. En ellos, la conclusión del tema no es unilateral sino negociada, algo que no ocurre en los otros tres casos y que resulta ser la norma general en la mayoría de las conversaciones del corpus: los temas se van desvaneciendo debido a la falta de contribuciones o, simplemente, terminan bruscamente con un silencio, como en (128):

(128) B1-.1 <241-253>

241 SB "voy a hablar contigo porque tú eres e-extranjero / yo  
 242 voy a hablar contigo en español pero no me gusto" ella me  
 243 // e- era la (e:)  
 244 NH wow  
 245 SB primera experiencia / en el aeropuerto en Barcelona  
 246 (risa)  
 247 NH no- no tengo experiencias así  
 248 SB ¿no?  
 249 NH estuve dos veces en Barcelona y  
 250 (1.0)  
 251 SB ¿nunca?~  
 252 NH ~nunca  
 253 (3.0)

Una acción temática muy poco frecuente es el abandono directo y explícito de un tema por parte de uno de los conversadores, es decir, en lugar de una secuencia cooperativa de varios turnos, lo que tiene lugar es un cierre unilateral. Significativamente, ejemplos de *abandonos de tema* solo aparecen en el nivel B2 y, en concreto, en intervenciones de la hablante KO. En (129), las participantes están comentando la posibilidad de que JC, que nació en Francia pero tiene un poco olvidado su francés, busque a una persona para hacer un intercambio de idiomas (intercambio conocido por el nombre de "tándem"). Ante la inviabilidad de la idea y la falta de acuerdo que, entre risas, se produce entre las hablantes, KO opta por cancelar el tema en la línea 304:

(129) B2.1 <297-305>

297 AH Y TÁNDEM es: no:-  
 298 JC <sí>  
 299 KO no pero es una mezcla  
 300 (0.5)  
 301 AH sí pero  
 302 KO puedes ayudarle: en mejorar su alemán  
 303 JC (risa)  
 304 KO y tú puedes mejo- vale sólo una idea (risa)  
 305 JC (risa)

Y en (130), tenemos un ejemplo que demuestra nuevamente cómo el *tema* es una unidad de los participantes y no solo del analista. En este caso, tanto KO como AH deciden cancelar un tema que se puede considerar como tabú en Alemania:

(130) B2.1 <153-160>

153 AH            el patriotismo alemán es un poco difícil ¿no? /  
 154            no se debe de ser ¡oh! soy alemán (???)  
 155            (1.0)  
 156 KO            (¡sí! te) hemos visto- pero eso es otro-  
 157 AH            Sí es otro-  
 158 KO            es otro tema (risa)  
 159 AH            muy difícil  
 160 KO            (risa)

No es, creemos, una coincidencia el hecho de que sea en esta conversación B2.1 donde tienen lugar los dos únicos abandonos de tema registrados en todo el corpus. Este control de la agenda temática, de lo que se quiere hablar y de lo que no, parece solo al alcance de los hablantes de este nivel y tiene su paralelo en el fenómeno que presentamos en el próximo apartado.

#### 4.3.5. Digresiones y regresos

La última de las acciones temáticas que ha ocupado nuestro análisis corresponde a aquellos casos en los que el tema en curso no se ve finalizado por una secuencia de cierre o por un abandono, sino por una nueva acción. Cuando, súbitamente, un nuevo foco de interés acapara *de forma transitoria* la atención de los interlocutores, quienes posteriormente retoman el tema suspendido, estamos ante el caso de las *digresiones* o, en la terminología de Gallardo (1998: 87), *secuencias de lateralización*. Según esta autora, existen dos tipos de lateralizaciones dependiendo de la motivación que las origina: *externa*, cuando se debe a un evento originado en el espacio físico en el que tiene lugar la conversación; e *interna*, cuando surge debido a una aclaración o a un malentendido. En nuestro corpus hemos localizado un total de nueve digresiones, todas ellas internas, producto de una secuencia de reparación (131, 132) o bien de un cambio de tema fallido (133).

En (131), AE debe aclarar el significado de la palabra *tejo* antes de proseguir con su anécdota en la que cuenta su miedo a pasear sola por las calles de Puno (Perú) debido a los perros callejeros:

(131) B1+.3 <732-767>

732 AE y // bueno me dijeron dónde es mejor no irse // pero en  
 733 el día↑ (2.0) (risa) una vez tenía miedo pero de- de los  
 734 perros (risa) porque los pe- yo quería pasearme un poco  
 735 como conocer (e:) / el cuat- el barrio como donde viví  
 736 /// pero los perros (e:) / a veces son (e:) sobre (e:)  
 737 (0.5)  
 738 SF ¡ah! ¿encima? / arriba-  
 739 AE encima de:- de la casa  
 740 JS ¡hm!  
 741 SF sobre:-  
 742 AE sobre el ¿tejo?  
 743 JS el ¿balcón?  
 744 JS no↓  
 745 AE no el tejo  
 746 SF ¿no en el muro? // las casas normalmente tienen un muro  
 747 // afuera ¿no?  
 748 JS ¡ah sí!  
 749 AE no  
 750 (0.5)  
 751 AE sí  
 752 SF no ¿es así?  
 753 AE pero yo:-  
 754 SF ¿abierta por la terraza?  
 755 AE como el- el tejo / no↓ ¿cómo es?~  
 756 SF ~¿el te-?~  
 757 AE ~¿tejo?  
 758 SF <hm>  
 759 AE es-  
 760 JS ¿qué es tejo?~  
 761 AE ~es plano /// *das Dach*  
 762 (0.5)  
 763 JS ¡ah!  
 764 (0.5)  
 765 SF ¡en el techo!~  
 766 AE ~techo /// (risa) a:h ayuda / no bueno es plano y los-  
 767 los pe- los perros a veces son encima

En cuanto a los medios lingüísticos con que se inician y finalizan las digresiones, Bublitz (1988: 117) argumenta que, debido a que están justificadas por naturaleza, es decir, son necesarias para el tema que se ha venido tratando hasta ese momento, rara vez vienen introducidas por medio de marcadores lingüísticos. En contraste, el *regreso*, es decir, el retorno al tema interrumpido, casi siempre viene indicado por recursos de carácter verbal<sup>175</sup>. En los siguientes fragmentos (132 y 133) podemos observar cómo la habilidad a la hora de retomar el hilo del discurso es claramente

<sup>175</sup> Para el inglés, Bublitz (1988: 118) registra que las dos partículas más frecuentes son *anyway* y *now*.

superior en el caso de MR, hablante del nivel B2, frente a las dificultades de KM, hablante del nivel A2.

(132) B2.2 <452-480>

452 MR sí sí es muy barato pero: // horas y horas en este  
 453 autobús  
 454 (0.5)  
 455 PE sí claro (risa)  
 456 MR me he ido muchas veces de- de Val- de de Barcelona a  
 457 Zaragoza con- con autobús // buah  
 458 DM <para visitar a tu amigo>  
 459 (0.5)  
 460 MR ah no (e:) en- en- en Zaragoza es (e:)  
 461 DM no, era en Valencia- / estaba en Valencia / tu amigo  
 462 (1.0)  
 463 MR ¿mi amigo?  
 464 PE (risa) ¿cuál amigo?  
 465 MR a ver sí claro tengo- tengo amigos en Valencia pero: (e:)  
 [...]  
 476 MR y: ((riendo)) después la cena de navidad de DKV en  
 477 Zaragoza también // **y sí claro** el autobús / Zaragoza i-  
 478 ida y vuelta es veinte euros es  
 479 (0.5)  
 480 PE <hm casi nada>

(133) A2.1 <26-43>

26 JL <hm> /yo tengo una amiga que (e:) tiene: una madre de  
 27 Francia / y su papá es de: Alemania y: ellos viven aquí  
 28 en Alemania pero creo- me dijo muchas veces que su madre  
 29 está muy triste aquí en Alemania (hh) y no se puede  
 30 acostumbrar en la vida aquí (hh) y ahora la- / (e:) ella  
 31 regres- regresó / a- la madre de mi amiga regresó a:  
 32 Francia  
 33 (1.0)  
 34 FS ¿y: (e:) de (e:) qué ciudad la (e:) madre: (e:) viene?≈  
 35 JL ≈de París // de- o cerca de=  
 36 FS <sí>  
 37 JL =París hm  
 38 (1.0)  
 39 KM <mhm> / (hh) creo es la: razón porque (e:) cuando una  
 40 madre o los padres (e:) // gusta más el país de antes //  
 41 es que la- las niños / tienen problemas porque viven en-  
 42 en la país / (e:) alemán por ejemplo / pero / no pueden  
 43 vivir en- en la país de s- de padre

En este último ejemplo, FS produce un cambio de foco: de lo que era el tema en la intervención de JL en las líneas 26-32 (“los problemas de la madre”) pasa a centrarse en “la ciudad de donde viene”. Esta nueva línea no tiene continuidad temática, KM, en la línea 39, simplemente retoma la argumentación iniciada por JL. Lo hace, sin

embargo, sin señalar este regreso por medios lingüísticos y, en un primer momento, parece que “la razón” que menciona en la línea 39 se refiere al hecho de que la madre sea de París y no, como posteriormente resulta claro, al hecho de que la madre no se sienta a gusto en Alemania.

#### 4.3.6. La iniciativa en el manejo de la agenda

Llegados a este punto, y después de analizar el corpus de forma global, vamos a detenernos en un análisis por participantes; para ello hemos representado en la Tabla 18 el número de temas que cada hablante domina (en turnos) y el número de cambios que emite, especialmente aquellos producidos mediante anuncios o afirmaciones, es decir, por medios distintos a una pregunta:

Conversación	Hablante <sup>176</sup>	Temas que domina, en turnos <sup>177</sup>	Cambios realizados (graduales y disyuntivos)	Cambios introducidos mediante un anuncio o afirmación
A2.1	JL +	0.6	4	4
	KM	0.4	5	4
	FS –	0	3	2
A2.2	EE +	0.6	5	1
	AS	0.5	3	0
	MS –	0	5	1
B1-.1	NH	0.33	7	4
	EG	0.33	3	3
	SB –	0.33	3	1
B1-.2	CM +	0.33	2	1
	IL	0.66	5	4
	AW –	0.33	3	2
B1-.3	BF	0.5	9	5
	SW –	0.12	2	1
	BL	0.5	6	4
B1+.1	JF +	0.75	9	2
	MG	0.25	9	2
	ZM	0.25	3	1
B1+.2	VM	1	5	1
	SL +	0	5	2
	CF	0	3	2
B1+.3	SF +	0.5	10	8
	AE	0.3	7	6
	CS	0.2	7	2
B2.1	KO	0.6	18	10
	AH	0.25	9	4
	JC	0.16	12	6
B2.2	MR	0.66	9	5
	DM	0.33	6	3
	PE	0	3	3

Tabla 18. Manejo de la agenda temática por hablantes y niveles

Lo más llamativo de esta tabla es la presencia, en casi todas las conversaciones, de un hablante ‘débil’ frente a un hablante ‘dominante’ que emite significativamente más turnos, produce más cambios y toma más la iniciativa. Sin embargo, la relación entre

<sup>176</sup> Con los símbolos (+) y (–) hemos representado, en cada conversación, qué hablante tiene un dominio gramatical claramente por encima o por debajo del resto de participantes.

<sup>177</sup> Los datos reflejan el cociente entre el número de temas en los que el hablante es el hablante principal y el número total de temas de la conversación. Cuando la suma de los cocientes es superior a 1 se debe a que en un tema ha habido dos hablantes principales.

dominio gramatical y manejo de la agenda, en otras palabras, entre competencia lingüística y competencia conversacional, no siempre se muestra unívoca. En la conversación B1-.2, por ejemplo, aunque es CM la hablante de mayor dominio gramatical, su contribución al manejo de la agenda es semejante a la de AW, quien claramente se expresa con un vocabulario y una gramática más pobres. En B1+.1, B1+.1 y B2.2, la escasa contribución a la conversación que presentan ZM, CF y PE, respectivamente, no se corresponde con su competencia gramatical, prácticamente idéntica a la de sus compañeros. Por otro lado, en las conversaciones A2.1, A2.2, B1-.1 y B1-.3, son los conversadores que menos intervienen, FS, MS, SB y SW, los que asimismo más deficiencias lingüísticas presentan. Estos resultados confirman, por un lado, que en los niveles iniciales la relación gramática-conversación es más estrecha, por otro, que aunque la competencia conversacional no puede existir sin una suficiente base gramatical, se trata de dos fenómenos independientes.

Dado que no queremos caracterizar la competencia conversacional de nuestros informantes únicamente con criterios cuantitativos, vamos a analizar, a continuación, *actuaciones* concretas de los participantes en las que reflejan su capacidad de iniciativa tanto para dirigir como para hacer avanzar la conversación.

En el primer ejemplo, (134), el intercambio se inicia con una pregunta de MR a su compañero acerca de las excursiones que este ha hecho durante su estancia en España:

**(134) B2.2 <416-421>**

416 MR      sí pero sin tr- (e:) /// has estudiado entonces ¿has- has  
 417            visto mucho o:- o:- de- de España en todo- te has / ido a  
 418            excursiones o:?  
 419            (0.5)  
 420 DM      sí por eso tenía mi coche // hicimos unos viajes a: // a  
 421            la Costa Brava al // al Madrid para visitar a mi hermano-

MR da por hecho que, al haber sido DM un estudiante de Erasmus, ha tenido tiempo para ver muchas ciudades, a lo que DM contesta afirmativamente. En la pregunta de MR, sin embargo, subyace algo más que una simple curiosidad. Minutos después, cuando sin una motivación contextual, MR retoma el tema de las excursiones, se hace explícita la queja latente: él no ha podido gozar de la misma



experiencia durante su estancia en Barcelona al no haber sido Erasmus sino estudiante en prácticas:

**(135) B2.2 <476-484>**

476 MR y: ((riendo)) después la cena de navidad de DKV en  
 477 Zaragoza también // y sí claro el autobús / Zaragoza i-  
 478 ida y vuelta es veinte euros es  
 479 (0.5)  
 480 PE <hm casi nada>  
 481 MR <sí es casi nada> / pero el resto y- hh no conozco la  
 482 ciudad de Barcelona como- como / una persona que: // ha-  
 483 uf que / estuvo por aquí (e:) // en Erasmus /// porque  
 484 (e:) ja / es posible hacer muchas fiestas y:

Esta habilidad para retomar un tema de interés personal que se ha quedado ‘en el tintero’ la despliega también EE en (136). En la línea 522, le hace una pregunta a MS acerca del lugar donde le gustaría vivir para siempre. En turnos posteriores, que no reproducimos aquí, la conversación deriva hacia el grado de integración de los padres en la sociedad alemana, tema que concluye en la línea 743. Después de un silencio largo (líneas 744 y 746), EE, sin aguardar a que nadie le pregunte, asume la responsabilidad de iniciar el discurso y lo hace aportando su respuesta a la pregunta que ella misma planteó en la línea 522:

**(136) A2.2 <522-748>**

522 EE ¿y- y tú quieres vivir o quieres volver a- o: ir a //  
 523 Croacia o / quieres vivir todo tu vida en Alemania?  
 524 MS (m:)  
 525 ahora no sé (e:) /// pero: quiero vivir /// en Europa  
 [...]  
 734 MS ¿mis padres? (e:) pienso  
 735 AS ¿y tus padres- y tus padres?  
 736 MS (e:) pienso: // en: // mil noveciento y: (1.5) setenta  
 737 y tres  
 738 AS <¡hm!>  
 739 EE <hm>  
 740 MS <sí>  
 741 (1.0)  
 742 EE mucho tiempo  
 743 MS (hm) mucho tiempo sí  
 744 (4.5)  
 745 MS sí  
 746 (2.0)  
 747 EE (m:) para mí: yo // quiero- ((carraspeo)) no sé si yo  
 748 quiero pero yo no: / quiero morir en Alemania / creo  
 [continúa el tema]

En este ejemplo EE demuestra su independencia en el manejo de los temas: no espera a que le pregunten y, además, introduce el tema por medio de un anuncio, lo que supone, como ya hemos visto, una dificultad añadida. Por otro lado, vemos también cómo asume la responsabilidad para reiniciar el intercambio de turnos cuando la conversación se ha quedado estancada. Esta implicación en la co-construcción de conversación es algo manifiesto también en (137). Aquí se produce un lapso de más de diez segundos de ausencia de habla a consecuencia de que el último turno temático, producido por KM y que se extiende a lo largo de las líneas 186-197, ha sido bastante confuso. Es la propia KM quien asume entonces (línea 206) la responsabilidad de restaurar el intercambio de turnos. Consideramos que es un buen ejemplo de alta competencia conversacional a pesar de las limitaciones lingüísticas:

(137) A2.1 <186-206>

186 KM <sí> y: ((carraspeo)) creo que es una- es una cosa muy  
 187 mal / de todas la gente en Alemania o por ejemplo en Al-  
 188 en España también // (hh) cuando la gente no- no: / son  
 189 // (e:) ¿offen?  
 190 (1.5)  
 191 JL <abierto>  
 192 KM ¡oh Mann wie blöd<sup>178</sup>! (risa = todos) para los extranjeros  
 193 que- que s- que son de una país diferente // entonces  
 194 tienen el sentimiento que son extranJEROS↑  
 195 (1.0)  
 196 FS <sí:>  
 197 KM en este país // y: /// eso es  
 198 JL (risa)  
 199 (0.5)  
 200 FS ((carraspeo))  
 201 (4.0)  
 202 JL (risa)  
 203 KM (risa) ((riendo)) ok  
 204 (3.0)  
 205 JK fertig<sup>179</sup>  
 206 KM (risa) (1.0) pero cuando yo estaba en- en- en Madrid

Si en el ejemplo anterior, (137), el mecanismo de la alternancia de turnos se veía suspendido porque, después de un turno confuso, los participantes no encuentran por dónde retomar el hilo, un caso parecido es (138), en el que el silencio se instala en un momento en que la conversación ha llegado a un punto bastante incómodo:

<sup>178</sup> oh Mann wie blöd: ¡oh, qué tonta!

<sup>179</sup> Fertig: listo.

(138) A2.2 <597-623>

597 AS mí (e:) tus- (e:) ¿tienes amigos alemanes?  
 598 (2.5)  
 599 MS sí: // *ein paar* (risa)  
 600 EE (risa)  
 601 AS (risa)  
 602 (0.5)  
 603 MS sí  
 604 EE ((divertida)) pocos  
 605 MS y: croatas y:-  
 606 AS ¿y no tienen=  
 607 MS italianos  
 608 AS una experiencia extranjeros? // los alemanes  
 609 EE <en otras  
 610 países>  
 611 AS en otras países  
 612 EE <hm>  
 613 MS no  
 614 (0.5)  
 615 AS ¿solo (1.5) sólo- sólo alemanes // qui no (e:) vivi-  
 616 vivían=  
 617 MS (m:) no sé  
 618 AS =que no vivían / en un otra país?  
 619 (2.0)  
 620 MS ((irritado)) no sé: (*sicher*)<sup>180</sup>  
 621 (4.0)  
 622 EE ¡ah! ¿cómo es para tu padres por ejemplo? porque para  
 623 mi padres es muy difícil vivir aquí

En la línea 606, AS le pregunta a MS si sus amigos alemanes han tenido experiencias en el extranjero, a lo que MS tiene problemas para responder, la pregunta en sí es difícil y MS probablemente no la ha entendido bien, ya que la formulación de la pregunta se extiende a lo largo de varios turnos. En lugar de intentar aclarar el malentendido con AS, MS desiste y se limita a contestar con disgusto “no sé”. En ese momento se produce un silencio largo y es EE, nuevamente, quien, a través de un cambio disyuntivo orientado al interlocutor, interviene para salir de una secuencia problemática.

#### 4.4. Conclusiones y consideraciones didácticas

Los principales problemas que hemos detectado a lo largo del análisis afectan fundamentalmente a los participantes de los niveles iniciales. Sin embargo, como vimos en la Tabla 18 y en el último fragmento comentado (138), entre participantes

<sup>180</sup> *sicher*: seguro.

situados aproximadamente en el mismo nivel, como son los alumnos de una misma clase, las habilidades desplegadas pueden ser muy desiguales y se hace necesario, por tanto, desarrollar recursos didácticos para fomentar la competencia conversacional de los HNN en todos los niveles y en todos los aspectos.

En la introducción de los temas, nuestros informantes presentan un abanico de recursos bastante reducido, lo que ocasiona, de forma generalizada, un discurso poco lubricado, en el que los nuevos temas no engarzan unos con otros de manera natural sino de forma brusca o, en palabras de House (2002: 256), son “inyectados en el discurso sin suficiente preparación o iniciación”. Esta falta de recursos puede ser una de las razones que lleva a los hablantes a iniciar los nuevos temas, preferiblemente, por medio de una pregunta, y se corresponde con la tendencia a cerrar los temas por medio de un silencio.

Por lo que respecta a otras acciones temáticas, son especialmente problemáticas todas aquellas que exigen del HNN retomar un hilo interrumpido: son pocas las reintroducciones que se producen (solo por participantes de los niveles superiores) y lo mismo ocurre con los abandonos de tema y los regresos después de una digresión. En definitiva, todas aquellas acciones que implican marcar explícitamente un giro nuevo en la conversación.

En la faceta del desarrollo de los temas, los hablantes más competentes demuestran una gran versatilidad y son capaces de extenderse en un tema o de tratarlo con superficialidad, según la idiosincrasia de la conversación. La acción didáctica necesaria pasa, entonces, por diseñar actividades en las que los participantes tengan las ocasiones y los recursos para practicar la producción de temas tanto breves como extensos y, en este último caso, para profundizarlos a través de cambios graduales. La introducción de temas personales, como hacen MR y EE en (134) y (136), puede constituirse en una actividad de aula para que todos los HNN (especialmente aquellos menos implicados, como MS, CS o CF en nuestro corpus) practiquen la emisión de secuencias extensas y contrarrestar, por otro lado, la acción de hablantes más dominantes (del tipo SF o MR, o como podrían ser un HN), de manera que se establezca un equilibrio conversacional.

De cómo llevar a la práctica estas y otras propuestas didácticas concretas nos vamos a ocupar en las próximas páginas, pues el propósito del análisis que hemos desarrollado en este capítulo no es solo detectar los problemas de los HNN en el manejo de los temas conversacionales, sino, también, encontrar las posibles soluciones.

## **LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN**

---

## **5. LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN**

---

La caracterización de la competencia conversacional que hemos realizado en el capítulo 1 supuso el primer paso dentro de los objetivos de este trabajo: definir y delimitar lo que tiene que saber y saber hacer el HNN para participar activa y adecuadamente en una conversación. El corpus recogido según la metodología expuesta en el capítulo 2 y el análisis presentado en los capítulos 3 y 4 nos han permitido obtener una imagen fiable de las áreas de la competencia conversacional que resultan más opacas al HNN, es decir, aquellas en las que la transferencia de los recursos disponibles de la LM no funciona o no es lo suficientemente eficaz. Ha llegado el momento, pues, de extraer las implicaciones pedagógicas pertinentes y considerar de qué manera el desarrollo de la competencia conversacional puede ser apoyado y fomentado en el aula. En otras palabras, lo que pretendemos es dar respuesta a preguntas tales como ¿se enseña realmente la conversación en clase?, ¿de qué manera? o, lo que es sin duda más importante, ¿se puede enseñar a conversar?

Nos parece oportuno, por tanto, comenzar este capítulo situando y contextualizando el papel que, a lo largo del tiempo, ha ocupado la conversación dentro de la metodología de lenguas extranjeras. Nuestro propósito es, en un segundo momento, examinar los enfoques que se han utilizado en la enseñanza específica de la conversación para, finalmente, aplicar las sugerencias aportadas desde la teoría a una propuesta práctica, coherente con los resultados del análisis previamente realizado.

## 5.1. La Conversación en la enseñanza de idiomas

Kelly (1969) estima en 25 siglos la antigüedad de una disciplina como el aprendizaje de idiomas. Creemos que es una apreciación conservadora. Aprender un idioma extranjero es, probablemente, algo tan antiguo como la existencia de un contacto entre dos poblaciones con lenguas vernáculas diferentes. La disciplina de la metodología es, sin embargo, mucho más reciente, pues para que surja el interés y la reflexión acerca del mejor método de enseñanza debe darse, como condición, una población estudiantil lo suficientemente grande.

Esto es algo que en Europa no se concretó hasta el siglo XIX, cuando las lenguas modernas entraron a formar parte del currículo escolar. En aquel momento se adopta como método de enseñanza el mismo que se utilizaba para las denominadas lenguas de cultura: el latín y el griego clásicos. Este método, denominado en la actualidad *tradicional* o de *gramática y traducción*, concibe la lengua como un conjunto de reglas y excepciones que como tal debe ser enseñada y aprendida: el profesor presenta un paradigma lingüístico y el alumno lo memoriza y lo pone en práctica a través de la traducción de una serie de frases y textos literarios. Es fácil imaginar que, en este marco, la conversación permanece completamente ausente. En el mejor de los casos, la lengua oral aparece representada (tal vez sería más adecuado decir caricaturizada) en forma de diálogos como el siguiente:

### Conversación

- Buenos días, Carlos, ¿quién es la chica rubia de la primera mesa?
- Es la señorita Martín, ¿por qué?
- Porque es muy bonita (hübsch), ¿es española?
- No, señor, no es española, es alemana.
- ¿No son todos los alumnos españoles?
- No: unos son franceses, otros (andere) ingleses y algunos italianos.
- ¿Quién es el profesor?
- Es don Pedro Salinas, un hombre muy amable y simpático.
- ¿Cuántos alumnos somos?
- No lo sé.
- ¿Tú eres de Madrid?
- No, señor, soy de Salamanca.
- ¿Es Salamanca una ciudad grande?
- Grande no, pero interesante; ¿de qué ciudad eres tú?
- No soy de una ciudad, soy de un pueblo.
- ¿De qué pueblo?
- De Pozuelo, en la provincia de Madrid.
- Bueno, me voy, es tarde.
- Adiós, hasta mañana.

Ilustración 3. Método Gramática y Traducción  
Turrado (1964: 21)



En este fragmento, denominado significativamente “conversación”, asistimos a lo que en realidad más bien parece un interrogatorio. Esta impresión se produce porque no hay absolutamente ningún apoyo o señal de recepción por parte del oyente, al contrario, los turnos de habla, todos aproximadamente de igual extensión, se suceden de forma mecánica sin solapamientos ni interrupciones. Los cambios de tema son extremadamente bruscos, más brusca aún es la despedida y, finalmente, el uso, en dos ocasiones, de “*no, señor*” es absurdo: ni el tono servicial ni el irónico encajan en este contexto.

En definitiva, diálogos de este tipo tienen como función recoger de forma sistemática los contenidos vistos en la unidad y ser leídos o traducidos. En una época en la que lengua es igual a gramática, en ningún momento se plantea la cuestión de la naturalidad o de la verosimilitud en el intercambio de preguntas y respuestas.

A principios del siglo XX se alzan las primeras voces contra este método tedioso, además de tremendamente frustrante para el alumno. Berlitz y Sauveur, ambos inmigrantes europeos en Estados Unidos, son los representantes más destacados de lo que se conoce como el método *directo*, basado en tres principios revolucionarios para la época: el uso exclusivo de la LE, la ausencia de reglas gramaticales explícitas y la primacía de la lengua hablada cotidiana frente a la lengua literaria escrita. Para llevar esto a la práctica, el método directo se vale de un procedimiento que se llamó, en un golpe de efecto, método *conversacional*. Como se puede apreciar en el siguiente fragmento, hay que puntualizar que la interpretación que se hace del término conversación es bastante laxa:

*Porque. — ¿Por qué?*

No puedo cortar el papel... no tengo cortaplumas.  
 No puedo cortar el papel *porque* no tengo cortaplumas.  
 ¿Puedo yo cortar el papel? No, Vd. no puede.  
 ¿Por qué? Porque Vd. no tiene cortaplumas.  
 ¿Por qué no puedo cortar el papel? Porque Vd. no tiene cortaplumas.  
 La puerta está cerrada; Vd. no puede salir.  
 ¿Por qué no puede Vd. salir? Porque la puerta está cerrada.  
 La caja es pequeña, el libro es grande, no podemos meter el libro dentro de la caja.  
 ¿Por qué no podemos meter el libro dentro de la caja? Porque el libro es grande. (Porque la caja es pequeña.)  
 Cierre Vd. los ojos; Vd. no puede ver. ¿Por qué no puede Vd. ver? Porque cierro los ojos.  
 El Sr. Berlitz no está aquí. ¿Por qué no pueden los alumnos ver al Sr. Berlitz? Porque no está aquí.

**Ilustración 4. Método Directo**  
**Método Berlitz – Parte española (1937<sup>55</sup>: 45)**

La supuesta conversación no es tal, sino un intercambio sistemático de preguntas y respuestas entre el profesor y los alumnos y que, en este caso concreto, tiene como objetivo introducir la diferencia gramatical entre *por qué* y *porque*. Es decir, el método no consiste en enseñar a partir de la participación de profesor y alumno en una conversación guiada (como sugeriría Hatch (1978) bastante tiempo después), sino en enseñar el sistema de la lengua a partir de una pauta de preguntas y respuestas, algo que, ciertamente, no es exactamente lo mismo. Las muestras de lengua que aparecen en los materiales siguen respondiendo, como en el método tradicional, a un modelo de lengua escrita:

**En la fonda.**

G. — ¿Quiere Vd. enseñarnos nuestras habitaciones?  
 E. — Sí, señor, con mucho gusto. Por aquí está el ascensor.  
 G. — Tenga la bondad de avisar para que nos despierten mañana por la mañana a las 7 en punto.  
 P. — Y que nos sirvan el café en nuestros cuartos a las 7 y media.  
 E. — Sí señores; serán cumplidas sus órdenes.  
 G. — Tenemos ropa blanca que dar a lavar, y la necesitamos en seguida.

**Ilustración 5. Método Directo**  
**Método Berlitz – Parte española (1937<sup>55</sup>: 89)**

Esta incongruencia entre los principios pedagógicos y los procedimientos prácticos no fue la única razón del fracaso del método directo. Un grupo numeroso de niños o adolescentes que, en el mejor de los casos, son simplemente inquietos y no están especialmente motivados no es el escenario ideal para poner en funcionamiento un método basado en preguntas y respuestas. La indisciplina fue, frecuentemente, el único resultado.

Los métodos, como modelos teóricos que son, no escapan a la evolución típica dentro de la historia de las ideas: tesis – antítesis – síntesis. De esta manera, la historia de la enseñanza de idiomas, desde sus orígenes, responde a un “movimiento pendular” (Decoo 2001) que oscila bruscamente de uno a otro de los extremos: por un lado el par oralidad / escritura y, por otro, el binomio reglas / práctica sin reglas. A un método rígido en extremo le sigue, por tanto, otro libre y caótico, y así sucesivamente. La respuesta al descontrol causado por el método directo fue la férrea disciplina de un método, el *estructural* o *audio-oral*, que había surgido en los cuarteles militares con el objetivo de ‘adiestrar’ de forma rápida a los soldados estadounidenses en el conocimiento de lenguas extranjeras<sup>181</sup>. Lo oral de este método se puede aplicar, sin embargo, únicamente al canal de emisión. El énfasis sigue estando en la práctica de estructuras gramaticales correctas y de una buena pronunciación y no en el intercambio comunicativo. Es decir, se trata de lengua oral, pero no de lengua hablada. Otra muestra de ello es la artificialidad de los diálogos incluidos en los libros de texto. Si comparamos el diálogo de la Ilustración 6 con los del método tradicional y directo, comprobamos enseguida que la naturalidad de las muestras de lengua sigue siendo una asignatura pendiente. La situación presentada a través del diálogo puede ser cotidiana, pero no lo es la lengua en ella utilizada, que constituye simplemente una excusa para presentar distintos usos del verbo *ser*:

---

<sup>181</sup> El término *drill*, la técnica que caracteriza al audiolingualismo, proviene, de hecho, de los entrenamientos militares.



**Ilustración 6. Método Situacional**  
**Sánchez, Domínguez y Ríos (1975: 57)**

Un avance con respecto a los métodos anteriores lo constituyen los ejercicios de producción; en ellos se plantea una *situación* similar a la del inicio de la lección y se pretende que el estudiante, utilizando las estructuras trabajadas, transfiera lo aprendido a un nuevo contexto.



**Ilustración 7. Método Situacional**  
**Sánchez et al. (1975: 64)**

En todo caso, la conversación espontánea se considera como algo demasiado arriesgado que puede dar lugar a la producción de errores y, por lo tanto, es algo que contraviene los principios conductivistas del método audio-oral, basados en la repetición de estructuras y frases correctas hasta su completa memorización. La

improvisación solo resulta adecuada para los niveles avanzados y dentro de lo que se llamó (y se continúa llamando) clase de conversación, a la que nos referiremos más adelante.

Los métodos estructurales tuvieron su apogeo a principios de la década de 1960, y su influencia se deja sentir, todavía hoy, en muchos manuales y en muchas aulas. Pero, si bien intentó aunar lo mejor de dos métodos (el tradicional y el directo), el resultado fue una combinación de sus puntos débiles: la exclusión del potencial cognitivo y creativo del alumno a favor de un aprendizaje receptivo y reproductivo y la contradicción entre una apuesta por la lengua oral, auténtica, enfocada al uso y una progresión gramatical basada en estructuras. Debido a este dilema, hacia 1970 la metodología de lenguas extranjeras se encontraba, como describe Stern (1983), sumida en una situación de crisis y confusión.

## **5.2. La conversación y la enseñanza comunicativa**

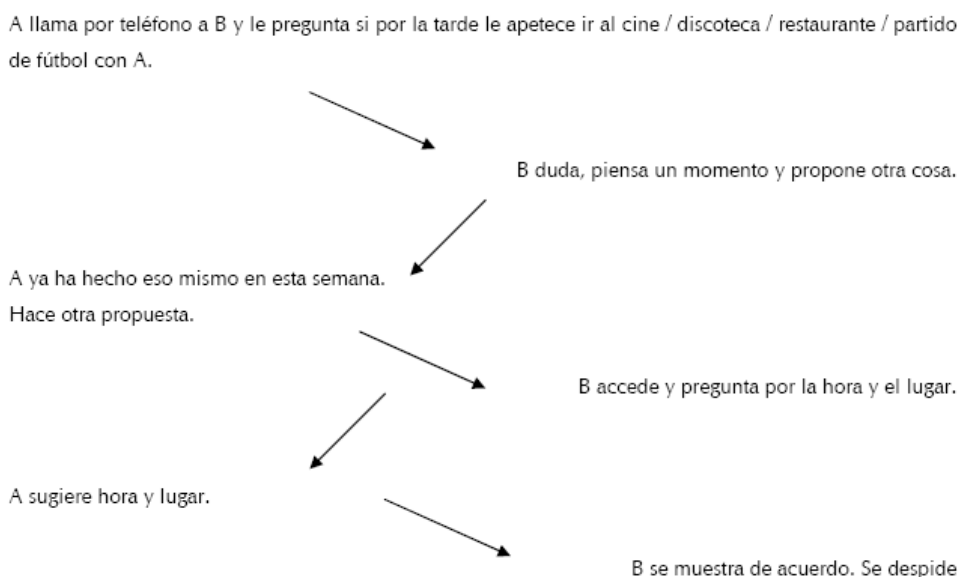
El método adoptado para la enseñanza de la lengua, y con él el papel de la conversación en el aula de idiomas, se ha visto siempre influido por el concepto de lengua vigente en cada momento histórico. A principios de los años 1970, y en medio del descontento generado por los métodos estructurales, una peculiar constelación de factores determinó que en Europa se dieran las circunstancias necesarias para la aparición de un nuevo paradigma metodológico. En concreto, dos fueron los agentes principales:

- Por un lado, unas condiciones políticas especiales (la integración europea) en las que el aprendizaje de idiomas comienza a cobrar una relevancia política fundamental (para la libre circulación de ciudadanos, para los intercambios comerciales, como expresión de la riqueza cultural de Europa...) y a contar con un gran apoyo económico por parte de las instituciones.

- Por otro, un giro radical en los estudios sobre el lenguaje<sup>182</sup>, caracterizado por el interés que despiertan dos conceptos hasta entonces marginados por las disciplinas lingüísticas: comunicación y sociedad.

En este momento, la lingüística amplía su objeto de estudio y pasa de ser una lingüística del sistema a ser una lingüística de la comunicación. Lo importante ahora no son las reglas y las unidades del sistema, sino lo que los hablantes pretenden alcanzar mediante el uso del lenguaje. Un término clave en este nuevo panorama es el funcionalismo de Halliday (1975). Para este lingüista, heredero de los trabajos de Austin y de Searle, solo se puede entender el funcionamiento de la lengua si tenemos en cuenta los aspectos extralingüísticos y, en especial, los propósitos o funciones con que nos comunicamos (presentarse, hacer preguntas, invitar, pedir permiso...).

Una primera aplicación de estas ideas fue lo que se conoce como *enfoque nocional-funcional*, uno de cuyos ejercicios-tipo sería el siguiente:



**Ilustración 8. Enfoque nocio-funcional**  
Adaptado de Pérez, Süß y Calvo (2002: 82)

Si comparamos esta actividad con la propuesta por un manual del enfoque estructural (Ilustración 7), observamos que las características de la conversación

<sup>182</sup> Al que nos hemos referido en el apartado 1.2.

permanecen ausentes en cualquiera de ellas; en las dos el diálogo se concibe como ejercicio de huecos que el alumno tiene que rellenar con las fórmulas (bien gramaticales, bien funcionales) previamente aprendidas. Y vemos que poco se ha avanzado en la cuestión de ofrecer al estudiante la oportunidad de elaborar un discurso conversacional, espontáneo.

El movimiento didáctico que se conoce con el nombre de *Enfoque Comunicativo* se puede considerar como una evolución del currículo nocional-funcional en la que verdaderamente tiene lugar una innovación en cuanto a la tipología de textos, el tratamiento de la gramática y la mejor integración de actividades y comunicación. Esta integración se pretende alcanzar a partir de los siguientes criterios: la subordinación de la forma al contenido, la transmisión de contenido relevante para los interlocutores y la resolución de un problema (Sánchez 1997: 198), como es habitual en los procesos comunicativos ordinarios. Es decir, una actividad solo se considera comunicativa si los interlocutores tienen un motivo para hablar (resolver un problema), si se comunican algo que no saben previamente (contenido relevante) y si la resolución del problema y la transmisión del mensaje son más importantes que la forma en que se hace (atención al contenido). Los manuales, y las aulas, se llenan entonces de lo que podríamos denominar *juegos comunicativos*: actividades basadas en la diferencia de información (que implican la transmisión de información de una persona a otra, por ejemplo, reconstruir un puzzle u ordenar una secuencia de imágenes) y actividades basadas en la diferencia de opinión (que implican identificar y expresar preferencias personales, sentimientos o actitudes en respuesta a una situación dada, como los juegos de rol, las simulaciones y los debates).

En todas estas actividades, si bien los participantes (los alumnos) comunican realmente (intercambian información que no conocen, resuelven un problema o llegan a un acuerdo), la situación en que se produce la comunicación no es real, sino simulada, como en un juego. Asimismo, y como señala Sze (1996: 232), el resultado es la práctica de la lengua oral, pero no de la conversación.

De esta manera, la novedosa concepción de la lengua propuesta por Halliday se encontraba, ya a finales de los años 80, atrapada dentro de unos moldes didácticos que

no se diferenciaban mucho de los métodos estructurales a los que había sustituido. Es entonces cuando surgió el *Enfoque por Tareas* como solución a esta contradicción entre teoría y práctica. El Enfoque por Tareas se puede considerar como una *versión fuerte* del enfoque comunicativo. Si la versión débil implica “aprender a usar” la lengua, la versión fuerte sería “usar la lengua para aprenderla” (Howatt 1984: 279). Esto se logra dotando el enfoque comunicativo de una unidad de organización cualitativamente diferente al contenido funcional: la actividad o tarea comunicativa. Una tarea es

una unidad de trabajo en el aula durante la cual la atención de los aprendices está concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma, [con] un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro (aunque flexible), [con el fin de lograr] un objetivo concreto (no especificado en términos gramaticales), un resultado concreto [...] cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los aprendices [y] que tiene, dentro de lo posible, elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana (Estaire 1990: 32).

La conversación, pese a tratarse de una actividad indudablemente cotidiana, encaja difícilmente en esta definición. Las conversaciones no suelen tener “resultados evaluables”, ni mucho menos se pueden organizar dentro de un procedimiento de trabajo claro, como establece el enfoque por tareas. Así, si bien encontramos el debate o la charla como ejemplos de tarea en los manuales actuales, el ‘mantener una conversación’ permanece ausente de todos ellos.

En definitiva, en la evolución experimentada en la metodología de lenguas extranjeras, aunque el tratamiento de la lengua oral ha ido alcanzando un lugar cada vez más importante, con el aumento de la naturalidad y de la espontaneidad como logros indiscutibles, la conversación sigue sin formar parte sustancial del currículo: es vista como algo accesorio, que como mejor se puede aprender y practicar es fuera de la clase.



### 5.3. Enfoques en la enseñanza de la conversación

Esta falta de interés mostrada por los distintos enfoques al tratamiento curricular de la conversación contrasta con las necesidades de miles, si no millones, de aprendices de lenguas extranjeras que asisten a clases con el único objetivo de aprender a hablar mejor. Hace tiempo, por tanto, que se diseñó un concepto de curso específico para tal fin, la *clase de conversación*. Sus orígenes se remontan a los años de implantación del método audio-oral, pero lo cierto es que sigue vigente, bien como asignatura impartida en las universidades dentro del plan de estudios de una filología, bien como una oferta especial dentro de los cursos de una institución académica<sup>183</sup>. Las clases se organizan generalmente en torno a un tema, de interés general o de actualidad, sobre el que los estudiantes pueden opinar libremente. En una situación ideal consistiría en un escenario para cruzar opiniones, argumentar, reaccionar, rebatir... Pero, como ya han puesto de manifiesto diversos autores (Edmondson 1982; Richards 1990; Vázquez 2000; Cestero 2005), resulta un modelo de limitada eficacia. En primer lugar, por cuestiones relacionadas con la contextualización de la actividad: el objetivo comunicativo no existe o no está claro, se habla por hablar, o, mejor dicho, se habla por practicar. Por otro lado, y esto es fundamental, este tipo de clases no reproducen las características conversacionales<sup>184</sup>. La toma de turno viene determinada bien por el profesor, bien por el procedimiento de alzar la mano, con lo cual, las posibilidades de adquirir los mecanismos que gobiernan la conversación espontánea son bastante limitadas. Otro tanto ocurre con el manejo de la agenda: al girar la interacción en torno a un tema predeterminado las posibilidades de alternar libremente los temas se ven seriamente reducidas. Finalmente, y como señala Kasper (1997: 125), en una discusión o debate los actos de habla más comunes son representativos (argumentar, objetar, afirmar...), mientras que es difícil que se produzcan actos de habla propios de la función fática o de contacto (mostrar interés o comprensión, hacer cumplidos o sugerencias). Asimismo, es raro que tengan lugar las fases de inicio y de cierre de la conversación.

---

<sup>183</sup> Es suficiente con escribir “clase de conversación” en la barra de búsqueda de un navegador de internet para obtener miles de resultados.

<sup>184</sup> Véase, al respecto, lo tratado en el apartado 1.1.

Resulta evidente, por tanto, que el tipo de interacción que tiene lugar en estas clases sigue las reglas de un debate académico, pero no se corresponde en absoluto con la conversación coloquial, y no podemos sino mostrar nuestro completo acuerdo con Vázquez (2000: 110) cuando afirma que “en una clase de conversación se hace de todo menos conversar”.

Tanto la clase de conversación, por un lado, como las actividades comunicativas mencionadas anteriormente, por otro, comparten un mismo objetivo didáctico: hacer hablar a los alumnos. Es decir, dan por hecho que no es necesario, ni posible, enseñar conversación, sino simplemente practicarla. Esta postura fue bautizada por Richards (1990) con el nombre de *enfoque indirecto*. Sus principales defensores, como Brown y Yule (1983b), asumen que los adultos socializados ya conocen, por su LM, las reglas de la interacción y que pueden transferirlas a la LE de manera automática, una vez que se conocen las estructuras y el léxico adecuados. Lo único que necesitan los aprendientes es, por lo tanto, activar esta transferencia a través de ejercicios de práctica significativa.

Es cierto que el alumno que aprende un nuevo idioma ya ha adquirido la competencia conversacional en su LM y, dado que en todas las lenguas existen los turnos, los apoyos y los cambios de tema, hay que plantearse hasta qué punto puede ser necesario enseñar fenómenos universales que los hablantes adultos ya poseen como parte de su competencia comunicativa en la LM. Parecería entonces más pertinente, argumentan los defensores del enfoque indirecto, ofrecer al alumno oportunidades para practicar la transferencia a la LE de esas habilidades ya adquiridas (Thornbury 2005: 83). Sin embargo, varios estudios empíricos (Scarcella (1983a y b), Boxer (1993) y Bardovi-Harlig (2001) para el inglés, Huth y Taleghani-Nikazm (2006) para el alemán, Jaworski (1994) para el polaco y Raga Gimeno y Sánchez (1999) y García García (2005) para el español) ya han puesto de manifiesto las carencias que muestran los aprendientes en el nivel pragmático-discursivo. Confiamos asimismo que el análisis efectuado en los capítulos 3 y 4 haya contribuido, también, a desterrar este lugar común dentro de la enseñanza de lenguas.

Por otra parte, como indica Kramsch (1981: 19), los alumnos de una clase de LE se ven expuestos únicamente a modelos discursivos muy alejados de lo que constituye

la norma, ya que son precisamente los fenómenos típicamente conversacionales como los turnos de apoyo, la negociación de la toma de turno y el cambio imperceptible de tema los que suelen permanecer ausentes de los libros de texto y, por ende, de las actividades en el aula. Y, más aún, si la práctica conversacional tiene lugar únicamente entre aprendientes que comparten la misma LM, no saldrán a relucir cuestiones culturales como las interrupciones, la extensión de los turnos de habla o las formas apropiadas de mostrar acuerdo o desacuerdo (Porter 1986: 219), existiendo, por tanto, el peligro de una transferencia negativa de las características conversacionales (y culturales) de la LM a la LO. Richards (1990: 79) apunta, además, que el tipo de interacción que promueven las tareas y las actividades comunicativas queda limitado a la función transaccional, dejando de lado la finalidad primordial de la conversación: el mantenimiento de relaciones sociales. En esta misma línea, Slade (1993: 90) señala que es muy poco común practicar en clase los géneros conversacionales característicos: la anécdota, el chiste y la narración de experiencias personales.

La práctica que ofrece el enfoque indirecto adolece, pues, de falta de modelos adecuados, por un lado, y de actividades típicamente conversacionales, por otro. Como sucede en el estudio empírico que refiere Bannink (2004), la interacción conversacional tiene lugar ‘al margen’ de la actividad comunicativa propuesta y una vez que los alumnos la han dado por concluida. La mejora en la competencia conversacional es, en el mejor de los casos, un ‘efecto secundario’ que surge del objetivo principal: el desarrollo de la fluidez a base de practicar. De esta manera, el enfoque indirecto renuncia, voluntariamente, a la principal ventaja que, como señala van Lier (1988: 178), ofrece (o aspira a ofrecer) toda enseñanza: un atajo en el largo camino del aprendizaje.

Frente a esta postura, el enfoque *directo* (Richards 1990) propone precisamente lo contrario: tratar los fenómenos de la interacción oral de forma explícita, resaltando en especial los mecanismos que conforman y estructuran la conversación: aperturas y cierres, el cambio de tema, el manejo del turno, los marcadores discursivos, las estrategias de facilitación y reparación, las rutinas conversacionales..., en definitiva, consiste en explotar didácticamente las aportaciones provenientes del análisis teórico

de la conversación para, así, facilitar la incorporación de dichos fenómenos conversacionales al discurso espontáneo de los HNN.

El enfoque directo se apoya en una teoría de la adquisición de segundas lenguas denominada la *Hipótesis de la Atención* (Schmidt 1990, 1993). Según esta teoría de base cognitiva, solo es posible aprender aquello a lo que se atiende y de lo que se toma conciencia y, para que esto ocurra, los fenómenos tienen que resultar suficientemente perceptibles para el alumno. Por lo tanto, es difícil alcanzar el conocimiento pragmático-discursivo únicamente a través de la exposición a la lengua meta, dado que las funciones pragmáticas y los fenómenos conversacionales no son lo suficientemente llamativos para los aprendices y, de esta manera, pueden permanecer inadvertidos incluso después de prolongadas estancias en un país extranjero. En otras palabras, el aprendizaje por ‘ósmosis’, fruto de la mera exposición a la lengua meta o de la práctica exhaustiva, con ser posible, no garantiza unos resultados satisfactorios, o al menos no en términos de relación tiempo/éxito, como demuestran los estudios empíricos (Bardovi-Harlig 2001; Barron 2003). El enfoque directo se propone, entonces, resaltar determinados fenómenos conversacionales que, de otro modo, pasarían desapercibidos y, al mismo tiempo, fomentar en el aprendiz la capacidad de análisis del discurso, es decir, proporcionarle al alumno los recursos y estímulos necesarios para observar y descubrir por sí mismo las reglas de funcionamiento de la conversación. Convertir al alumno en un etnógrafo (Bardovi-Harlig 1996) o en un analista del discurso (Riggenbach 1990) se revela como un procedimiento acertado no solo por la opacidad de determinadas características del discurso conversacional, sino porque, la misma experiencia profesional nos lo dice, es imposible proporcionar al aprendiz una descripción completa de todo el sistema de la lengua y, de la misma manera, no es factible mostrarle todos los tipos de interacciones que pueden tener lugar en sociedad (Willis y Willis 1996).

Para ser llevado a la práctica, el enfoque directo requiere, en primer lugar, una adecuada descripción de los fenómenos conversacionales que se quieren realzar y sobre los que se quiere fomentar la toma de conciencia. Durante mucho tiempo, la conversación ha sido considerada un tipo de discurso demasiado espontáneo y carente de estructura como para ser enseñado en clase, prejuicio que, recordemos, está en la

base del enfoque indirecto: la conversación no se puede ni enseñar ni aprender, sino simplemente practicar. Sin embargo, la conversación, lejos de ser un fenómeno caótico, presenta una estructura firme y coherente que puede ser analizada y descrita y, por lo tanto, puede ser enseñada de forma explícita<sup>185</sup>. La cuestión clave, entonces, es si, y hasta qué punto, es posible enseñar algo como la competencia conversacional que, según argumentan Jakobovits and Gordon (1980: 5), “es el resultado natural del proceso de socialización”. Al respecto, la bibliografía que evidencia la *enseñabilidad* de los fenómenos conversacionales es abundante y, si bien la mayoría de los estudios se centra en aspectos relativos a la expresión de determinados actos de habla, como las disculpas (Olshtain y Cohen 1990), las secuencias de cumplidos y reacciones (Billmyer 1990, Huth 2006), las quejas (Morrow 1996), las sugerencias (Martínez-Flor y Fukuya 2005) o las peticiones y agradecimientos (Ishihara 2007), contamos con un pequeño número de estudios experimentales (en inglés, francés y japonés como LE y L2) dedicados a comprobar los efectos de la enseñanza explícita en la adquisición de la competencia conversacional, y que pasamos a comentar a continuación:

En el trabajo de House (1996) el foco de interés recae en los fenómenos relacionados con la *fluidez pragmática*: las rutinas conversacionales, el ritmo de habla, las pausas, la habilidad para iniciar y cambiar de tema, para llevar el peso de la conversación, para anticipar el final del turno, así como para emitir solapamientos colaborativos y segundas partes de pares adyacentes. Dos grupos de participantes, todos ellos estudiantes de filología inglesa, participaron en el experimento. El primer grupo fue expuesto tanto a input como a información metalingüística explícita, mientras que el segundo recibió únicamente input. Aunque ambos grupos presentaron mejoras en la fluidez pragmática al término de las 14 semanas del semestre, la conclusión principal de la autora es que la información explícita fue “esencial a la hora de contrarrestar la transferencia negativa y de favorecer el uso de un repertorio más variado de marcadores discursivos, estrategias conversacionales y diversos actos de habla” (p. 249).

---

<sup>185</sup> En el apartado 1.2. vimos las escuelas teóricas más importantes que se han interesado por las características de la conversación y, a partir de ellas, desarrollamos en el apartado 1.3. lo que podrían ser los constituyentes de la competencia conversacional.

Los informantes del proyecto de investigación-acción de Sayer (2005), un pequeño grupo de estudiantes de inglés en México, fueron grabados al realizar tareas comunicativas (planear un viaje, organizar el mobiliario de una habitación, decidir a quién dar un premio internacional, comentar fotografías...) antes, durante y después de recibir instrucción explícita (consistente en una “breve explicación”) en tres áreas determinadas de la competencia conversacional. Sayer utilizó las grabaciones iniciales para llamar la atención de sus estudiantes acerca de *a*) la evidente ausencia de turnos de escucha activa, *b*) la falta de peticiones de aclaración en puntos donde su necesidad era palpable y *c*) la excesiva longitud y el escaso grado de conexión entre los turnos de los hablantes. Después de dos semanas, y como muestran las transcripciones que ofrece Sayer en su artículo, los estudiantes incorporaron, en la producción de las tareas siguientes, muchas de las características tratadas de forma explícita: negociaron forma y significado de palabras en LE cuando la situación así lo requería, utilizaron más turnos de apoyo y prestaron más atención al interlocutor, descubriendo que, a partir de la escucha activa y de la colaboración mutua, les resultaba más fácil intervenir. Aquí podríamos decir que los estudiantes de Sayer tomaron verdaderamente conciencia de que la conversación es un producto co-construido, plurigestionado, y no una serie de monólogos independientes.

Liddicoat y Crozet (2001) informan sobre los resultados de un estudio dirigido a determinar si es posible enseñar los rituales de la conversación en francés como LE. En concreto, se concentran en las reglas y expectativas que rodean a la pregunta “*T’as passé un bon week-end?*” (*¿Has pasado un buen fin de semana?*). Según revelan estudios anteriores (Béal 1992), esta pregunta presenta importantes diferencias interculturales entre el inglés de Australia y el francés. Mientras los australianos construyen un intercambio breve y conciso de respuestas estandarizadas, para los franceses la pregunta funciona como una marca de inicio de tema y genera la expectativa de una conversación en torno a las actividades del fin de semana.

La intervención pedagógica diseñada por Liddicoat y Crozet se distribuyó a lo largo de un curso trimestral de lengua y cultura francesas e incluía información metapragmática explícita y actividades de toma de conciencia. Los resultados fueron en general positivos y demuestran que el enfoque directo contribuye a la adquisición

de las normas de interacción conversacional y que, por ende, es posible enseñar el estilo conversacional en el aula de lenguas, incluso dentro del restringido marco de un curso de corta duración. Sin embargo, como los mismos autores ponen de manifiesto, los mejores resultados se obtuvieron en los aspectos del uso de la lengua que afectaban al *contenido*, como la elección del tema. Por lo que respecta a los fenómenos de la interacción relativos a la *forma*, en las actividades de rol realizadas con posterioridad al tratamiento didáctico, el empleo de turnos de apoyo fue generalizado, pero la mayoría fueron apoyos de seguimiento y muy escasos los de entendimiento, conclusión o reafirmación, con la consiguiente impresión de que los participantes no expresaban un alto grado de implicación. Pero, de todos, el fenómeno más resistente al aprendizaje fue el habla solapada, prácticamente ausente de las producciones de los participantes en este estudio.

Por su parte, en su análisis acerca del empleo de los marcadores de interacción en japonés, Yoshimi (2001) consigue demostrar que la instrucción explícita (en forma de explicaciones sobre la función y el uso de los marcadores, de exposición a modelos de lengua auténticos y de feedback correctivo) no solo fomenta el uso adecuado, sino que además “parece incrementar la atención del alumno hacia los requisitos y las demandas de la interacción incluso en aquellas áreas en las que no se proporcionó enseñanza explícita” (p. 242). En especial, el feedback correctivo parece ser un factor determinante en el éxito del enfoque directo, pues el aprendizaje depende más de la toma de conciencia de la diferencia existente entre lo que uno mismo produce y las producciones de los HN, que “de la simple instrucción en la existencia de esas diferencias” (p. 243).

En cada uno de estos cuatro estudios, a pesar de que no todos los participantes dominaron por igual los fenómenos objeto de enseñanza, los sujetos que recibieron enseñanza explícita superaron en sus resultados de forma inequívoca a aquellos que simplemente fueron expuestos al input. Los resultados de la aplicación del enfoque explícito son, por tanto, prometedores y sugieren que las actividades de toma de conciencia, las explicaciones metalingüísticas y el feedback correctivo son un medio válido y valioso para favorecer la competencia conversacional.

Es necesario, sin embargo, advertir acerca del limitado éxito obtenido por Liddicoat y Crozet (2001) en lo referente a los turnos de apoyo y los solapamientos. Esto parece indicar que los beneficios del enfoque directo se centran en una vía de acción, la del fomento del *conocimiento* declarativo, y que puede ser menos efectivo para ciertos aspectos de la habilidad de *uso*. Si bien House (1996: 252) señala que, con respecto a la competencia pragmática, siempre es mejor “saber lo que se está haciendo que simplemente hacer lo que se está haciendo”, esta limitación del enfoque directo puede ser explicada por medio de la noción de *control del procesamiento* (Bialystok 1993). Ciertas áreas de la competencia conversacional requieren el desarrollo de un automatismo que posibilite, durante la recepción y producción del discurso, la necesaria monitorización del habla (Kasper y Rose 1999; Liddicoat y Crozet 2001), y esta habilidad compleja solo puede ser adquirida a través de la práctica.

A raíz de estas observaciones finales, y después de la revisión de enfoques para la enseñanza de la conversación que hemos efectuado en este apartado, la conclusión que se puede extraer, ya señalada anteriormente (Richards 1990; Burns 1998; Thornbury 2005), es que la combinación equilibrada de *a*) atención metalingüística a las características de la lengua meta, *b*) oportunidades de práctica comunicativa y *c*) feedback correctivo puede ser el mejor método de favorecer el aprendizaje de los recursos conversacionales en la clase de idiomas. A continuación vamos a describir, de manera detallada, cómo se coordinan estas fases en una secuencia didáctica.

### 5.3.1. La secuencia didáctica en el enfoque directo

El modelo pedagógico prototípico del enfoque directo consta, de acuerdo con lo que acabamos de señalar, de tres fases: sensibilización, práctica y reflexión.

Con *fase de sensibilización* nos referimos a todas aquellas actividades realizadas para que los alumnos descubran por sí mismos y tomen conciencia de los fenómenos conversacionales a partir de muestras de lengua reales y espontáneas. La necesidad de contar con materiales auténticos se debe no tanto a que el discurso nativo sea el modelo a imitar, sino a que, como remarca Kasper (1997: 125), solo a partir de datos



reales pueden los HNN extraer hipótesis correctas acerca del funcionamiento de la lengua meta, de las reglas que siguen (o rompen) los HN y de los recursos que emplean.

No es fácil, sin embargo, tener acceso a conversaciones grabadas que cumplan el requisito de la autenticidad. Los diálogos que incluye la mayoría de los libros de texto son poco apropiados, pues se basan, generalmente, en las intuiciones que sus autores tienen acerca de cómo funciona una conversación y que suelen estar bastante distorsionadas, como han puesto de manifiesto diversos estudios (Bardovi-Harlig et al. 1991; Wong 2002 y, para el español, García Castro 2003). Algo similar ocurre con los diálogos cinematográficos o televisivos que, si bien pueden ser muy útiles para la enseñanza de determinados actos de habla (Martínez Flor 2007) o de las diferencias diatópicas (Amenós 1998), presentan muy rara vez, o en un grado mucho menor, las características de una conversación espontánea. Por razones obvias, los diálogos dramáticos carecen de las pausas, repeticiones, interrupciones, apoyos y superposiciones que caracterizan el habla interactiva. Estos diálogos pertenecen en realidad al género de los textos escritos *para ser leídos* y, pese a su canal de emisión, no se trata de textos orales, sino de representaciones idealizadas de los mismos.

Por otro lado, los corpus orales recogidos para el estudio de la lengua hablada constituyen una fuente de materiales que puede abrir interesantes posibilidades hasta ahora poco explotadas<sup>186</sup>. Sin embargo, los corpus de que tenemos constancia para el estudio del español<sup>187</sup>, no han puesto sus materiales auditivos al servicio del público en general o, cuando lo han hecho, como en el caso de *C-Oral-Rom*, la calidad sonora de las conversaciones espontáneas es demasiado baja para utilizarlas en el aula.

---

<sup>186</sup> Los artículos publicados acerca de la aplicación de los corpus orales a la enseñanza de ELE (Moreno y Urresti 2005; Campillos 2007) no mencionan entre sus propuestas la enseñanza de los recursos conversacionales.

<sup>187</sup> Los más importantes son, a nuestro entender, Val.Es.Co. (<http://www.uv.es/valesco/>), Preseea (<http://www.linguas.net/preseea>) y C-Oral-Rom (<http://lablita.dit.unifi.it/coralrom/index.html>).

Ante la falta de materiales como los disponibles para la enseñanza del inglés<sup>188</sup>, probablemente la mejor opción tanto para el profesor como para los alumnos sea la de recoger y grabar materiales propios. La sugerencia de Hobbs (2005) es tomar como base los diálogos del libro de texto que se esté utilizando y pedir a dos o más HN que reproduzcan esa misma interacción comunicativa de forma improvisada. Riggenbach (1990) y Bardovi-Harlig et al. (1991) van más allá y proponen que sean los alumnos quienes observen y graben interacciones espontáneas entre HN que pertenezcan a su círculo de conocidos. Los más atrevidos pueden incluso hacer como los alumnos de Sayer (2005) y grabar de forma oculta a grupos de HN.

Sea cual sea la fuente de los datos, el propósito de las actividades de sensibilización es que los alumnos observen y tomen conciencia de cómo se realiza un determinado fenómeno conversacional, tanto en la LO como en su LM. Es lo que Carter y McCarthy (1995) denominan la secuencia de las tres *Íes*: ilustración (o ejemplificación) del fenómeno, identificación de los recursos e introspección (o reflexión de la propia actuación lingüística).

Este análisis contrastivo puede tomarse como punto de partida para la discusión intercultural (Barraja-Rohan 2000). Por eso, en caso de que todos los esfuerzos por encontrar materiales auténticos en LE resulten infructuosos, se puede recurrir, como hacen Bardovi-Harlig et al. (1991), a la reflexión de las reglas conversacionales en la propia LM. A través de preguntas dirigidas por el profesor, los estudiantes toman conciencia de las reglas que gobiernan su LM y esta sensibilización se puede aplicar a la enseñanza de la lengua meta.

Después de la exposición a materiales auténticos y de las explicaciones y reflexiones oportunas, las *actividades de práctica* están destinadas a la práctica de los fenómenos conversacionales previamente trabajados. El objetivo nunca es practicar por practicar, sino extender la toma de conciencia (aprendizaje conceptual) a la propia

---

<sup>188</sup> La obra de Carter y McCarthy (1997), aunque no está específicamente enfocada a la enseñanza del inglés, incluye una serie de fragmentos de conversaciones auténticas, comentados según sus características genéricas. No nos consta que existan materiales similares para el estudio / aprendizaje del español, lo que sin duda constituye un importante nicho editorial.

experiencia (aprendizaje experimental) o, en otras palabras, pasar del conocimiento declarativo al conocimiento procedimental. Estas actividades pueden adoptar la forma de actividades de manipulación, en las que los estudiantes tienen que detectar los fallos pragmático-discursivos de un determinado fragmento, como por ejemplo un cierre abrupto o falta de colaboración entre los participantes, y posteriormente reconstruir la interacción para conseguir que resulte más natural y adecuada a una situación particular, siempre bajo la supervisión del profesor. Más comunes, sin embargo, son los juegos de rol en los que, a partir de una situación o un escenario comunicativo, los estudiantes tienen la oportunidad de incorporar a su discurso cuestiones como las rutinas de apertura o cierre conversacional o el uso de determinados dispositivos para la toma de turno, el cambio de tema o para mostrar atención.

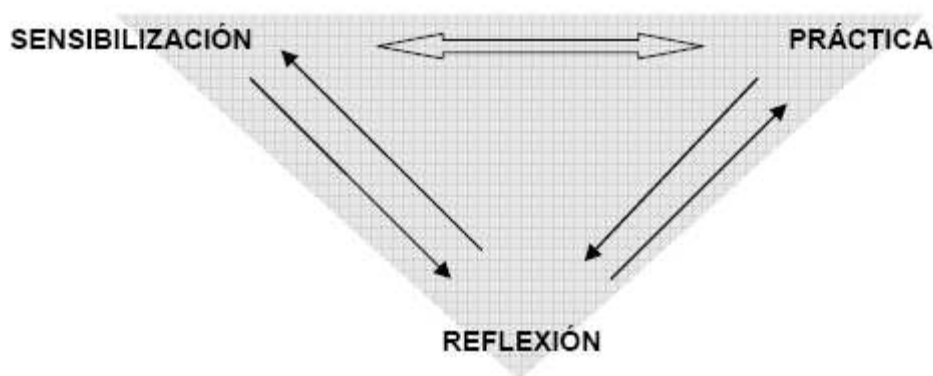
Para la última fase, la *reflexión*, si bien se puede trabajar con las notas que, de la producción de los alumnos, han tomado el profesor o los compañeros, lo ideal es disponer de la grabación para poder efectuar sucesivas audiciones o, mejor aún, de las transcripciones de los datos, realizadas por los propios alumnos. Aunque pedir a los alumnos que transcriban puede suscitar en principio cierto escepticismo, Lynch (2001), Wennerstrom (2003) y Sayer (2005) informan en este sentido de experiencias educativas muy satisfactorias y productivas, especialmente para la toma de conciencia. En palabras de este último, “este enfoque lleva a que los estudiantes reflexionen y analicen de forma crítica su uso de la lengua y, dado que sus propias conversaciones se convierten en los materiales con los que están trabajando, el contenido del curso es relevante y significativo” (p. 15).

Las actividades de reflexión permiten a los aprendientes tomar conciencia de la presencia o ausencia de determinados fenómenos en sus producciones y comentar con el profesor las áreas de su competencia conversacional que tienen (todavía) que mejorar. Algunos autores sugieren actividades encaminadas a que los alumnos *noten la diferencia* (*notice the gap*). Por ejemplo, Alcón Soler (1997) propone comparar los fragmentos generados en el aula con los ‘nativos’, de manera que se les dé a los estudiantes la oportunidad de ser conscientes de lo que significa la naturalidad en la conversación.

Por otro lado, las comparaciones se pueden utilizar como el punto de partida de una fructífera discusión intercultural acerca de lo que es ser natural, educado, brusco... en la LM y en la LO, en definitiva, acerca de las diferentes normas conversacionales. Como señala Crozet (1996: 50), un debate así “puede ayudar a los alumnos a encontrar su lugar entre las dos culturas”.

Como paso final, Wennerstrom (2003) sugiere pedir a los estudiantes que lleven un diario de aprendizaje en el que anoten sus experiencias y los avances que registren en su aprendizaje, así como los nuevos retos que se quieran plantear<sup>189</sup>.

Aunque por cuestiones de claridad expositiva hemos dado a entender que las tres fases se suceden en un orden fijo y predeterminado, lo cierto es que se trata de un modelo flexible. Tanto las actividades de práctica (para posteriormente comparar con datos de HN) como las de sensibilización pueden iniciar la secuencia didáctica y después de la realización de ambas se puede llevar a cabo la fase de reflexión que, a su vez, daría lugar al inicio de un nuevo ciclo. La siguiente figura sería, por tanto, representativa del carácter reiterativo del modelo:



**Figura 10. Secuencia didáctica del enfoque directo**

Esta secuencia didáctica exige, tanto de los alumnos como de los profesores, una preparación y un nivel de implicación mucho mayores. Si el esfuerzo merece la pena, solo lo pueden decir los protagonistas del aprendizaje y, hasta donde podemos saber,

<sup>189</sup> Estos diarios, en lugar de ser escritos, como ocurre tradicionalmente, podrían ser incluso grabados en formato auditivo e intercambiados con el profesor, como describe Ho (2003).

todos los indicios son positivos. Wennerstrom lo resume así: “la primera vez que usé estos materiales, el curso recibió una puntuación de 3,7 sobre un máximo de 4 en cuanto a la satisfacción de los participantes. En palabras de un estudiante, *el análisis del discurso cuesta trabajo, pero es mucho más interesante*” (p. 174).

#### **5.4. Propuesta Práctica**

Llegados a este punto, en el que la respuesta a la pregunta planteada al inicio de este capítulo (*¿se puede enseñar a conversar?*) es a todas luces afirmativa, nos gustaría concluir este trabajo con una propuesta personal acerca de cómo llevar a la práctica los principios teóricos y los resultados empíricos de esta investigación.

Nuestra propuesta consta de dos actividades, dirigidas a un grupo de estudiantes universitarios en Alemania, pero podría ser igualmente aplicada a cualquier grupo de nivel avanzado. La primera actividad trata el fenómeno de la sincronización de turnos de habla y la construcción cooperativa de la conversación; la segunda, el de los cambios de tema; son, pues, ejemplo de los dos fenómenos conversacionales tratados en este trabajo.

##### **Actividad 1**

En esta actividad empezaremos con la fase de práctica intentando provocar una conversación entre parejas o pequeños grupos en torno a un tema que siempre suele dar que hablar: el de las lenguas y sus acentos. Lo ideal sería trabajar en el laboratorio de idiomas o con grabadoras digitales para cada grupo, de forma que la fase de práctica quedase registrada.

##### **Práctica**

¿Qué sabes acerca de las variedades dialectales y los acentos del español? ¿Cuáles son las características del español de Castilla, Andalucía y Canarias? ¿Qué acentos (en general) te parecen más bonitos? ¿Cuáles has escuchado y te parecen más fáciles? Y con el alemán, ¿se da una situación similar en cuanto a la variedad de dialectos?

## Sensibilización

Para la fase de contacto con materiales auténticos, contamos con una grabación efectuada a tres españoles en Bayreuth<sup>190</sup>. Después de una primera actividad de comprensión, la tarea se centra en las características de la toma de turnos.

Vas a escuchar ahora cinco minutos de una conversación entre tres españoles: un canario, una andaluza y un castellano. Apunta las informaciones más relevantes acerca de cada una de las 3 variedades.

- ¿Qué impresión te da la conversación?
- ¿Crees que hablan todos a la vez?
- ¿Te parece que se interrumpen mucho?
- ¿Te parece que se están escuchando?
- ¿Crees que hay un conflicto/competición por los turnos?

Ahora lee la transcripción y escucha de nuevo la grabación. ¿Podrías marcar los lugares en los que se da una interrupción o un solapamiento?

Es posible que al estudiante alemán le parezca que, efectivamente, los españoles hablan todos a la vez. Pero al leer la transcripción<sup>191</sup> el profesor puede hacer hincapié en cómo todas las interrupciones y solapamientos tienen, en realidad, una naturaleza cooperativa y solo se dan en aquellos contextos en que el resto del mensaje es *previsible*. Además, las interrupciones ‘no caen en saco roto’, sino que el hablante interrumpido incorpora las palabras de su interlocutor a la hora de continuar con su turno.

## Revisión

Compara la transcripción de vuestra grabación con la que acabáis de leer. ¿Cuántas interrupciones hay? ¿Son largas las pausas entre turnos? Si puedes, compara ambas grabaciones. ¿Qué podéis hacer para aumentar la naturalidad de vuestra conversación?

---

<sup>190</sup> Nuestro agradecimiento a Tomás, Carmen y Pedro, quienes tan amablemente nos cedieron unos minutos de su tiempo para efectuar esta grabación.

<sup>191</sup> La transcripción de esta grabación aparece recogida en el Apéndice IV (transcrita en ortografía normativa).

## Actividad 2

### Sensibilización

En primer lugar, les presentaremos a los alumnos las audiciones y transcripciones de los fragmentos que hemos identificado con los números (111) y (112) y que transcribimos aquí de nuevo:

#### Fragmento 1:

1 KM al final no:- no sabían de dónde (e:) esta- estaba /// y:  
 2 porque (e:) (e:) emp- empezab- he empezado a hablar en /  
 3 inglés // ¿sabes?  
 4 FS ¿sí?  
 5 KM claro  
 6 (0.5)  
 7 JL <hm>  
 8 FS es muy- más- más fácil  
 9 (0.5)  
 10 KM <claro> (risa)  
 11 JL ah sí y: ah sí una cosa que no pasa en España / estuvo  
 12 que la gente me di cuando (e:) oi:- ¿oyo? que soy de  
 13 Alemania me dicen "¡ah Mallorca! hay=  
 14 KM <hm>  
 15 JL =muchas alemanes en Mallorca"  
 16 FS (risa)  
 17 KM (risa)(risa)  
 18 JL y yo dijo "no Mallorca todos los borrachos  
 19 alemanes no todos los alemanes son como los=  
 20 KM (risa)  
 21 JL =alemanes en Mallorca"  
 22 KM (risa)  
 23 (0.5)  
 24 JL pero / normalmente no- no me siento mal o no tuve el  
 25 exper- / el experiencio que la gente / era: era / algo /  
 26 no sé // que la gente: siente mal conmigo porque yo soy  
 27 alemán

#### Fragmento 2:

1 EG y / si / y si yo empezó- empecé a hablar español la gente  
 2 (e:) contesta en inglés  
 3 NH sí  
 4 EG ¡AAHHGRR!  
 5 SB (risa)  
 6 EG ¡me volvía loco!  
 7 NH <sí>  
 8 EG (risa)  
 9 NH sí y / por ejemplo mi tía en Egip- Egipto (e:) puede  
 10 hablar alemán y cuando estamos (e:) (e:) jóvenes↑  
 11 EG <hm>  
 12 NH siempre hablamos en alemán / y luego / cuando aprendió el  
 13 árabe // y yo hable con ella en árabe ella contesta /  
 14 en / alemán / porque no puede hablar conmigo en árabe

15	SB	(risa)
16	NH	es
17		(0.5)
18	EG	<hm>
19		(0.5)
20	NH	muy raro

A continuación, les haremos las siguientes preguntas:

- ¿Qué impresión te dan estas conversaciones?
- ¿Quién crees que habla *mejor*? ¿Por qué?
- ¿Qué hacen las personas que hablan en la línea 11 (fragmento 1) y 9 (fragmento 2)? ¿Y cómo lo hacen? ¿Quién crees que lo hace *mejor*? ¿Por qué?

### Práctica

Una vez que los alumnos están sensibilizados con el fenómeno que queremos tratar, la introducción de un nuevo tema, les propondremos que, en parejas o en pequeños grupos, mantengan una pequeña conversación y la graben, bien durante la clase, si el grupo es pequeño, o bien fuera del aula<sup>192</sup>. La conversación puede girar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinión crees que tienen los españoles de los alemanes que van a Mallorca? ¿Tienes alguna experiencia al respecto o te has encontrado en una situación en la que te tuvieras que justificar o defender por ser alemán?
- ¿Conoces a alguien a quien, a pesar de saber tu lengua materna, le hables en otro idioma? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez estando en el extranjero has intentado hablar el idioma del país y te han contestado en inglés? ¿Y tú, has contestado en inglés a algún extranjero que se dirigió a ti en tu lengua materna?

---

<sup>192</sup> La grabación de voz es hoy día bastante más fácil de lo que lo era hace tan sólo algunos años, gracias a que, por lo menos en muchos países, está aumentando el número de objetos de uso personal (reproductores de mp3, móviles, *ipods*) que incluyen también una función para registrar voz. La grabación, por supuesto, también se puede realizar en un laboratorio de idiomas, para lo que solo es necesario un micrófono y el software gratuito *Audacity* (<http://audacity.sourceforge.net/>).



## Revisión

A continuación (o al día siguiente), les pediremos que tomen sus grabaciones e intenten localizar los puntos de la conversación en los que realizan cambios o giros temáticos semejantes a los vistos en los ejemplos.

- ¿Cómo has iniciado el episodio que querías contar? ¿Lo habrías hecho así en tu lengua materna?
- ¿Estás satisfecho con tu actuación lingüística? ¿Crees que lo podrías haber hecho de otra manera?
- ¿Hay algo de tu conversación que te gustaría mejorar? Pídele consejo a tu profesor.

Se trata, somos conscientes de ello, de una propuesta poco convencional y que puede topar con una gran dosis de escepticismo, tanto entre los profesores como entre los alumnos, no sólo por lo inusual de las actividades planteadas, sino también porque se reduce de forma significativa el tiempo de clase que se dedica a hablar y esto puede causar cierta inquietud. Sin embargo, estamos convencidos, tal y como afirma Wennerstrom (2003), de que el uso en el aula de conversaciones creadas por los propios estudiantes, al tiempo que ayuda a reducir la distancia percibida entre la lengua de ‘los libros de texto’ y la del ‘mundo real’, da lugar a una clase verdaderamente centrada en el alumno y en la que es él quien descubre sus necesidades y toma las riendas de su proceso de aprendizaje. El alumno *habla* menos, pero trabaja más sobre lo que dice, se prepara para escuchar mejor, colabora más y, en definitiva, *aprende* a conversar.

## **CONCLUSIONES**

---

## **6. CONCLUSIONES**

---

La trascendencia que tiene la conversación en la vida cotidiana y, al mismo tiempo, el olvido al que ha sido sometida por parte de los enfoques metodológicos más influyentes dentro de la didáctica de idiomas, constituyeron los motivos que originaron el presente trabajo. En concreto, nos propusimos describir las características de las conversaciones mantenidas entre aprendientes de español y, con ello, establecer los aspectos de la competencia conversacional que más dificultad revisten para los estudiantes y que requieren, por tanto, un tratamiento didáctico específico en el aula. Con este doble objetivo, analítico y didáctico, hemos partido, en el capítulo 1, de una descripción del objeto de estudio y de una investigación del estado de la cuestión referente al análisis de la conversación en LM y LE.

Para nosotros, la conversación es el tipo de actividad comunicativa dialogada y no planificada, coproducida por dos o más interlocutores que comparten tiempo y espacio y un objetivo común: el mantenimiento de relaciones sociales. Con esta definición hacemos hincapié en que la conversación es, ante todo, un proceso interactivo y colaborativo. Lo que nos ha interesado analizar, por tanto, no es lo que en ella se dice ni cómo se dice, sino cómo se construye en colaboración. Y de todas las disciplinas que han abordado el estudio de la interacción comunicativa, solo el Análisis de la Conversación proporciona las herramientas y conceptos necesarios para entender el fino engranaje conversacional y cómo se llevan a cabo los fenómenos que caracterizan la conversación como proceso cooperativo.

Una vez sentadas las bases conceptuales y metodológicas, nos hemos centrado en las investigaciones previas realizadas acerca de la conversación en LE, con el resultado de que, en la mayoría de los trabajos revisados, el interés se centra en la manera en que la interacción comunicativa favorece la adquisición de los elementos gramaticales y pragmáticos y no, realmente, en cómo conversan los HNN. En este sentido, los estudios acerca del inglés como lengua franca constituyen una excepción, pero se quedan en el aspecto descriptivo, sin entrar en consideraciones didácticas. En otras palabras, la competencia conversacional, hasta ahora, no ha sido apenas objeto de estudio por parte de la lingüística aplicada. Algo lógico, por otro lado, si se tiene en cuenta que, en los modelos teóricos predominantes, la competencia se considera como un atributo abstracto e individual, en el que la interacción no juega ningún papel. Frente a este concepto, nosotros hemos optado por el marco conceptual de la competencia interactiva (Young 1999, 2000, 2008; Hall 1993, 1995), bajo el cual, podemos entender la competencia conversacional como la serie de recursos, conocimientos y habilidades que aportan y despliegan *todos* los participantes *durante* una práctica discursiva *concreta*: la conversación.

Con el objetivo de determinar en qué medida estos recursos aparecen presentes en las conversaciones en ELE, hemos analizado un corpus de 10 conversaciones mantenidas por estudiantes alemanes en diferentes estadios de aprendizaje del español, centrándonos precisamente en los fenómenos que posibilitan el manejo de la interacción: la toma de turnos y el manejo de la agenda temática.

Los resultados de dicho análisis aparecen resumidos en el primer apartado de estas conclusiones, aunque han de ser considerados y valorados de acuerdo con las limitaciones que exponemos inmediatamente después. Finalmente, confiamos que estos resultados puedan ser ampliados e implementados en el marco de nuevas investigaciones, como señalamos en el último apartado.

## **6.1. La competencia conversacional en español como lengua extranjera: resumen de resultados**

Al comienzo de este trabajo nos planteábamos una serie de preguntas de investigación que podemos retomar ahora para responderlas a la luz de los resultados obtenidos en la investigación realizada:

- ¿En qué medida es la estructura de las conversaciones en ELE diferente o similar a la de una conversación entre HN?
- ¿Hasta qué punto las características de la conversación en LM se transfieren con éxito a la LE? En otras palabras, ¿cuál es la influencia de la estructura conversacional de la LM en las conversaciones en LE?
- ¿Qué características presentan las conversaciones en ELE?
- ¿Qué áreas de la competencia conversacional presentan más dificultades para el HNN?
- Y, sobre todo, ¿qué implicaciones didácticas se pueden extraer del análisis?

### **6.1.1. La estructura de las conversaciones en español como lengua extranjera**

Con respecto a la primera pregunta, y en coincidencia con los resultados de investigaciones previas realizadas en otras lenguas (Firth 1996; Gardner y Wagner 2004), las conversaciones en ELE analizadas en este corpus son conversaciones ‘normales’, que presentan unas características estructurales posiblemente universales, como son la alternancia de turnos y el manejo de los temas, y que pueden ser estudiadas utilizando las mismas herramientas de análisis desarrolladas para el estudio de las conversaciones en LM. Dicho esto, y como respuesta a la segunda pregunta, es necesario señalar que hemos observado en el corpus muy pocas transferencias del alemán en lo que a fenómenos conversacionales concretos se refiere. Parece, por tanto, que las conversaciones en LE en general, y en ELE en particular, constituyen un tipo de conversaciones “sui generis” (House 1999), con su propia “legislación” (Seidlhofer 2001), independiente tanto de la LM como de la LO.

## 6.1.2. Características de la conversación en español como lengua extranjera

A continuación, en respuesta a la tercera pregunta, pasamos a describir las características particulares que definen la conversación en ELE, comenzando por el primero de los fenómenos analizados, la alternancia de turnos.

### 6.1.2.1. La alternancia de turnos

Las conversaciones en ELE se caracterizan, ante todo, por presentar un número muy elevado de alternancias propias, es decir, la mayoría de los cambios de hablante se producen en contextos de conclusión gramatical y sin superposición de habla. Esto implica que, en nuestro corpus, el sistema de alternancias se encuentra gobernado principalmente por el principio del respeto al turno ajeno y que, en contraste con los resultados de la mayoría de estudios sobre conversaciones interculturales, no existen apenas situaciones conflictivas, entendiendo por tales los puntos de la conversación en los que el paso de un hablante a otro resulta extremadamente competitivo o puede dar lugar a malentendidos acerca de la intención de los interlocutores; en otras palabras, lo que se impone es la búsqueda de armonía. Este intercambio ‘limpio’ de turnos causa, por otra parte, una sensación de discurso intermitente, discontinuo, pues, salvo en los niveles avanzados, el paso de un hablante a otro se produce, de forma general, por medio de pausas o silencios y son muy escasas las alternancias inmediatas.

A esta falta de sincronización, que puede estar causada por las lógicas dificultades en el procesamiento de la LE, se le une la llamativa ausencia del principio de secuenciación: en las conversaciones predominan los turnos nuevos, no conectados entre sí, que dan lugar a una sucesión de secuencias independientes más propia del discurso monológico que de la conversación. Son muy escasas también las interrupciones cooperativas y los apoyos de conclusión, fenómenos todos ellos que solo se pueden producir cuando los interlocutores asumen su responsabilidad en la co-construcción del discurso.

Las conversaciones en las que más se advierte un descuido de la faceta cooperativa presentan, a su vez, una media de palabras por turno bastante elevada, más alta, incluso, que la de las conversaciones entre HN de español. Es decir, existe

una relación entre la estructura interactiva y la extensión de los turnos que da lugar a dos tipos de distribución de la toma de palabra: uno caracterizado por turnos cortos y un alto grado de implicación en la conversación por parte de todos los interlocutores, y otro caracterizado por un patrón de dominio-pasividad, en el que determinados hablantes monopolizan la toma de turno en aquiescencia con sus co-conversadores.

Por lo que se refiere al empleo de los marcadores lingüísticos para la toma y cesión de turno, el análisis revela una frecuencia muy baja en el uso de marcadores de inicio, algo que se corresponde, por otra parte, con la preferencia por los turnos independientes, en los que no se hace necesario señalar la relación con el turno anterior. En este aspecto, nuestros resultados coinciden plenamente con los señalados por Meierkord (1996): ante la ausencia de recursos léxicos, los HNN desarrollan estrategias sustitutivas de carácter no verbal, como son la sincronización del inicio de turno con una pausa para evitar la necesidad de marcar la conexión y amortiguar la interrupción. El empleo extremadamente frecuente de la risa como marca de final de turno, frente a otros marcadores específicos prácticamente ausentes del corpus, encaja, también, dentro de la misma tendencia.

#### 6.1.2.2. El manejo de la agenda

La ausencia de muestras de cooperación y la falta de recursos específicos para señalar la relación entre los distintos elementos que se hace patente en la alternancia de turnos se advierten también en los aspectos relacionados con el manejo de los temas.

El fenómeno a priori más cooperativo del manejo de la agenda es, sin duda, el cierre de un tema. Sin embargo, en nuestro corpus observamos una marcada tendencia al ‘abandono’ más que a la ‘conclusión’ de los temas, en el sentido de que estos se cierran por medio del silencio: es la renuncia a nuevas aportaciones y a la emisión de resúmenes valorativos la que caracteriza, en la mayoría de los casos analizados, el paso de un tema a otro.

Por su parte, los cambios temáticos, tanto graduales como disyuntivos, se realizan en numerosas ocasiones sin ningún tipo de señales que adviertan al interlocutor del

giro que va a tomar la conversación. En palabras de House (2002), son “inyectados” en el discurso.

Por otro lado, la falta de recursos lingüísticos limita en gran medida el comportamiento conversacional de los HNN; es decir, hemos encontrado muy pocos ejemplos de acciones temáticas para las que se requieren marcadores explícitos, como son las digresiones, los regresos y las reintroducciones de un tema previo. En otras palabras, ‘tomar la iniciativa’ frente al ‘dejarse llevar’ parece un recurso conversacional solo a disposición de los hablantes más experimentados.

## **6.2. El aprendizaje de la competencia conversacional**

A la vista de los resultados expuestos, podemos afirmar, en respuesta a la cuarta pregunta, que las áreas de la competencia conversacional que más dificultades de aprendizaje plantean a los HNN se concretan en dos aspectos. En primer lugar, el uso de marcadores específicos para *señalizar* los elementos que conforman la conversación y marcar su relación con el anterior y con el siguiente. Así, son tan escasas las marcas de inicio y de final de turno como los recursos para indicar que un tema es nuevo, que está relacionado o que no tiene nada que ver con el anterior.

Esta falta de marcadores específicos influye en el segundo de los aspectos: el comportamiento cooperativo y negociador intrínseco a la conversación. Para los participantes en nuestro corpus, la conversación no es realmente un proceso colaborativo, sino más bien un producto individual en el que cada uno es el único responsable de lo que dice: los estudiantes hablan, no conversan.

## **6.3. Implicaciones didácticas**

Son dos las implicaciones didácticas que se pueden extraer a partir de los resultados obtenidos en el análisis. La primera tiene que ver con la necesidad de incluir los fenómenos conversacionales como parte del currículo de la enseñanza de idiomas en lugar de, como se ha venido haciendo hasta ahora, considerar la competencia conversacional como algo que se adquiere fuera de clase. Nuestro análisis ha demostrado que los hablantes de todos los niveles, independientemente de la duración de sus estudios de español y del lugar donde los han realizado, presentan



dificultades tanto en la toma de turnos como en el manejo de la agenda, y tanto en el uso de los marcadores como en el aspecto colaborativo. Esto constituye la evidencia empírica de que los fenómenos conversacionales son recursos opacos, que no se adquieren fácilmente por medio del aprendizaje incidental. La estancia en un país de habla española repercute positivamente en la competencia conversacional de *algunos* de los informantes, pero, y esto es lo más llamativo, no parece ser un factor determinante ni suficiente.

La segunda implicación didáctica se refiere al enfoque adecuado para proceder a la enseñanza de la conversación. Así como no resulta fácil tomar conciencia del mecanismo conversacional en base únicamente a la exposición a la lengua meta, practicar en el aula actividades que, en realidad, nada tienen que ver con la conversación tampoco produce beneficios especialmente significativos. En este sentido, el enfoque directo es una propuesta mucho más eficaz que proporciona a los aprendientes las que parecen ser las condiciones necesarias para el aprendizaje: *a)* atención metalingüística a las características de la lengua meta, *b)* oportunidades de práctica comunicativa y *c)* feedback correctivo. Esto se consigue a través de una secuencia didáctica dirigida *explícitamente* a la sensibilización, reflexión y comentario de los elementos y recursos propios de la conversación. Son estos los objetivos que esperamos haber cumplido en la propuesta de enseñanza que presentamos en el capítulo 5.

#### **6.4. Limitaciones del presente trabajo**

Los hallazgos que hemos resumido en los apartados anteriores están necesariamente condicionados por ciertas limitaciones metodológicas. Los aspectos relacionados con el procedimiento de recogida de datos ya fueron tratados en el capítulo de metodología, aquí nos vamos a detener, por tanto, en las cuestiones relativas al nivel, a la personalidad de los participantes y a la falta de datos comparativos.

#### 6.4.1. El nivel

Como señalamos en el apartado 2.2.3., nuestro interés por contar con participantes que fueran alumnos nuestros y que perteneciesen a la misma clase condicionó y alargó el proceso de toma de datos, ya que no todos los semestres tuvimos cursos de los niveles necesarios para este estudio. Debido a estas limitaciones no nos fue posible controlar la variable de la estancia en un país de habla hispana y, por lo tanto, no pudimos comparar, dentro del mismo nivel, las diferencias entre conversaciones mantenidas exclusivamente por hablantes con experiencia en el extranjero y conversaciones mantenidas por participantes que carecieran de ella, ni averiguar, de manera consistente, en qué grado la competencia conversacional puede ser adquirida en el aula y hasta qué punto mejora gracias al contacto constante con la lengua meta.

#### 6.4.2. La personalidad

Ya hemos señalado en varias ocasiones que conocíamos personalmente a todos los participantes y que podíamos esperar de ellos, en base a su comportamiento en clase, una buena predisposición a participar en una conversación. Sin embargo, hubiera sido muy oportuno examinar el comportamiento de los participantes en conversaciones en su LM para poder delimitar hasta qué punto los resultados aquí obtenidos se refieren verdaderamente a la competencia conversacional *en español* y no a la personalidad de los participantes.

Por otro lado, las posibles relaciones de simpatía o antipatía entre los interlocutores han podido influir también a la hora de mostrarse más o menos cooperativos. En una conversación piloto, que finalmente no incluimos en el corpus, una de las participantes nos confesó que le había resultado muy molesto conversar con la compañera, a quien consideraba “una arrogante”. Comentarios de este tipo hubieran sido muy valiosos para entender, y tal vez explicar, las diferencias en la estructura interactiva entre unas conversaciones y otras.

Además, y dado que la competencia conversacional no es un componente individual, sino co-construido entre todos los participantes, ignoramos en qué medida el denominado “efecto del interlocutor” (Nunan 1991: 47) ha influido en el comportamiento conversacional de los participantes. En este sentido, hubiera sido

conveniente modificar varias veces la composición de las conversaciones de manera que un mismo participante tuviera la oportunidad de conversar con interlocutores distintos.

#### 6.4.3. La falta de datos comparativos

Las afirmaciones que hemos realizado acerca de la presencia o ausencia de un determinado marcador lingüístico o de la manera de desplegar cierto comportamiento conversacional se han basado en las comparaciones que hemos podido establecer con respecto a investigaciones previas, tanto en alemán como en español como primeras lenguas. Los trabajos de referencia disponibles han sido, por un lado, escasos: en lo que al manejo de la agenda temática se refiere no contamos, por ejemplo, con ninguna investigación realizada en español; por otro lado, fueron realizados necesariamente bajo unas condiciones de elicitación muy distintas, algo que sin duda afecta a todos y cada uno de los parámetros aquí analizados y que nos ha impedido llegar a resultados más concluyentes.

#### 6.5. Sugerencias para futuras líneas de investigación

La competencia conversacional en una LE, especialmente en español, es un campo de estudio todavía muy reciente y que cuenta, por tanto, con numerosas posibilidades de desarrollo, de las cuales solo vamos a perfilar las más importantes:

En primer lugar, sería conveniente suplir, en el marco de un estudio más amplio, las dos limitaciones más importantes de este trabajo. Así, por un lado, es necesario contar con un número más amplio de conversaciones para poder controlar la influencia de la variable ‘estancia en el extranjero’ y el ‘factor del interlocutor’; por otro, necesitamos obtener datos de dos grupos de control, el de hablantes de español y el de hablantes de alemán, elicitados de manera similar, de forma que sea posible una comparación de resultados más exacta y precisa.

En segundo lugar, sería interesante poder extender el análisis aquí realizado a *a)* otros recursos interactivos propios de la conversación y no tratados en el presente

trabajo, como son los turnos de apoyo o señales de escucha activa y las secuencias de negociación del significado, *b*) los aspectos de la macroestructura, como son las fases y los géneros conversacionales, y *c*) los hablantes de otras lenguas maternas.

En tercer lugar, una extensión lógica de los trabajos de análisis sería la realización de estudios experimentales en los que se pudiese comprobar en qué medida es efectiva la enseñanza de los fenómenos conversacionales según el enfoque directo. Como expusimos en el capítulo 5, ya existe cierta evidencia positiva al respecto, pero es muy escasa la relativa a los fenómenos conversacionales como el manejo de la alternancia de turnos y de la agenda temática.

Por último y no menos importante, se hace muy necesario el diseño de propuestas didácticas para la clase de conversación que apliquen los hallazgos y resultados provenientes de la investigación experimental y que incluyan además, y como señalábamos en el apartado 5.3.1., materiales auténticos para la observación de los fenómenos conversacionales más problemáticos.

A la vista de lo expuesto hasta aquí, podemos decir que hemos cumplido los objetivos iniciales: caracterizar la conversación en ELE, definir las áreas de la competencia conversacional que resultan más problemáticas para los HNN y diseñar una intervención didáctica adecuada para solventar esas dificultades. A pesar de las limitaciones señaladas, creemos que nuestro trabajo constituye un estudio pionero en la fascinante área de la conversación en ELE. Confiamos, pues, que nuestros resultados sirvan de estímulo y punto de partida para nuevas investigaciones.

## **BIBLIOGRAFÍA**

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Agliati, A., A. Vescovo y L. Anolli (2005): "Conversation patterns in icelandic and italian people", en L. Anolli (ed.), *The hidden structure of interaction*. Washington, D.C.: IOS Press, pp. 224-235.
- Alber, J. L. y B. Py (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle", *Études de Linguistique Appliquée*, 61, pp. 78-90.
- Alcón Soler, E. (1997): "Desarrollo de la competencia discursiva oral desde una perspectiva metodológica de autoaprendizaje", en F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Univ. Publ., pp. 963-966.
- Amenós Pons, J. (1998): "Usos orales de la lengua en los diálogos de cine", *Frecuencia L*, 9, pp. 17-23.
- Anyon, J. (1981): "Social class and school knowledge", *Curriculum Inquiry*, 11, pp. 3-42.
- Austin, J. L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Bannink, A. (2004): "Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes", en C. J. Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization*. Londres: Continuum, pp. 266-288.
- Bardovi-Harlig, K. (1996): "Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together", en L. F. Bouton y Y. Kachru (eds.), *Pragmatics and Language Learning, Monograph 7*. Urbana-Champaign: University of Illinois, pp. 21-39.

- Bardovi-Harlig, K. (2001): "Evaluating the empirical evidence", en K. R. Rose y G. Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 13-32.
- Bardovi-Harlig, K. y B. Hartford (2005): *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, K. et al. (1991): "Developing pragmatic awareness: Closing the conversation", *English Language Teacher Journal*, 45, 1, pp. 4-15.
- Barraja-Rohan, A.-M. (1999): "Teaching conversation for intercultural competence", en J. LoBianco, J. Liddicoat y C. Crozet (eds.), *Striving for the third place*. Melbourne: Language Australia, NLLIA, pp. 143-154.
- 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, pp. 65-78.
- Barron, A. (2003): *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: Benjamins.
- Béal, C. (1992): "'Did you have a good-week-end?' Or why there is no such thing as a simple question in cross-cultural encounters", *Australian Review of Applied Linguistics*, 15, 1, pp. 23-52.
- Beattie, G. W. (1981): "The regulation of speaker turns in face-to-face conversation: Some implications for conversation in sound-only communication channels.", *Semiotica*, 34, pp. 55-70.
- Beebe, L. M. y H. Giles (1984): "Speech accommodation theories: A discussion in terms of second-language acquisition", *International Journal of the Sociology of Language*, 46, pp. 5-32.
- Behrent, S. (2006): "Interalloglotte Kommunikation: Wie sich Nichtmuttersprachler verschiedener oder gleicher Erstsprachen in ihrer gemeinsamen Zielsprache verständigen", *Vox Romanica*, 65, pp. 1-24.
- Benson, D. y J. Hughes (1991): "Method: evidence and inference - evidence and inference for ethnomethodology", en G. Button (ed.), *Ethnomethodology and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 109-136.
- Berlitz, M. (1937): *Método Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos. Parte española*. Londres: Berlitz.
- Berry, A. (1994): "Spanish and American Turn-Taking Styles: A comparative study", *Pragmatics and Language Learning*, 5, pp. 180-190.
- Bialystok, E. (1990): *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.

- Bialystok, E. (1993): "Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence", en G. Kasper y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 43-57.
- Billmyer, K. (1990): "I really like your lifestyle: ESL learners learning how to compliment", *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 6, 2, pp. 31-48.
- Blum-Kulka, S. (ed.) (1989): *Cross cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, N.J.: Ablex Publ. Corp.
- Bou Franch, P. y P. Garcés Conejos (1994): "La presentación de la imagen en conversaciones entre hablantes nativas y no nativas de inglés", *Pragmalingüística*, 2, pp. 37-61.
- Boxer, D. (1993): "Complaints as positive strategies: What the learner needs to know", *TESOL Quarterly*, 27, pp. 277-299.
- Boxer, D. (2004): "Studying speaking to inform second language learning", en D. Boxer y A. D. Cohen (eds.), *Studying speaking to inform second language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 3-24.
- Boxer, D. y F. Cortés-Conde (2000): "Identity and ideology", en J. K. Hall y L. Verplaetse (eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 203-219.
- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2000): "La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico", *Carabela*, 47, pp. 37-51.
- Brown, G. y S. C. Levinson (1987): *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y G. Yule (1983a): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y G. Yule (1983b): *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. (1979): *The communicative approach to language teaching*. Londres: Oxford University Press.
- Brumfit, C. J. (1984): *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bublitz, W. (1988): *Supportive fellow-speakers and cooperative conversations*. Amsterdam: John Benjamins.



- Burns, A. (1998): "Teaching speaking", *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 102-123.
- Burns, A. y H. Joyce (1997): *Focus on speaking*. Sydney: Macquarie University.
- Burns, A., H. Joyce y S. Gollin (1996): *'I see what you mean': Using spoken discourse in the classroom*. Sydney: Macquarie University.
- Bustos Tovar, J. J. (1995): "De la oralidad a la escritura", en L. Cortés (ed.), *Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería, pp. 11-28.
- Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Calsamiglia, H. (1991): "El estudio del discurso oral", *Signos. Teoría y práctica de la educación.*, 2, 2, pp. 38-48.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón Valls (1999): *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campillos Llanos, L. (2007): *Adaptación del corpus C-Oral-Rom a la enseñanza de español para extranjeros*. Tesina de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Autónoma de Madrid.
- Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*. Londres: Longman, pp. 2-25.
- Canale, M. y M. Swain (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 1-47.
- Carroll, D. (2000): "Precision timing in novice-to-novice L2 conversations", *Issues in Applied Linguistics*, 11, 1, pp. 67-110.
- Carroll, D. (2004): "Restarts in novice turn beginnings", en R. Gardner y J. Wagner (eds.), *Second language conversations*. Londres: Continuum, pp. 201-220.
- Carter, R. (1997): *Investigating English discourse: Language, literacy and literature*. Londres: Routledge.
- Carter, R. y M. McCarthy (1995): "Grammar and the spoken language", *Applied Linguistics*, 16, 2, pp. 141-158.
- Carter, R. y M. McCarthy (1997): *Exploring the spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Z. Dörnyei y S. Thurrel (1995): "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications", *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.

- Celce-Murcia, M. y E. Olshtain (2000): *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cestero Mancera, A. M. (ed.) (1998): *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.
- Cestero Mancera, A. M. (1999): *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *El intercambio de turnos de habla en la conversación: Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): "Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Carabela*, 47, pp. 69-86.
- Cestero Mancera, A. M. (2000c): "La duración de los turnos de habla en la conversación en lengua española", en F. J. de Ruiz Mendoza Ibáñez (ed.), *Panorama actual de la Lingüística Aplicada*. Logroño: Universidad de Logroño, pp. 607-618.
- Cestero Mancera, A. M. (2002): "La función fática del lenguaje en el discurso y en la conversación", en M. D. Muñoz, A. I. Rodríguez-Piñero, G. Fernández y V. Benítez (eds.), *Actas del IV Congreso de Lingüística General, 3-6 de abril del 2000*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Servicio de Publicaciones, pp. 617-629.
- Cestero Mancera, A. M. (2003): "El funcionamiento de los apéndices interrogativos en la conversación y en el discurso académico", en 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: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones, pp. 83-127.
- Cestero Mancera, A. M. (2004): "La comunicación no verbal y el aprendizaje de lenguas extranjeras", en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL Sociedad General Española de Librería, pp. 593-616.
- Cestero Mancera, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cheng, W. (2003): *Intercultural conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Ciapuscio, G. (2005): "La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual", *Revista Signos*, 38, 57, pp. 31-48.

- Clyne, M. G. (1994): *Inter-cultural communication at work: Cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cots, J. M. (1995): "Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de habla inglesa", en M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, pp. 91-104.
- Coulthard, M. (1977): *An introduction to discourse analysis*. Londres: Longman.
- Coulthard, M. (ed.) (1992): *Advances in spoken discourse analysis*. Routledge.
- Coulthard, M. y D. Brazil (1981): "Exchange structure", en M. Montgomery (ed.), *Studies in discourse analysis*. Londres: Routledge & Kegan Paul, pp. 82-106.
- Coulthard, M. y M. Montgomery (eds.) (1981): *Studies in discourse analysis*. Londres: Routledge.
- Crozet, C. (1996): "Teaching verbal interaction and culture in the language classroom", *Australian Review of Applied Linguistics*, 19, 2, pp. 37-57.
- Day, R. (ed.) (1986): *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Decoo, W. 2001, "On the mortality of language learning methods" [en línea], Conferencia pronunciada el 8 de noviembre en la Universidad Brigham Young. <<http://www.languagelearningproblems.com>> [Consulta 18.06.09].
- Dittmann, A. T. (1973): "Style in conversation", *Semiotica*, 3, pp. 241-271.
- Donato, R. (1994): "Collective scaffolding in second language learning", en J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex, pp. 33-56.
- Dörnyei, Z. y M. Lee-Scott (1997): "Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies", *Language Learning*, 47, 1, pp. 173-210.
- Dörnyei, Z. y S. Thurrell (1994): "Teaching conversational skills intensively: Course content and rationale", *English Language Teacher Journal*, 48/1, pp. 40-49.
- Downing, A., J. A. Neff y M. Carretero (1998): "Structuring and signalling topic management", en S. Embleton (ed.), *Lacus Forum XXIV*. Chapel Hill, North Carolina: The Linguistic Society of Canada and the US, pp. 267-278.
- Drew, P. (2005): "Conversation analysis", en K. L. Fitch y R. E. Sanders (eds.), *Handbook of language and social interaction*. Mahwah, N.J.: Erlbaum,
- Drew, P. y J. Heritage (1992): *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Drew, P. y E. Holt (1995): "Idiomatic expressions and their role in the organization of topic transition in conversation", en M. Everaert (ed.), *Idioms, structural and psychological perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 117-132.
- Drew, P. y E. Holt (1998): "Figures of speech: Figurative expressions and the management of topic transition in conversation", *Language in Society*, 27, pp. 495-522.
- Duff, P. A. (1986): "Another look at interlanguage talk: talking task to task", en R. Day (ed.), *Talking to learn*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 17-181.
- Duncan, S. (1972): "Some signals and rules for taking turns in conversations", *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, pp. 283-292.
- Duncan, S. (1973): "Toward a grammar for dyadic conversation", *Semiotica*, 9, 1, pp. 29-46.
- Duncan, S. y D. W. Fiske (1977): *Face to face interaction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Duncan, S. y D. W. Fiske (1985): *Interaction structure and strategy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, W. E. y J. P. Lantolf (1998): "Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's i+1: Incommensurable Constructs; Incommensurable Theories", *Language Learning*, 48, 3, pp. 411-442.
- Durkheim, E. (1902): *De la division du travail social. Étude sur l'organisation des sociétés supérieures*. París: Alcan.
- Edelsky, C. (1993): "Who's got the floor?", en D. Tannen (ed.), *Gender and conversational interaction*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 189-227.
- Edmondson, W. (1982): *A communication course for German teachers of English*. Bochum.
- Edmondson, W. y J. House (1981): *Let's talk and talk about it: A pedagogic interactional grammar of English*. München: U&S Pädagogik.
- Eggs, S. y D. Slade (1997): *Analysing casual conversation*. Londres: Cassell.
- Eifländer, M. (1989): "Themeninitiiierung und Themenprogression in Alltagsgesprächen: Einige Aspekte der Gesprächsorganisation", en F. Hundsnurscher y E. Wiegand (eds.), *Dialoganalyse II*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 191-206.
- Ellis, R. (1999): "Theoretical perspectives on interaction and language learning", en R. Ellis (ed.), *Learning a second language through interaction*. John Benjamins, pp. 3-31.

- Ellis, R. y G. Barkhuizen (2006): *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Enninger, W. (1987): "What interactants do with non-talk across cultures", en K. Knapp, W. Enninger y A. Knapp-Potthoff (eds.), *Analyzing intercultural communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 269-301.
- Ernst, G. (1994): "'Talking circle': Conversation and negotiation in the ESL classroom", *TESOL Quarterly*, 28, 2, pp. 293-322.
- Estaire, S. (1990): "La programación de unidades didácticas a través de tareas", *Cable*, 4, pp. 28-39.
- Færch, C. y G. Kasper (eds.) (1983): *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman.
- Félix-Brasdefer, C. (2006): "Teaching the negotiation of multi-turn speech acts", en K. Bardovi-Harlig, C. Félix-Brasdefer y A. S. Omar (eds.), *Pragmatics and language learning*. Hawaii: National Foreign Language Research Center, pp. 165-197.
- Fernández López, S. (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense.
- Fernández Silva, C. (1998): *Aportaciones de la pragmática a la enseñanza del español lengua extranjera*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Firth, A. (1990): "'Lingua franca' negotiations: towards an interactional approach", *World Englishes*, 9, 3, pp. 269-280.
- Firth, A. (1996): "The discursive accomplishment of normality: On lingua franca English and conversation analysis", *Journal of Pragmatics*, 26, pp. 237-259.
- Firth, A. y J. Wagner (1997): "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research", *Modern Language Journal*, 81, pp. 285-300.
- Firth, J. R. (1957): *Papers in linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- Ford, C. E. y S. A. Thompson (1996): "Interactional units in conversation: syntactic, intonational and pragmatic resources for the management of turns", en E. Ochs, E. A. Schegloff y S. A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 134-184.
- Foster, P. y A. Ohta (2005): "Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms", *Applied Linguistics*, 26, 3, pp. 402-430.
- Gallardo Paúls, B. (1993a): *Lingüística perceptiva y conversación: Secuencias*. Valencia: LynX.

- Gallardo Paúls, B. (1993b): "La transición entre turnos conversacionales: silencios, interrupciones y solapamientos", *Contextos*, XI, pp. 189-220.
- Gallardo Paúls, B. (1994): "Conversación y conversación cotidiana: Sobre una confusión de niveles", *Pragmalingüística*, 2, pp. 151-194.
- Gallardo Paúls, B. (1998): *Comentario de textos conversacionales I: De la teoría al comentario*. Madrid: Arco Libros.
- García Castro, E. (2003): *El intercambio de turnos de habla en la conversación española y su enseñanza en la clase de E/LE*. Memoria de Máster inédita. Universidad de Alcalá.
- García García, M. (2005): "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera" [en línea], *Linred*, 2. <[http://www.linred.es/numero2\\_articulo\\_2.htm](http://www.linred.es/numero2_articulo_2.htm)> [Consulta 18.06.09].
- Gardner, R. (1984): "Discourse Analysis: implications for language teaching, with particular reference to casual conversation", *Language Teaching*, 17, 2, pp. 102-117.
- Gardner, R. (1987): "The identification and role of topic in spoken interaction", *Semiotica*, 65-1/2, pp. 129-141.
- Gardner, R. (1994): "Conversation analysis: Some thoughts on its applicability to applied linguistics", *Australian Review of Applied Linguistics*, 11, pp. 97-118.
- Gardner, R. (2000): "Resources for delicate manoeuvres: Learning to disagree", en E. Alcón Soler (ed.), *Discourse and Language Teaching*. ARAL: Series S, pp. 31-49.
- Gardner, R. (2004): "Conversation analysis", en A. Davies y C. Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics*. Malden, Mass.: Blackwell, pp. 262-284.
- Gardner, R. y J. Wagner (eds.) (2004): *Second language conversations*. Londres: Continuum.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Goffman, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*. Nueva York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1967): *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, E. (1971): *Relations in public: Microstudies of the public order*. Nueva York: Harper.
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- Görriksen, M., M. Häuptle-Barceló y J. Sánchez Benito (1997): *Caminos 2*. Stuttgart: Klett.
- Goutsos, D. (1997): *Modeling discourse topic: Sequential relations and strategies in expository text*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Grice, H. P. (1975): "Logic and conversation", en P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. Nueva York: NY: Academic, pp. 41-58.
- Gumperz, J. J. (1972): "Introduction", en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 1-34.
- Gumperz, J. J. (1977): "Sociocultural knowledge in conversational inference", en M. Saville-Troike (ed.), *Linguistics and anthropology*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 191-211.
- Gumperz, J. J. (1978): "The conversational analysis of interethnic communication", en E. L. Ross (ed.), *Interethnic communication*. Athens: University of Georgia Press, pp. 13-31.
- Gumperz, J. J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (ed.) (1982): *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, E. T. (1959): *The silent language*. Nueva York: Doubleday.
- Hall, J. K. (1993): "The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with the implications for the learning of another language", *Applied Linguistics*, 14, 2, pp. 145-166.
- Hall, J. K. (1995): "(Re)creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction", *Applied Linguistics*, 16, pp. 206-232.
- Hall, J. K. (2007): "The Devil's in the details: A response to Seedhouse", *The Modern Language Journal*, 91, iv, pp. 534-536.
- Halliday, M. A. K. (1961): "Categories of the theory of grammar", *Word*, 17, pp. 241-292.
- Halliday, M. A. K. (1975): *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Londres: Arnold.
- Hasan, R. (1985): "The structure of a text", en M. A. K. Halliday y R. Hasan (eds.), *Language, context, and text*. Oxford: Oxford University Press, pp. 52-69.
- Hatch, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", en E. Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley Mass.: Newbury House, pp. 401-435.

- Hatch, E. (1992): *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- He, A. W. y R. Young (1998): "Language proficiency interviews: A discourse approach", en R. Young y A. W. He (eds.), *Talking and testing*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-24.
- Heritage, J. (1989): "Current developments in conversation analysis", en D. Roger y P. Bull (eds.), *Conversation: an Interdisciplinary Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-47.
- Heritage, J. (1995): "Conversation analysis", en U. M. Quasthoff (ed.), *Aspects of oral communication*. Berlin: DeGruyter, pp. 391-416.
- Ho, Y.-K. (2003): "Audiotaped dialogued journals: an alternative form of speaking practice", *English Language Teacher Journal*, 57, 3, pp. 269-277.
- Hobbs, J. (2005): "Interactive lexical phrases in pair interview tasks", en C. Edwards y J. R. Willis (eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 143-156.
- House, J. (1993): "Toward a model for the analysis of inappropriate responses in native/nonnative interactions", en G. Kasper y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 161-183.
- House, J. (1996): "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 225-252.
- House, J. (1999): "Misunderstanding in intercultural communication. Interactions in English-as-lingua-franca and the myth of mutual intelligibility", en C. Gnutzmann (ed.), *Teaching and learning English as a global language*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 73-89.
- House, J. (2002): "Developing pragmatic competence in English as lingua franca", en K. Knapp y C. Meierkord (eds.), *Lingua franca communication*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 245-267.
- House, J. y G. Kasper (1981): "Politeness markers in English and German", en F. Coulmas (ed.), *Conversational routine*. La Haya: Mouton, pp. 21-35.
- House, J. y G. Kasper (2000): "How to remain a non-native speaker", en C. Riemer (ed.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, pp. 111-118.
- Houtkoop, H. y H. Mazeland (1985): "Turns and discourse units in everyday conversation", *Journal of Pragmatics*, 9, pp. 595-619.



- Howatt, A. P. R. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howe, M. (1991): "Collaboration on topic change in conversation", *Kansas Working Papers in Linguistics*, 16, pp. 1-14.
- Huth, T. (2006): "Negotiating structure and culture: L2 learners' realization of L2 compliment-response sequences in talk-in-interaction", *Journal of Pragmatics*, 38, pp. 2025-2050.
- Huth, T. y C. Taleghani-Nikazm (2006): "How can insights from CA be directly applied to teaching L2 pragmatics?", *Language Teaching Research*, 10, pp. 53-79.
- Hymes, D. H. (1972a): "Models of the interaction of language and social life", en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 35-71.
- Hymes, D. H. (1972b): "On communicative competence", en J. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books, pp. 269-293.
- Ishihara, N. (2007): "Web-based curriculum for pragmatics instruction in Japanese as a foreign language: An explicit awareness-raising approach", *Language Awareness*, 16, 1, pp. 21-40.
- Jacoby, S. y E. Ochs (1995): "Co-Construction: An introduction", *Research on Language and Social Interaction*, 28, 3, pp. 171-183.
- Jaffe, J. y S. Feldstein (1970): *Rhythms of dialogue*. Nueva York: Academic Press.
- Jakobovits, L. y B. Gordon (1980): "Language teaching vs. the teaching of talk", *International Journal of Psycholinguistics*, 6, 4, pp. 5-22.
- Jaworski, A. (1994): "Pragmatic failure in a second language: Greeting responses in English by Polish students", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 32, pp. 41-55.
- Jefferson, G. (1978): "Sequential aspects of story-telling in conversation", en J. Schenkein (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*. Nueva York: Academic Press, pp. 219-248.
- Jefferson, G. (1984a): "On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters", en Atkinson J. Maxwell y J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 191-222.
- Jefferson, G. (1984b): "On the organization of laughter in talk about troubles", en Atkinson J. Maxwell y J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 346-369.

- Jefferson, G. (1993): "Caveat speaker: Preliminary notes on recipient topic-shift implicature", *Research on Language and Social Interaction*, 26, 1, pp. 1-30.
- Jefferson, G. y J. Lee (1981): "The rejection of advice: Managing the problematic convergence of a 'trouble telling' and a 'service encounter'", *Journal of Pragmatics*, 5, pp. 339-422.
- Johnson, M. y A. Tyler (1998): "Re-analyzing the OPI", en R. Young y A. W. He (eds.), *Talking and testing*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 27-51.
- Jordan, B. y Fuller N. (1975): "On the non-fatal nature of trouble: Sense-making and trouble-managing in lingua franca talk", *Semiotica*, 13, 1, pp. 1-16.
- Jung, J.-Y. (2002): "Issues in acquisitional pragmatics" [en línea], *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2, 3. <<http://journals.tc-ibrary.org/index.php/tesol>> [Consulta 18.06.09].
- Kasper, G. (1981): *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Tübingen: Narr.
- Kasper, G. (1982): "Teaching-induced aspects of interlanguage discourse", *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 2, pp. 99-113.
- Kasper, G. (1997): "The role of pragmatics in language teacher education", en K. Bardovi-Harlig (ed.), *Beyond Methods*. Nueva York: McGraw-Hill, pp. 113-136.
- Kasper, G. (1998): "Datenerhebungsverfahren in der Lernaltersprachenpragmatik", *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9, 1, pp. 85-118.
- Kasper, G. (2001): "Four perspectives on L2 pragmatic development", *Applied Linguistics*, 22, 4, pp. 502-530.
- Kasper, G. (2006): "Speech acts in interaction", en K. Bardovi-Harlig, C. Félix-Brasdefer y A. S. Omar (eds.), *Pragmatics and language learning*. Hawaii: National Foreign Language Research Center, pp. 281-314.
- Kasper, G. y S. Blum-Kulka (eds.) (1993): *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. y M. Dahl (1991): "Research methods in interlanguage pragmatics", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 215-247.
- Kasper, G. y K. R. Rose (1999): "Pragmatics and SLA", *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, pp. 81-104.
- Kasper, G. y K. R. Rose (2002): *Pragmatic development in a second language*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Keim, L. (1994): *Interkulturelle Interferenzen in der deutsch-spanischen Wirtschaftskommunikation*. Frankfurt am Main: Lang.

- Kelly, L. G. (1969): *Twenty-five centuries of language teaching*. Rowley, Mass: Newbury House Publ.
- Kendon, A. (1980): "Gesture and speech", en M. R. Key (ed.), *The relationship of verbal and nonverbal communication*. La Haya: Mouton, pp. 207-227.
- Kinging, C. (1994): "Learner Initiative in Conversation Management: An Application of van Lier's Pilot Coding Scheme", *The Modern Language Journal*, 78, i, pp. 29-40.
- Koster, N. (2000): *Zeitliche Koordination von Gesprächsbeiträgen: Zur Bedeutung von Pausendauer und Sprechrhythmus in der Konversationsanalyse*. Frankfurt am Main: Verlag Neue Wissenschaft.
- Kramsch, C. J. (1981): *Discourse analysis and second language teaching*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Kramsch, C. J. (1986): "From language proficiency to interactional competence", *The Modern Language Journal*, 70, pp. 366-372.
- Kramsch, C. J. (ed.) (2004): *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. Londres: Continuum.
- Krashen, S. D. (1978): "The monitor model for second language acquisition", en R. C. Gingras (ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, pp. 1-26.
- Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. y D. Fanshel (1977): *Therapeutic discourse. Psychotherapy as conversation*. Nueva York: Academic Press.
- Labov, W. y J. Waletzky (1967): "Narrative analysis", en J. Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts: proceedings of the 1966 annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. Seattle: University of Washington Press, pp. 12-44.
- Lakoff, R. (1989): "The limits of politeness: Therapeutic and courtroom discourse", *Multilingua*, 8, pp. 101-129.
- Lamíquiz, V. (1994): *El enunciado textual: análisis lingüístico del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Lantolf, J. P. y G. Appel (eds.) (1994): *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Lazaraton, A. (2002): *A qualitative approach to the validation of oral language tests*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lesznyák, Á. (2004): *Communication in English as an international lingua franca: An exploratory case study*. Norderstedt: Books on Demand.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Liddicoat, A. J. y C. Crozet (2001): "Acquiring French interactional norms through instruction", en K. R. Rose y G. Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 125-144.
- Linell, P. y N. Korolija (1997): "Coherence in multi-party conversation", en Givón (ed.), *Conversation. Cognitive, Communicative and Social Perspectives*. pp. 167-205.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: CUP.
- Llobera, M. (1995): "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras", en M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, pp. 5-26.
- Long, M. H. (1981): "Input, interaction, and second language acquisition", en H. Winitz (ed.), *Native language and foreign language acquisition*. Nueva York: New York Academy of Sciences, pp. 259-278.
- Long, M. H. (1983): "Native speaker / non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4, pp. 126-141.
- Long, M. H. (1985): "Input and SLA theory", en S. M. Gass y C. Madden (eds.), *Input in SLA*. Rowley: Newbury House, pp. 377-393.
- Lynch, T. (2001): "Seeing what they meant: Transcribing as a route to noticing", *English Language Teacher Journal*, 55, 2, pp. 124-132.
- MacWhinney, B. (1995): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MacWhinney, B. y C. E. Snow (1985): "The child language data exchange system", *Journal of Child Language*, 12, pp. 271-296.
- MacWhinney, B. y C. E. Snow (1990): "The child language data exchange system: An update", *Journal of Child Language*, 17, pp. 457-472.
- Markee, N. (2000): *Conversation analysis*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

- Markee, N. (2004): "Zones of interactional transition", *Modern Language Journal*, 88, 4, pp. 583-596.
- Martin, J. R. (1985): *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez-Flor, A. (2006): "The effectiveness of explicit and implicit treatments on EFL learners' confidence in recognizing appropriate suggestions", en K. Bardovi-Harlig, C. Félix-Brasdefer y A. S. Omar (eds.), *Pragmatics and language learning*. Hawaii: National Foreign Language Research Center, pp. 199-225.
- Martínez-Flor, A. (2007): "Analysing request modification devices in films", en E. Alcón Soler y P. Safont Jordà (eds.), *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht The Netherlands: Springer, pp. 245-280.
- Martínez-Flor, A. y Y. J. Fukuya (2005): "The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions", *System*, 33, pp. 463-480.
- Maynard, D. W. (1980): "Placement of topic changes in conversation", *Semiotica*, 30, 3/4, pp. 263-290.
- McCarthy, M. (1991): *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1998): *Spoken discourse and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. y R. Carter (1994): *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. Londres: Longman.
- Mead, G. H. (1934): *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meierkord, C. (1996): *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation: Untersuchungen zum non-native-/non-native-speaker Diskurs*. Frankfurt: Peter Lang.
- Meierkord, C. (2000): "Interpreting successful lingua franca interaction: An analysis of non-native-/non-native small talk conversations in English" [en línea], *Linguistik online*, 5. <[http://www.linguistik-online.de/1\\_00/MEIERKOR.HTM](http://www.linguistik-online.de/1_00/MEIERKOR.HTM)> [Consulta: 18.06.09].
- Mentis, M. (1994): "Topic management in discourse", *Topics in Language Disorders*, 14, 3, pp. 29-54.
- Milroy, L. (1987): *Observing and analysing natural language: A critical account of sociolinguistic method*. Oxford: Basil Blackwell.

- Ministerio Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Mitani, H. (2005): "Applying conversation analysis methodology to the analysis of second language classroom: A review of current perspectives", *Annual Review of Education, Communication, and Language Sciences*, 2. <<http://www.ecls.ncl.ac.uk/publish/Volume2/Hiromi/hiromi.htm>> [Consulta 28.08.08].
- Mondada, L. y S. Pekarek Doehler (2004): "Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the french second language classroom", *The Modern Language Journal*, 88, iv, pp. 501-518.
- Morales López, E. (1997): "Acquisition of oral fluency in the organization of conversation: Analysis of the production of some non-native speakers", en B. Caron (ed.), *Proceedings of the 16th International Congress of Linguistics*. Oxford: Pergamon, pp. Paper no. 0143.
- Morales López, E. (2000): "Fluency levels and the organization of conversation in nonnative spanish speakers' speech", en H. Riggenbach (ed.), *Perspectives on Fluency*. University of Michigan Press, pp. 266-286.
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Sandoval, A. y J. Urresti (2005): "El proyecto C-Oral-Rom y su aplicación a la enseñanza del español", *Oralia*, 8, pp. 81-104.
- Morrow, C. K. (1996): *The pragmatic effects of instruction on ESL learners' production of complaint and refusal speech acts*. Tesis doctoral inédita. State University of New York at Buffalo.
- Nakahama, Y., A. Tyler y L. van Lier (2001): "Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis", *TESOL Quarterly*, 35, 3, pp. 377-405.
- Narbona, A. (1988): "Sintaxis coloquial: problemas y métodos", *LEA*, X, pp. 81-106.
- Narbona, A. (1996): "Sintaxis del español coloquial: algunas cuestiones previas", *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia: Libros Pórtico, pp. 157-175.
- Ninio, A. y C. E. Snow (1996): *Pragmatic development*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Norton, B. (1997): "Language, identity, and the ownership of English", *TESOL Quarterly*, 31, pp. 409-429.

- Nunan, D. (1991): *Language teaching methodology*. Nueva York: Prentice Hall.
- Ochs, E. y B. B. Schieffelin (1976): "Topic as a discourse notion: A study of topic in the conversations of children and adults", en C. N. Li (ed.), *Subject and Topic*. Nueva York: Academic Press, pp. 335-385.
- Ohta, A. (1995): "Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development", *Issues in Applied Linguistics*, 6, 2, pp. 93-121.
- Olshtain, E. y A. D. Cohen (1990): "The learning of complex speech act behavior", *TESL Canada Journal*, 7, pp. 45-65.
- Omar, A. S. (1992): "Conversational openings in Kiswahili", en L. F. Bouton y Y. Kachru (eds.), *Pragmatics and language learning*. University of Illinois, pp. 33-52.
- Oreström, B. (1983): *Turn-taking in English conversation*. Lund: LiberFörlang Lund.
- Orletti, F. (1989): "Topic organization in conversation", *International Journal of the Sociology of Language*, 76, pp. 75-85.
- Palomares, N. A., J. J. Bradac y Kellerman K. (2006): "Conversational topic along a continuum of perspectives", *Communication Yearbook*, 30, 1, pp. 45-97.
- Pérez, P., K. Süß y A. Calvo (2002): *Puente nuevo 1*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Pica, T., R. Kanagy y J. Falodun (1993): "Choosing and using communication tasks for second language instruction and research", en G. Crookes y S. M. Gass (eds.), *Tasks and Language Learning*. Filadelfia: Multilingual Matters, pp. 9-34.
- Piñán San Miguel, J. M. y R. Ramos Martínez (2004): *El español como lengua extranjera en Alemania*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Pözl, U. (2003): "Signalling cultural identity: The use of L1/Ln in English as lingua franca" [en línea], *Vienna English Working Papers*, 12, 2. <[http://www.univie.ac.at/Anglistik/views/03\\_2/VIEWS122.PDF](http://www.univie.ac.at/Anglistik/views/03_2/VIEWS122.PDF)> [Consulta: 18.06.09].
- Porter, P. (1986): "How learners talk each other", en R. Day (ed.), *Talking to learn*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 200-222.
- Poullisse, N. (1993): "A theoretical account of lexical communication strategies", en R. Schreuder y B. Weltens (eds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Benjamins, pp. 157-189.
- Poynton, C. (1985): *Language and gender: making the difference*. Deakin: Deakin University.

- Psathas, G. (1990): "Introduction", en G. Psathas (ed.), *Interaction Competence*. Washington, D.C.: University Press of America, pp. 1-29.
- Quasthoff, U. M. (1980): *Erzählen in Gesprächen*. Tübingen: Narr.
- Raga Gimeno, F. y E. Sánchez López (1999): "La problemática de la toma de turnos en la comunicación intercultural", en J. Fernández González (ed.), *Lingüística para el Siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 1349-1355.
- Ranney, S. (1992): "Learning a new script: An exploration of sociolinguistic competence", *Applied Linguistics*, 13, pp. 25-50.
- Richards, J. C. (1980): "Conversation", *TESOL Quarterly*, XIV, 4, pp. 413-432.
- Richards, J. C. (1990): *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. (1990): "Discourse analysis and spoken language instruction", *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, pp. 152-163.
- Riggenbach, H. (1991): "Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations", *Discourse Processes*, 14, pp. 423-441.
- Riggenbach, H. (1998): "Evaluating learner interactional skills: Conversation at the micro-level", en R. Young y A. W. He (eds.), *Talking and testing*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 55-67.
- Riggenbach, H. (1999): *Discourse analysis in the language classroom*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Rosenfeld, H. M. (1978): "Conversational control functions in nonverbal behaviour", en A. W. Siegman y S. Feldstein (eds.), *Nonverbal behaviour and communication*. Nueva York: Erlbaum, Wiley, pp. 563-601.
- Sacks, H. (1987): "On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation", en G. Button y J. Lee (eds.), *Talk and social organisation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 54-69.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., E. A. Schegloff y G. Jefferson (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language*, 50, 4, pp. 696-735.
- Sánchez, A., J. Domínguez y M. Ríos (1974): *Español en directo*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.



- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Saville-Troike, M. (1989): *The ethnography of communication: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Saville-Troike, M. (1996): "The ethnography of communication", en S. L. McKay y N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 351-382.
- Sayer, P. (2005): "An intensive approach to building conversation skills", *English Language Teacher Journal*, 59, 1, pp. 14-22.
- Scarcella, R. C. (1983a): "Developmental trends in the acquisition of conversational competence by adult second language learners", en N. Wolfson y E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley: Newbury House., pp. 175-183.
- Scarcella, R. C. (1983b): "Discourse accent in second language performance", en S. M. Gass y L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publ., pp. 306-326.
- Schegloff, E. A. (1972): "Notes on a conversational practice", en D. N. Sudnow (ed.), *Studies in social interaction*. Nueva York: Free Press, pp. 75-119.
- Schegloff, E. A. (1980): "Preliminaries to preliminaries: 'Can I ask you a question?'"', *Sociological Inquiry*, 50, pp. 104-152.
- 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, New Jersey: Albex, pp. 51-77.
- Schegloff, E. A. (1995): "Discourse as an interactional achievement: The omnirelevance of action", *Research on Language and Social Interaction*, 28, 3, pp. 185-211.
- Schegloff, E. A., G. Jefferson y H. Sacks (1977): "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", *Language*, 53, 2, pp. 361-382.
- Schegloff, E. A. y H. Sacks (1973): "Opening up closings", *Semiotica*, 8, pp. 289-327.
- Schieffelin, B. y E. Ochs (1986): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1994): *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.
- Schiffrin, D. (1996): "Interactional sociolinguistics", en S. L. McKay y N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 307-328.

- Schmidt, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158.
- Schmidt, R. (1993): "Consciousness, learning and interlanguage pragmatics", en G. Kasper y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 21-42.
- Schumann, J. H. (1978): "The acculturation model for second language acquisition", en R. C. Gingras (ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, pp. 27-50.
- Schumann, J. H. (1986): "Research on the acculturation model for second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 5, pp. 379-392.
- Schwartz, J. (1980): "The negotiation for meaning", en D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse analysis in second language research*. Rowley Mass.: Newbury House, pp. 138-153.
- Scollon, R. y S. B. K. Scollon (1983): *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Searle, J. R. (1969): *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (1999): "The Relationship between context and the organisation of repair in the L2 classroom", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37, 1, pp. 59-80.
- Seedhouse, P. (2004): *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Seidlhofer, B. (2001): "Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca", *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 133-158.
- Seidlhofer, B. (2004): "Research perspectives on teaching English as a lingua franca", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 209-239.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 3, pp. 209-231.
- Selinker, L. y Douglas D. (1985): "Wrestling with "context" in interlanguage theory", *Applied Linguistics*, 6, pp. 190-204.
- Selting, M. (2000): "The construction of units in conversational talk", *Language in Society*, 29, 4, pp. 477-517.
- Serra, M. et al. (eds.) (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- Silva Corvalán, C. (1987): "La narración oral española: estructura y significado", en E. Bernárdez (ed.), *Linguística del texto*. Madrid: Arco/Libros, pp. 265-292.
- Simmel, G. (1890): *Über sociale Differenzierung*. Leipzig: Duncker.
- Sinclair, J. y M. Coulthard (1975): *Towards an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.
- Slade, D. (1986): "Teaching casual conversation to adult ESL learners", *Prospect*, 2, 1, pp. 68-87.
- Slade, D. y R. Gardner (1987): "Interactional skills in casual conversation: Discourse analysis and the teaching of conversational skills to adult ESL learners", *Australian Review of Applied Linguistics*, 8/1, pp. 105-120.
- Slade, D. y R. Gardner (1993): "Teaching casual conversation: the issue of simplification", en M. Tickoo (ed.), *Simplification: Theory and application*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, pp. 82-100.
- Stenström, A.-B. (1994): *An introduction to spoken interaction*. Longman.
- Stern, H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stewner-Manzanares, G. (1983): *Turn-taking structure of second language learners of spanish at different oral proficiency levels*. Washington, Georgetown University. Tesis doctoral inédita.
- Stubbs, M. (1983): *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Blackwell.
- Svartvik, J. (1980): "Well in conversation", en S. Greenbaum, G. Leech y J. Svartvik (eds.), *Studies in English Linguistics for Randolph Quirk*. Londres: Longman, pp. 167-177.
- Sze, P. (1995): "Teaching conversation in the second language classroom: Problems and prospects", *Education Journal*, 23, 2, pp. 229-250.
- Takahashi, T. y L. M. Beebe (1987): "The development of pragmatic competence by Japanese learners of English", *JALT Journal*, 8, pp. 131-155.
- Tannen, D. (1984): *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Norwood, N.J.: Ablex Publ.
- Tannen, D. (1985): "Cross-cultural communication", en T. A. van Dijk (ed.), *Discourse analysis in society*. Londres: Academic Press, pp. 203-215.
- Tannen, D. (1989): *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tarone, E. (1977): "Conscious communication strategies in interlanguage", en H. D. Brown, C. A. Yorio y R. C. Crymes (eds.), *On TESOL'77*. Washington: TESOL, pp. 194-203.
- Tarone, E. (1980): "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage", *Language Learning*, 30, 2, pp. 417-431.
- Tarone, E. (1985): "Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax", *Language Learning*, 35, pp. 373-403.
- Tarone, E. (1988): *Variation in interlanguage*. Londres: Arnold.
- Taylor, T. J. y D. Cameron (1987): *Analysing conversation: Rules and units in the structure of talk*. Oxford: Pergamon Press.
- Thornbury, S. (2005): *Beyond the sentence*. Oxford: MacMillan.
- Thornbury, S. y D. Slade (2006): *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turrado, E. (1964): *Spanisch für Deutsche*. Bad Homburg: Dr. Max Gehlen Verlag.
- Tusón Valls, A. (1996): "El estudio del uso lingüístico", en C. Lomas, T. Colomen y L. u. Nussbaum (eds.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona, pp. 67-108.
- van Dijk, T. A. (1980): *Textwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer.
- van Lier, L. (1988): *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
- van Lier, L. (1989): "Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: Oral proficiency interviews as conversation", *TESOL Quarterly*, 23, 3, pp. 489-508.
- van Lier, L. (1996): *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. Londres: Longman.
- Varonis, E. y S. M. Gass (1985): "Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning", *Applied Linguistics*, 6, 1, pp. 71-90.
- Vázquez, G. E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. E. (2000): *La interacción oral*. Madrid: Edelsa.
- Vázquez Veiga, N. (2003): *Marcadores discursivos de recepción*. Universidad de Santiago de Compostela.

- Vigara Tauste, A. M. (1994): "Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros", en S. Montesa y P. Garrido (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de ASELE. Español para Extranjeros: didáctica e investigación. Madrid, del 3 al 5 de noviembre de 1990*. Málaga, pp. 299-312.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981): "The development of the higher mental functions", en J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe, pp. 144-188.
- Wagner, J. y A. Firth (1997): "Communication strategies at work", en G. Kasper y E. Kellerman (eds.), *Communication strategies*. Londres: Longman, pp. 323-344.
- Warren, M. (1987): "Communicative activities and discourse activities", en M. Coulthard (ed.), *Discussing discourse*. Birmingham: English Language Research, pp. 196-212.
- Watterson, M. (2006): *A micro-study of English as an international lingua franca in a Korean context*. Master Thesis. Macquarie University.
- 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, pp. 161-175.
- Widdowson, H. G. (1989): "Knowledge of language and ability for use", *Applied Linguistics*, 10, 2, pp. 128-137.
- Widdowson, H. G. (2000): "Skills and knowledge in language learning", *Routledge Encyclopaedia of Language Learning and Teaching*. pp. 549-553.
- Wiemann, J. M. y M. L. Knapp (1975): "Turn-taking in conversations", *Journal of Communication*, 25, pp. 75-92.
- Wildner-Bassett, M. E. (1984): *Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage*. Tübingen: Narr.
- Wilkins, D. (1972): *An investigation into the linguistic and situational content of the common core in a unit-credit system*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Willis, J. y D. Willis (1996): *Challenges and changes in language teaching*. Londres: Heinemann.
- Wilson, J. (1987): "On the topic of conversation as a speech event", *Research on Language and Social Interaction*, 21, pp. 93-114.

- Wilson, T. P., J. M. Wiemann y D. H. Zimmermann (1984): "Models of turn taking in conversational interaction", *Journal of Language and Social Psychology*, 3, 3, pp. 159-183.
- Wong, J. (2002): "Applying conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40, 1, pp. 37-60.
- Yamada, H. (1990): "Topic shifts in American and Japanese business conversations", *The Georgetown journal of languages and linguistics*, 1, 2, pp. 249-256.
- Yngve, V. H. (1970): "On getting a word in edgewise", en M. A. Campbell (ed.), *Papers from the sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 567-577.
- Yoshimi, R. (2001): "Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers", en K. R. Rose y G. Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 223-244.
- Young, R. (1995): "Conversational styles in language proficiency interview", *Language Learning*, 45, 1, pp. 3-42.
- Young, R. (1999): "Sociolinguistic approaches to SLA", *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 4, pp. 105-132.
- Young, R. 2000: "Interactional competence: Challenges for validity", Conferencia pronunciada en el congreso anual de la American Association for Applied Linguistics. Vancouver.
- Young, R. (2008): *Language and interaction: An advanced resource book*. Nueva York: Routledge.
- Young, R. y G. B. Halleck (1998): "'Let Them Eat Cake!' or How to avoid losing your head in cross-cultural conversations", en R. Young y A. W. He (eds.), *Talking and testing*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 355-382.
- Young, R. y A. W. He (eds.) (1998): *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zuengler, J. (1993): "Explaining Non-Native-Speaker interactional behaviour: The effect of conversational topic", en G. Kasper y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 184-195.
- Zuengler, J. y B. Bent (1991): "Relative knowledge of content domain: An influence on Native-Non-native conversations", *Applied Linguistics*, 12, 4, pp. 397-415.

## **ANEXOS**

---

## **Anexo I: Texto propuesto para las conversaciones**

---

### **Paco, el camionero**

Conocí a Paco una tarde del mes de marzo, en el área de servicio de Castellón, comunidad de Valencia. Vi a un joven alto, delgado y rubio bajar de un camión con matrícula alemana. Le ofrecí un cigarrillo en alemán.

P: Puede hablarme en español. Gracias, no fumo.

Pensé que mi acento siempre me identificaba como español, y que a los alemanes les gusta practicar mi lengua. Paco pareció adivinar mis pensamientos:

P: No soy alemán. Todo el mundo me confunde en España porque soy rubio y alto y además llevo un camión alemán. Soy español, pero he nacido y crecido en Alemania, en Ratisbona.

Paco hablaba español con ese ligero acento alemán de muchos jóvenes españoles educados en Alemania.

P: Mis padres emigraron a Alemania a comienzos de los 60. Yo nací en 1966. Tengo una hermana mayor, casada con un dentista alemán. En mi casa, con mis padres, se hablaba español, pero mi hermana y yo hablábamos siempre en alemán.



No queríamos llamar la atención en la escuela o en la calle. Para nosotros, el alemán es nuestra lengua materna.

¿Y cómo se le ocurrió a Paco ser camionero?

P: A mí no me gusta estudiar, no quería hacer una carrera ni tampoco me gusta estar sentado en una oficina ocho o más horas al día. Así que, cuando me ofrecieron este trabajo, lo acepté enseguida, porque es lo más apropiado para una persona como yo. Mi hermana decidió a los 15 años ser alemana. Yo francamente no soy del todo alemán ni del todo español. Soy una mezcla. En Alemania me siento y me hacen sentir extranjero. No se puede ser alemán llamándose Rodríguez. Y en España soy “el alemán”. Cuando éramos niños, mis padres nos hablaban de España como el paraíso perdido. Ni una noche dejaban de escuchar las noticias en español de Radio Munich. En las vacaciones, mi hermana y yo nos sentíamos extraños en España, con tanta familia y tantos vecinos en el pueblo. Al final no sabes de dónde eres. Este trabajo de camionero entre Alemania y España me hace sentirme yo mismo. El camión es mi identidad. Soy una persona siempre en camino, y cada vez me siento más europeo. Frente al volante he aprendido eso de que la Patria es uno mismo.

¿Y vas a estar toda tu vida yendo y viniendo de Alemania a España y de España a Alemania?

P: Hombre, todavía soy joven. Tengo mis ahorros. Algún día me estableceré por mi cuenta, quizás en España.

Tomado de Görrissen et al. (1997)

## **Anexo II: Convenciones de transcripción**

---

- Barra simple (/), doble (//) y triple (///) indica una pausa dentro de un turno, menor de 0,5 segundos, entre 0,5 y 1 segundo y entre 1-1,5 segundos respectivamente. Si las pausas se producen entre distintos turnos o en un Lugar Apropiado de Transición, es decir, se trata de lapsos, se marcan en línea independiente con un paréntesis indicando su duración en segundos en intervalos de medio segundo: 0.5, 1.0, 1.5 etc. En los fragmentos analizados para estudiar la alternancia de turnos, si la duración es inferior a medio segundo, esta se marca con un punto (.).
- Dos puntos (:) indican sílabas o sonidos alargados.
- Los signos de admiración (!) indican un tono animado.
- Flecha hacia abajo ↓ indica entonación marcadamente descendente.
- Flecha hacia arriba ↑ indica entonación marcadamente ascendente.
- Paréntesis simple ( ): Pasajes inciertos de la transcripción, así como ruidos o sonidos significativos de la grabación: (hh) respiración o aspiración audible; (e:) titubeo; (ts) clics; (risa).
- (???): Fragmentos ininteligibles de la conversación.
- Doble paréntesis (( )): Especificación de algún fenómeno no verbal, o detalles de la escena, por ejemplo ((carraspeo)), ((interrupción de la grabación)).
- MAYÚSCULAS: sonidos pronunciados con énfasis o un tono mayor.
- ° delante y detrás de una palabra o frase indica que el fragmento se pronuncia en un tono muy bajo, susurrando.

- ~ delante y detrás de una palabra o frase indica que el fragmento se pronuncia muy despacio, silabeando.
- = detrás de una línea y delante de la siguiente indica que hemos considerado que ambas pertenecen al mismo turno.
- ≈ indica que los turnos se suceden de forma inmediata.
- < > Turnos de apoyo.
- Subrayado: Superposiciones de habla.
- Guión (-): Palabras cortadas.
- Cursiva: palabras en otros idiomas o nombres propios de lugares.
- Comillas (“”): Estilo directo.

**Anexo III: Transcripciones del corpus**

---

<Grabación: A2.1>

<Duración: 21'45''>

<Fecha de la grabación: 10-06-03>

<Informantes: JL, FS, KM>

- 1 KM vale (e:) conozco mucha gente que:- que:- que son de: /  
 2 una: país dist- de un país distinto // pero:(e:) // no-  
 3 no puedo entender la:- la- no ¿el sentío? ¿senso? ¿das  
 4 Gefühl<sup>193</sup>?
- 5 JL <sentido>  
 6 FS <sentido>  
 7 KM sentido // que:- que el hombre habla de- habla / sobre  
 8 (1.5)
- 9 JL sí yo no ~conozco~ a mucha gente que viene de otros  
 10 países (risa)  
 11 KM (risa)
- 12 JL no (e:) de- que viven en dos países más o menos / pero  
 13 (e:) en la escuela también hablamos mucho sobre: las  
 14 problemas / los problemas que tienen estas personas (hh)  
 15 que no: (e:) no dependen / a un país / que dependen dos  
 16 países y que no saben / dónde  
 17 FS ((carraspeo))  
 18 (1.0)
- 19 FS sí (e:) en- en la escuela: ha conocido (e:) una chica  
 20 (e:) que (e:) que ha (e:) nacio en Rusia† y (e:) creo que  
 21 es la:- la misma prob- la misma problema (e:) con- en  
 22 este texto (e:) porque: (e:) la gente no- no sé (e:) si:  
 23 (e:) es (e:) rus o (e:) alemán y *c'est la-* / *c'est la*  
 24 misma cosa (e:) a:- en este texto creo  
 25 (0.5)
- 26 JL <hm> /yo tengo una amiga que (e:) tiene: una madre de  
 27 Francia / y su papá es de: Alemania y: ellos viven aquí  
 28 en Alemania pero creo- me dijo muchas veces que su madre  
 29 está muy triste aquí en Alemania (hh) y no se puede  
 30 acostumar en la vida aquí (hh) y ahora la- / (e:) ella  
 31 regres- regresó / a- la madre de mi amiga regresó a:  
 32 Francia  
 33 (1.0)
- 34 FS ¿y: (e:) de (e:) qué ciudad la (e:) madre: (e:) viene?≈  
 35 JL ≈de París // de- o cerca de=  
 36 FS <sí>  
 37 JL =París hm  
 38 (1.0)
- 39 KM <mhm> / (hh) creo es la: razón porque (e:) cuando una  
 40 madre o los padres (e:) // gusta más el país de antes //  
 41 es que la- las niños / tienen problemas porque viven en-

<sup>193</sup> *das Gefühl*: el sentimiento.

- 42 en la país / (e:) alemán por ejemplo / pero / no pueden  
43 vivir en- en la país de s- de padre  
44 (1.0)  
45 JL <hm>  
46 KM ¿sabes? y: entonces / los- los niños (e:) tienen que  
47 sentir (e:) no- no vivir en- en el país correctamente  
48 (1.0)  
49 JL <hm>  
50 FS <sí>  
51 KM o correcTO (risa)  
52 JL (risa)  
53 FS (risa)  
54 KM ((riendo)) ok  
55 FS ((carraspeo))  
56 JL creo que depende también un poco de:- de los padres /  
57 bueno los padres (e:) / a- aquí en la (¿novela?)=  
58 KM (han querido ¿no?)  
59 JL =se dice que: ehm sí los padres todo el tiempo hablan de  
60 (e:) España como un / PARAÍSO / y cuando no=  
61 KM (risa)  
62 FS <sí>  
63 JL =se pasa como así creo que las- los niños no van a /  
64 tener problemas a vivir / en Alemania o / en un lugar  
65 FS <sí> (e:) creo que es muy importante (e:) que hay (e:)  
66 muchas personas (e:) que hablan (e:) de- del otro país  
67 como un (e:) paradís / (e:)  
68 JL (risa)  
69 KM (risa)  
70 FS sí (e:) creo (e:) (e:) muchas (e:) de los ¿türk? // qui  
71 viven en- en- (e:) en Alemania no se gustan (e:) la  
72 lengua alemana:  
73 KM <sí>  
74 FS (e:) y: toda la cul- cultura / y: (e:) /// y: por ellos  
75 la Turquía es un paradís (hh)y:=  
76 KM <hm>  
77 FS =(e:) ese (e:) puede evocar muchos por- problemas / allí  
78 (0.5)  
79 KM <hm>  
80 (0.3)  
81 JL (hh) yo creo que también que es que: (e:) ellos tienen  
82 todo el tiempo en sus cabezas que quieren regresar=  
83 KM (risa)  
84 FS <sí>  
85 JL =un día a Turquía pero verdad- verda- ~¿verdadmente?~  
86 (risa) no: / (¿?) sí no sé si // realmente quieren //  
87 regresar creo es muy difícil=  
88 FS <sí>  
89 JL =porque no / son tur-quiás // nada más  
90 FS <sí>  
91 (0.5)  
92 JL y para él va a ser muy difícil a vivir en Turquía / hh=  
93 FS <sí>  
94 JL =cuando nacían aquí / en Alemania  
95 (1.5)  
96 FS sí mais:- (e:) ((riendo)) pe- pero en este: texto es-  
97 (e:) hay una: so- solución (e:) de:- de: Paco porque  
98 (e:) porque  
99 KM ((a JL, susurrando)) ¿qué es una solución?

- 100 (0.3)  
 101 FS se- se gu-  
 102 (0.5)  
 103 KM ((susurrando)) ¿Lösung? ok hm  
 104 FS se: gustan (e:) Alemania y España y: (e:) /// (m:) naja  
 105 (risa)  
 106 JL (risa)  
 107 KM (risa)  
 108 FS (e:) // (e:) // (e:) creo que es muy difícil por (e:)  
 109 estos (e:) personas / (e:) pero (e:) Paco (e:) ha ///  
 110 ¿sovizado? so- ¿gelöst<sup>194</sup>?  
 111 (0.5)  
 112 KM ach so<sup>195</sup> (risa)  
 113 FS (e:) esa problema  
 114 KM <el problema>  
 115 (0.5)  
 116 KM <sí>  
 117 JL <hm> <sí>  
 118 (1.0)  
 119 KM sí mu- mucha gente en Alemania que son tur- ¿turqui?  
 120 (0.5)  
 121 FS no sé (risa)  
 122 KM (risa)  
 123 JL (risa)  
 124 KM (e:) no (risa) no serán en- en- e:l país de los padres //  
 125 muchas veces  
 126 (0.5)  
 127 FS <sí>  
 128 KM como mis experiencias (hh) y: creo es el problem- ¿es la  
 129 problema? el problem // (m:) para la- para la gente y:  
 130 tienen que: (e:) /// (e:) que- que hacer experimentos en  
 131 la p- en el país  
 132 (2.0)  
 133 FS por (e:)-  
 134 KM POR en Turquia=  
 135 FS los- los-  
 136 KM =por ejemplo~  
 137 FS ~¿los- los niños?~  
 138 KM ~sí- sí los niños y:- y: la gente que:- que tienen un:-  
 139 una- / una edad más (1.5) mayor  
 140 (1.0)  
 141 FS <sí>  
 142 JL <hm>  
 143 (1.0)  
 144 KM y: la gente siempre hablan de ese país pero no:- no se-  
 145 no serán ahí  
 146 (1.0)  
 147 JL <hm:>  
 148 KM ¿na und<sup>196</sup>?  
 149 JL <sí>  
 150 FS <sí>  
 151 KM <hm>

<sup>194</sup> *gelöst*: solucionado.

<sup>195</sup> *ach so*: ¿ah ya!

<sup>196</sup> *Na und?*: ¿Y bien?

- 152 (4.0)  
 153 KM <sí> (risa)  
 154 JL creo a veces es que en- en otros países la gente / cuando  
 155 vive en otros países / con esta imagen en su cabeza  
 156 KM <aha>  
 157 JL (e:) sienten más pa- patriótico  
 158 (0.2)  
 159 KM <ah vale>  
 160 JL que en:- la gente en el país de origen  
 161 (0.5)  
 162 FS <sí>  
 163 KM <hm>  
 164 FS (e:) creo (e:) que: (e:) la gente (e:) (e:) que viven: en  
 165 el extranjero (e:) tiene (e:) /// ¿Angst<sup>197</sup>?  
 166 (1.5)  
 167 JL <¿miedo? (risa) ¿miedo?>  
 168 FS miedo (e:)-  
 169 KM <¿miedo?>  
 170 FS (e:) /// per- perder (e:) toda la cultura y: todo- todos  
 171 los ritos // y: (e:) este puede (e:) / ser (e:) el razón  
 172 / por que la gente es (e:) más (e:) patriótico  
 173 (1.0)  
 174 JL <hm> <sí> /// posible  
 175 (0.5)  
 176 KM (risa)  
 177 JL pero creo que un día van a: buscar sus rutas  
 178 (0.5)  
 179 FS sí:  
 180 JL son la gente va a buscar sus rutas / como- como él por  
 181 ejemplo / porque Paco está / (e:) viajando tod- todo el  
 182 tiempo // entre estos dos- / dos países // y quizás él  
 183 busca / sus rutas (risa)  
 184 FS <sí> (risa)  
 185 (0.5)  
 186 KM <sí> y: ((carraspeo)) creo que es una- es una cosa muy  
 187 mal / de todas la gente en Alemania o por ejemplo en Al-  
 188 en España también // (hh) cuando la gente no- no: / son  
 189 // (e:) ¿offen?  
 190 (1.5)  
 191 JL <abierto>  
 192 KM ¡oh Mann wie blöd<sup>198</sup>! (risa = todos) para los extranjeros  
 193 que- que s- que son de una país diferente // entonces  
 194 tienen el sentimiento que son extranJEROS↑  
 195 (1.0)  
 196 FS <sí:>  
 197 KM en este país // y: /// eso es  
 198 JL (risa)  
 199 (0.5)  
 200 FS ((carraspeo))  
 201 (4.0)  
 202 JL (risa)  
 203 KM (risa) ((riendo)) ok  
 204 (3.0)

<sup>197</sup> Angst : miedo.

<sup>198</sup> oh Mann wie blöd: ¡oh, qué tonta!



- 205 JK *fertig*<sup>199</sup>  
206 KM (risa) (1.0) pero cuando yo estaba en- en- en Madrid  
207 (e:) tenía / todo / el tiempo la problema también / el  
208 problem también / cuando yo hh eh /// (m:) (2.0) (m:) //  
209 empieza a hablar un poco en espa- en español / siempre  
210 (e:) la pregunta / viene- venía (e:) "¿de dónde eres?" y:  
211 (risa = FS) "¿qué te gusta de España?" y: (risa = JL)  
212 "¿cómo te gusta España?" (risa = JL) y: pero // bien  
213 (0.5)  
214 JL creo que es normal creo que el mismo=  
215 FS < sí >  
216 JL =allí- aquí cuando:=  
217 KM C LA RO pero-  
218 JL =encontras a gente de otros países  
219 KM (risa)  
220 JL (m:)  
221 FS < sí >  
222 JL también preguntas a ellos=  
223 KM sí pero  
224 JL =de dónde vienen↓  
225 KM (e:) (e:) ((carraspeo)) tenía la (e:) impresión / que-  
226 que es mal ser una (e:) alemana↓  
227 (0.5)  
228 JL ¿sí?≈  
229 KM ≈un poco sí  
230 FS ¿sí?  
231 KM (hm) pero  
232 JL (risa)  
233 KM pero no sé por qué porque la gente no tenían (e:)  
234 razones↓  
235 (0.5)  
236 JL <hm>  
237 FS sí / pero creo que: es una cosa diferente / (e:) porque  
238 (e:) tu es (e:) alemán  
239 KM <hm>  
240 FS y: (e:) y: (e:) habla un: una- una lengua extranjero  
241 KM <hm> (risa)  
242 FS pero en- en- en / este text (e:) en este text (e:) el  
243 problema es (e:) que (e:) (e:) que (e:) ((carraspeo)) la  
244 gente no sé qué es la lengua materna y: (e:)  
245 (1.0)  
246 KM PARA MÍ TAMBIÉN pero:- porque en- en la: ¿*am Anfang*<sup>200</sup>?  
///  
247 (risa) al final / ~creo~ (risa)  
248 FS (risa)  
249 JL (risa)  
250 KM al final no:- no sabían de dónde (e:) esta- estaba /// y:  
251 porque (e:) (e:) emp- empezab- he empezado a hablar en /  
252 inglés // ¿sabes?  
253 FS ¿sí?  
254 KM claro  
255 (0.5)  
256 JL <hm>  
257 FS es muy- más- más fácil

<sup>199</sup> *fertig*: listo.

<sup>200</sup> "*am Anfang*": al principio.

- 258 (0.5)  
259 KM <claro> (risa)  
260 JL ah sí y: ah sí una cosa que no pasa en España / estuvo  
261 que la gente me di cuando (e:) oi:- ¿oyo? que soy de  
262 Alemania me dijeron "¡ah Mallorca! hay=  
263 KM <hm>  
264 JL =muchas alemanes en Mallorca"  
265 FS (risa)  
266 KM (risa)(risa)  
267 JL y yo dijo "no Mallorca todos los borrachos  
268 alemanes no todos los alemanes son como los=  
269 KM (risa)  
270 JL =alemanes en Mallorca"  
271 KM (risa)  
272 (0.5)  
273 JL pero / normalmente no- no me siento mal o no tuve el  
274 exper- / el experiencio que la gente / era: era / algo /  
275 no sé // que la gente: siente mal conmigo porque yo soy  
276 alemán  
277 KM ¿no?  
278 JL no (hm)  
279 KM ((susurrando)) qué bien  
280 (2.0)  
281 FS pero creo que: (e:) que: (e:) ese cambia (e:) (e:) (e:)  
282 en mil no- novecientos // se- sesenta o sete- // sesenta  
283 (e:) hay más problemas (e:) en (e:) en Europa (e:)  
284 cuando: (e:) cuando una persona (e:) es alemana / *mais*  
285 pero creo (risa) creo que cambia  
286 (2.0)  
287 JL ah pero puedo imaginar  
288 KM ¿por qué?  
289 JL que ahora es me- es má- más malo / porque antes no hubo  
290 tan muchas turistas / en España creo  
291 (0.5)  
292 FS ¡sí!!  
293 JL pero e- / ¿sí? ¿antes? ¿en los setentas? ¿hubo muchos?  
294 FS sí creo // no- no- no sé  
295 JL no sé  
296 FS no:  
297 JL (risa) no sé (risa) /// sí  
298 KM (hm) ((dirigiéndose a FS)) ¿tien- tiene- puedes (e:)  
299 tienes decir por qué?  
300 (1.5)  
301 FS ¿por- por- por qué? (e:) ¿qué?  
302 KM (risa) ¿qué has dicho? (risa)  
303 (0.3)  
304 FS (e:) tú ha-: (e:) tú ((dirigiéndose a JL)) has dicho (e:)  
305 que: no es un un problema (e:) en la extranjero=  
306 KM <hm>  
307 FS =(e:) (e:) (e:) ser alemán / y: tú ((dirigiéndose a KM))  
308 has dicho el contrario? ¿es co- es correcto?≈  
309 KM ≈hm≈  
310 FS ≈y: (e:) // (e:)=  
311 KM NO-NO  
312 FS =yo- yo he dicho que- que creo que este cambia  
313 (0.5)  
314 KM <ah>  
315 JL pero ¿cuándo fuiste en: / en Madrid?

- 316 KM en octubre  
317 JL ah sí  
318 FS <sí>  
319 KM (risa)  
320 JL creo que no es tan a:=  
321 KM (risa)  
322 JL =tan antes (risa)  
323 KM no no no no: tenía el (e:) el sentimiento que  
324 es MAL pero // he:- he ¿sentido? que- que es diferente  
325 ser alemán  
326 (0.5)  
327 JL <hm>  
328 KM (e:) en cambio: ser una: // ser // una: SUECA / por  
329 ejemplo / no sé pero:-  
330 FS *Schwedische oder?*<sup>201</sup>  
331 KM sí (risa)  
332 JL (risa)  
333 KM porque tengo la- la impresión / los alemanes /  
334 tienen que ser / (e:) un poco: muy racional y: (e:) como:  
335 pensar todo (risa) y: muy serio: y: ¿sabes? un poco //  
336 (e:) abu- aburro- aburro  
337 (0.5)  
338 JL <hm>  
339 KM (risa) no sé  
340 (2.0)  
341 JL <hm>  
342 KM y- y la gente en Alemán / pue- solo / pueden que bailar  
343 cuando: son borracho (risa)  
344 JL ¿sí?  
345 KM (risa) hm  
346 JL ¡qué bueno! (risa)  
347 KM pero / no conmigo (risa)  
348 JL (risa) tú cambiaste / esta imagen allá  
349 (risa)  
350 FS (risa)  
351 KM (risa) ((riendo)) he probado  
352 JL (risa) y:  
353 FS (e:) / Paco  
354 KM (risa) Paco Paco  
355 JL (risa)  
356 KM ((carraspeo))  
357 (4.5)  
358 KM ¿en- en qué país estabas?  
359 (1.5)  
360 JL en- en- en- (e:) ¿en España?~  
361 KM ~ahm no otro país que:- en que la gente habla en espa-  
362 JL ah sí  
363 en México  
364 KM <México>  
365 JL y estuve también / estuve como la gente allá /(e:)  
366 era muy: *also*<sup>202</sup> pensaba muy bien sobre los alemanes creo  
367 KM <hm>  
368 (1.5)

<sup>201</sup> *Schwedische*: sueca

<sup>202</sup> *Also*: marcador discursivo, equivalente en ciertos usos al *o sea* o al *bueno* españoles.

- 369 JL porque (e:) también (e:) dijeron allá que (e:)  
370 encontraron a mucha gente alemán que / habla español / y:  
371 (e:)  
372 KM (risa)  
373 JL creo que es también que los alemanes allá son mejor que  
374 los GRINGOS / las personas de los Estados Unidos claro  
375 ((carraspeo)) (e:) sí creo que la gente tiene un buen-  
376 (e:) yo creo que la gente allá tiene un buen imagen sobre  
377 los alemanes / también a veces / unas personas  
378 intelectuales también / me (e:) platicaron (e:) como "¡ah  
379 Hitler! Hitler es un (risa = KM) es una persona muy  
380 famosa en alemán ¿no?"  
381 KM y todavía vive  
382 JL y toda-  
383 KM (risa)  
384 JL "y a- a la gente le gusta mucho el Hitler ¿no?" (risa =  
385 KM) "no- no- no a la gente ya no le gusta ahora no hay  
386 nada más y no" (risa = FS) "no es un idol" ¿idol?  
387 KM sí (risa) oh sí  
388 JL pero:  
389 KM (risa) ¡qué fuerte!  
390 JL sí y también (e:) (e:) *ja*<sup>203</sup> estuve un (e:) profesor- /  
una  
391 pregu- un profesor que me platicó como así  
392 (0.5)  
393 KM <hm>  
394 JL que no lo supo  
395 FS ¿qui- qué ha:? (e:) ¿quién ha: dicho este con Hitler?  
396 JL (e:) un profesor  
397 FS ¡¿un profesor?!  
398 JL de la e- de una escuela sí  
399 KM (risa)  
400 JL (e:) cuando platicó conmigo  
401 FS ¡no es verdad!  
402 JL sí sí y también (e:) *ja*<sup>204</sup> otra persona que encontré a la  
403 calle // pero un persona que // parece también más inte-  
404 lectuel /// intelectual  
405 FS <ajá>  
406 JL (risa) sí pero Alemania es muy LEJOS de México  
407 FS <sí>  
408 JL y así / creo también asimismo así que no hay  
409 FS <sí>  
410 JL no muchas noticias sobre México aquí  
411 KM pero: (?) razón  
412 FS creo- creo que  
413 el- el (e:) imagen de Alemania y (e:) de los alemanes  
414 (e:) es dis- dis- distinga / (e:) entre Europa (e:) y:  
415 Suramérica o: todo el- el reste (e:) de: (e:) del mundo  
416 (e:) porque (e:) porque los (e:) o- otros países que (e:)  
417 no están en Europa (e:) no- no tienen la experiencia (e:)  
418 // de las guerras / (e:) y: (e:) y: (e:) tienen com tú  
419 has dicho un gran- un gran distancia entre (e:) Alemania  
420 y: (e:) su país  
421 JL (hm)

---

<sup>203</sup> *Ja*: sí.

<sup>204</sup> *Ja*: sí.

- 422 KM (hm)  
423 (1.0)  
424 FS ((carraspeo))  
425 (1.0)  
426 FS (risa)  
427 KM (risa)  
428 JL (risa)  
429 (1.0)  
430 JL sí pero también una vez estu- estuve en Israel y- y allá  
431 creo que la gente también tiene- no tiene un TAN MAL exp-  
432 (e:) imagen sobre los alemanes / porque allá tuve (e:) el  
433 experiencia que allá (e:) la gente piensa sobre los  
434 alemanes que son muy (e:) muy (e:) que trabajan mucho  
435 KM <hm>  
436 JL y son muy serio y trabajan bueno / como aquí y eso en  
437 Israel creo / allá es- hay unas- (e:) ja hay unas- (e:)  
438 unas- / tienen contacto- tu- tuvieron contacto con:-  
439 tienen- (e:) hay un contacto / con Alemania  
440 KM <hm>  
441 JL con el- con la guerra también  
442 FS <sí>  
443 JL los ju- ju- ¿judos? judíos y los:- el- el guerra  
444 (1.5)  
445 FS <hm>  
446 KM estuve en Israel también / pero cuando yo: era: /  
447 ((dudando)) dieciséis ja sí y las- los niños- niño (risa)  
448 to- todo el tiempo me- me preguntaban cómo- (e:) qué- qué  
449 ¿opinión? tienes de todo este tiempo en Alemania con los  
450 (e:) (m:) (2.0) con la gente que- con  
451 (0.5)  
452 JL ((susurrando)) <nazis>  
453 KM con los nazis sí también y estuve siempre la:- la primera  
454 pregunta  
455 (0.5)  
456 JL <hm>  
457 KM ¿contigo también?  
458 (0.5)  
459 JL (hh) sí era una pregunta pero: sí- sí claro cómo se trata  
460 con los nazis y cómo es con él en Alemania pero: yo  
461 personal no (e:) tuve el sentimiento de que allá se  
462 tratan mal conmigo porque soy alemán  
463 KM <hm>  
464 JL también encontré una- un día encontré a una mujer que  
465 estuve en- en Auschwitz  
466 (0.5)  
467 KM <hm>  
468 JL y me dijo también (e:) que- (e:) (risa) me dijo también  
469 que- (e:) yo la preguntaba cómo piensas sobre mí porque  
470 yo soy alemana  
471 KM <sí>  
472 JL y ella me dijo "dónde fuiste cuando hubo este tiempo /  
473 cuándo fuiste" / y yo reposí (e:) estuve un niño y ella  
474 dice sí / estuviste no- no estuve- no estuve un niño pero  
475 no estuve en el mundo  
476 KM <hm> (risa)  
477 FS (risa)  
478 JL en esa época sí así es ¿cómo puedo ser (e:) cómo puedo  
479 ser malo- serio contigo ahora?

ANEXO III

480 KM personaje muy (?)  
481 JL personalmente  
482 (1.0)  
483 KM <hm>  
484 FS ¿y es por qué (e:) razones estáis en Israel? ¿por- por  
485 (e:)  
486 vacaciones o por?  
487 KM con mi escuela  
488 (1.0)  
489 FS <con tu->  
490 KM para:  
491 FS <con tu escuela>  
492 KM sí solo para tres (e:) (e:) // un mes // o tre- tre-  
493 seman-  
494 FS <ah sí> // ¿y tú?  
495 JL para trabajar  
496 (0.5)  
497 FS ¿para trabajar?  
498 KM ¿y en qué has trabajado?  
499 JL en (kibutz?) en (kibutz?)  
500 KM ¡muy bien!  
501 JL sí me gustaba /// sí  
502 (3.0)  
503 KM ¿y: cómo- cómo?  
504 JL (risa)  
505 KM ¿cómo estuvo la- el tiempo allí? / ¿en qué- qué has  
506 trabajado y:?  
507 JL allí trabajé allá en la:- en un- (e:) ((insegura))  
508 supermercado pequeño†  
509 KM <hm>  
510 JL y: sí y me gustaba mucho  
511 KM ¿y: cómo has (m:) vivido? ¿con- con mucha gente en una  
512 casa o:?  
513 JL sí con mucha gente extranjero / en una casa con muchos  
514 volunteros  
515 KM <hm>  
516 JL volunteers volunteers (risa) de partes diferentes del  
517 mundo  
518 (0.5)  
519 KM <hm>  
520 JL y sí era muy interesante  
521 (0.5)  
522 KM <hm> (risa)  
523 JL (risa) y: (risa)  
524 (4.0)  
525 ((suspiros y risas))

<Grabación: A2.2>

<Duración 25'50''>

<Fecha de la grabación: 21-01-04>

<Informantes: AS, EE, MS>

1 AS podemos comenzar (e:) por (ah)// qué (e:) tú: nos dices  
 2 // de: tu familia↑  
 3 (0.5)  
 4 EE <hm>  
 5 AS si (e:) // hablan (e:) (2.0) turca de- en- en tu casa  
 6 o:  
 7 EE ¿mi familia?  
 8 AS <hm> en tu  
 9 EE solo hablamos turca claro  
 10 (1.0)  
 11 AS turca  
 12 EE sí  
 13 (0.5)  
 14 AS ¿y con tu:s hermanas?  
 15 EE yo no tengo hermane  
 16 AS (?)  
 17 EE hermanos o hermanas  
 18 AS ¿y amigos?  
 19 EE pero (e:) con mis amigos de Turquía (m:) yo hablé- (e:)  
 20 hablo a veces / turco pero: más alemán  
 21 (2.0)  
 22 EE es más (e:) la lengua del- del día para mí  
 23 (0.5)  
 24 AS <hm>  
 25 EE ¿y: para ti? // ¿hablas-?  
 26 AS (e:) también / pero  
 27 EE ¿sí?  
 28 AS (e:) pero hab- (e:) hablamos ruso en  
 29 EE <sí>  
 30 AS en mi familia  
 31 EE ¿y: si tú hablas ruso (e:) es más cómodo para / ti: o  
 32 es lo mismo que:- que en alemán?  
 33 AS no: no porque (e:) /// he venido: // en // en Alemania  
 34 cuando: (e:) (3.0) cuando haba: (m:) cuando-  
 35 EE ¿cuántos años:?  
 36 AS tenía-  
 37 EE ¿tienes?  
 38 AS tenía (e:) diecisiete años  
 39 EE <diecisiete> entonces es / mucho (e:) muy tarde  
 40 AS muy tarde  
 41 MS <hm>  
 42 AS muy tarde  
 43 EE entonces (e:) ruso es más  
 44 (0.5)  
 45 AS <hm>  
 46 EE (e:) tu // (m:) casa o:

47 AS <lengua> <hm>  
 48 EE sí la lengua y:  
 49 AS pienso- pienso en ruso  
 50 EE aja  
 51 AS es la diferencia  
 52 EE aja  
 53 AS porque creo que es muy importante de- / de decir a qué  
 54 / lengua (e:) tú piensas  
 55 MS <hm>  
 56 AS ¿tú piensas en turca?  
 57 (0.5)  
 58 EE (e:) si yo hablo turco claro pero si yo hablo en alemán  
 59 / pienso en alemán PERO (E:) POR EJEMPLO MI:S (e:)  
 60 sueños son (e:) / en alemán  
 61 (1.0)  
 62 AS <hm>  
 63 (1.0)  
 64 EE entonces=  
 65 MS Alexander tu-  
 66 EE =ALEMÁN es más fácil para mí: por leer y todo /  
 67 hablar es lo mismo más o menos pero: leer o otras cosas  
 68 / es más fácil para mí en alemán  
 69 AS y no tú no t- no traduces en- (e:) en turca // cuando  
 70 tú- tú hablas (con ?)  
 71 EE ¿cuando yo hablo alem-? NO no no no  
 72 MS Alexander ¿tus padres hablan / alemán? (e:)  
 73 AS PERO- PERO ¡NO! pero (e:) // creo que: (e:) que:  
 74 menos:- menos- menos bueno que:- que:- que:=  
 75 MS <¿tú?>  
 76 AS =que mí  
 77 EE pero ellos están aquí ahorita  
 78 AS que yo- que yo  
 79 EE ¿sí o no? / ¿ellos están aquí? ¿en Alemania? // ¿tu  
 80 padres?  
 81 AS sí sí  
 82 EE <sí>  
 83 AS son en Alemania / pero es muy difícil por (e:) por la  
 84 gente // (e:)  
 85 (1.0)  
 86 EE <(m:) más >  
 87 AS más- más (e:)  
 88 EE <viejo>  
 89 AS más- más viejo hm  
 90 (0.5)  
 91 EE ¿y para ti?  
 92 (0.5)  
 93 MS (e:)  
 94 (1.0)  
 95 EE ¿qué es más fácil para ti hablar / alemán o?:  
 96 (2.0)  
 97 MS (e:)  
 98 EE cor-  
 99 MS a mí: / es // igual / pero (2.0) (e:) // pero he ido a  
 100 la escuela croata también†  
 101 (0.5)  
 102 EE ¿aquí en Alemania?  
 103 MS aquí  
 104 EE ajá



- 105 MS aquí en Alemania / sí /// y:  
106 (1.5)  
107 EE entonces escribes y lees muy bien en croata también  
108 MS sí sí  
109 también  
110 EE <hm> y: /// (e:)  
111 AS eres (e:) bilingua / bi- (e:) una persona  
112 EE (risa)  
113 AS bi- bilingua  
114 MS y:- y: para ti  
115 AS <hm>  
116 MS (e:) // (e:) tuve que: // aprender (e:) // el kyrilik†  
117 también†  
118 (2.0)  
119 AS (e:)  
120 MS la: escrita rusia  
121 EE ¡claro!  
122 AS (risa) ((riendo)) claro porque he: venido  
123 EE viviste allí  
124 AS te- tení- tení- tení-/ diez- diecisiete años  
125 EE diecisiete  
126 AS cuando he venido (e:)-  
127 EE entonces fuiste en la escuela en-  
128 AS co-comienzo a estudiar en la universidad  
129 EE (risa)  
130 AS (risa) ((riendo)) tú piensas que (e:)  
131 EE (risa)  
132 AS (risa)  
133 EE ((riendo)) sin escribir no es posible aprender el  
134 MS no no no pero a mí (e:) tuve que  
135 aprender también  
136 AS <¡ah!>  
137 (0.5)  
138 MS en la escuela  
139 (1.5)  
140 AS aquí  
141 MS aquí sí  
142 AS ¡a:h aquí! ¿y tú piensas en (e:) serb- serbo?  
143 MS no  
144 AS ¿serbocroata?  
145 MS no  
146 AS en alemán  
147 (1.0)  
148 MS en alemán sí  
149 AS e cuanto- cuando tú hablas (e:) serbo / serbocroata  
150 MS ¡ne!<sup>205</sup>  
151 EE ¡croata!  
152 AS croata  
153 MS so- solo croata  
154 EE (risa)  
155 AS (e:)  
156 MS por favor  
157 EE ((riendo)) es diferentes lenguas es importante  
158 AS ((riendo)) perdón  
159 MS es un poquito diferente sí

---

<sup>205</sup> ¡ne!: ¡no!

160 AS cuando tú hablas (e:) croata↓  
 161 (1.0)  
 162 MS (e:)  
 163 AS ¿tú piensas (e::) en croata o: en alemán?  
 164 MS (m:)  
 165 EE (risa) // <difícil>  
 166 MS difícil un- un mixos  
 167 AS mixos  
 168 EE mixto  
 169 MS <hm> y: (e:) a casa de: / mis padres ehm // hablamos  
 170 // un mixos también  
 171 AS ¡ah mixos! es muy interesant sí  
 172 MS es muy interesant=  
 173 AS (e:) por- por (e:) / con (e:) con (e:) ta: ¿madre?  
 174 MS <hm>  
 175 AS ¿tú hablas (e:) qué lengua?  
 176 MS (hh)  
 177 AS ¿y con t- y con (e:)  
 178 MS (m:)  
 179 AS tu padre?  
 180 MS a- a veces en alemán e:  
 181 EE sí (?)  
 182 MS a v- a veces  
 183 AS <hm>  
 184 MS (e:) en croata  
 185 (0.5)  
 186 EE (m:) ¿si estás en Croacia entonces la gente creen que  
 187 estás una persona de este país o: un extranjero?  
 188 (1.5)  
 189 MS no: no un extranjero  
 190 EE no un extranj- / porque: si yo:  
 191 MS mi padre (e:) soy un  
 192 persona croata  
 193 AS ¿hm?  
 194 MS tambien  
 195 EE *ich glaub* (e:)-  
 196 AS ¿tienes amigos?  
 197 (0.5)  
 198 MS sí  
 199 AS ¿tienes amigos?  
 200 EE ¿y en Alemania una persona de Alemania o una persona  
 201 extranjero? o- / ¿qué sien-?  
 202 MS (e:)me- me siento:  
 203 EE ¿cómo sientes?  
 204 MS que una persona / (e:) alemana pero (e:) // he NACÍ en  
 205 Alemania  
 206 (0.5)  
 207 EE <claro>  
 208 AS *mais* (e:) ¿qué:- qué- qué tú piensas? (e:) ¿qué (e:)  
 209 tus amigos↑ (e:) alemanes  
 210 MS ¿aquí?  
 211 AS aquí // ¿qué piensas- (e:) qué piensan de:- de tú?  
 212 (1.0)  
 213 EE <de dónde eres>  
 214 AS dónd- (e:) piensan que  
 215 MS ¿a mi carácter o:?  
 216 EE ((riendo)) no: (risa) ¡de qué país!  
 217 AS de qué p- (e:)

218 EE antes-  
 219 AS tú es- tú es  
 220 EE antes como ser  
 221 AS un- un extranjero o:?  
 222 (0.5)  
 223 MS sí  
 224 AS ¡ah!  
 225 (2.0)  
 226 MS pero: (e:)  
 227 EE no es importante ¿sí?  
 228 MS (e:) es importante para mí  
 229 AS (es importante) es muy importante  
 230 EE (m::) ((dudando))  
 231 AS creo que- que es muy importante qué (e:)-  
 232 (0.5)  
 233 EE CLARO pero  
 234 AS los amigos piensan de- de tú / también  
 235 (0.5)  
 236 MS <sí>  
 237 EE sí pero ella- (e:)(e:) por ejemplo (m:) si: preguntas /  
 238 un amigo o una amiga mía el vas a decir (e:) sí ella es  
 239 (e:) una- o ella es turca,  
 240 AS <hm>  
 241 EE pero (e:) ella no: / hace que yo me siento extranjero  
 242 ¿entiendes?  
 243 AS <hm>  
 244 EE no me siento extranjero  
 245 AS <hm>  
 246 EE si estamos juntos.  
 247 (2.0)  
 248 MS Alexander-  
 249 EE ¿ENTIENDES?  
 250 MS YO- YO- YO en Alemana yo me siento- (e:) /// yo me  
 251 siento como un europeo  
 252 (0.5)  
 253 AS <ah europeo>  
 254 MS <sí>  
 255 AS <hm> // mes u-  
 256 EE (risa)  
 257 AS es- es una tendencia muy: muy no- no- novia ¿hm? muy:  
 258 (e:) reciente- reciente  
 259 EE ¿hm?  
 260 (0.5)  
 261 AS (e:) es- es una-  
 262 EE no entiendo otra vez  
 263 AS una tendencia de: (e:) ¿sentir?  
 264 EE <hm>  
 265 AS como: un / ¿europea?  
 266 EE no sé yo no: siento: europeo / me siento  
 267 AS <no siento y no (¿?)>  
 268 EE una perso de Turquía pero vivo y nacido  
 269 AS <hm> <hm>  
 270 EE en Alemania entonces tengo una (e:) relación muy grande  
 271 con- con: Alemania porque yo  
 272 MS <hm>  
 273 EE fui todo mi vida: en Alemania / y estoy en Turquía sólo  
 274 en las vacaciones pero si estoy allá me siento muy bien  
 275 porque tengo mucha familia ahí (hh) y: / sí=

ANEXO III

276 AS <hm>  
277 EE =y muchos primos y primas y tíos y tías pero por la  
278 gente normalmente en Turquía yo: vi / como un  
279 extranjero no como=  
280 AS <hm>  
281 EE =una persona de Turquía  
282 AS <hm>  
283 EE (e:) en Turquía es- sí estoy // (m:)  
284 AS <hm>  
285 EE *almangı* es (e:) es la palabra por- / por los turcos que  
286 viven en Alemania porque  
287 AS <hm>  
288 EE son muy diferente: de:- / de las turcos de Turquía /  
289 creo que sí  
290 MS (e:) ¿tienes un (e:) acento en turquía?  
291 EE no  
292 MS ¿acento? ¿no?  
293 EE no / no tengo un acento  
294 MS (e:) la gente /// no (e:) conoce /// que tú /// vives /  
295 en Alemania?  
296 (1.0)  
297 EE (m:) ¿CÓMO? O  
298 MS ¿cómo pueden?  
299 EE ¿POR QUÉ ellos?  
300 MS <hm>  
301 EE porque mi: (m:) mi pelo y:  
302 MS ajá  
303 EE ¿entiendes? porque: // hay turcos como- como yo pero:  
304 más  
305 (0.5)  
306 MS <hm>  
307 EE más oscuros y por ejemplo la ropa creo que es  
308 importante porque mi ropa es muy eu- ¿europeo?  
309 MS <hm>  
310 EE por ejemplo mi familia no es como eso ((señala su  
311 ropa))  
312 MS <hm> sí  
313 EE es diferente y:  
314 (1.0)  
315 EE sí:  
316 MS y:  
317 EE y creo que yo utilizo otras palabras y: // de ellos /  
318 sí no- no es un acento fuerte pero alguno que "¡ah! e-  
319 ella no es- / no vive  
320 AS prob-  
321 EE aquí por ej-  
322 AS probablemente no- no eres una turca: tradiciné  
323 EE (risa)  
324 MS ¿y (e:) dónde viven (e:) ta- (e:) tu familia en /  
325 Turca?  
326 EE ¿dónde?  
327 MS dónde en (e:)  
328 (1.0)  
329 EE en el Sur ¿o?  
330 MS ¿de parte de / europea?  
331 (0.5)  
332 EE ¡AH! no el otro: / parte  
333 (0.5)

- 334 AS parte de-  
335 EE el otra part- Anatolia  
336 MS <Anatolia sí>  
337 EE <hm> / porque este parte es mucho más grande  
338 MS <hm>  
339 EE entonces no hay mucha gente en el otro parte  
340 MS <hm>  
341 EE creo  
342 (4.0)  
343 EE sí / y:  
344 MS y: dónde viven (e:) vive tu familia en-  
345 AS mi familia (e:) vive en- en Alemania.  
346 (1.0)  
347 MS ajá  
348 AS en Alemania aquí  
349 EE pero: (e:)  
350 AS pero no en Hamburgo / en Alemania de /(e:) est  
351 ¿oriental? Alemania:  
352 EE ¿hm?  
353 (1.5)  
354 AS Alemania de:  
355 MS ¿en Dresden? no  
356 AS est (e:)  
357 EE ¡ah:!! (risa) olvido  
358 (0.5)  
359 AS ¿oriental? (risa)  
360 MS no (risa)  
361 EE no  
362 (0.5)  
363 MS no ¿y dónde en est?  
364 (1.0)  
365 AS ¿dónde?  
366 MS <hm>  
367 AS (e:) ¿conoces (e:) Erfurt?  
368 EE <en qué ciudad>  
369 MS sí  
370 (0.5)  
371 EE (hh)  
372 MS conozco  
373 EE pero ¿sientes (e:) como una persona que es muy // (e:)  
374 // (e:) // (e:) dos países y estás en el mitad de dos  
375 países o:?  
376 (0.5)  
377 AS (m:)  
378 EE ¿entiendes? que es una: con  
379 AS siento- siento como  
380 EE la con la cultu- cultura y: // es una mezcla y es bueno  
381 es- funcia- funcioná (e:) funcion-  
382 AS conmigo no, es-  
383 EE ¿funciona o no funciona porque?  
384 AS no- no- no funciona porque no funciona porque (e:) he  
385 venido: (e:) muy- muy tarde / en Alemania  
386 EE entonces ehm-  
387 AS y: soy-  
388 EE sientes-  
389 (. )  
390 AS soy-  
391 EE extranjero

392 AS soy ruso  
 393 EE aquí  
 394 AS y: me: y me siento:  
 395 EE <extranjero>  
 396 AS extranjero  
 397 MS <hm>  
 398 AS comple- completamente  
 399 EE ¿y quieres volver o:?  
 400 (1.0)  
 401 AS no  
 402 EE ¿a Ruso o: no / entonces sientes bien aquí también ¿o  
 403 no?  
 404 (0.5)  
 405 AS (e:) (ts) es (e:) es una: (m:) // es una: // ¿role? /  
 406 ¿role? (e:)  
 407 EE ¿qué es role?  
 408 AS es una:  
 409 (2.0)  
 410 EE ¡ah:!  
 411 AS yo sé- yo- yo- yo sé que (e:) (2.0) tengo que (e:) ///  
 412 que trabajo aquí tengo que  
 413 EE <hm>  
 414 AS (e:)  
 415 (3.0)  
 416 EE tengo que- tienes que  
 417 AS estudiar: es- es- es una manera de vivir  
 418 com un extranjero  
 419 EE <hm>  
 420 AS es una: (e:)  
 421 EE ¿pero falta alguna cosa para ti aquí? falta ///  
 422 ((dudando)) cosas de los rus-  
 423 AS ¿falta?  
 424 (0.5)  
 425 EE falta / no sient- no sientes completamente / o:  
 426 AS sí sí  
 427 EE ¿aquí? ((golpeando la mesa))  
 428 AS aquí  
 429 EE ¿sientas? ¿o no?  
 430 AS sí sí / siento ruso / aquí  
 431 EE no no / ¿sientas  
 432 completamente / ¿o falta alguna cosa? / ¿falta // la  
 433 familia o: la: (m:) la vida en Ruso / extraños la vida?  
 434 / ¿entiendes? no:  
 435 AS ¡ah! /// sí la vida es diferen- diferente en- en- en  
 436 Rusia es muy (e:) es más / más difícil- más (e:) más  
 437 difícil que: / que aquí // que porque  
 438 (2.5)  
 439 EE no / quiero decir que: / estás aquí ¿falta alguna cosa  
 440 para ti porque no estás en Ruso? / estás que ¡oh Ruso!  
 441 y quiero-  
 442 AS ¡ah! ¡ah!  
 443 EE ¿entiendes? ¿extrañas  
 444 AS sí  
 445 EE Ruso? esto es mi pregunta  
 446 AS no no  
 447 EE ¿no?  
 448 AS porque (e:) hay- hay muchos (e:) hay mucha gente ruso  
 449 qui: // vive: aquí que vive en Hamburgo

450 MS <hm>  
 451 AS y en Alemania  
 452 EE <hm>  
 453 AS (e:) hay (e:) ¿tres millones?  
 454 EE <hm>  
 455 AS de rusos y:  
 456 EE (risa)  
 457 AA seis millones de turcos  
 458 EE <hm>  
 459 MS <hm>  
 460 AS cinco o seis / sí  
 461 (0.5)  
 462 EE pero hay (e:) ((carraspeo)) pero hay tiempo para mí- a  
 463 veces yo: extraño Turquía mucho si yo no fuiste en  
 464 Turquía / por ejemplo por tres años  
 465 AS <hm>  
 466 EE yo extraño / Turquía y creo que para ti es más difícil  
 467 porque/ tú (e:) tú (e:) fui- fuiste aquí muy tarde ¿sí?  
 468 AS <hm>  
 469 EE esto es  
 470 (1.5)  
 471 MS y: Alexander / a: // diez años (e:) quieres vivir en  
 472 Alemania o:  
 473 EE ¿toda tu vida? // ¿toda la vida?  
 474 AS (hh)  
 475 EE ¿o:?  
 476 (1.5)  
 477 AS no sé no sé  
 478 MS ah (e:)  
 479 AS porque (e:) /// no sé porque por ejemplo en  
 480 Inglaterra†  
 481 MS <hm>  
 482 AS la gente (e:) piensa diferente de extranjeros // y es  
 483 muy importante / (e:) por sentir  
 484 EE <hm>  
 485 AS como un (e:) como un  
 486 EE <como una persona>  
 487 AS inglés  
 488 EE ajá  
 489 AS como anglé // qué los otros piensan de tú  
 490 MS <hm>  
 491 EE <hm>  
 492 AS es muy importante creo  
 493 MS <hm>  
 494 EE <y aquí es diferente>  
 495 AS y aquí es muy diferente (e:) los- (e:) la gente aquí //  
 496 piensa que / tú (e:) tú- tú es: una extranjera  
 497 EE a:h entiendo  
 498 AS tod- (e:) // siempre  
 499 EE sí  
 500 MS <hm>  
 501 AS siempre siempre // y: / en los otros países  
 502 MS ¿y es un problem- problem para  
 503 ti?  
 504 (1.0)  
 505 AS (e:)  
 506 MS ¿ahora?  
 507 AS no

508 MS <no>  
 509 AS no / no es un problema / PORQUE yo sé que /// soy  
 510 extranjero / ¿comprende?  
 511 MS <hm / sí>  
 512 AS (m:)(e:) (1.5) los otros personas qui- (e:) no- no  
 513 quieren  
 514 (0.5)  
 515 EE (m:) es sí  
 516 AS sentir como- como extranjero es muy  
 517 EE <aha entiendo>  
 518 AS difícil por (e:)  
 519 EE <hm> claro  
 520 (1.0)  
 521 AS (hm)  
 522 EE ¿y- y tú quieres vivir o quieres volver a- o: ir a //  
 523 Croacia o / quieres vivir todo tu vida en Alemania?  
 524 MS (m:)  
 525 ahora no sé (e:) /// pero: quiero vivir /// en Europa  
 526 EE <hm>  
 527 MS y no en: América  
 528 EE <hm>  
 529 MS por ejemplo  
 530 AS ¿en América?  
 531 MS no / no  
 532 EE no:  
 533 AS no en América / porque (e:) ¿Bush?  
 534 MS en- en Europa  
 535 EE (risa)  
 536 AS (risa)  
 537 MS no:  
 538 AS ¿política de Bush?  
 539 MS no para Bush  
 540 (1.0)  
 541 EE hm (1.5) pero / ¿quieres (e:) gus- (e:) te gusta vivir  
 542 aquí?  
 543 (0.5)  
 544 MS sí  
 545 (0.5)  
 546 EE <sí>  
 547 MS (e:) me- me gusta: / la cultura  
 548 (0.5)  
 549 EE ¿de Alemania? (risa)  
 550 MS no / no de Ale- de eu-  
 551 AS <europea>  
 552 EE ah ah  
 553 MS europea sí  
 554 AS <aha>  
 555 (1.0)  
 556 EE <m:>  
 557 (1.0)  
 558 AS ¿y tú (e:)  
 559 MS °escultura°  
 560 (1.0)  
 561 AS (e:) ¿tu creo- tú crees que (e:) la genta // que: //  
 562 ti- la gente†  
 563 MS <hm>  
 564 AS que tiene un- una experien- ¿experiencia?  
 565 EE <experiencia experiencia>



- 566 AS experiencia en extranjero  
567 MS <hm>  
568 AS en Alemania son muy interesante por hablar y por / (e:)  
569 // por ser como amigos? // ¿la gente?  
570 (3.0)  
571 AS porque / hay muchas- hay- hay mucha- muchas alemanos-  
572 alemanos qui: tienen una herencia / en extranjero  
573 EE <hm>  
574 AS en- en- en / en un país del  
575 EE <hm>  
576 AS extranjero como en Francia o en Inglaterra  
577 EE <hm> <hm>  
578 MS <hm>  
579 AS y creo que / la gente  
580 EE <hm>  
581 AS que viví (e:) vivía en extranjero↑  
582 EE <hm>  
583 MS <hm>  
584 AS son muy interesantes son muy: (e:)  
585 MS <multicultura>  
586 AS ¡multicultura!  
587 EE <hm>  
588 AS ¿qué piensas? ¿qué piensas de:?  
589 (0.5)  
590 MS (m:)  
591 (1.0)  
592 AS tú cre- (e:) / °¿qué: qué tú crees?°  
593 (0.5)  
594 MS creo que es / igual (e:) /// en Alemania o en /// en  
595 Francia / a mí es no importante  
596 (2.5)  
597 AS mí (e:) tus- (e:) ¿tienes amigos alemanes?  
598 (2.5)  
599 MS sí: // *ein paar* (risa)  
600 EE (risa)  
601 AS (risa)  
602 (0.5)  
603 MS sí  
604 EE ((divertida)) pocos  
605 MS y: croatas y:-  
606 AS ¿y no tienen=  
607 MS italianos  
608 AS una experiencia extranjeros? // los alemanes  
609 EE <en otras  
610 países>  
611 AS en otras países  
612 EE <hm>  
613 MS no  
614 (0.5)  
615 AS ¿solo (1.5) sólo- sólo alemanes // qui no (e:) vivi-  
616 vivían=  
617 MS (m:) no sé  
618 AS =que no vivían / en un otra país?  
619 (2.0)  
620 MS ((irritado)) no sé: (*sicher*)<sup>206</sup>

<sup>206</sup> *sicher*: seguro.

ANEXO III

621 (4.0)  
622 EE jah! ¿cómo es para tu padres por ejemplo? porque para  
623 mi padres es muy difícil vivir aquí  
624 AS también también~  
625 EE ~todo el tiempo ellos piensan / a regresar a Turquía //  
626 todo  
627 AS <jah!>  
628 EE sí // ellos quieren / regresar porque no gustan  
629 AS mi madre- mi madre  
630 piens-  
631 EE no gustan Alemania mucho  
632 (1.0)  
633 AS ¿viven en Hamburgo?  
634 EE <hm>  
635 (0.5)  
636 AS ¿y trabajan?  
637 EE sí claro  
638 AS <jah!> // pero (e:) po:r es- es di- es muy diferente  
639 por (e:) // mi padre↑  
640 EE <hm>  
641 AS es /// (e:) (2.5) la gusta- le gusta / de: // vivir en  
642 Alemania  
643 EE ¿sí? <hm>  
644 AS mais:- pero: (e:) po:r mi madre no.  
645 (0.5)  
646 EE <no>  
647 AS por mi madre no- es hm / porque mi madre (e:) no:  
648 trabajo↑- / no trabaja↑  
649 EE <hm> <hm>  
650 MS <hm>  
651 AS y /// probablemente / es (e:)  
652 EE <sí>  
653 AS la: razón~  
654 EE ~no- no- no tie- ella no tiene una socialización:  
655 (.)  
656 AS <exactamente>  
657 EE en Alemania entonces claro es / difícil  
658 (0.5)  
659 MS (hh) (e:) ¿tie=  
660 AS por mi padre  
661 MS =tienes tus (e:) padres (e:) //(e:) solo amigos / de  
662 Rusa=  
663 AS <jah!>  
664 MS =aquí o:?  
665 EE <ah esta es una: // interesante pregunta>  
666 AS mi padre / de  
667 (2.0) tiene: ¿tiene?  
668 EE <hm>  
669 AS tiene (e:) los amigos alemanos↑ / también  
670 EE ¿sí?  
671 (0.5)  
672 MS aha  
673 AS también  
674 EE <hm>  
675 AS mi- mi madre no  
676 (.)  
677 EE no mi padre-  
678 AS (risa)

ANEXO III

679 EE MI PADRE POR EJEMPLO no: no tiene:-  
680 MS <hm>  
681 EE (m:)-  
682 AS ¿e tu madre?  
683 EE amigos o amigas de Alemania y mi madre sí pero pocos  
684 / más turcos /// sí  
685 AS más- más-  
686 EE Y: (E:) todos sas negocios y: / ello- (e:) creo que en  
687 Hamburgo ellos conocen muchos turcos  
688 (0.5)  
689 MS <hm>  
690 EE mu:chos turcos / todos los turcos en la calle (hh)  
691 conocen porque  
692 AS ¿Wil- Wil- Wilhel? ¿Wilhelmsburg?  
693 EE ((riendo)) ¡no! ¡nein! ¡no! ¡no vivimos en  
694 Wilhelmsburg! / vivimos en la centre / en Altona o  
695 Sternschanze  
696 AS (risa)  
697 MS <hm>  
698 EE CREO que Wilhelmsburg es / completa- eh mente  
699 diferente de: / de la socialización  
700 AS es-  
701 EE de mis padres porque / son todos (e:) personas (e:)  
702 políticas de (e:) / izquierda  
703 (1.0)  
704 AS <hm>  
705 EE ¿entiendes?  
706 AS hm hm  
707 EE no son gente que:  
708 AS <hm>  
709 EE sí entonces / ja saben- conocen / todos // juntos //  
710 porque no son // no son muchísimos y es una / menoridad  
711 (0.5)  
712 AS <hm>  
713 (2.0)  
714 EE °no sé° // ¿y cómo es con tu padres?  
715 (1.0)  
716 MS (e:) (1.5) mis padres (e:) (1.5) (e:) tienen amigos  
717 alemanes también  
718 EE ¿sí?~  
719 MS ≈sí  
720 (1.5)  
721 AS ¿y (e:) // en cuant- en (e:)?  
722 (0.5)  
723 MS dos trese familias o:  
724 AS ah  
725 EE <hm>  
726 MS (pienso)  
727 (0.5)  
728 AS ¿en quel años- qué año- año (e:) ((se oye una puerta  
729 que se abre y se cierra))  
730 EE <viniste aquí o llegaste>  
731 AS viniste- viniste- viniste en- (e:) en  
732 Alemania?  
733 (0.5)  
734 MS ¿mis padres? (e:) pienso  
735 AS ¿y tus padres- y tus padres?  
736 MS (e:) pienso: // en: // mil noveciento y: (1.5) setenta

- 737 y tres  
738 AS <¡hm!>  
739 EE <hm>  
740 MS <sí>  
741 (1.0)  
742 EE mucho tiempo  
743 MS (hm) mucho tiempo sí  
744 (4.5)  
745 MS sí  
746 (2.0)  
747 EE (m:) para mí: yo // quiero- ((carraspeo)) no sé si yo  
748 quiero pero yo no: / quiero morir en Alemania / creo  
749 que // porque: // (m:) // eh creo que más tarde yo: //  
750 quiero ir a un país más / caliente y más- un país del  
751 sur / Turquía o por ejemplo tal vez España o:// no  
752 sé pero un:  
753 AS con- con un poco de- con un poco de:-  
754 (1.0)  
755 EE ¿hm?  
756 AS de:-  
757 EE de: temperamente y: // la- la gente más (m:) (m:) más  
758 sí más abierto  
759 AS <calor>  
760 EE y más caliente y: // y: la vida es en la calle no en la  
761 casa y me gusta / eso me gusta // y la naturaleza me  
762 gusta mucho entonces // si estoy un- si yo tengo  
763 suficiente dinero para vivir // (e:) quiero // ir a un  
764 otro país o tal vez por trabajar también si: / hay una  
765 posibilidad / pero  
766 AS y llove / y- llo- y llove menos  
767 EE ¿hm?≈  
768 AS ≈y ¿llo- llove? llove menos  
769 EE ¿llov-? ¿llove men-? claro llove menos  
770 AA (risa)  
771 (1.0)  
772 EE sí es diferente la gente son diferente y:  
773 // °me gusta eso°  
774 (2.5)  
775 EE pero no sé  
776 AS ¿pero por trabajar?  
777 (1.0)  
778 EE tal vez- tal vez  
779 AS (e:) ich meine<sup>207</sup>:  
780 EE también por=  
781 AS <hm>  
782 EE =trabajar≈  
783 AS ≈¿tam- también?≈  
784 EE ≈sí: si hay un trabajo para mí: ahí  
785 (.)  
786 AS un bueno trabajo  
787 EE ¿por qué no? sí: pero no sé  
788 (0.5)  
789 AS es difícil de:  
790 EE <hm> y mi: novio=  
791 AS de- de:

<sup>207</sup> *ich meine*: quiero decir.

792 EE =es de Alemania entonces es un poco difícil  
 793 (1.5)  
 794 EE no sé~  
 795 AS ~¿es alemán?  
 796 (0.5)  
 797 EE hm  
 798 (5.0)  
 799 MS un poco difícil ¿no?  
 800 EE <hm>  
 801 (1.5)  
 802 EE porque él no quiere: vivir en un otro país  
 803 y: (risa)  
 804 (0.5)  
 805 AS ¿en España no?  
 806 EE no tal vez mucho más tarde=  
 807 AS ¿en Turcia en Turcia?  
 808 EE =pero ¿hm?  
 809 AS ¿Turcia?  
 810 EE ¿Turquía?  
 811 AS Turquía  
 812 EE hm creo que no pero fuimos en Turquía en la vacaciones  
 813 y // él conozco: ahorita mi familia (risa)  
 814 (1.0)  
 815 AS ¿y habla: turca?  
 816 EE (m:) sólo / mucho mucho menos (risa) pero  
 817 /// está bien / no mucho no / muy poco sí muy poco  
 818 (3.0)  
 819 AS no conoce (risa) no conozco un- un alemán que: que  
 820 habla turce  
 821 EE ¡¿no?!  
 822 AS ((riendo)) no  
 823 EE ¡yo conozco mucho!  
 824 (0.5)  
 825 AS ((riendo))¿verdad?  
 826 EE claro porque es- hay muchas // a-a- personas (e:)  
 827 alemanas que: ma- mari:  
 828 AS <casan>  
 829 EE que casan- casaron con / turcas e: also por ejemplo un  
 830 amigo: de mis padres es / de Turquía y la: (e:) // la:  
 831 (e:) marida / hable (e:) habla esp- (e:) habla turquía  
 832 también  
 833 AS <hm>  
 834 MS <hm>  
 835 EE o: una otra: / ella es de Turquía y él (e:) hable un  
 836 poco / turquía también (2.0) porque es más fácil /  
 837 porque (e:) ella habla todos (e:) todo el tiempo  
 838 ¿turquía? turco con el- con el niño  
 839 (0.5)  
 840 MS <hm>  
 841 EE entonces él tiene que:  
 842 AS <hm>  
 843 EE que aprender y: / sí entonces  
 844 (1.5)  
 845 AS un de padres (e:) habla turquía- turca / y otro padres  
 846 habla es- (e:)  
 847 EE alemán claro dos lenguas sí bilingüe  
 848 MS m-m- bilinguale  
 849 EE creo que es

850 AS mientras en- en- en tu familia (e:) dos padres hablan  
851 (e:) alemán / con-  
852 MS sí  
853 AS con tú  
854 MS <hm>  
855 AS es interesante / normalmente un padre // (e:)  
856 EE porque  
857 AS la madre ¿hm?  
858 EE no pe- pero él ¿hm? porque él es de / Croacia  
859 AS ah Croacia  
860 EE entonces  
861 AS ah e:- Cro- (e:)  
862 (0.5)  
863 EE no (e:) no es mitad- mixto /// él no es mixto entonces  
864 (1.0)  
865 MS pero: (e:) en- entienden alemán sí  
866 AS <hm>  
867 EE °los padres°  
868 MS los padres  
869 (10.0)  
870 MS ¡y al final!  
871 EE ¡yuhu!  
872 MS zu spät<sup>208</sup>  
873 EE (risa) ¡al final:!! todos estamos multicultis ¡yuhu!  
874 (risa)

---

<sup>208</sup> zu spät: demasiado tarde.

<Grabación B1-1>

<Duración: 26'30''>

<Fecha: 10.01.03>

<Informantes: NH, SB, EG>

1 NH (risa) vale  
 2 (0.5)  
 3 SB empiezo  
 4 NH (risa)  
 5 SB (risa)  
 6 NH (e:) ((ruidos de papeles)) bueno (e:) yo puedo decir que:  
 7 tengo la misma exp- esperien- esperanza↑  
 8 SB <experiencia>  
 9 NH experiencia (hh) porque: YO: / soy una mezcla de verdad↓  
 10 (hh) en este texto el hombre es- sus padres son españoles  
 11 pero / (e:) / no es una mez- mezcla n- la ma- la madre y  
 12 el padre son / españoles pero (hh) MI MADre es alemana y  
 13 mi egip- mi PADre es egipto↑ entonces estoy- soy una  
 14 mezcla de verdad (hh) y (e:) para mí e-es la mismo:- es  
 15 el mismo como en el texto porque / (e:)(m:) / aquí mucha  
 16 gente me ve como la egipcia / o la chica extranjera / o  
 17 algo así y: cuando estoy en/ Egipto↑ toda la gente dice  
 18 "¡ah la alemana:!" y:  
 19 SB (risa)  
 20 NH es (e:) totalmente el mismo- l- la misma situación↓  
 21 (3.5)  
 22 SB ¿y: cómo?  
 23 EG ¿y: pero?  
 24 (0.5)  
 25 SB ¿te sientes ahora / en Alemania?  
 26 NH (e:)(m:)(e:) ahora como estuve en Egipto para dos / AÑOS  
 27 ((gestos de sorpresa de SB)) (risa) me siento: (e:) me  
 28 siento más // como estoy↑ / media alemana y medio egipta  
 29 (hh) antes cuando: solamente vivir- (e:) vi-vivo aquí //  
 30 me sienta más como egipt- egipcia porque tengo muchas /  
 31 diferencias // (e:) de- c- como los es- como los alemanes  
 32 aquí // claro / cuando yo vivo aquí y: (e:) (e:) mis d-  
 33 mis cosas diferentes / a partir de los e- (e:) alemanes  
 34 son más (e:) // son más↓  
 35 (2.5)  
 36 NH pero cuando  
 37 EG pero siempre vivías aquí ¿no?  
 38 NH ¡sí claro! pero dos años- los dos años pasados estuve en  
 39 Egipto  
 40 EG <sí>  
 41 NH y trabajando allí  
 42 EG <hm>  
 43 NH y: cuando estuvo- estuve allí / (e:) // (e:) me recuerda:  
 44 co- (e:) cómo estoy MUY alemana  
 45 EG <¡hm!>  
 46 NH porque claro todos los egipcios dicen "ah la ale="

ANEXO III

47 EG <claro>  
48 NH =mana: con las costumbres alemanas" y: e- era la primera  
49 vez / cuando yo ve // que estoy más alemaña que pensé  
50 antes  
51 EG <hm>  
52 NH entonces ahora me=  
53 EG pero  
54 NH =siento más que estoy una mezcla y la p- el país de mí:  
55 media: alemán y media egipto pero no existe  
56 EG pero eso=  
57 (0.5)  
58 EG =eso es raro- parece raro para mí / ¿por qué te has  
59 sentido: una mezcla // (e:) si siempre vivías aquí=  
60 NH sí:  
61 EG =en Alemania?  
62 (1.0)  
63 NH sí porque mis co- mis costumbres de CASA / (e:) son (e:)-  
64 EG <una mezcla>  
65 NH ¡sí! son no n- (e:)  
66 EG pero tus amigos y tu escuela y todo:  
67 (1.0)  
68 NH sí claro  
69 EG era alemán  
70 NH (pas) pero por ejemplo la navidad! (e:) para los  
71 alemanes es ¡claro! la navidad es una FIESTA y: todo eso  
72 pero para mí: // navidad es u:na fiesta que depende mi-  
73 mis ra- relativos alemanos  
74 EG <hm>  
75 NH (e:) para mi padre↑=  
76 EG <hm>  
77 NH =Navidad solamente es un costumbre  
78 EG <hm>  
79 NH =y: no tiene un significado para él  
80 EG <hm>  
81 NH =porque él es musulmán y yo también  
82 EG <hm>  
83 NH =entonces (e:)  
84 EG <hm>  
85 NH =tengo o tenía también los fiestas de los musulmanos  
86 EG <hm>  
87 NH =y: la comida y toda la cultura (e:) cuando es- estoy  
88 hablando de eso todos los alemanes dicen "ah qué  
89 interesante" y:  
90 EG <hm>  
91 NH =no saben de eso  
92 EG <hm>  
93 NH =entonces es diferente  
94 (.)  
95 EG <hm> ¿y cómo vinía que: sólo te has ido a: Egipta / (e:)  
96 // hace dos años o algo / Y antes nunca? (e:) (????)  
97 NH ¡no!  
98 estuvo:- no/ estuvo  
99 EG <ah vale>  
100 NH todos los veranos allí  
101 EG <ah vale>  
102 NH pero: solamente en vacaciones  
103 EG vale  
104 (1.0)



- 105 NH entonces (e:)
- 106 EG pero conoces a Egipta desde: eras niña
- 107 NH ¡sí claro! claro mi tías y
- 108 tíos y mi primos y primas todos de: (e:) Egipto (hh)
- 109 pero
- 110 SB <una gran familia>
- 111 NH sí claro
- 112 SB (risa)
- 113 NH pero nunca estuve allí / más tiempo de: que los (e:)
- 114 vacaciones por eso↑ / (e:) estuve un poco triste porque
- 115 toda la gente aquí me ve con una egipcia pero yo / no
- 116 tenía idea de la vida egipcia
- 117 EG <hm> <hm>
- 118 NH y: por eso↑ (e:)
- 119 EG <hm>
- 120 NH viajé allí para/ vivir y para / conocer la cultura media↑
- 121 EG <hm>
- 122 NH de mía
- 123 EG <hm>
- 124 (0.5)
- 125 SB (hh) ¿y tú eres una mezcla también?~
- 126 EG ~;no!
- 127 SB yo me- ¿cómo te sientes aquí en Alemania? ¿tú eres de
- 128 Stuttgart?
- 129 EG sí soy de Stuttgart y: vivo: en (e:) Hamburgo desde: /
- 130 hace ¿cinco años? seis años // ahora / y: EN este texto
- 131 que a mí me ha: m-(¿?) algo / es que: / el año pasado
- 132 estuve en (e:) / Alasko- en Alaska / mucho tiempo // pues
- 133 mucho tiempo / medio año / y después directamente me he
- 134 ido de Alaska a Barcelona y (e:)
- 135 SB ¡wow!
- 136 EG viví en Barcelona dos meses
- 137 SB <poco diferente>
- 138 NH (risa)
- 139 EG sí era una cosa como: wow desde Alaska donde no hay
- 140 gente / donde solo hay / natura y: toda=
- 141 NH <sí>
- 142 EG =la gente vive:-
- 143 NH <totalmente diferente ¿no?>
- 144 EG sí: / con valores y cosas importantes que la / vida
- 145 cotidiana es/ muy diferente/ en Barcelona claro es una //
- 146 (e:) ¿metropol:?
- 147 SB <ciudad grande> (risa)
- 148 EG sí y con toda la gente y: también con toda la cultura y
- 149 la historia y es muy intere- ¡ah! es una ciudad que hace
- 150 (?)
- 151 NH <sí>
- 152 EG los mures y ¡ah!
- 153 NH <es muy bonito ¿no?>
- 154 EG puedes oír la (e:) siglos
- 155 NH <sí>
- 156 EG los siglos / un poco así / y en Barcelona me he sentido
- 157 como // europea
- 158 SB (risa)
- 159 NH <sí>
- 160 EG sí/ era// me- me- // me: parecía claro que este que pasa
- 161 en Europa ¡Y ah! también es así (e:) /// vol- (e:) volví
- 162 a Europa o a Barcelona y (e:)(e:) había el euro / y:

163 NH <sí>  
 164 SB <ah sí>  
 165 NH <ah claro>  
 166 EG era una cosa también no (risa) no me he ido a Alemania y  
 167 mi experiencia primera con el euro era en Barcelona  
 168 NH <hm>  
 169 SB (risa)  
 170 EG y pues / solo he sentido MUY europea y / sí (e:) pensé /  
 171 qué cosa/ grande es y / después de este siglos de:  
 172 (0.5)  
 173 NH <sí>  
 174 EG guerras y guerras y:=  
 175 (0.5)  
 176 NH <ahora está>  
 177 EG =para mí ahora es tan fácil irme a España=  
 178 NH <sí>  
 179 EG =a hacer prácticas y:  
 180 (0.5)  
 181 SB ¿tú eres más europea que / más (e:) alemana?  
 182 (1.5)  
 183 EG pues / ((riendo)) es una pregunta muy // difícil (3.0)  
 184 depende de qué (5.0) hacer (2.0) quizás /// las dos  
 185 pueden existir juntos  
 186 NH <claro>  
 187 SB <claro>  
 188 NH <claro> / porque estás una alemana / que vive en / Europa  
 189 EG <hm> sí  
 190 (2.0)  
 191 EG y // y también en Barcelona era muy / interesante con /  
 192 la /// (m:) Cataluña versus España / y=  
 193 NH <sí>  
 194 EG =también a mí me parecía que / es muy importante que la  
 195 cultura catalana también tiene chances para (e:) subir  
 196 NH <sí>  
 197 EG para la- el teatro y la literatura y hay tan potencial  
 198 y // también fun- funciona muy bien y por eso es para mí  
 199 la idea de Europa es que:/ todos los países y también las  
 200 regiones pueden indi- individualizarse  
 201 NH <hm>  
 202 EG y: pueden (e:) (2.0) tomar sus / (e:) propios / ideas y  
 203 sus culturas y tradiciones y:- // pero que hay cosas así  
 204 que yo puedo viajar de Alemania a España sin un //  
 205 pasaporte  
 206 SB (hh)  
 207 NH <hm>  
 208 SB (hh) pero no me gustó en (e:) Barcelona que la lengua  
 209 cata- ¿catalana?  
 210 NH <sí>  
 211 SB es tan importante para (e:) para ellos y no les (e:)  
 212 gusta hablar (e:) en español≈  
 213 EG ≈sí pero yo no: no=  
 214 SB y-  
 215 EG =yo no tengo / este experiencia≈  
 216 SB ≈¿no?  
 217 EG no  
 218 SB pero-  
 219 NH yo tampoco  
 220 EG conmigo:=

- 221 SB yo:-  
222 EG =toda la gente // que vive en Bar--  
223 SB ¿sí?  
224 EG =celona y qui es catalán / conmigo n- ningún vez alguna  
225 gente me ha // hablado sólo en catalán y "aj no puedes  
226 hablar catalán o:" NO me pasó~  
227 SB ~ahm yo tuve la experiencia que-  
228 EG <hm>  
229 SB que unas (e:) unos: (e:) personas no (hh) quieran hablar  
230 conmigo en=  
231 EG <hm>  
232 SB =en español y por eso  
233 EG <hm>  
234 NH sí y solamente quieran hablar contigo en catalán  
235 SB pues (e::) una mujer hab- / (e:) hab- (e:) ¿bló:? habló  
236 conmigo en español↑  
237 (0.5)  
238 NH <sí>  
239 SB pero: (e:) ella me ¿dijo? "no quiero hablar / en español"  
240 NH <¡sí!>  
241 SB "voy a hablar contigo porque tú eres e-extranjero / yo  
242 voy a hablar contigo en español pero no me gusto" ella me  
243 // e- era la (e:)  
244 NH wow  
245 SB primera experiencia / en el aeropuerto en Barcelona  
246 (risa)  
247 NH no- no tengo experiencias así  
248 SB ¿no?  
249 NH estuve dos veces en Barcelona y  
250 (1.0)  
251 SB ¿nunca?~  
252 NH ~nunca  
253 (3.0)  
254 NH ehm ehm ehm / (e:) la semana pasada he: leído en un:- en  
255 una revista↑ / que: la Unión Europea / planea- está  
256 planeando / (e:) una unión con los países / del:- del  
257 África del Norte↑=  
258 (.)  
259 EG <hm>  
260 NH =los países (e:) en- en del mar=  
261 EG <mar>  
262 NH =Mediterráneo  
263 EG <ah:>  
264 NH =sí=  
265 EG <ajá>  
266 NH =y del (e:) Orient- Medio Oriente↑ // en / dos mil diez  
267 o dos mil=  
268 EG <¡ajá!>  
269 NH =quince para (e:) para hacer una unión / más fuerte  
270 EG <hm> <hm>  
271 SB (hh) ¿más fuerte que Estados Unidos?  
272 EG <¡hm!> ((divertida))  
273 NH no sé pero hh (e:) me parece que  
274 EG sí claro (???)  
275 NH es una idea/ buena  
276 SB sí la teoría en e- e  
277 NH <sí claro>  
278 SB europea es / fantástico pero / (hh) yo creo que- que los

- 279 países son un poco:/ más ¿egoístic? / yo no sé cómo se-  
 280 se habla ¿egoístic? ¿se puede decir egoística?  
 281 EG <hm>  
 282 NH o autónomo  
 283 SB es sólo es sólo piensan (e:) cómo (e:) se: sientan //  
 284 (e:) // (e:) ¿cómo se dice? (2.0) cómo se:- ser la como  
 285 (e:) el país o su país (e:)  
 286 (0.5)  
 287 NH <obtiene más>  
 288 (0.5)  
 289 SB más- más ¿oportunidad? oportunidades  
 290 NH <sí opornidades>  
 291 EG <sí>  
 292 SB <sí>  
 293 EG <sí>  
 294 SB sí y es el problema en (e:) europea (e:) (?????)  
 295 EG sí pero si: la  
 296 cosa económica // me- // para / los // civiles también  
 297 tienen tantas (e:) /// ¿Vorteile<sup>209</sup>? (risa)  
 298 (0.5)  
 299 SB <(e:)>  
 300 NH <(a:)>  
 301 EG ad- ad- ad (?) sí / no sé qué ¿hm?  
 302 (0.5)  
 303 NH cosas buenas  
 304 EG y- y- sí y sí es // es la cosa que: // orinija //  
 305 es el poder o / la seguridad de un país o: la:=  
 306 NH <sí>  
 307 EG =la- el capitalismo con su=  
 308 SB <sí>  
 309 EG =idea de: / cómo po- podemos hacer más dinero / pero si  
 310 para mí yo también tengo más libertad†  
 311 (1.5)  
 312 EG (e:)  
 313 SB y viajar es tan: fácil / por=  
 314 EG <¡sí!>  
 315 SB ejemplo yo conozco=  
 316 NH <sí>  
 317 SB =(e:) (?) (e:) personas (e:) amigos en Colombia y es tan  
 318 difícil para ellos (e:)(e:) viajar=  
 319 EG <hm>  
 320 SB =y para nosotros es tan=  
 321 NH <sí> <sí>  
 322 SB =fácil- fácil sólo (e:)  
 323 EG porque tienes un-  
 324 SB to-  
 325 EG pasaporte europeo  
 326 SB <sí>  
 327 NH <sí>  
 328 SB sólo tomar=  
 329 EG <hm>  
 330 SB =el- el coch- el coche=  
 331 EG <hm>  
 332 SB =o: el avión y se puede (hh) viajar en todo Eu-Europa /  
 333 y // por eso / yo creo que / claro que sí hay / muchas /

<sup>209</sup> Vorteile: ventajas.

334 Vorteileile  
335 (2.0)  
336 EG (risa)  
337 NH (risa)  
338 NH (m:) ¿qué más?  
339 (1.0)  
340 SB ¿qué más sobre el texto?  
341 (2.0)  
342 SB ¡Paco!  
343 EG Paco  
344 SB Paco de Alemania  
345 NH (e:m:) también es interesante que / su: (e:)  
346 su parecido↑ // que es u- un joven alto delgado y rubio=  
347 EG <hm><hm>  
348 NH =es muy importante  
349 EG <hm> <hm> / es muy interesante  
350 NH <sí> // (e:) // sus padres son españoles/ entonces (e:)  
351 es genético español / totalmente=  
352 EG <hm> <hm>  
353 NH =y cuando el- la otra persona / vi // ve (e:) Paco  
354 EG <hm>  
355 NH (e:) piense / que:- pensó que es alemán↓~  
356 EG ~porque su cara  
357 NH <sí>  
358 EG <hm> <hm>  
359 NH ¡claro! su camión tiene / (e:) la- los números alemanes  
360 pero=  
361 EG <sí>  
362 NH =la ap- la apariencia es muy=  
363 EG <hm>  
364 NH =muy importante  
365 EG <hm> <hm>  
366 NH me parece  
367 EG <hm> y qué interesante que / ESTá en España / y él //  
368 todavía (e:) comienza a hablar en alemán  
369 NH <sí>  
370 EG no en español  
371 NH <sí>  
372 (1.0)  
373 EG <hm>  
374 SB pero tor- todo en la casa no- / no en la calle ¿no?  
375 (1.0)  
376 NH ¡no:!! en la calle  
377 EG en la calle~  
378 SB ~¿también?~  
379 EG ~¡SÍ!  
380 (1.0)  
381 SB <okey>  
382 (1.0)  
383 SB ((carraspeo))  
384 (3.0)  
385 EG <sí>  
386 (1.0)  
387 NH a mí parece (e:) también cuando estuve en Egipto y la  
388 gente / me ve en la calle // cua- saben / SABEN  
389 directamente que estoy extranjera (hh)=  
390 EG <hm>  
391 NH =(e:) cuando (e:m:) a- abré mi- mi boca y hablé en

392 árabe dicen "qué raro estás hablando en árabe" // dice  
 393 "sí claro" y cuando (e:m:) cuando habla en- en mi trabajo  
 394 en el *telefono* // (e:) la gente oí- oí // (e:) ha oídan  
 395 (e:) mi nombre "N.H." y: claro es un nombre típicamente  
 396 egip- egipcio (hh) cuando hable en árabe con un acento  
 397 dicen "¡qué raro! ¿qué hablas? ¿cómo hablas? ¿por qué  
 398 hablas tan raro?" y:  
 399 (0.5)  
 400 EG <hm>  
 401 NH bueno explico  
 402 (0.5)  
 403 EG <hm>  
 404 (0.5)  
 405 NH pero: la apariencia / es muy importante:=  
 406 EG <hm>  
 407 NH =porque me parece que (e:) (e:) estamos pensando en-  
 408 // en races  
 409 EG <hm>  
 410 NH (e:) en=  
 411 EG <hm>  
 412 NH =CATEGORÍAS  
 413 EG <hm> <hm> es verdad  
 414 NH cuando(e:) una chica con (e:) con el p-  
 415 EG <una cara>  
 416 NH <sí>  
 417 EG <bonita> o si es que  
 418 SB pelo: negro  
 419 EG es que pasó al chico- al Paco // que: el chico habla en  
 420 alemán y no en español // a mí también eso pasó ¡aj!  
 421 muchísimas veces en Barcelona porque / mi cara  
 422 NH <sí>  
 423 EG típicamente no es española tampoco  
 424 NH <y tu pelo>  
 425 EG y / si / y si yo empecé- empecé a hablar español la gente  
 426 (e:) contesta en inglés  
 427 NH sí  
 428 EG ¡AAHHGRR!  
 429 SB (risa)  
 430 EG ¡me volvía loco!  
 431 NH <sí>  
 432 EG (risa)  
 433 NH sí y / por ejemplo mi tía en Egip- Egipto (e:) puede  
 434 hablar alemán y cuando estamos (e:) (e:) jóvenes†  
 435 EG <hm>  
 436 NH siempre hablamos en alemán / y luego / cuando aprendió el  
 437 árabe // y yo hable con ella en árabe ella contesta /  
 438 en / alemán / porque no puede hablar conmigo en árabe  
 439 SB (risa)  
 440 NH es  
 441 NH (0.5)  
 442 EG <hm>  
 443 NH (0.5)  
 444 NH muy raro  
 445 NH (3.0)  
 446 NH ¿tú est- tienes experiencias como esta en / Columbia?≈  
 447 SB ≈¿en Colombia? // no: pues en las ciudades (e:) hay  
 448 muchas:- mucha gente rubia y por eso=

- 449 EG <hm>  
450 SB =no es- no soy / (e:) extranjero  
451 EG ¿de verdad?!~  
452 SB ≈sí / sí / claro (e:) soy un poco más (e:) más alto como  
453 los colombianos  
454 NH (risa)  
455 EG (risa)  
456 SB ((riendo)) y puedo siempre VER todo (risa) en /  
457 concierto: en (risa)=  
458 EG (risa)  
459 SB =autobuse- autobuses (risa)  
460 EG ajá  
461 SB pero en los pueblos /// (e:) los (e:) /// los (e:) la  
462 gente ((carraspeo)) me mi- ¿miren? ¿miraron? ¿mi-mi-  
463 miran? (risa) como un- como un:- no un extranjero como  
464 un *alien* (risa)  
465 NH ¡aj! ¡dónde?!  
466 SB en lo- en los pueblos  
467 NH <hm>  
468 SB en los pueblos de Colombia / porque (e:) no hay gente  
469 rubio y no hay gente / extranjero nunca  
470 NH (risa)  
471 SB nunca vienen / (e:) viene / gente:=  
472 NH <sí>  
473 SB =extranjero acá / por eso  
474 NH para- por los (e) pueblos es más extrani- extraño ¿no?~  
475 SB ≈sí sí  
476 EG <hm>  
477 NH sí  
478 (1.0)  
479 SB porque normalmente la / la- la gente con / dinero son lo-  
480 la gente // de:- de- de extranjero†  
481 EG <hm>  
482 NH <sí>  
483 SB y claro (e:)  
484 EG <no se van a los>  
485 SB ellos viven e- ellos viven en las ciudades  
486 NH <sí>  
487 SB y no=  
488 EG <hm>  
489 SB =es- en los pue- los pueblos‡  
490 (1.0)  
491 NH (hh) cu- pero cuando es- (e:) estabas en Alaska†=  
492 EG <hm>  
493 NH =¿cómo:? ¿cómo son (e:) la gente?  
494 EG sí claro en Alaska //  
495 siempre: (e:) estaba alemana / muy claramente / pero:=  
496 (1.0)  
497 NH PERO-  
498 EG =eran todos eran muy: (e:) abierto: y:=  
499 NH <hm>  
500 (1.0)  
501 EG =es- te sientas invitado del: primer segundo (risa)  
502 NH ¿y qué: qué es la apariencia de los hab- de los- de la  
503 gente en Alaska?  
504 EG ah pues la mayoría son claro (e:m) americanos // y:  
505 hay // hay nativos // y: los nativos tienen// más  
506 importancio- importancia (e:) (2.0) si ves a los otros

- 507 (e:) estados de los Estados Unidos // nunca jamás había  
508 reservados en Alaska pero también en Alaska los nativos  
509 son (e:) discriminados  
510 (4.0)  
511 EG y no sé  
512 (4.0)  
513 EG no sé  
514 (11.0)  
515 NH (risa) ¿qué más?  
516 (1.0)  
517 EG (m:)  
518 (7.0)  
519 NH hablamos mucho / ¿no? (risa)  
520 SB veinte minutos (risa)  
521 (3.0)  
522 NH (m:)  
523 (0.5)  
524 SB ¿qué más?  
525 (5.0)  
526 EG no en- en Alaska me he sentido como extranjera porque-  
527 más extranjera / unas veces porque falta toda la cultura:  
528 // que: en Barcelona me he sentido tan europea porque  
529 sólo porque hay cultura sobre siglos y eso era suficiente  
530 para mí / para sentirme tan (e:) sí y como he sentido una  
531 línea que todo la ropa de Alemania hasta España  
532 NH sí  
533 EG y / en Alaska // no hay esta historia de los Estados  
534 Unidos/ y  
535 1.0)  
536 SB no hay mucha  
537 EG también  
538 SB historia de los Estados Unidos  
539 EG no no no y : falta // falta- falta / pero tienen (2.5)  
540 tienen una cultura: (2.5) más SOCIAL y: me he sentido  
541 mucho mucho más invitado de la gente / (e:m:) como en  
542 Barcelona↑ ¡pf! nadie se interesaba en mí- es verdad! es-  
543 en el hospital la gente "ah de alemania ah pf vale"  
544 tenemos muchísimos alemanes=  
545 NH pero a mí parece  
546 EG =y nunca jamás me han dicho "ah ¿qué haces el fin de  
547 semana?" o- me han preguntado pero no me han invitado /  
548 para: no era tan claramente que estoy (e:) invitado  
549 NH pero me parece que en Alaska estabas una cosa más  
550 especial como (e) en España en Barcelona porque / me  
551 parece que en Barcelona hay más alemanas↑  
552 EG sí  
553 NH que en Alaska por eso  
554 EG ¡claro!  
555 NH en Barcelona más o menos es normal  
556 EG sí claro  
557 NH que hay gente de Alemania por eso  
558 (0.5)  
559 EG sí claro pero-  
560 NH quizás no es tan- tan interesado  
561 EG sí / sí  
562 SB pero por  
563 EG pero es-son- también es una cosa en general si: tú



564 / piensas abierta para extranjeros/ o: si es normal si /  
 565 tienes extranjeros y / no te preocupes quizás después  
 566 un // tiempo  
 567 (2.0)  
 568 EG y quizás Barcelona también es una/ mezcla tanta que:  
 569 NH <sí>  
 570 EG es normal sí:  
 571 SB pero ¿por qué tú fuiste a / Al-Alaska? ¿por- para viajar  
 572 o: para:?  
 573 EG (m:) para trabajar=  
 574 SB ¿trabajar?  
 575 EG =también  
 576 SB ¿dónde trabajas?  
 577 EG en un hospital  
 578 SB ¿un hospital?  
 579 NH ¿un hospital?  
 580 (.)  
 581 EG <hm> y: era muy (e:) // vale en este tiempo trabajé en  
 582 dos hospitales y un hospital era un hospital para los  
 583 nativos / y era MUY interesante y: / ¡ah! y he encontrado  
 584 a gente- me recuerdo de un niño de (e:) once años o diez  
 585 años once años que nunca jamás antes he visto a un coche  
 586 o a agua corriente y era ¡wow!  
 587 SB ¿en serio?  
 588 EG ¡sí! // vino por un apendicitis y:  
 589 NH ¡buah!  
 590 EG <hm>  
 591 (2.0)  
 592 EG vino del- del (??) y allí hay gente que vive totalmente  
 593 aislado  
 594 NH pero en Alaska- Alaska tiene / civa- civilización  
 595 normal ¿no?  
 596 EG ¡sí claro!  
 597 EG pero hay-  
 598 SB <en el norte>  
 599 EG en el norte hay pueblos de los nativos // que:  
 600 NH <ah claro>  
 601 EG todavía viven (2.5) como no sé (risa)  
 602 NH <hm>  
 603 (2.0)  
 604 EG no puedo imaginar  
 605 NH (risa)  
 606 SB como siglos pasados  
 607 EG <hm>  
 608 NH sí  
 609 (3.0)  
 610 NH como los (¿?)  
 611 SB (risa)  
 612 NH ¡sí!  
 613 (3.0)  
 614 NH ¡buah!  
 615 (2.0)  
 616 NH estaba bastante frío ¿no?  
 617 EG ah pf pues en E. donde // estuve yo / es como / Oslo /  
 618 ms- menos con el luz y en el verano es verano y también  
 619 puedes andar en el t-shirt y:  
 620 NH ¿sí?

- 621 EG ir en pantalones cortos  
622 SB pero tienen el verano CORTO  
623 NH sí pero en el-  
624 EG en el verano  
625 NH ¿en qué mes estaba allí?  
626 EG en julio:  
627 NH ajá  
628 EG y: en el (e:) pues fin de agosto: es muy otoño y un otoño  
629 muy corto y muy intensivo y después en octubre // empezó  
630 nevar y (e:) nevó tres semanas y cada día y nevó nevó  
631 nevó y había nieve no sé cuánto y era un invierno  
632 fantástico porque era como un no sé un milagro blanco  
633 SB  
634 EG ¿sabe? es que aquí en Hamburgo / luz que falta en el  
635 invierno es más más / malo porque / es grise- es gris es  
636 mojado  
637 NH y allá todo es blanco ¿no?  
638 EG sí y allá sí todo blanco y todo con- ¡ah! es tan / (e:)  
639 nunca es / oscuro / como oscuro oscuro / siempre hay ese  
640 blanco y es lo conocéis cuando hay nieve todo parece muy  
641 bonito y estuve hasta el fin de enero y desde: / este  
642 tiempo todo el tiempo era (e:) blanco  
643 (.)  
644 SB ¿hay más experiencias?

<Grabación: B1-.2>

<Duración: 30'40>

<Fecha: 23-06-03>

<Informantes: AW, CM, IL>

1 CM ¿habéis leído el texto? ((risas contenidas))  
 2 (1.5)  
 3 IL sí / claro  
 4 (5.0)  
 5 IL ¿y pensaste que este texto es mu::y complicado?  
 6 CM no  
 7 AW no  
 8 IL es difícil (e:) fácil para entender ¿no?  
 9 CM sí / °pienso que°↓ // (hh) lo que m- (e:) //  
 10 me ha sorprendido con- / ((IL le pasa una chocolatina))  
 11 gracias // (e:) / fue que Paco es un camionero↑ /  
 12 porque si (e:) // leéis lo que dice↑ /// me p- me  
 13 ~pareci~ ;ne! parec- // ¿parezó? ¿parez-? // ¡pareció!  
 14 / muy (e:) educado muy (2.0) mu:y / sí educado  
 15 AW (e:- e:) Paco te parece:  
 16 CM sí  
 17 (0.5)  
 18 AW muy educado  
 19 CM sí // y me ha sorprendido que: es camionero y no  
 20 profesor  
 21 AW ¿significa que: (e:) camoniero / no son muy edu-  
 22 educado para ti?  
 23 CM sí fue m- (e:) mi p- (e:) (ts) (ts) ¿cómo se dice?  
 24 (3.0)  
 25 CM ¿~prejuicio~? /// sí  
 26 (1.0)  
 27 IL ¿qué es prejuz- prejuicio?  
 28 CM (e:) lo que piensas de una persona antes de // que la /  
 29 ~conoces~↑  
 30 IL <hm>  
 31 (3.0)  
 32 CM ¿ok?  
 33 IL ¡ah! Vorurteil  
 34 AW (risa)  
 35 CM sí  
 36 IL <hm> // yo pienso / que: / no es como otro camineros  
 37 porque / pienso que a muchos camineros // que son  
 38 camineros porque no: encuentran otro trabajo↑ / porque  
 39 tal vez son / tal vez no muy inteligente o no tienen /  
 40 ~otra~ posibilidad↑  
 41 CM <hm>  
 42 IL (e:) y con (e:) Paco es otra cosa porque / es su: ///  
 43 (m:) /// ¿cómo se dice?  
 44 CM <deseo>  
 45 IL deseo sí es su deseo de es- de tener esta profesión  
 46 (0.5)

47 AW <sí>  
48 IL entonces él es DIFERENTE que otro camioneros  
49 (1.0)  
50 AW en el texto: (m:) está escrito que / (e:) Paco no / n-  
51 no: /// gusta estudiar↑ // o:  
52 (2.0)  
53 CM <estar sentado>  
54 AW quere- quere hacer una carrera y: solo quiere /  
55 (e:) ser un / camión↓  
56 (2.0)  
57 CM <sí>↓ / pero no es lógico pienso que- que dice (e:) "no  
58 me gustar- / no me gusta estar sentado en una oficina  
59 ocho o más horas al día" (hh) porque (e:)  
60 (0.5)  
61 IL enton-  
62 CM está sentado en-  
63 IL sí  
64 CM en un=  
65 IL (risa)  
66 CM ¿cómo se dice el camión? no  
67 (0.5)  
68 IL <¿camioneta?>  
69 CM sí // <también>  
70 (1.0)  
71 IL <hm>  
72 (0.5)  
73 IL sí eso yo pensé también  
74 CM sí no es lógico  
75 AW sí:  
76 IL (???)  
77 AW es verdad (e:) // él es sentado- // sentado en: un  
78 coche / en un camión↑ pero está // moviendo↑ (2.0) está  
79 siempre mo- moviendo,  
80 IL ¡ah sí su coche mueve  
81 (0.5)  
82 CM <hm>  
83 IL entonces no / en- en una oficina si tienes siempre el  
84 mismo:: (e:) /// (e:) vi-  
85 (0.5)  
86 CM ¿visto?  
87 IL visto // y: en un camioneta tú estás (e:) s-  
88 ¿sintiendo? // ¿sentiado?  
89 CM <¿sentado?>  
90 IL (risa) sentado (risa) pero todo otras cosas se  
91 cambian (hh) la carrera cambia / las ciudades cambian,  
92 AW sí los países  
93 IL las personas cambian  
94 AW (e:) podría (e:) hablar / (e:) lenguas distintas  
95 (1.5)  
96 CM <hm> sí pero cuando está sentado en un camión no puede  
97 hablar con nadie  
98 (2.0)  
99 AW hm (risa)  
100 CM (risa)  
101 (1.0)  
102 IL pienso que sí porque / los (e:) los (e:) cam-  
103 camioneros (hh) están también en este rep- restaurantes  
104 / cerca de la calle

- 105 CM <hm>  
106 IL y acá / hablan juntos / o tal vez tiene personas ///  
107 con él / en su coche  
108 (1.5)  
109 CM <sí>  
110 AW ¿creáis él es (e:) muy contento?  
111 IL hm  
112 CM parece que es // porque-  
113 IL y dice también que: (e:) "todavía soy joven" / entonces  
114 él tiene otro: ideas tal vez también↓  
115 CM <hm>  
116 IL no es su idea de estar camionero todo su vida / pienso  
117 que: en la futuro // él va a cambiar / su profesión↓  
118 (0.5)  
119 AW sí (e:) / él dice que quiere // (e:) ~establecer~ //  
120 (e:) una cuenta oder p- por su cuenta // y cambiar la  
121 profesión o: // (e:) // sí  
122 (3.0)  
123 CM a mí no me gustaría↑ / hacer eso  
124 (1.0)  
125 IL a mí tampoco (risa) no me gusta la calle (risa)  
126 CM <sí> / y pienso que es muy difícil (e:) encontrar  
127 a: amigos o /// ((riendo)) a una mujer // cuando,  
128 (0.5)  
129 IL sí estás (?)  
130 CM solamente estás en /// ¿en tour? (risa)  
131 AW <hm>  
132 CM ¿on tour? no sé  
133 (2.5)  
134 IL sí en su vida pienso que conoce muchísimo gente pero: /  
135 no son a- amigos  
136 CM <amigos sí>  
137 IL <sí>  
138 CM se puede hablar con ellos pero- pero (hm) nada más  
139 AW en el texto está: escrito que: /// (e:) // él ~sienta  
140 extraño~ en Alemán↑ / y también en España↓ // y por eso  
141 (e:) es un razón↑ // porque está siempre ¿on tour? ///  
142 con- con su tam- camión  
143 (2.0)  
144 IL ¿eh? ¿entonces? (risa)  
145 (1.0)  
146 AW ¿entiendes?  
147 (0.5)  
148 CM sí sí pero  
149 AW (e:)  
150 (2.0)  
151 CM ((riendo)) no sé qué se puede decir (risa)  
152 AW okey / aquí es (e:) escrito↑ /// (e:) que // él es un  
153 extranjero en Alemán↑  
154 CM <hm>  
155 IL <hm>  
156 AW y también en España  
157 IL sí  
158 CM pero es una solución-  
159 AW y tal vez es un razón porque él es /  
160 siempre // (e:) cambia los- los países  
161 IL ¡ah sí! par eso:-  
162 AW él- él est- entre dos-

- 163 IL él está (a:)-  
 164 AW países  
 165 IL camionero ¿no?  
 166 (0.5)  
 167 AW <hm>  
 168 CM pero / yo pi- yo creo que no (e:) ¿~mejora~? /  
 169 ¿verbessert<sup>210</sup>? / no sé la situación si no (e:) // si no  
 170 es- no es en casa /// ni en España ni en Alemán /  
 171 Alemania  
 172 IL <hm>  
 173 CM porque // nunca es /// (a:) en una en un lugar=  
 174 IL ah sí  
 175 CM =distinto  
 176 IL tal vez se va: // vivir en un país // un día y: va a  
 177 sent-  
 178 CM <sí>  
 179 IL se siento: alemán o español↓  
 180 (2.0)  
 181 IL pero tal vez después diez años o: tal vez más años en  
 182 su camioneta↑ // y va: // (a:) cambiar su vida y va a  
 183 decir / "okey, hasta ahora está bien pero: ahora yo voy  
 184 a vivir en un país y:"  
 185 CM <hm>  
 186 (1.5)  
 187 IL "voy a tener una familia"  
 188 (1.5)  
 189 CM pero es muy tarde para (e:) ((riendo)) buscar una mujer  
 190 (2.0) no sé (e:) cuántos años  
 191 AW ¿por qué muy tarde?  
 192 CM tiene // (risa)  
 193 (2.5)  
 194 CM con treinta años  
 195 AW es joven es joven  
 196 (1.0)  
 197 IL ¿él tiene treinta años? /// ¿sí o no?  
 198 CM no sé / es de-  
 199 AW no está escrito  
 200 CM nací *ne* nació en // 1966  
 201 IL ah okey  
 202 CM no sé de:- de cuándo (e:)  
 203 (0.5)  
 204 IL <es el texto>  
 205 CM el texto es sí  
 206 (3.0)  
 207 IL es nunca: muy- más- no- muy tarde // para:  
 208 CM <demasiado>  
 209 IL ¿hm?  
 210 CM <demasiado tarde>  
 211 IL demasiado tarde para hacer una cosa  
 212 CM ¡no sé! en los deberes había una- había un- había un-]  
 213 IL él es un hombre  
 214 y puede también tener (risa) niños cuando él tiene:  
 215 CM sí niños sí pero-  
 216 IL (risa) sesenta años (risa)  
 217 (4.0)

---

<sup>210</sup> *verbessert*: mejora.

ANEXO III

- 218 IL con los hombres es posible ¿no?  
219 CM ¿hm?  
220 IL con los hombres es posible / tener niños muy tarde  
221 CM sí pero  
222 es muy difícil (e:) encontrar a una mujer  
223 (2.0)  
224 IL ((escéptica)) (m:) tal vez  
225 CM porque (e:) seguramente no- no (e:) será rico ///  
226 después de: // haber sido  
227 AW Paco  
228 CM camionero  
229 (1.0)  
230 AW Paco no es rico // pero (e:)  
231 IL no tienes que estar rico para: buscar una mujer]  
232 CM (m:) ((escéptica))  
233 (1.0)  
234 AW pero dijo  
235 CM en cierta edad (risa)  
236 AW dijo que: (e:) // tienes sus ahorros /// tal vez es  
237 rico  
238 CM (risa)  
239 AW pero no es important- te  
240 IL mi opinión es que:- yo no pienso que / va (e:) /  
241 trabajar como camionero para mucho mucho tiempo // yo  
242 pienso que él tiene muchas ideas y: y va a cambiar su  
243 vida /// ~próximamente~ (risa)  
244 (1.5)  
245 AW ¿qué crees? (e:) // (m:) ¿va a (e:) vivir en Alemán o  
246 en España?  
247 (1.5)  
248 CM pienso que España  
249 IL yo pienso también  
250 AW ¿por qué?  
251 CM porque es un país más (e:) agradable para // (e:)  
252 relajar // o: sí  
253 (3.0)  
254 IL yo pienso que: Paco: necesita mucho libertad†  
255 AW <hm>  
256 IL y: /// sí yo no vivo nunca en España / pero pienso que:  
257 / hay muchas cosas que son más / libre en España porque  
258 en Alemania hay para todos reglas y todos es muy muy  
259 estricto y:  
260 CM <hm>  
261 (5.0)  
262 IL pienso: un país (e:) España es mejor para Paco  
263 (2.5)  
264 CM pienso que yo por- no- creo que yo (e:) prefería  
265 también  
266 (0.5)  
267 AW ¿sí?  
268 CM esta- establecerme / en España cuando soy  
269 (0.5)  
270 IL porque hay más sol  
271 CM (e:) sí  
272 IL (risa)  
273 AW pero:  
274 CM °soy vieja°  
275 AW creo que: / la vida en Alemania / es más fácil porque

- 276 toda es / (e:) regulado // es (e:) un cosa malo / un-un  
 277 cosa mala  
 278 IL <hm>  
 279 AW pero también / (e:) /// te da una: te da si- *sicher*  
 280 (0.5)  
 281 CM <¿seguridad?>  
 282 IL <hay mucho seguridad>  
 283 AW sí seguridad  
 284 (1.0)  
 285 CM sí la red / social  
 286 AW sí  
 287 CM y cosa  
 288 AW sí  
 289 (0.5)  
 290 CM pero (e:) ¿no es posible vivir en España con los (e:)  
 291 (3.0) los ((hace gestos con las manos)) (7.0) no sé la  
 292 palabra  
 293 (3.0)  
 294 IL ¿cómo es la palabra en alemán?  
 295 CM ¿hm?  
 296 IL en alemán  
 297 (1.5)  
 298 CM no en España y (e:) / vivir en España y: // tener las  
 299 (risa) los *Vorteile* sociales de Alemania / como l- lo  
 300 hacen  
 301 AW sí es posible pero: (e:)  
 302 IL si tienen pasaporte alemán  
 303 (0.5)  
 304 CM sí  
 305 IL solamente como eso // si no tiene un pasaporte alemán  
 306 no es posible  
 307 CM pero tengo / por eso↓  
 308 IL ¿ÉL tiene?  
 309 CM ¿hm?  
 310 IL ¿tú tienes o:  
 311 CM yo  
 312 IL ¿él tiene?  
 313 (0.5)  
 314 CM él también ¿no?  
 315 (3.0)  
 316 CM no sé  
 317 (4.0)  
 318 CM (risa)  
 319 IL hoy aprend- / ¿aprendé? / en la escuela<sup>211</sup> / que cuando  
 320 tienes un pasaporte alemán y tú vives en otro país /  
 321 desde mucho mucho tiempo / (e:) es posible de: recibir  
 322 (e:) (ts) como: *Rente* / (e:) en este país  
 323 (1.0)  
 324 AW ¿sí?  
 325 IL sí  
 326 (2.0)  
 327 AW pero (e:)  
 328 IL solamente cuando estás alemán  
 329 (2.5)  
 330 IL cuando tienes un pasaporte alemán y cuando vives / en

<sup>211</sup> No sabemos a qué “escuela” se refiere aquí IL.



331 este país desde mucho=  
 332 AW <recibes (e:)  
 333 IL =tiempo  
 334 AW (e:) dinero>  
 335 (0.5)  
 336 IL <de Alemania>  
 337 AW ah mientras está:s viviendo en un país otro  
 338 IL <extranjero sí>  
 339 AW extranjero sí  
 340 (1.0)  
 341 CM muy práctico  
 342 AW sí  
 343 (2.5)  
 344 AW para los viejos (e:) que viven en / Mallorca  
 345 IL ¡sí!  
 346 AW (risa)  
 347 IL por eso hay muchos que viven en España también / en  
 348 España hay: pueblos / (e:) donde viven muchos (e:)  
 349 parejas viejo  
 350 AW <sí>  
 351 IL de Alemania  
 352 (2.0)  
 353 IL yo estuve una vez en: // (e:) pienso ¿Alicante?  
 354 AW Alicante  
 355 IL o cerca de Alicante no sé (?) / en la Costa Brava†  
 356 AW <hm>  
 357 IL y acá hay mu:chos alemanes muchos // pero ahora  
 358 CM ¿qué viven allí?  
 359 IL sí que viven acá / con dinero de Alemania // pero  
 360 ahora: (e:) no hay mu:cho dinero de Alemania (e:) como:  
 361 / este: soporte social // eu sí la Rente (risa) ((CM  
 362 busca en el diccionario)) entonces (e:) las personas no  
 363 pueden vivir como antes en otro países  
 364 AW <hm>  
 365 IL más difícil ahora  
 366 (1.0)  
 367 CM Rente es pensión  
 368 IL ¡ah! pensión okey  
 369 CM sí // fácil  
 370 (2.0)  
 371 IL sí la pensión ahora es menos /// entonces // los  
 372 alemanes tienen poco problemas // en otros países y /  
 373 tiene que vivir ahora en Alemania / porque tu pensión  
 374 es un poco menos /cuando vives en otros países pienso  
 375 CM ¿ah?  
 376 IL hm  
 377 CM sí pero pienso que: /// puede ser que / puedes vivir de  
 378 menos / en otros países / que los (e:)  
 379 alemanes / no son-  
 380 IL sí antes pienso que sí pero ahora con el euro /// es  
 381 posible que: más o menos en las países / de Europa es  
 382 el mismo precio ¿no?  
 383 AW ¡no:! no creo  
 384 IL ¿no?  
 385 CM no creo  
 386 (2.0)  
 387 IL pero España  
 388 AW es

- 389 IL no es (e:) / tan barato como antes  
390 (1.0)  
391 AW sí pero (e:) (e:) // en Alemania también hay (e:)  
392 partes donde cosas son no // (e:) tan caro  
393 CM <hm>  
394 AW ¿caro? ¿caros? / y también en / Europa↑ hay partes  
395 también  
396 (3.0)  
397 CM ¿hm?  
398 AW ¿eh? ((AW pide feedback con gestos))  
399 CM (risa)  
400 IL no / no entendí  
401 AW (e:) en Alemania hay partes↑=  
402 IL <hm>  
403 AW =donde cosas no (e:) / valen tan mucho // y también en  
404 e- Europa Europa=  
405 IL <hm>  
406 AW =hay partes también por ejemplo en Ita:- en Italia↑=  
407 IL <hm>  
408 AW =en sure de- de- en sur de Italia  
409 IL <hm>  
410 (0.5)  
411 AW los- las cosas no son / tan caro // las pisas // los  
412 pisos son / son barato  
413 (1.5)  
414 IL ah sí / por ejemplo en / Alemania:  
415 (1.0)  
416 AW <sí>  
417 IL de: u-ueste  
418 (0.5)  
419 AW <sí>  
420 IL los apartamentos son más  
421 AW <sí>  
422 IL baratos  
423 AW <sí>  
424 IL como en el ueste  
425 AW en // oeste  
426 IL oeste (risa)  
427 (1.0)  
428 AW oeste  
429 CM sí pienso que no se- no se- ser (e:) ¡e:! no se puede  
430 decir en Italia o: / en Alemania o en España / depende  
431 del parte donde vives  
432 AW sí sur de Italia:=  
433 CM sí  
434 AW =el este de Alemania  
435 CM pero en el norte de Italia↑=  
436 AW es caro  
437 CM =por ejemplo en (e:) Firenze no sé como se dice en al-  
438 en español / pero en Firenze es muy / muy caro / vivir  
439 (0.5)  
440 AW sí / porque de- de la ¿turística? // y norte de Italia  
441 tiene mucho: (e:)  
442 CM <industria>  
443 AW industria  
444 CM <sí>  
445 AW y: / el nivel de / ¿vida? // es muy- muy alt  
446 CM <alto>

- 447 (1.5)  
448 CM <sí>  
449 (5.0)  
450 CM ¿y podéis entender que: (e:) // que se- ni sie- sien-te  
451 alemán ni español?  
452 (2.0)  
453 CM ¿podéis entender el problema?  
454 IL sí yo puedo entender  
455 (4.0)  
456 IL yo puedo entender porque yo pienso // este problema es  
457 un problema que / mucha gente / tiene (e:) / porque ///  
458 (e:) sí para los alemanes él es más español y para los  
459 españoles él es más / alemán // (e:) / y como eso él se  
460 siento como extranjero en los dos países↓  
461 (1.5)  
462 IL (e:) // pero pienso esto depende también / (e:) de su  
463 amigos  
464 (0.5)  
465 CM <hm>  
466 IL cuando estás juntos con otro: extranjeros o otros  
467 alemanes que:- que tienen amigos extranjeros es más  
468 normal para ellos y / les van aceptar Paco más //  
469 cuando estás juntos solamente con- con personas que no  
470 conocen- conocen extranjeros y hablan solamente alemán  
471 y conocen solamente alemanes (hh) pienso es más difícil  
472 (4.0)  
473 IL porque yo pienso él es más / viejo y: // sí tal vez  
474 también este artículo es un poco viejo también / (hh) y  
475 pienso que ahora / con Europa es más- más (m:) / que la  
476 gente no se: // se siento extranjero en otros países //  
477 de Europa  
478 (0.5)  
479 CM ¿sí?  
480 IL todos es más mixto / en todos los países viven más /  
481 personas que están de otro países y: (hh)  
482 es más normal  
483 CM sí pero ¿piens- piensas que: son aceptados?  
484 (4.0)  
485 IL par- para mí  
486 CM quizás más: / que en los sesentas pero no sé  
487 si (??)  
488 IL no sé aquí en Hamburgo / con todos los est- estudiantes  
489 es muy normal que hay muchos extranjeros de otro países  
490 ¿no? es totalmente normal  
491 (1.0)  
492 AW sí (e:) es verdad (e:) // pero: creo que // (e:) hay  
493 lugares↑=  
494 IL <hm>  
495 AW =donde: la internacionalidad es normal pero // en el  
496 futuro también hay partes en Europa // en- en la EU↑=  
497 IL <hm>  
498 AW =donde la men- mentalidad↑ / es muy diferente / y por  
499 eso (e:) tal vez que (2.0) que: hay partes donde // s-  
500 (2.0) donde: (e:) gente de otros / lugares↑=  
501 IL <hm>  
502 AW =son extranjeros // en el fu- futuro también  
503 (2.0)  
504 IL sí en las-

- 505 CM pien-  
506 IL en las ciuda-  
507 AW (e:) creo no creo que va a mix- crear  
508 (0.5)  
509 IL en las ciudades más pequeño o:  
510 (2.5)  
511 IL sí en las ciudad grandes son siempre más internacional  
512 /// que los pequeños // sí  
513 (2.0)  
514 AW ¿queráis (e:) vivir en un: otro país // en otro paí-  
515 otros países?  
516 (1.0)  
517 IL (m:) antes sí dice siempre sí: yo voy a ven- a vivir en  
518 otro países pero ahora / cuando estuve mucho en otro  
519 países (hh) no sé /// (m:) tal vez para algunos años  
520 pero para siempre no sé  
521 (1.5)  
522 CM no sé tampoco  
523 AW <emigrar>  
524 CM porque / yo no conozco (e:) otros países // sí (e:)  
525 estuve ahí para vacaciones pero no es / lo mismo que- /  
526 como vivir ahí / allí o acá o- o como se diga  
527 IL (hh) para mí el más grande problema es la lengua (hh)  
528 AW (risa)  
529 IL (e:) como Paco él hable: (e:) muy bien español Y  
530 alemán=  
531 AW <sí>  
532 IL =pienso para él no hay problemas con la lengua (hh)  
533 pero para mí yo me siento extranjero en otros países  
534 porque: no puedo hablar como en alemán / no puedo hacer  
535 bromas o entender bromas o: no sé no puedo hablar tan  
536 rápido con los amigos  
537 CM pero ¿no crees que:- que cambia / con el tiempo?  
538 IL (m:) // yo conozco algunos extranjeros que viven acá  
539 desde muchos muchos años y: algunos no: no pueden  
540 hablar alemán (e:) (ts) tan- tan bien≈  
541 CM ≈¿extranje- jeros que: viven=  
542 IL sí  
543 CM =aquí?  
544 (0.5)  
545 IL sí  
546 CM ¿en Alemania?  
547 IL sí  
548 (1.5)  
549 IL de- depende de la persona hay personas que:  
550 aprenden / muy rápido otras lenguas (hh) pero conmigo  
551 no sé: si=  
552 AW y-  
553 IL yo puedo aprender una lengua sí bien como alemán  
554 (1.5)  
555 AW y también hay personas que: viven / en / un país pero  
556 no quieren aprender la- la lengua / también  
557 IL <ah sí> esto  
558 existen también sí  
559 (1.5)  
560 CM pero eso no- no puedo (e:) entender //  
561 si vives a- en=  
562 AW pero <sí hm>

563 CM =un país / y no quieres hablar con- con otra gente que  
 564 vive=  
 565 AW <sí>  
 566 CM =a- allí  
 567 (1.0)  
 568 IL ellos no tienen la posibilidad de aprender / alemán  
 569 o:~  
 570 CM ~¿uh?  
 571 (.)  
 572 IL tal vez no tienen la posibilidad de / aprender este  
 573 lengua / porque tienen que trabajar todo el día ocho  
 574 horas o no sé~  
 575 CM ~sí pero- pero si trabajas todo el día // probablemente  
 576 tienes contacto con- con otra gente /// de:  
 577 IL si  
 578 CM (???)  
 579 IL estás tal vez una mujer que: limpias y todos=  
 580 CM okey sí  
 581 IL =otros colegas también vienen de otro países  
 582 (risa)  
 583 CM <sí>  
 584 AW (risa)  
 585 CM <sí difícil>  
 586 (1.5)  
 587 CM pero yo si vivía en otra // otro país ///  
 588 aprendería la lengua  
 589 AW <sí>  
 590 (0.5)  
 591 CM no sé // si lo aprendería rápido o no↑ pero ///  
 592 intentaría aprenderla  
 593 IL <ajá>  
 594 (1.0)  
 595 IL yo vivo una vez (e:) / en (e:) Beg ¿Bélgica?  
 596 (1.0)  
 597 CM <ah sí>  
 598 IL y: yo me senté ~extraño~ como una extranjera / porque  
 599 no aprendé (e:) entendé muy bien la gente // y: para  
 600 eso me ~siento~ senté / mala  
 601 CM <hm>  
 602 IL solamente // (e:) porque la lengua / no porque la gente  
 603 es muy diferente en Alemania es más o menos el mismo /  
 604 solamente la lengua  
 605 (3.5)  
 606 CM sí (e:)-  
 607 IL YO puedo imaginar de: vivir en otro países si tengo /  
 608 POCO (e:) amigos acá que hablan también alemán °tal  
 609 vez°  
 610 (1.5)  
 611 IL tal vez una amiga o un=  
 612 CM <hm>  
 613 IL =amigo que yo (e:) puedo: // (e:) // encontrar como un  
 614 vez cada mes es suficiente pero: (risa)  
 615 (1.0)  
 616 IL algunas veces pienso que necesito (e:) // un amigo  
 617 alemán  
 618 CM <hm>  
 619 (0.5)  
 620 AW ehm-

- 621 CM sí pero es- si es como lo has (e:) / lo has  
622 dicho / que hay mucha gente vieja // mucha gente vieja  
623 / de Alemania en España no-  
624 IL ah sí yo pienso que=  
625 CM no hay problema  
626 IL =ellos hablan solamente alemán acá  
627 CM (risa)  
628 IL tienen amigos y todos acá // y: no necesitan que:  
629 aprender / mucho español  
630 CM sí pero es muy arrogante pienso  
631 (1.5)  
632 AW mes problem- (e:) mes problemas en otros países fueron  
633 // que no↑ // (e:) /// pude ex- ¿expresionarme?  
634 (0.5)  
635 CM <hm>  
636 AW en- en la lengua / de esta (e:) país / y después días o  
637 una semana (e:) /// tuve el des- ¿deseo?  
638 IL <ajá>  
639 AW hablar en- en alemán↑=  
640 IL <hm>  
641 AW =para expresar los- los sentidos que- que=  
642 IL ¡sí exactamente eso!  
643 AW =tuve  
644 (1.0)  
645 IL tú tienes MUchas cosas / en ¿en tuyo? no: en:-  
646 AW en  
647 IL (e:)  
648 AW <en tu cuerpo>  
649 (0.5)  
650 IL sí (risas = todos) (riendo) y no pue- y no sabes cómo  
651 decir (hh) (risa)  
652 (0.5)  
653 AW e- sí  
654 (2.0)  
655 AW es para:-  
656 CM ¿fue como:- como eso cuando (e:) ///  
657 est- // tu::: viste sí en España?  
658 AW sí cuando- cuando estuve en Salamanca sí  
659 (1.5)  
660 IL ¿no había alemanes?  
661 (0.5)  
662 AW sí había (e:) // (e:)  
663 (1.0)  
664 CM <pero has hablado con españoles>  
665 AW sí (e:) // hablam- also // hablaba (e:) español en la-  
666 / la escuela↑ /// y: (2.0) ¿~encontré~? amig- amigos  
667 de: otros países // y: solamente / habla- hablabamos /  
668 Español↓ /// y des-pués // para mí fue muy muy muy (e:)  
669 difícil porque me / (e:) // (e:) // tuve problemas con  
670 la gramática y no / (e:) puedes (e:) / hablar con la  
671 gramática↑ / no puedes (e:) expresar que quieres  
672 expresar  
673 (1.5)  
674 CM pero (2.0) (e:) (risa) ¿~hablasteis~ español?  
675 (.)  
676 AW ¿hm?  
677 (1.5)  
678 CM (e:) / ¿entre alemanes también?≈

- 679 AW ≈sí:  
680 CM ¡oh wow!  
681 AW pero (e:) cuando los (e:) conversaciones↑ // (e:)  
682 cambian / más (e:)  
683 (4.0)  
684 CM <¿complicadas?>  
685 AW más intensivo↑  
686 IL <hm>  
687 AW (e:) (1.5) cambiamos a inglés  
688 (0.5)  
689 IL <hm>  
690 (0.5)  
691 AW (risa) / pero (e:) casi siempre /// (e:) / intendamos  
692 // apren- hablar español pero fue muy muy difícil para  
693 mí (risa)  
694 IL (risa)  
695 (2.0)  
696 IL <sí> el mejor para aprender una lengua es / cuando  
697 estás en un: país y: acá no hay personas que hablan  
698 alemán o inglés o: (risa) que tienes que: / ~hablar  
699 solamente español~↓  
700 (1.0)  
701 CM sí pero eso // no- no haría /// porque es muy=  
702 (1.5)  
703 CM pienso es- es muy complicado  
704 IL ¿y tú nunca estuviste en España?≈  
705 CM ≈hh sí pero con un amigo  
706 IL <hm>  
707 CM y entonces↓ / sí (e:) yo he hab- hablado español con la  
708 gente pero  
709 IL <hm>  
710 (1.0)  
711 IL <en la calle>  
712 CM siempre tuve / mi amigo  
713 IL <hm>  
714 AW <sí>  
715 (1.0)  
716 CM y p- podía hablar con ello en- / con él en- en- en /  
717 alemán  
718 AW <hm> después mi estancia en Salamanca↑ / (e:) estaba en  
719 // en Cataluña  
720 CM <hm>  
721 AW y: allí  
722 IL ¡oy!  
723 AW y allí la gente (e:) hablan catalán  
724 CM <catalán sí>  
725 AW y: // (e:) nun- (e:) nunca (2.0) (e:)  
726 (4.0)  
727 CM ¿m:? (risa)  
728 AW °¿ich wusste?° ¿saber?  
729 (1.5)  
730 CM <¿sabía?>  
731 AW sabía ja / y nunca sabía (risa) si: no puedo (e:) //  
732 entender / (e:) el español↑ /// porque (e:) mi español  
733 es malo o: la gente: // (e:) hablaron catalán  
734 (1.0)  
735 CM es muy complicado entender catalán ¿no?≈  
736 AW ≈sí

- 737 (2.0)  
738 CM (e:) fue mi- mi primera / vez en España  
739 (0.5)  
740 AW <hm>  
741 CM (e:) que: // (e:) ~viajamos~ sí a Barcelona  
742 AW <sí>  
743 (0.5)  
744 CM y: allí yo inten- / ¿intenté? / ordenar un *Burger* /  
745 ¿sí?  
746 AW <hm>  
747 (.)  
748 CM y no me: no me entendíamos / no me entendieron // no sé  
749 por qué /// porque (e:) yo tuve que-  
750 IL pero en Barcelona / hablan  
751 CM que ordenar el *Burger* en francés  
752 (.)  
753 AW <hm>  
754 CM (risa) ((riendo)) porque mi español no entendieron (hh)  
755 AW pero (e:) mi problema fue que no sabía / si no puedo  
756 hablar=  
757 CM <hm>  
758 AW =español o (e:) entender español↑ /// o (e:) ellos /  
759 hablaban catalán  
760 (1.5)  
761 IL <¡hm!>  
762 AW ¿entiendes?  
763 IL (risa) sí  
764 AW siempre me preguntaba ¿mi español es muy malo o hablan  
765 catalán? / no sé  
766 IL <hm>  
767 (1.5)  
768 IL yo tuve este problem en Guatemala con los indigenas  
769 AW <hm>  
770 IL yo pensé "ah yo no puedo entender su español" pero  
771 estuve sí una- una lengua maya no sé (risa)  
772 AW (risa)  
773 IL y yo pensé "¡ah!" (risa)=  
774 AW (risa)  
775 IL ="¡chuta<sup>212</sup>! es español y no puedo entender"  
776 (2.5)  
777 IL porque el acento es más o menos el mismo  
778 (0.5)  
779 AW <hm>  
780 IL para: // para extranjeros  
781 (0.5)  
782 AW <hm>

<sup>212</sup> Expresión de asombro típica de Ecuador.



<Grabación: B1-.3>

<Duración: 24'>

<Fecha de la grabación: 09-06-04>

<Informantes: BF, SW, BL >

1 SW ¿y tú (e:) // puedes hablar español un poco y:  
2 (0.5)  
3 BL poco / sí  
4 SW y la lengua de Dinamarca?  
5 BL <danés> sí  
6 SW danés sí  
7 BL sí y francés y inglés y / un poco polaco (risa)  
8 SW sí  
9 BF ¿ah sí? ¿por qué polaco también?  
10 BL (e:) porque (e:) / trabajé en Polonia↑ (e:) para tres  
11 (e:) meses // (e:) para hacer una práctica↓ // y (e:)  
12 no: (e:) no: hablé (e:) el polaco↑ (hh) pero (e:) er-  
13 era muy difícil a trabajar en una (e:) (e:)(m:)  
14 (1.0)  
15 BF <empresa>  
16 BL empresa (e:) polaco porque (e:) (2.0) ¿nadie? hablé  
17 inglés o alemán (risa)  
18 BF (risa)  
19 BL por eso (e:) (e:) tuve que aprender un poco / polaco↓  
20 (0.5)  
21 BF <hm>  
22 SW ¿y e- quieres vivir en / Dinamarca o España? / ¿en unos  
23 años?  
24 (1.0)  
25 BL quizás (risa)  
26 BF (risa)  
27 BL no sé (e:)-  
28 SW quizás tienes el-  
29 BL (risa)  
30 SW el problema de:-  
31 BL prefiero:-  
32 SW Paco (risa)  
33 BL (risa) prefiero (e:) (m:) (e:) viajar- (e:) / vivir e-  
34 en Hamburgo↑  
35 BF <hm>  
36 BL pero posiblemente (e:) (3.0) voy a: / no sé  
37 Escandinavia // posiblemente // para: no sé dos tres  
38 años  
39 SW <sí>  
40 BL y: / después / volver // a Hamburgo  
41 BF <hm> <hm> / ¿y qué planes tienes tú?  
42 SW no sé (hh)  
43 BL ((riendo)) <estudiar> (risa)  
44 BF (risa)  
45 SW sí  
46 BL <terminar los estudios> (risa)

47 SW no↓  
 48 BL (risa)  
 49 BF (risa)  
 50 SW (m:) quizás (e:) uno o dos años en  
 51 España↑  
 52 (1.0)  
 53 BF <sí>  
 54 BL (risa)  
 55 SW pero (2.0) pienso que: (e:) quiero // vivir en  
 56 Alemania  
 57 BF <sí>  
 58 SW después  
 59 (1.5)  
 60 BF sí yo pienso que es también / el mismo- also me:  
 61 encantaría / (e:) vivir en España:=  
 62 BL <sí>  
 63 BF o en Sudamérica / un poco / (e:) uno o dos años  
 64 SW ((riendo)) sólo un poco  
 65 BF sí: porque (e:) (e:) siempre no puedes sentarte como  
 66 una ~española~  
 67 SW <hm>  
 68 BF o como un- una persona de: Sudamérica y:  
 69 BL <hm>  
 70 BF (m:) sí / (e:) no te sientas como a ca- (e:) en casa  
 71 BL (risa) (???) posiblemente=  
 72 BF sí:  
 73 BL =es más fácil (e:) con un- un novio de España y de:  
 74 BF ¡sí:!  
 75 SW ¡sí:! sí claro  
 76 BL América del Sur  
 77 BL <hm>  
 78 SW porque en ese caso es una cosa familiar  
 79 BL <sí>  
 80 SW y:  
 81 BF <hm>  
 82 SW mi- mi patria es- / es en Alemania y mi- mi familia es  
 83 / en Alemania  
 84 BL <sí> // para mí también (risa)  
 85 BF <hm> pero es muy interesante (e:) conocer a estos  
 86 costumbres o cómo  
 87 SW <hm>  
 88 BF la gente son porque son diferente  
 89 BL <hm>  
 90 BF y : puedes (e:) (e:) (e:) also // aprender mucho (e:)  
 91 para tu vida  
 92 BL <hm>  
 93 BF cómo vivir  
 94 SW <hm>  
 95 BF (e:) la vida porque es / un poco diferente  
 96 BL <sí>  
 97 BF (risa)  
 98 (30-40'')  
 99 BL y: no sé (risas = todas) (e:) (4.0) ¿estáis? (e:)  
 100 ¿estáis en e- el extranjero- ~extraña~ ¡no! ~extran~  
 101 (riendo) en un pa- país extranjero (risa)  
 102 BF <hm> sí  
 103 BL (e:) para trabajar?  
 104 (0.5)

- 105 BF no  
106 BL ¿no?  
107 (2.5)  
108 BL porque qui- (e:) pienso es- es (e:) más diferente que:  
109 (e:) sólo (e:) vivir  
110 (2.0)  
111 BL en=  
112 BF < sí >  
113 BL =un otro país porque (e:) (e:) viví en los Estados Ini-  
114 Unidos para (e:) ir a la escuela↑=  
115 BF <hm>  
116 BL =y viví en Dinamarca para estudiar↑ y: // es más- más  
117 diferente (e:) que / trabajar  
118 (0.5)  
119 BF ¡a:h sí!  
120 BL en Polonia trabajar=  
121 BF sí pero  
122 BL =es más- más (e:) difícil↑  
123 BF <hm>  
124 BL y:-  
125 BF sí pero yo: (e:) / tenía la experiencia en mi:  
126 experiencia de trabajar en / (e:) Buenos Aires  
127 BL <hm> <hm>  
128 BF y: / sí la MANERA de trabajar es diferente sí  
129 BL <hm>  
130 (0.5)  
131 BF porque la gente / yo pienso que viven más con el  
132 trabajo  
133 BL <hm>  
134 BF y: (e:) le gusta (e:) comunicar en el trabajo mucho  
135 (0.5)  
136 BL ¿hm?  
137 BF sí es en Alemania vas a trabajo- a trabajo para (e:)  
138 seis o ocho horas↑  
139 BL <hm>  
140 BF y: en estos seis o ocho horas haces / tan mucho que es  
141 posible↑  
142 SW < sí : >  
143 BF y después (e:) tienes tu (e:) tie- tu tiempo libre↓  
144 BL <hm>  
145 BF y en Argentina (risa breve) la gente disfrutaban (e:)  
146 (m:) (e:) hablar sobre su vida y:  
147 BL (risa)  
148 BF sí pero no (e:) le quedan más que / ocho horas  
149 BL <hm>  
150 BF diez o doce  
151 BL <hm>  
152 BF cuando: / si es bien en el trabajo  
153 SW pero solo trabajan /  
154 seis horas  
155 BF sí  
156 SW (risa)  
157 BF ((riendo)) efectivamente seis horas- or / menos pero  
158 (e:) / (e:) sí pero sí / pero (e:) la ¿Atmospher?  
159 BL <hm>  
160 BF o- e- de trabajo  
161 SW <hm>  
162 BF es mejor que:

- 163 BL <muy amable>  
 164 BF ¡sí!  
 165 BL <muy:>  
 166 BF sí y la gente saben siempre todo sobre: la otra gente  
 167 BL (risa)  
 168 BF que trabajan de / su vida ¿privado?  
 169 SW (risa)  
 170 BL (risa)  
 171 (1.0)  
 172 SW pero pienso en (e:) en- en China por ejemplo- por  
 173 ejemplo es (e:) /// (e:) muy- muy- muy ¿harto?<sup>213</sup>  
 174 (1.5)  
 175 BF ah sí / sí  
 176 SW trabajar / y trabajen diez horas y  
 177 BL <hm>  
 178 BF sin pausa (risa)  
 179 SW sí  
 180 BL en Polonia (e:) tuve (e:) que (e:) (e:) comencer /  
 181 empezar mi trabajo a las siete hora  
 182 (1.0)  
 183 BF ooohhh  
 184 BL y tuve que (e:) /// (e:) ¿conducir?  
 185 BF <hm>  
 186 BL una hora / a trabajo  
 187 BF oh no  
 188 BL (risa)  
 189 BF entonces te levantaste a las seis? (e:) a las  
 190 no: a las  
 191 BL ¡cinco!  
 192 BF cinco~  
 193 BL ≈sí (risa)  
 194 BF <o:h schlimm> ¿y cuándo volviste?  
 195 (1.5)  
 196 BL normalmente // (m:) a las // depende / a las tres  
 197 (1.0)  
 198 BF ah ok  
 199 SW ah sí  
 200 BL y: si: (e:) tuve mucha- mucho trabajo / (e:) / volví a  
 201 las / seis  
 202 BF <hm>  
 203 BL siete  
 204 BF ah ok / ¡oh! (risa)  
 205 (9.0)  
 206 BL pero (e:) (3.0) hablé mucho con mis colegas y: (e:)  
 207 bebí mucho (e:) café y: (risa)  
 208 BF (risa)  
 209 (1.0)  
 210 BL pero: (e:) no: (e:) en Polonia† (e:) no tenemos (e:)  
 211 una pausa / a las doce o a la  
 212 BF <hm>  
 213 BL uno  
 214 (0.5)  
 215 SW ¿no?~  
 216 BL ≈no / no pausa  
 217 (0.5)

<sup>213</sup> Del alemán *hart*, duro.

ANEXO III

218 BF (e:)  
219 SW no-  
220 BF ¿tienes que trabajar por todo el día sin pausa?  
221 BL <hm> <hm>  
222 (1.5)  
223 SW ¿no por desayuno o:?~  
224 BL ~no  
225 SW ¿no?  
226 BL no  
227 BF y: / ¿comer? / para:-  
228 BF sí: comer (e:) (e:)  
229 BF (risa)  
230 SW (risa) ((riendo)) <al ordenador>  
231 BL sí al ordenador  
232 BF ¡no:!  
233 SW ¡oh:!  
234 BF nunca (???)  
235 BL mientras de (m:) trabajar↑  
236 BF <hm>  
237 BL sí  
238 SW <hm>  
239 BF ¿y tenías también un- un- comida caliente o:?  
240 (1.0)  
241 BL (e:)(m:) /// yo: solamente comí un bocadillo↑~  
242 SW ~¿pero es una cocina en el / emp- en la empresa?  
243 BL en mi empresa  
244 sí↑  
245 SW ¿pero no es normal?~  
246 BL ~ (e:) / no sé↑ (e:) mi jefe (e:) dijo que: (e:) los  
247 polacos / no tenemos (e:) tiempo↑ / por eso ((riendo))  
248 no pueden comer↓  
249 BF (risa)  
250 BL ¡a:h! (risa)  
251 BL pero:-  
252 BF son todos son flacas (risa)  
253 SW (risa)  
254 BL me ofreció un café el primera día  
255 BF (risa)  
256 SW (risa)  
257 (3.0)  
258 BL "¿quieres un café? ¿sí? sí gracias"  
259 BF pero no sen=  
260 BL "¿otro? Sí:"  
261 BF pero no séntate  
262 BL (risa)  
263 BF "tienes que trabajar"  
264 BL (risa)  
265 (3.0)  
266 BF <hm>  
267 SW o:h  
268 (3.5)  
269 BF ¿y son la gente más flaca?  
270 (2.5)  
271 BL ¿eh?  
272 BF flaca del-  
273 SW <delgado>  
274 BF delgado  
275 (1.5)

- 276 BL ¿más delgado?  
277 BF <hm>  
278 BL no no  
279 SW (risa)  
280 BF ¿no?  
281 BL porque (e:)-  
282 (0.5)  
283 SW comen mucho en casa (risas = todas)  
284 BF ((riendo)) después del trabajo  
285 BL sí después de trabajar a  
286 las ocho o nueve / y:-  
287 BF van a empezar cocinar GRANDE comida (risas = todas)  
288 BL y: (e:) (e:) cocinar (e:) ¿cocinen?  
289 BF <hm>  
290 BL (e:) mucho (e:) con: ((hace gestos buscando una palabra  
291 y la susurra en alemán))  
292 BF (e:)  
293 SW <carne>  
294 BL carne / y: (e:)  
295 (1.0)  
296 BF <graso>  
297 BL graso es- es muy graso  
298 BF <hm>  
299 (0.5)  
300 BL la comida  
301 BF <y por la noche>  
302 BL y por la noche  
303 BF fatal (risas = todas)  
304 (5.0)  
305 BF (e:) en (e:) España también / yo pienso que la gente  
306 comen (e:) muy tarde  
307 BL <hm>  
308 BF por el día  
309 SW sí pero em- em- empiezan la trabaja  
310 (1.0)  
311 BL <más tarde>  
312 SW más tarde también  
313 BF <hm> sí es / sí  
314 (1.0)  
315 BF (es verdad) pero son-  
316 SW y tienen la fiesta  
317 BL son muy (latino)  
318 SW la sies- la siesta  
319 BF <ja la siesta sí> /// y HACEN muchas fiestas (risas  
320 = todas)  
321 BL <sí (risa)>  
322 SW en el trabajo (risas = todas)  
323 BF también  
324 SW no↓ (risa)  
325 (9.0)  
326 BL ¿qué es tu: ciudad preferido / en España?  
327 (2.0)  
328 BF (m:) no conozco todos (risas = todas) pero:-  
329 BL yo tampoco  
330 BF hasta ahora (e:) Granada  
331 BL <Granada>  
332 BF porque: es una ciudad (e:) muy deportista↑=  
333 BL <hm>

ANEXO III

334 BF =y: muy linda y tranqui- (e:) sí (e:) (e:)  
335 BL sí  
336 BF muy tranquilo y: // (m:) sí  
337 BL <hm>  
338 BF y tiene la:- la montañas muy cerca y puedes ir a-  
339 a esquiar  
340 BL es muy importante para ti ¿sí? (risa)  
341 BF sí pero hay también el  
342 mar y eso es también muy importante *also* es no muy  
343 importante pero es muy bien (risa)  
344 BL (risa)  
345 BF sí: (m:) y en Madrid  
346 me gustó  
347 BL <hm>  
348 BF pero: / es (m:) (ts) es muy ruido- o hay mucho ruido y:  
349 SW <hm>  
350 BF mucha gente mucha gente: y para mí es también Hamburgo  
351 muy grande y:  
352 BL <hm>  
353 SW <hm>  
354 BF (risa) por eso Madrid es / grande (risa)  
355 SW y no agua  
356 (1.0)  
357 BL <no hay agua>  
358 BF sí:  
359 BL sí  
360 SW (risa)  
361 BF no hay agua PERO hay montañas también  
362 SW ¿ah sí? (risa)  
363 BF sí: pero no tan grandes pero puedes ir a  
364 esquiar↑  
365 (0.5)  
366 BL <hm>  
367 SW ¡ah!  
368 BF y también (e:) pude ver (e:) las montañas (e:) de mi  
369 Universidad so  
370 BL <hm>  
371 BF (ts) sí:  
372 (3.0)  
373 BF sí ¿y para ti?  
374 (1.0)  
375 BL no sé posiblemente San Sebastián  
376 BF <hm>  
377 BL me gusta mucho porque hay muchas estudiantes y /// hay-  
378 es muy muy bonito  
379 BF sí // (e:) ¿estudiaste también?  
380 BL no  
381 BF hm  
382 BL pero (e:) / (e:) // tengo unos amigos↑  
383 (0.5)  
384 BF <hm>  
385 BL de / San Sebastián  
386 BF <hm> // ¿de (e:) España? / ¿son españoles?  
387 BL sí son españoles pero (e:) conocí a: mis amigos en  
388 Dinamarca (risas = todas)  
389 BF ¡ah:! (risas = todas)  
390 BF ¿y por qué en Dinamarca?  
391 BL (e:) porque (e:) // (e:) un / (e:) estudié / en

- 392 Dinamarca y un (e:) amigo de mí de Dinamarca / (e:)  
393 conocí a los españoles  
394 BF ¡ah:!  
395 BL no sé- no sé por quoi ¡pour quoi! ¡por qué! (risa)  
396 BF (risa)  
397 BL (e:) sí  
398 BF <sí> ¿y por cuánto tiempo estuviste en Dinamarca?  
399 BL (e:) siete meses  
400 BF ¡ah:!! ¡qué bien!  
401 BL hm  
402 SW ¿y viajó (e:) a España solo o con tu amigo de  
403 Dinamarca?  
404 (1.0)  
405 BL (e:) en España (e:) // (e:) // (e:) ~visité~ los  
406 españoles en San Sebastián  
407 SW <hm>  
408 BL con mi novio  
409 (0.5)  
410 SW ¡ah!  
411 BL el año pasado creo sí el año pasado  
412 SW <hm>  
413 BF ¿y: tu novio es de Dinamarca?  
414 BL ¡no! (riendo) es de Alemania (risas = todas)  
415 BF (riendo) ¡ah:!! de Hamburgo  
416 BL pero es- / (risa) estudio en (e:)  
417 Suecia (risa)  
418 BF ¡ah! ¡sí!  
419 BL (risa)  
420 SW pero en el momento es en-  
421 BL <en Alemania>  
422 SW <Alemania>  
423 BL sí  
424 SW ¿por qué?  
425 (2.0)  
426 BL ¿por qué? ¿qué?  
427 SW tie- tie  
428 BF porque él es alemán  
429 (0.5)  
430 BL sí / mi novio es alemán  
431 SW sí pero (e:) (e:) la car- la carrera es termin- / ¿se  
432 terminó? // ¿en Suecia?  
433 BL sí  
434 SW <sí>  
435 BL sí  
436 BF <¡ah! ok>  
437 BL (e:) (e:)  
438 SW y tra-  
439 BL trabaja para (e:) sus proyecto también (risas = todas)  
440 (e:) / ~escribe~ (e:) sobre (e:) // *Markenbildung in*  
441 *Profifussballverein anhand des FC St Pauli* (risa)  
442 SW <sí:>  
443 BF <ah:>  
444 BL y: / por eso trabajé=  
445 SW márketing-  
446 BL =para-  
447 SW también  
448 BL St Pauli  
449 BF y: yo conocí a un=



- 450 BL (risa)  
451 BF =chico de- que (e:) trabaja también para St Pauli  
452 BL ¿sí? ¿cómo se llama?  
453 BF (e:) Hans Frisch  
454 BL ¡Hansi!  
455 BF ¡sí! ¡conoces!  
456 BL ¡sí! ¡es el jefe de mi novio!  
457 BF ¡ah sí! (risas = todas)  
458 SW ((riendo)) ¿y un amigo de ti?  
459 BF (e:) no: (e:) él-  
460 BL (risa)  
461 BF ((riendo)) él es un- o- un vie- also no sé cómo se dice  
462 (e:) un viejo (e:) ¿snowboarder?  
463 BL sí  
464 SW <ah / sí>  
465 BF y: (e:) (ts) él (e:) tuvo su carrera en ochenta y  
466 nueve noventa / más o menos=  
467 BL <hm>  
468 BF =y: yo encontré él (e:) en el año noventa y cinco / más  
469 o menos  
470 BL <hm>  
471 BF en Múnich / y hab-  
472 BL sí este habla bavar-ia-  
473 BF <sí bavaria>  
474 BL también  
475 BF <sí>  
476 BL ¿sí? (risa)  
477 BF y: hablemos (e:) un poquito sobre snowboarding y hace  
478 este: (e:) (ts) este año nunca (e:) (e:) vi una otra  
479 vez  
480 (0.5)  
481 BL <hm>  
482 BF pero: (e:) el sí (e:) un- ef- (e:) fin de semana  
483 pasado↑  
484 BL <hm>  
485 BF (e:)  
486 SW (risa)  
487 BF encontré=  
488 BL (risa)  
489 BF =en Hamburg City Beach Club (risas = todas) sí y dice  
490 "hola / ¿estás de:="
- 491 BL (risa)  
492 BF =(e:) Munich? y él di- él- él dijo (e:) "sí: (e:) (e:)  
493 ¿por qué? also cono- (e:) conoc- conocemos? y / yo dij-  
494 (e:) dije "sí sí encontremos en noventa y cinco" (risas  
495 = todas) "en Coolhouse Project" (risas = todas) y sí y  
496 empecemos a hablar / sobre snowboarding  
497 y:-  
498 SW <ah:>  
499 BL (risa)  
500 BF sí y yo pienso que: el sábado es el fiesta de St Pauli  
501 BL <sí>  
502 BF que: él tiene que organizar  
503 BL <sí>  
504 BF sí y: quizás (e:) me voy a  
505 BL (risa)  
506 BF sí (e:) (e:) fiesta y yo pienso que hay una party  
507 también

ANEXO III

508 BL <hm>  
509 BF sí ¿vas a ir?  
510 (1.0)  
511 BL (hh)  
512 BF (risa)  
513 BL quizás sí  
514 BF vamos a encontrarnos  
515 BL sí (risas = todas)  
516 BF <sí>  
517 BL (risa)  
518 BF sí pero yo pienso que él es un poco viejo  
519 BL (risa)  
520 BF ¿oder? (risa) (risas = todas)  
521 (0.5)  
522 SW ¿y te gusta el- el Beach Club?  
523 (0.5)  
524 BF e:hm  
525 SW ¿de Hamburgo?  
526 (.)  
527 BF sí sí sí (e:)  
528 SW <sí> son tres / (e:)  
529 BF ah ¡ocho! yo pienso que- o siete~  
530 SW ~uh pero tres (e:)  
531 (.)  
532 BF al lado de:=  
533 SW <sí>  
534 BF =otro sí~  
535 BL ~conozco sólo / cuatro  
536 (0.5)  
537 BF ¿sí? ok estos  
538 BL LOS TRES  
539 BF <hm>  
540 SW sí  
541 BL y un otro~  
542 BF ~el *Strand Pauli*  
543 (0.5)  
544 SW <ah>  
545 BL <sí>  
546 BF <sí>  
547 BL <sí>  
548 BF sí pero: la gente dijeron que hay más / y=  
549 SW ah  
550 BF =pensé que también en: / (ts) donde está el *Kaispeicher*  
551 o:  
552 BL <ah>  
553 BF más o menos  
554 BL <vale>  
555 SW <ah sí>  
556 BF quizás también en otro lado no sé y- / pero yo pien-  
557 (e:) sí yo conozco también solamente a: / estos cuatro  
558 BL <hm>  
559 SW <hm>  
560 BF sí y:  
561 (2.5)  
562 BF no me: / *also* me encanta este lugar no m:-  
563 SW sí  
564 BL <hm>  
565 (1.0)

- 566 BF y (e:) / pero: mi favorito es ((riendo)) el *Strand*  
567 *Pauli*  
568 (0.5)  
569 BL <sí>  
570 BF es *klasse*<sup>214</sup>  
571 (0.5)  
572 SW no conozco / pero antes de / tres semanas o: /// (e:)  
573 // fue- fui al /// en (e:) (2.0) o:h el nombre de:  
574 (1.5) del segundo de los tres  
575 (0.5)  
576 BF ja:h sí! Lago  
577 SW sí Lago  
578 BF <hm>  
579 SW y me gusta  
580 (0.5)  
581 BF sí / con el *swimming-pool*  
582 BL <sí>  
583 SW <sí>  
584 BF (risa)  
585 SW pero / n- no nadé (risas = todas)  
586 (1.0)  
587 BF <no bañaste (risa) sí>  
588 (1.0)  
589 BF y al / (1.5) jueves† (e:) hay en *Strand*- (e:) *Strand*  
590 *Pauli* / un día del tango:  
591 (0.5)  
592 SW jah!  
593 BF por la noche=  
594 SW ¿sí?  
595 BF =y: (e:) / hay la posibilidad de bailar / (e:) y: sí  
596 hay mucha gente que-  
597 SW ¿en la- en la arena?  
598 (0.5)  
599 BF no no en el arena hay también (e:) mad- ¿madera?  
600 (0.5)  
601 BF ¿sí?  
602 BL (risa)  
603 BF (e:) y: sí hay un- un- un pequeño lugar† donde puedes=  
604 SW <aha>  
605 BF =(e:) bailar†=  
606 SW <¡hm!>  
607 BF =y tienes un vista sobre este Elbe:  
608 BL ooooohhhh  
609 BF y es muy romántico sí (risa)  
610 BL ¿sabes bailar tango?  
611 BF ¡no! pero me encanta ver  
612 BL (risa)  
613 BF y el- la atmósfera la música: sí eh no para mí- *also*  
614 ja empecé un poquito pero  
615 BL (risa) (risa)  
616 (0.5)  
617 BF es muy difícil (risa)  
618 (1.0)  
619 SW empecé un poco salsa  
620 BF ¿sí?

---

<sup>214</sup> *klasse*: genial.

- 621 SW sí  
622 BF ¡wow! (risa)  
623 BL ¿dónde?  
624 (1.0)  
625 SW (e:) en- en *El Sol*  
626 BL <oh (risa)>  
627 SW una discoteca  
628 BL (risa) muy pequeña con / un *Schnupperangebot* (risas =  
629 todas) y porque / con una amiga // soy el hombre // de-  
630 (e:) (hh) (1.5) a bailar es (e:) *ein Männerrolle ne?*  
631 (risas = todas) no sé / en español (risa)  
632 (1.5)  
633 BF <hm>  
634 (1.5)  
635 SW es muy fácil  
636 (1.0)  
637 SW es-  
638 BF ¿salsa? ¿salsa?≈  
639 SW ≈sí  
640 (0.5)  
641 BF sí / es no tan dif- (e:) difícil  
642 SW <no>  
643 BF como tango (risa)  
644 SW <no>  
645 (1.7)  
646 SW y la música me- me encanta≈  
647 BF ≈¿sí?≈  
648 SW ≈sí  
649 (0.5)  
650 BF (risa) / ¿y vas (e:) a: a los- hay también noches de  
651 Salsa o en- // por- por salir o para salir / en  
652 discotecas?≈  
653 SW ≈sí en (e:) *Grosse Freiheit 36*  
654 BF <sí>  
655 SW cada jueves↑=  
656 BF <hm>  
657 SW =sí  
658 (1.5)  
659 BL hay un (e:) club de:- / de música sudamericana cerca de  
660 mi casa↑  
661 SW ¡hm!  
662 (.)  
663 BL de:-  
664 BF ¿cómo se llama?  
665 (1.0)  
666 BF (multicult) (?)  
667 BL no sé pero (e:) es (e:) // en *¿Mühlenkamp?*  
668 BF <hm>  
669 (0.5)  
670 BL ¿en *Winterhude?*  
671 BF sí  
672 (0.5)  
673 BL sí pero no:-  
674 SW no sé  
675 BL no conozco el nombre  
676 (1.5)  
677 BF ¿y cómo es?  
678 (0.3)

ANEXO III

---

679 BL no sé (risa)  
680 BF ¡ah! ¿nunca estuviste?  
681 BL ((riendo)) ¡no! (risa) un amigo (hh) (e:) /// es (e:)  
682 /// f- fue↑ // (e:) ~al club~  
683 (0.5)  
684 SW sí  
685 BF <hm>  
686 BL (e:) unos veces  
687 BF <sí>  
688 BL porque sus // (e:) amigas / no sé (e:) (risa)  
689 SW <no te interesa> (risa)  
690 BL quieren (e:) ¿ir lá?  
691 (0.5)  
692 SW <hm>  
693 BL pero no sé / hay muchas personas de- de la América del  
694 Sur=  
695 SW <sí>  
696 BL =que (e:) (e:) los que (e:) / sa- / saben bailar  
697 SW <bailar>  
698 BL sí  
699 BF <hm>  
700 SW <fantástico>  
701 BL sí  
702 BF (risa)  
703 SW muchos cubanos y:  
704 BL <sí>  
705 BF (risa)  
706 (2.5)  
707 SW una amiga / de mí (e:) // baila // cada jueves // en el  
708 *Grosse Freiheit* y: / con / muchos hombres / (risas  
709 = todas)  
710 (3.0)  
711 SW muy divertido (risas = todas)

<Grabación: B1+.1>

<Duración: 32'>

<Fecha de la grabación: 21.06.04>

<Informantes: ZM, MG, JF>

- 1 ZM ¿qué pensáis del texto?  
2 (4.0)
- 3 JF (e:) (4.0) (hm) ¿cómo decir? (risa)  
4 (2.0)
- 5 ZM ¿o vamos discutir de- del partido de ayer<sup>215</sup>? / primero  
6 y después
- 7 JF (risa)
- 8 MG (risa)
- 9 JF ¡del fútbol!
- 10 ZM de fútbol sí
- 11 JF sí claro
- 12 ZM y después podemos hablar de-  
13 MG pobres españoles
- 14 JF <sí>
- 15 ZM <sí>
- 16 JF nunca ganan / nada (risa)  
17 (0.5)
- 18 MG pero: van a ver (e:) vamos a ver (e:) cómo los alemanes  
19 van a / jugar en- / ¿es / mañana o: es en?
- 20 JF no: mañana pasado
- 21 MG <mañana pasado>  
22 (2.0)
- 23 JF miércoles /// sí bueno pero // tenían mucha: //  
24 esperanza me parece / mucha
- 25 MG ¿sí?
- 26 JF los españoles ahora
- 27 MG los esp-
- 28 JF sí y: // estaban // muy muy triste (risa)  
29 (3.0)
- 30 MG sí pero-  
31 (0.5)
- 32 ZM el fútbol es muy=
- 33 JF pero
- 34 ZM =muy importante para españoles  
35 (0.5)
- 36 JF pero ¿qué dicen ustedes que- que va a=
- 37 MG no sólo para los españoles
- 38 JF =ganar / el campeonato / ¿quién?  
39 (0.5)
- 40 ZM (m:)
- 41 JF de todos los equipos
- 42 ZM ahora creo que // todo es posible / porque=

<sup>215</sup> La grabación tuvo lugar un día después del partido de la Eurocopa 2004 que enfrentó a las selecciones de España y Portugal.

ANEXO III

43 JF sí pero  
44 ZM =hay muchos  
45 JF antes que- que empezó el campeonato ¿no deciste nada:?  
46 dijiste que- bueno yo digo que / ganan los alemanes o?:  
47 (3.0)  
48 ZM (m:) no sé cre- (m:) no estoy segura Francia  
49 JF si nunca se sabe  
50 ZM o:- o- / creo que Francia  
51 MG sí / yo también  
52 ZM porque:-  
53 MG Francia o // (e:) Chej- ¿República: Chej?  
54 JF sí yo no sé cómo se-  
55 MG no sé:-  
56 JF llaman en-  
57 MG el nombre pero-  
58 JF en castellano / sí yo digo eso / antes lo dije y ahora  
59 // parece muy bien  
60 MG <hm>  
61 JF el equipo mejor / hasta ahora (2.0) vamos a ver /// si:  
62 (2.0) si las- los ase-alemanes no- no ganan el  
63 miércoles / uy / tengo mi- // sí lo que dije yo al  
64 principio / puede ser que te- tengo razón (risa)  
65 (5.0)  
66 MG ¿tenéis (e:)  
67 JF y- (e:)  
68 MG conf- (e:) ¿tenéis esperanza que los alemanen- los  
69 alemanes van a ganar o?:  
70 JF ¿el miércoles?  
71 MG sí  
72 JF sí  
73 MG ¿sí?  
74 JF creo que sí  
75 MG ¿por qué?  
76 (1.0)  
77 JF porque siempre / tienen- / después de una- un partido /  
78 horrible / la próxima vez es mucho mejor y si saben que  
79 MG pero  
80 JF es muy muy  
81 MG pero la úl-  
82 JF importante normalmente: / juegan mejor que  
83 MG pero la última vez no fue / comple- completamente  
84 horrible o:  
85 (.)  
86 JF no pero-  
87 MG para mí sólo-  
88 JF no como:- como querían / querían ganar  
89 MG <hm>  
90 JF es cierto pero // y no sé:  
91 (1.5)  
92 MG y además creo que los // ¿cómo se dice / los chec?  
93 JF <checos> (risa) no sé (risa)  
94 MG van a enliar e:l grupo B  
95 (0.5)  
96 JF <sí>  
97 (2.0)  
98 JF pero puede ser muy difícil también  
99 MG sí  
100 (2.0)

ANEXO III

101 JF pero /// creo que: los alemanes si- si es muy  
102 importante  
103 (1.5)  
104 ZM sí pero para españoles (e:) estuve / ¿estuve? estuve  
105 también (e:) muy importante y-  
106 MG <u>sí / pero  
107 (.)  
108 JF sí pero-  
109 MG también para los- para los- por los (e:) portugueses  
110 JF sí es muy  
111 impor- importante para todos pero // para mí: creo que  
112 / había muchas veces que los alemanes no estaban bien y  
113 tenían // sí:  
114 (.)  
115 MG <la última vez>  
116 JF partidos horribles y no sé pero: casi nunca: /// era  
117 un- un deSASTre  
118 MG <hm>  
119 JF en: el último momento // juegan mejor y: no sé  
120 MG ¿pie- piensas  
121 a la última vez / al campionat del mundo?  
122 (1.0)  
123 JF sí:  
124 MG en: <u>sí>  
125 JF no fue un- // al principio fue /// ((riendo)) tenía  
126 mucha- mucho miedo  
127 (4.0)  
128 JF pero // ¿ustedes (e:) vieron // todas las partidas o:  
129 sólo cuando juega Alemania o?:  
130 ZM la mayoría sí  
131 MG sí la mayoría de:- de todos los partidos  
132 ZM porque pa- cua- cuando empiezas no puedes acabar  
133 MG <u>sí>  
134 ZM me interesa cuando (e:) ju-gaba ¿juegan?  
135 (0.5)  
136 JF <juegan>  
137 ZM juegan / (e:) y otros y  
138 (1.5)  
139 JF sí todo el campeonato com-  
140 ZM sí sí  
141 JF sí / sí para mí también pero normalmente ¿se interesan  
142 al fútbol o:?  
143 ZM es mejor estudiar en este tiempo pero (risa)  
144 MG referente a mí (e:) estoy muy in- interesada en- / en  
145 fútbol // también (e:) el fútbol de: de lica alemán†  
146 (1.0)  
147 JF <u>sí>  
148 MG ¿de lig? no sé si:  
149 (1.0)  
150 JF división se llama ¿no?  
151 MG pero tal vez es una influencia de mi novio  
152 JF (risa)  
153 MG antes (e:) no estuve muy interesada pero // se ha  
154 desarrollado  
155 (1.0)  
156 JF yo normalmente no:- no veo // el fútbol / pero- pero  
157 los campeonatos- el fútbol internacional // sí  
158 ZM es más interesante también



- 159 MG ¿y a: ust=  
160 JF un mundial  
161 MG =ustedes ha visto una vez un partido en un estadio?  
162 ZM sí  
163 MG ¿sí? / eso es muy interesante para mí  
164 JF (risa) en marzo fue para ver al St. Pauli<sup>216</sup> / (riendo) y  
165 fue la primera vez en un estadio de fútbol / toda mi  
166 vida (risa)  
167 (1.0)  
168 ZM ¿pero has-?  
169 MG estuvo horrible ¿o:?  
170 JF no no est- bueno ganaron  
171 (1.0)  
172 MG ganaron / porque la gente dice normalmente que los (e:)  
173 los ¿fans? amables del- del- del club son- del- del  
174 club de St. Pauli son muy amable y muy (e:)  
175 (1.0)  
176 JF sí: había alguno  
177 MG no son agresivo como a lo mejor  
178 JF <no: no>  
179 MG los otros (e:)  
180 JF eso no  
181 MG es una muy- es una buen amb-  
182 JF sí había tipos que bueno  
183 (1.0)  
184 ZM cuando ganaron ((riendo)) sí son amable  
185 JF personalmente no me gustan pero-  
186 (1.0)  
187 JF pero no- no ten- no había problemas no había agresión  
188 o: nada no // no / fue bien pero / bueno no:- no un  
189 partido muy muy interesante /// pero había mucha gente  
190 que // aparece que / siempre / van // para / a ver  
191 ZM <que- que (luch)>  
192 JF todos los par- partidos sí / como casi cada:  
193 no sé sábado // se van al estadio para-  
194 (1.0)  
195 MG sí sí tienen una:- una carta de:- de todo  
196 JF <sí>  
197 MG el:- ¿la *saison*?  
198 JF y para ellos / si- si no es / un:- un buen partido / se  
199 van / por la- (e:) en la pausa  
200 MG <hm>  
201 JF "oh qué aburrido" (risa) y para mí "oh una vez al  
202 fútbol oh tengo que ver todo" (risa) hasta el fin sí  
203 (risa)  
204 (3.0)  
205 MG y además  
206 JF ¿y de otro: // (a:) / deporte en- en un estadio / una  
207 vez que- que fútbol? // ¿fuiste a ver no sé tenis o:?  
208 (1.0)  
209 MG no:  
210 JF basketball o:  
211 (2.0)  
212 MG todavía no  
213 ZM yo tampoco no

<sup>216</sup> Equipo muy popular de Hamburgo que juega en Segunda División.

- 214 (1.0)  
215 MG sólo en televisión / he visto tenis por ejemplo pero  
216 /// todavía no / no he visto una- un partido en un  
217 estadio  
218 JF <hm>  
219 MG ¿y tú?  
220 (0.5)  
221 JF (e:) tenis no pero (e:) béisbol (risa)  
222 (1.0)  
223 MG ¿béisbol?  
224 JF en la:- / en los Estados Unidos sí y: *Eis Hockey*  
225 ¿Hockey?  
226 MG <hm>  
227 JF no sé / si y al fútbol / *american fútbol*  
228 MG ¿aquí en- en Hamburgo *Eis Hockey*?  
229 JF no no no / todo en- en los  
230 Estados Unidos  
231 (2.0)  
232 MG ¿has pasado una- una: un práctico?  
233 JF un año  
234 MG ¿un año?  
235 JF un año sí un año de au-pair  
236 MG <ah>  
237 JF otra palabra en castellano (hh)  
238 (2.0)  
239 MG <hm> ¿y dónde?  
240 JF en / Saint Louis / Missouri  
241 (3.0)  
242 JF en el centro / de los Estados Unidos (hh)  
243 MG <hm>  
244 (2.0)  
245 MG ¿y tú has pasado una:- una tiempo en- en  
246 una otra (e:) país?  
247 ZM no para / un tiempo / (m:) de más // un meses no  
248 MG <hm>  
249 ZM todavía no  
250 MG ¿sólo para- para hacer vacaciones o:?  
251 ZM sí vacaciones y: // he hecho un curso:  
252 (1.0)  
253 MG ¿de lengua?  
254 ZM sí  
255 MG <sí>  
256 ZM en España  
257 MG ¿y dónde? ¿dónde est-?  
258 ZM Granada  
259 MG <Granada> la gente dice que es una ciudad muy (e:)  
260 (1.0)  
261 ZM sí / está (risas = todas)  
262 JF ((riendo)) muy / sí  
263 ZM ((riendo)) muy muy muy / muy interesante /// sí por la  
264 historia y:  
265 (1.5)  
266 MG <muy bonito>  
267 ZM hay muchas cosas sí para ver y la gente son muy /  
268 amable  
269 (3.0)  
270 MG ¿y has visto: otras ciudades en España?  
271 (1.0)

ANEXO III

272 ZM sí / Barcelona /// (m:) Sevilla // Córdoba // Málaga y  
273 cerca de  
274 MG <hm>  
275 ZM Málaga /// (e:) // Ronda también  
276 (3.0)  
277 JF ¿pero a- a Madrid no?  
278 ZM no  
279 JF <okay>  
280 ZM es- estuve una vez en Madrid pero sólo para: un día / y  
281 una noche y no tenía tiempo para / ver la ciudad  
282 (0.5)  
283 JF <hm>  
284 ZM pero quería / ver Madrid y Toledo y / otros países  
285 (1.5)  
286 JF ¿y vos estuviste en / España?  
287 (0.5)  
288 MG hh no / solo-  
289 JF ¿no?  
290 MG en Tenerife  
291 (0.5)  
292 JF ah muy-  
293 ZM es también España  
294 MG España es- es España / sí pero:-  
295 ZM hh España (risa) Alemania  
296 MG no España España (risa)  
297 (1.0)  
298 JF ¿para vaca- hacer vacaciones?  
299 MG no Tenerife no es: así malo  
300 ZM ten-ten- tengo  
301 MG es- es- España de:- de los ingleses  
302 JF a:h  
303 (.)  
304 ZM ah tengo una-  
305 MG CREO que-  
306 ZM a- un amigo que: / vive↑  
307 (.)  
308 MG <hm>  
309 ZM en Tenerife y me // dice que hay muchos  
310 alemanes pero // otros  
311 MG hay muchos alemanes también pero /// creo que Mallorca es  
312 (e:)  
313 (1.0)  
314 JF sí es (¿?)  
315 (0.5)  
316 MG más malo  
317 (0.5)  
318 JF °sí me parece° / o Tenerife también es un poco /  
319 más nuevo para los alemanes ¿no? y Mallorca: hace no sé  
320 trece- treinta años que  
321 (0.5)  
322 MG <sí>  
323 JF todo el mundo sabe (risa)  
324 MG pero en el- (e:) en el norte de:- de Tenerife↑ / hay  
325 también ciudades o regiones turísticos pero: (e:) / muy  
326 bonito y / no es así turístico que el sur  
327 (1.5)  
328 ZM <ah>  
329 (0.5)

ANEXO III

330 MG el sur es // horrible  
331 JF ¿fuiste (e:) a vacaciones / o?:  
332 (.)  
333 MG a vacaciones sí y a:- fue sí a: un curso: no /// ah (2.0)  
334 ¿hizo? no / hizo sí una- hice=  
335 JF <hice>  
336 MG =hice un curso (e:) de español /// pero fue en mil  
337 noveciento / noventa y seis  
338 JF <hm>  
339 MG hace mucho tiempo (risa)  
340 ZM el curso-  
341 MG he olvidado todo  
342 ZM ¿de cuánto tiempo?~  
343 MG ~hh solo tres semanas el curso↑  
344 ZM <hm>  
345 MG duró tres semanas y: (e:) / pasé (e:) / seis semanas en  
346 total  
347 ZM ah estuve en Cádiz también  
348 JF ((riendo)) ¡ah!  
349 ZM y Conil de la Frontera / muy importante  
350 JF (risa)  
351 MG (risa)  
352 ZM y (e:) (2.0) ¿querías (e:) (m:) ver otros países /// o te  
353 interesa más (e:) // Hispanoamérica?  
354 (0.5)  
355 MG no: (e:) quería ver (e:) las ciudades de España  
356 ZM <hm>  
357 MG por ejemplo Madrid y: Barcelona también y: / Granada no  
358 sé // y: también Italia  
359 (0.5)  
360 ZM <hm>  
361 MG y /// muchos otros pete- países en Europa  
362 (2.0)  
363 MG soy muy euro- ¿Europa?  
364 JF <europea>  
365 MG europea estoy-  
366 JF <oiropea no sé>  
367 MG estoy más interesada en (e:) en europea / que en- en los  
368 países de América del Sud / o del Sur o:  
369 ZM ¿sí? pero tú no / te  
370 interesa más  
371 JF no:↓  
372 ZM Argentina y  
373 (1.0)  
374 ZM otr-  
375 JF sí todo el mundo ((riendo)) / tiene que ser muy LEJOS  
376 (1.0)  
377 ZM <sí>  
378 JF lo más lejos mejor  
379 MG ¿sí?  
380 (0.5)  
381 JF no sé no- no- no es- no es así pero  
382 (0.5)  
383 MG antes quiere- quiero que ver (e:) los- los finas  
384 ¿europeas? / de NOsotros  
385 JF sí pero  
386 MG sí:  
387 (1.0)

388 JF no: no vi todo pero estaba en Italia en Suiza en=  
 389 MG <hm>  
 390 JF =Austria en // Polandia en Dinamarca  
 391 en Suecia en Inglaterra=  
 392 ZM sí pero en este caso con español  
 393 JF =en Holandia≈  
 394 MG ≈sí para ti es=  
 395 JF <sí>  
 396 MG =para ti es (e:) es un poco terminado para- pero para mí  
 397 JF SÍ  
 398 HAY muchas cosas que- que no he visto=  
 399 MG <sí>  
 400 JF =hasta ahora pero ahora (1.5) para mí siempre es que: /  
 401 (m:) (2.0) sí no es tan (1.5) es muy pareci- a mí me  
 402 parece que es muy parecido a Alemania no es como una cosa  
 403 completamente nueva cuando te vas a // España o: (1.5)  
 404 a:  
 405 ZM <hm>  
 406 (1.0)  
 407 JF sí y también me gustan las- los países // (e:) //  
 408 ((riendo)) calurosos y no:- no  
 409 MG <hm>  
 410 JF no me gusta viajar al norte (1.5) porque: // preciso más  
 411 sol y: /// pa- si el- el- el verano- pasar el verano:  
 412 para:- en- de vacaciones en Suecia y tener no sé veinte  
 413 grados y:-  
 414 (1.5)  
 415 ZM ahora tenemos verano también ((riendo)) con veinte grados  
 416 MG <hm>  
 417 (0.5)  
 418 JF sí el verano este año es un desastre /// no sé si va a  
 419 cambiar / pero espero / o tengo que / ir / a otro lado  
 420 porque // no: / horrible  
 421 (.)  
 422 MG (hh) pero: / yo (e:) prefiero (e:) este tiempo de- de  
 423 calor  
 424 (1.5)  
 425 JF ¡of!  
 426 ZM ¿sí?≈  
 427 MG ≈sí  
 428 (.)  
 429 ZM ¡oh no!  
 430 (0.5)  
 431 MG de calor como (e:) // comparable al- al año pasado  
 432 JF me muero / de  
 433 frío ahora (2.0) sí  
 434 ZM no mejor / para mí es mejor (e:) //  
 435 cuatros- (e:) (e:) cuarenta grados / sí  
 436 (.)  
 437 JF sí / también para mí  
 438 (1.0)  
 439 MG para mí no≈  
 440 JF ≈sin duda (risa)  
 441 (.)  
 442 ZM sin sol no- no tengo ganas (e:)-  
 443 MG sí sol es importante pero-  
 444 ZM levantarme y: hacer nada  
 445 JF sí pero calor

446 también  
 447 MG ¿calor? no calor no  
 448 (0.5)  
 449 MG cuarenta deg-  
 450 JF sí pero no levantarte: por la mañana y: / no tenés  
 451 que pensar / qué:- qué ropa: llevar y: / cómo va a ser el  
 452 tiempo y: qué- qué va a hacer / sólo es eso "ah sí" / una  
 453 falda y un / algo y sales y sabes que nunca / vas a tener  
 454 frío o: nada / eso es / lo que preciso yo  
 455 MG para mí maximal son / veinte  
 456 veinticinco de grí (e:) ¿grados? grados  
 457 JF <grados>  
 458 MG pero↑-  
 459 ZM creo que:-  
 460 MG lo que es más (e:)  
 461 (0.5)  
 462 ZM la gente que viven en- en- países como España y: / Grecia  
 463 o Turquía son / más amable / por el tiempo porque / (e:)  
 464 la- / (e:) más- más tiempo (e:) del año↑ tienen sol y:=  
 465 MG <hm>  
 466 ZM =por eso // son:  
 467 (.)  
 468 MG (hh) referente al sol tienes razón pero / a mí (e:)  
 469 físicamente no:- no puedo:  
 470 JF la:- la temperatura sí-  
 471 MG no puedo:-  
 472 JF también  
 473 (.)  
 474 MG ¿hm?  
 475 (1.0)  
 476 MG sí pero la- la temperatura: es a-  
 477 JF sí el sol sí pero / en verano / por lo  
 478 menos tengo que no sé dos meses de calor=  
 479 (0.5)  
 480 MG <sí>  
 481 JF =para pasar el- el invierno / que viene (risa)  
 482 (1.0)  
 483 JF sí 0:  
 484 (.)  
 485 MG pero si viajas-  
 486 JF traba- viajar al  
 487 ZM acumular- acumular ¿acumular?  
 488 JF <sí>  
 489 ZM acumular / energía y: (¿?)  
 490 MG no / pero para mí (e:) si hace: mucho calor no puedo (e:)  
 491 desarrollar energía porque:  
 492 JF ¿oh? ¡sí!  
 493 MG tengo un poco de: / dolores en la- en la cabeza y: mi:  
 494 /// ((suspirando));ah!  
 495 ZM ¡qué interesante!  
 496 MG sí  
 497 JF pero es los dos años pasados  
 498 MG no me puedo mover  
 499 JF me fue / del / invierno  
 500 ZM <sí>  
 501 JF al- / al parte sur del mundo y- donde hay- hace verano /  
 502 en diciembre y febrero y todo eso / es por mí  
 503 (4.0)

- 504 ZM vale
- 505 MG ¿y a ustedes no le gusta: / pasar de vacaciones de:- de
- 506 ski?
- 507 (1.0)
- 508 JF sí
- 509 MG ¿sí?
- 510 ZM esquí
- 511 MG ¿esquí?
- 512 (2.0)
- 513 ZM ((pf))
- 514 JF sí / me gusta pero: no tengo / tanto dinero y tanto
- 515 tiempo y si- si tengo que / elegir una cosa / ir al //
- 516 al sol-
- 517 MG no quieres
- 518 JF al / no sé un: lugar
- 519 ZM <sí>
- 520 JF donde hace
- 521 ZM yo también
- 522 JF verano
- 523 ZM estuve dos veces / pero
- 524 JF prefiero /
- 525 ZM cuando
- 526 JF el sol
- 527 ZM tengo po- posibilidad de elegir / (m:) sol
- 528 (1.0)
- 529 MG <hm>
- 530 JF tengo solo dos semanas para ir a / un lugar / no voy a-
- 531 al invierno
- 532 ZM <esquiar>
- 533 (2.0)
- 534 JF no
- 535 (7.0)
- 536 JF pero en- para tus estudios ¿estuviste en- en otro país?
- 537 (0.5)
- 538 MG sí en Francia
- 539 (0.5)
- 540 JF <en Francia> // y hablas francés entonces
- 541 MG sí
- 542 (2.0)
- 543 JF y:
- 544 (0.5)
- 545 MG quiero decir-
- 546 JF ¿todavía / hablas o:?
- 547 MG sí sí
- 548 JF ¿es- es difícil con el- con el español?
- 549 MG no no mi- mi francés es (e:) es perfectamente
- 550 (0.5)
- 551 JF <hm>
- 552 MG y por eso no- no tengo problemas / tengo problemas con el
- 553 español porque: (e:)
- 554 JF (risa)
- 555 MG siempre / pienso a:l- al- el vocablo- vocabulario (e:)
- 556 francés y:-
- 557 (.)
- 558 JF sí pero muchas veces=
- 559 MG es un poco
- 560 JF =es- es lo mi- lo mismo- (???)
- 561 MG es lo mismo / puedes cambiar

- 562 JF cambiar el-
- 563 MG sí / pero es (e:) puede ser un poco ¿confiuso? / también
- 564 JF conf-
- 565 ZM <confuso>
- 566 MG <confuso>
- 567 JF <confudado o algo así / no sé>
- 568 (1.5)
- 569 ZM Marta no está aquí y no puede
- 570 (1.0)
- 571 ZM ayudarnos
- 572 MG el año pa- el año pasado comen- comencé con el italiano
- 573 (0.5)
- 574 JF <hm>
- 575 MG y eso fue
- 576 (.)
- 577 JF (risa)
- 578 MG muy complicado y por eso (e:) / he terminado
- 579 (2.0)
- 580 JF sí los dos al- al mismo tiempo
- 581 MG <sí>
- 582 (1.5)
- 583 JF también tengo- conozco a alguien que: está (e:) //
- 584 aprendiendo el- / el español y el portugués al mismo
- 585 tiempo pero (risa)
- 586 (0.5)
- 587 ZM <sí es difícil>
- 588 (1.0)
- 589 JF no puedo / ahora olvidé todo mi francés todo / no olvidé
- 590 entiendo
- 591 MG <hm>
- 592 JF todavía pero cuando quiero hablar todo lo que sale-
- 593 MG si si no practicas
- 594 <sí>
- 595 JF es- es español
- 596 MG si no lo practicas es difícil / y: (e:) en Alemania no-
- 597 no tienes (e:) tantos posibilidades de practicarlo / es
- 598 diferente al inglés porque inglés (e:) es
- 599 (0.5)
- 600 JF sí para mí también
- 601 MG más frecuente que practicas en- en la vida práctica
- 602 (2.0)
- 603 JF sí es ca- inglés tengo / siempre / casi todo que: leo /
- 604 para:
- 605 MG <sí>
- 606 JF para mis estudios es en inglés
- 607 MG <sí>
- 608 JF no existen / textos / en- en alemán /// y español / tengo
- 609 mucho más posibilidades hablar // acá en Hamburgo también
- 610 MG ¿sí?
- 611 (1.0)
- 612 JF conozco mucha:- mucha gente
- 613 MG <hm>
- 614 JF que / habla español y que conoce a españoles y
- 615 latinoamericanos y (2.0) hablan mucho español / por eso
- 616 (1.0)
- 617 MG <hm>
- 618 (4.0)
- 619 MG ¿y tú? ¿hablas otras (e:) lenguas?



- 620 (0.5)  
621 ZM (m:) empecé (e:) / estudiar (e:) / francés también  
622 MG <hm>  
623 ZM una vez pero / estaba muy difícil con español  
624 MG <hm>  
625 (1.0)  
626 ZM (e:) un poco / ¿ruso?  
627 (1.0)  
628 MG <hm>  
629 ZM pero / de momento no tengo tiempo para-  
630 (1.0)  
631 MG ¿has aprendido en: la escuela o: el ruso?  
632 ZM no aquí  
633 (0.5)  
634 MG <aquí>  
635 ZM aquí / porque tenía un trabajo / con los (e:) alumnos↑ /  
636 rusos  
637 MG <hm>  
638 (0.5)  
639 ZM hace un: tiempo // cuando- cuando escuchas todos los días  
640 / una lengua / una vez  
641 MG <hm>  
642 (1.0)  
643 ZM emiece (e:) a hablar un poco y- pero es muy: similar con  
644 mi / (e:) lengua materna  
645 (0.5)  
646 MG ¿qué es la- ta- ta lengua mat- materna?  
647 ZM bo- bosnio / soy de Bosnia  
648 MG <hm>  
649 (4.0)  
650 JF y: / (e:) / ¿cuánto tiempo / estás en Alemania?  
651 (1.0)  
652 ZM ((pff))  
653 JF <muchos años>  
654 ZM muchos años sí  
655 (1.0)  
656 JF cuán- (e:)  
657 ZM (m:) (3.0) doce años  
658 (2.0)  
659 JF <hm>  
660 (2.0)  
661 ZM sí  
662 MG ¿sólo dos años?  
663 JF doce  
664 ZM ¿SÓLO?  
665 MG ¿so?  
666 JF ¡doce!  
667 MG doce (...) ((riendo)) lo siento  
668 JF mucho tiempo sí dos años  
669 ZM (???)  
670 JF ¿y terminaste el colegio en Alemania / entonces / o no  
671 fuiste / al- a la escuela?  
672 (0.5)  
673 ZM no no no / no / aquí estudio↑ / pero mi: (e:) co-  
674 ¿colegio?  
675 (0.5)  
676 JF sí o:  
677 ZM no sé

ANEXO III

678 (1.0)  
679 JF escuela es para los niños ¿no? / y después  
680 ZM < sí >  
681 JF se- se llama colegio  
682 (0.5)  
683 MG creo que  
684 JF me parece  
685 MG pero // no estoy seguro  
686 JF no estoy seguro  
687 (2.0)  
688 ZM pero no- no aquí en Alemania no  
689 (1.5)  
690 MG ¿qué has estudiado?  
691 (2.0)  
692 ZM (e:) /// estudio / alemán y=  
693 MG <hm>  
694 ZM =pedagogía  
695 MG <hm>  
696 (1.5)  
697 ZM y español también // pero  
698 (4.0)  
699 JF ¿y: (e:) aprendiste alemán acá o todavía // (e:) sabías /  
700 alemán cuando // (e:) llegaste?  
701 (0.5)  
702 ZM (hh) (e:) sí // tenía alemán en- en escuela y: /// (m:)  
703 empiece también (e:) // a estudiar alemán e inglés / y:  
704 /// (m:) / ¿cómo se dice? / y acabó / mis estudios por la  
705 guerra y / pero sí (e:) (e:) entiende / (e:) alemán ///  
706 bien en ese tiempo=  
707 JF cuando  
708 ZM =sí  
709 JF cuando viniste  
710 ZM < sí >  
711 (2.0)  
712 MG y: ¿has visto (e:) has (e:) (2.0) no // ¿has venido  
713 siempre aquí- por aquí en- en Hamburgo?  
714 ZM sí  
715 MG ¿sí?  
716 (2.0)  
717 JF pero  
718 MG ¿y te gusta la vil- la ciudad o?: si dices que:- que a ti  
719 te gusta la- el sol es un poco complicado  
720 ZM ((riendo)) no no-  
721 JF sí el clima de Hamburgo por eso vino por el tiempo porque  
722 ZM clima- / clima en- en- en  
723 (1.0)  
724 ZM el tiempo aquí en Hamburgo es-  
725 (1.5)  
726 JF <insoportable>  
727 MG <horrible>  
728 ZM sí horrible pero / mi fam- familia está también  
729 MG <hm>  
730 ZM aquí por eso / Hamburgo es /// es mi casa y: / en momento  
731 mi: // ¿cómo se dice? /// estoy en casa en Hamburgo  
732 MG <hm>  
733 (0.5)  
734 JF pero ¿todavía / tenés familia en Bosnia o?:  
735 ZM sí / sí un par de-

ANEXO III

736 JF todos los abuelos  
737 ZM sí  
738 (1.0)  
739 JF ¿y: y vas a- a verles (e:)?  
740 ZM sí  
741 JF ¿por vacaciones y?  
742 ZM sí / todos los años / sí  
743 (4.0)  
744 JF pero / ¿nunca querías // volver / para vivir?  
745 MG (risa)  
746 JF si-  
747 ZM es una cosa es- es- tu- típico / creo que: (e:) para  
748 alemanes que preguntan otros (e:) otros (e:) ¿cómo se  
749 dice? // (ts) la gente de otros países "¿querías  
750 volverte?"  
751 (0.5)  
752 JF YO NUNCA QUIERO  
753 ZM no- no  
754 JF volver a Alemania cuando me:- cuando estoy en otro lado  
755 ZM sí lo sé lo sé en momento  
756 JF pero mucha-  
757 ZM en momento-  
758 JF mucha gente dice que sí  
759 ZM sí pero estoy aquí y no sé  
760 (1.0)  
761 JF sí pero  
762 ZM porqué pasó // no- no pienso que es una cosa negativa  
763 pero es (e:) la- la gente me- me- es- me preguntan muchas  
764 veces / no sé en momento vivo aquí y / quiero (e:) //  
765 (e:) ¿cómo se dice:? (e:) (3.0) ¿acabar? / no / (e:) fin-  
766 estudiar  
767 (1.0)  
768 JF <terminar>  
769 ZM terminar sí / terminar (e:) mi: estudio y después  
770 (2.0)  
771 JF <hm>  
772 ZM sí estoy muy (e:) / no / soy muy (e:) abierta para  
773 (1.0)  
774 MG <hm>  
775 (1.5)  
776 JF pero creo es- que es una cosa que siempre te preguntan  
777 // en=  
778 ZM <hm>  
779 JF =otros países cuando- en Argentina estaba dos días y me  
780 preguntaron "¿y? ¿extrañas Alemania y tus amigos y todo?"  
781 MG (risa)  
782 JF y todo es- "¡no!" (risa) "hasta ahora no y  
783 no me parece que voy a extrañar muchas cosas"  
784 ZM <hm>  
785 (.)  
786 JF en no sé dos meses  
787 ZM <hm>  
788 (.)  
789 JF pasan tan rápido  
790 MG tal vez es una otra forma de pregunt- preguntar  
791 (e:) si a ti te gusta de- de vivir en- a- por aquí  
792 (.)  
793 JF sí eso también

ANEXO III

794 ZM <hm>  
795 JF siempre te preguntan  
796 ZM sí sí / si vivo hace doce años  
797 JF "¿y te gusta Alemania?"  
798 ZM sí me gusta  
799 MG y las dos preguntas (e:) tienen la- la misma tendencia un  
800 poco  
801 (1.5)  
802 ZM <hm> ((dudando))  
803 (1.5)  
804 JF sí y siempre van juntos=  
805 MG <hm>  
806 JF =normalmente ((imitando)) "¿y extrañas Alemania? ¿y te  
807 gusta la Argentina?" (risa = MG, ZM) ¡aj!  
808 MG ¡no! (risa)  
809 JF "es muy bonita, ¿no?" (risa) "sí" /// sí / son muy  
810 orgullosos de su país los argentinos (risa)  
811 (.)  
812 MG el mes pasado-  
813 JF y los uruguayos también  
814 MG el mes pasado fue a un (e:) party y (e:) hubo un (e:)  
815 hubo un- un portugués / (e:) hemos discutado un:- un  
816 poquito y: y le (e:) le pregunté a- si a él le gusta  
817 vivir por aquí y: (e:) // ¿repuesto? // repuesto / no  
818 ¿reposté?  
819 JF no sé qué es- es la- el verbo / contestar no sé  
820 MG ¿contes? (e:)  
821 JF <contesté>  
822 MG contestó contestó que no  
823 (1.5)  
824 JF ((riendo)) no ¿y fue por / futuro?  
825 MG (m:) no: hubo una:- hubo una explicación  
826 (2.0)  
827 JF s-sólo  
828 (0.5)  
829 MG sólo no  
830 JF no me gusta / bueno // ((riendo)) por cualquier razón ///  
831 bueno  
832 (8.0)  
833 MG ¿queremos (e:) hablar del- de este texto o no?  
834 (0.5)  
835 JF somos casi  
836 (1.0)  
837 MG sí somos- somos cerca del-  
838 JF (???)  
839 MG del sujeto  
840 ZM es igual / Marta no está aquí  
841 JF de este tema  
842 (.)  
843 ZM pero:  
844 MG ¿Marta?  
845 ZM Marta  
846 MG ah  
847 ZM ((riendo)) la señorita Marta (risa)  
848 MG ((riendo)) ¿qui es Marta? (risa)  
849 (2.0)  
850 ZM es-  
851 JF (m:) // pero / para vos ¿es un poco parecido que:- //

852 como (e:) dice // Paco en el / texto o como (e:) dice  
853 que: (m:) sí tenés dos  
854 ZM <hm>  
855 (1.0)  
856 JF dos países cuando  
857 ZM sí es- es- un- un- un- (e:) una historia muy  
858 típica para (hh) la gente que:- que- que sus padres son  
859 de un país y los jóvenes (e:) cre- cre:-  
860 JF <crecen>  
861 ZM crecen / en otro país / es sí / es- es difícil  
862 (1.5)  
863 JF <hm>  
864 ZM mi- mis padres son de Bosnia / y: yo cre- cre: // ¿crezo?  
865 JF <crec>  
866 ZM crecí  
867 JF <crecí>  
868 (1.0)  
869 ZM en Bosnia también pero / (m:) / ahora vivo aquí y es un  
870 tiempo largo y muy importante para / mi personalidad y no  
871 / es una cosa no estás- / cuando estoy en Bosnia // creo  
872 que no- no me gustaría vivir en Bosnia / otra vez pero /  
873 aquí no:- no quería (e:) ter- terminar mi vida (risa)  
874 (e:)-  
875 JF <tampoco>  
876 ZM tampoco por (m:) este tiempo por ejemplo  
877 MG <hm>  
878 ZM (m:) para mí es muy importante / si tenemos sol o no  
879 (risa) y:  
880 (0.5)  
881 MG ¿quieres ir a- a la España?  
882 (1.0)  
883 ZM es una posibilidad sí  
884 (2.0)  
885 MG creo que la / casete ha terminado

<Grabación: B1+.2>

<Duración: 27'>

<Fecha de la grabación: 19.01.04>

<Informantes: CM, VM, SL>

1 VM creo que es el mismo en España (risa)  
 2 SL <hm>  
 3 VM ((riendo)) si nos van a España  
 4 SL (risa)  
 5 VM y no hablan / perfectamente (risa) español // es una  
 6 problema grande  
 7 SL ¿pero tú has tú has (e:) entendido / todo / cuando /  
 8 en España? ¿no?!  
 9 VM no todo  
 10 SL no todo (risa)  
 11 VM (risa) creo que no  
 12 (0.5)  
 13 SL ¿y qué hiciste?  
 14 (0.5)  
 15 VM (hh) (e:) estudié  
 16 SL solamente "sí sí" o "no" (risa)  
 17 (1.0)  
 18 VM no: / es /// no:- sí (2.0) no lo sé / después de / uno  
 19 dos tres meses  
 20 SL <hm>  
 21 VM (e:) la lengua mejora / e tú (e:) puedes entender mucho  
 22 (0.5)  
 23 SL <hm>  
 24 VM (e:) no puedes hablar perfectamente / pero normalmente  
 25 / sí entiendes / todo / más  
 26 SL <hm>  
 27 VM o menos / no todas las palabras pero / ((riendo)) (?)  
 28 situación  
 29 SL <hm> (2.0) y (e:) al primero / (e:) / ¿los  
 30 españoles hablaban / en inglés o:  
 31 VM no (risa)  
 32 SL ¿solamente español?  
 33 VM ((riendo)) más o menos  
 34 SL <aha>  
 35 (1.0)  
 36 VM creo que (e:) / muchos españoles: (e:) no hablan /  
 37 inglés  
 38 (1.0)  
 39 SL ah <hm>  
 40 VM sólo son: / nos: no son / sólo son pocos  
 41 SL <hm>  
 42 VM que hablan  
 43 SL los jóvenes  
 44 VM (hh) sí:  
 45 SL ¿en la universidad?  
 46 VM sí: algunos pero no todos

- 47 SL <aha>  
48 (0.5)  
49 VM no es / creo que no es como en Alemania  
50 (1.5)  
51 SL ¿hablan otra lenguas?  
52 (0.5)  
53 VM (hh) a veces // hablan f-francés  
54 SL ahm:  
55 VM alguno  
56 (0.5)  
57 SL o: / ¿italia?  
58 (1.0)  
59 VM sí a veces pero normalmente / más o menos sólo hablan=  
60 SL sólo  
61 CF <¡hm!>  
62 VM =español y un poco de inglés claro pero // no  
63 perfectamente (risa)  
64 SL <hm>  
65 (0.5)  
66 VM o no suficiente // (hh) y a veces (e:) los (??) a los  
67 españoles / los no gustan hablar otra lengua / que  
68 español en España (risa) los dicen "hey /tú eres  
69 en España / estudia español"  
70 SL ((riendo)) "tienes que hablar español"  
71 VM sí / "eres en mí  
72 país"  
73 SL (risa)  
74 CF y no quieren también hablar un poco: (e:)  
75 tranquilamente  
76 VM <sí> (risa)  
77 CF con nosotros  
78 (0.5)  
79 VM no  
80 CF y cuand- // (e:) si- si yo: (e:) si me e- en-cuentro  
81 ¿enc? si me / encontró  
82 VM <hm>  
83 CF una persona de un otro país que no habla / alemán  
84 también / yo:- yo habla tran- ((riendo)) tranquilamente  
85 con esa persona  
86 VM sí  
87 SL <hm>  
88 (1.0)  
89 CF pero los españoles (pff)  
90 SL no solamente  
91 CF hablan rápidamente contigo  
92 SL <hm>  
93 VM sí // les gustan hablar rápidamente  
94 SL (risa) sí / en (e:) la escuela / tenemos una chica de  
95 España / ahora / y: (e:) no habla de alemán  
96 (2.0)  
97 VM ¿no habla?  
98 SL no habla alemana (e:) solamente un poquito poco /  
99 pero aprende / y: sabe que yo hablo un poco español  
100 pero cuando / hable conmigo solamente "dididididi"  
101 (risa = VM, SL) no sé "lentamente lentamente" (risa) y  
102 yo solamente hable- / hablo (e:) en inglés / con ella  
103 VM <hm>  
104 SL porque / no entiende

- 105 VM claro  
 106 SL alemán  
 107 (7.0)  
 108 VM ¿tú has (e:) estudiado (e:) español en la escuela? / ¿o  
 109 tú?  
 110 (0.5)  
 111 SL (e:) sí un año en la escuela y: después aquí  
 112 VM <ah / vale>  
 113 SL los cursos  
 114 (3.0)  
 115 SL ¿y tú?  
 116 (1.0)  
 117 VM (e:) no (risa) no en la escuela // he estudiado /  
 118 francés  
 119 (1.0)  
 120 SL <hm>  
 121 VM pero no puedo hablar más (risa)  
 122 CF (m:) a veces escucho un- un: acento francés en / (e:)  
 123 cuando tú- tú hablas  
 124 VM sí (risa = todos)  
 125 (2.0)  
 126 SL sí las palabras son los mismos ¿hm?  
 127 VM sí // o / es difícil de  
 128 CF <sí>  
 129 VM pronunciar un y no une  
 130 CF une y- y tu  
 131 SL <sí>  
 132 CF también  
 133 VM sí (risa = todos)  
 134 CF siempre tu (risa)  
 135 VM sí es verdad  
 136 SL y a veces solamente / sabes / (e:) la palabra en  
 137 francés ¡y no en español! (risa)  
 138 VM claro / creo que he estudia  
 139 // siete años  
 140 SL ah aha  
 141 VM francés en la escuela  
 142 (3.0)  
 143 VM a veces es diferen- difícil  
 144 (12.0)  
 145 VM ¿qué pensáis / de la: / *Streik* en la universidad?  
 146 CM (risa)  
 147 SL no estudio aquí por-  
 148 CM (risa)  
 149 VM ¿eh? ¿dónde estudias?  
 150 SL por eso no sé (e:) estudio en la  
 151 ¿*HAW*<sup>217</sup>? // (e:) por tanto solamente / (e:)  
 152 (3.0)  
 153 VM ¿qué es la *HAW*?  
 154 SL ¿la *HAW*? la: Vo: (e:) ¿*Fachhochschule*?  
 155 VM ¡ah! okay vale  
 156 (0.5)  
 157 SL y: no es aquí // es en otra parte / y: por tanto / (e:)  
 158 he visto la *Streik* solamente  
 159 VM (risa)

<sup>217</sup> *HAW* (Hochschule für Angewandte Wissenschaft): Escuela Técnica de Ciencias Aplicadas.



- 160 SL el lunes pasado (risa)  
 161 VM ((riendo)) <ah vale>  
 162 (2.0)  
 163 VM ¿y qué estudias?  
 164 (1.0)  
 165 SL (e:) diseño de moda  
 166 (0.5)  
 167 VM ¡ah!  
 168 (2.0)  
 169 SL sí / pero (e:) / la: *Streik* (risa) era solamente /  
 170 la semana pasada ¿no?  
 171 VM no // creo que hoy también  
 172 (0.5)  
 173 SL <ah ahá> (2.0) no sé  
 174 VM sí creo que sí // yo comí en la- en la *Mensa*<sup>218</sup> en el  
 175 *Phil-Turm*<sup>219</sup>  
 176 SL <hm>  
 177 VM y: (e:) / los puert<sup>as</sup> eran cerrado  
 178 CF ¡oh!  
 179 SL ahá  
 180 VM con los transparentes de "*Streik*"  
 181 SL <hm>  
 182 VM como el lunes pasado  
 183 SL como- sí  
 184 VM sí  
 185 SL <hm>  
 186 (3.0)  
 187 CF ¿y: cuándo: // no- cuánto tiempo: /// *streiken*? (risa)  
 188 VM no lo sé // creo que:-  
 189 CF he pensado solo un- un- / una semana  
 190 (1.0)  
 191 VM sí / creo que mañana es / una otra (e:)  
 192 *Vollversammlung*<sup>220</sup>  
 193 SL <hm>  
 194 VM ((riendo)) de los estudiantes  
 195 SL pero la semana pasada / solamente // *streiken* (e:)  
 196 (risas =CM) los lunes y martes ¿no? /// ¿o toda la  
 197 semana?  
 198 VM creo que toda la semana  
 199 CF yo no- ((riendo)) yo no estoy aquí /  
 200 mucho tiempo  
 201 SL ¡ah!  
 202 VM sí toda la semana  
 203 SL ¿toda la semana?  
 204 VM pero no: (e:) / no todo: de la universidad //  
 205 creo que  
 206 SL ah solamente en el *Phil-Turm*  
 207 VM (hh) no sólo en el Phil-Turm  
 208 SL porque dos días no es  
 209 (1.0)  
 210 VM no es

<sup>218</sup> *Mensa*: comedor universitario.

<sup>219</sup> *Phil-Turm*: Torre de la Filosofía (edificio del campus universitario donde están las facultades de Filosofía y Letras).

<sup>220</sup> *Vollversammlung*: Reunión general.

- 211 SL grave  
212 VM sólo los- los pedagogic también  
213 SL <hm>  
214 VM los- los profesores  
215 SL ¿los profesores!?  
216 VM ((riendo)) no lo sé no- (2.0) yo sólo sé los- / los  
217 estudiantes de derecho / nunca / *streiken* (risa = VM,  
218 SL) no sé por qué  
219 (1.5)  
220 CF yo no sé si- / si este *streik* cam- cambia (3.0) la sit-  
221 la situación  
222 (1.0)  
223 VM no lo creo  
224 SL no lo creo tampoco  
225 (1.0)  
226 CF porque: / para estudiar no es un- / una cosa como  
227 trabajar  
228 (0.5)  
229 VM <ya claro> <hm>  
230 CF es:-  
231 VM <sí> / es más mal por los estudiantes  
232 CF sólo para ti cuando  
233 VM <sí>  
234 CF tú: / (m:) no p- (e:) no puedes // estudiar o:  
235 VM sí // o /// si no puedes escribir los- los *testos* y los  
236 exámenes  
237 CF ¿hm?  
238 VM no puedes escribir exámenes  
239 CF <sí>  
240 VM en esta semana  
241 CF es no problema para- para // para el profesor  
242 VM <no> (risa)  
243 CF tiene vacaciones  
244 VM no↓ / es verdad  
245 (2.0)  
246 SL y creo que es (e:) demasiado ¿pequeño? para cambiar algo  
247 VM sí /// sí es verdad  
248 (3.0)  
249 VM pero la situación es mal (hh)=  
250 SL <hm>  
251 VM =en la universidad / es muy mal  
252 (1.0)  
253 CF pero no quiero / pagar más dinero por estudiar  
254 VM no  
255 SL (risa)  
256 VM no / no por ESTO estudios (risa)  
257 SL <no>  
258 VM si los estudios / (e:) mejoran / tal vez pero / ((riendo))  
259 no puedo imaginar / que esta universidad / mejora (risa)  
260 (3.0)  
261 SL pero cuando pagas / para tus estudias / la universidad  
262 TIENE QUE / mejorar  
263 VN sí pero  
264 SL porque tú / pagas  
265 VM sí tiene / pero / no / puedo imaginar eso (risa = VM, SL)  
266 /// no / tal vez en treinta años (risa = VM, SL) algo  
267 como eso /// no sé  
268 (3.0)

- 269 VM ¿y es mejor en tu universidad?  
 270 (1.0)  
 271 SL (e:) (1.5) un poco / sólo / (e:) somos solamente // no  
 272 sé / mil estudiantes / somos pequeño // (e:) la escuela  
 273 es pequeño  
 274 VM <sí>  
 275 SL y: (e:) (1.5) tenemos mucho- muchos profesores para las  
 276 estudiantes / porque somos solamente un poco /// y: /  
 277 todos los profesores // saben ta- (e:) tu nombre  
 278 VM <¡hm! (risa)>  
 279 SL y: ah / saben qué haces  
 280 (0.5)  
 281 VM <sí>  
 282 SL y: (e:) /// pero también (e:) /// tenemos (e:)  
 283 *Kürzungen*<sup>221</sup> (1.5) con los profesores y: // (a:) // sí  
 284 (1.5) no sé  
 285 (2.0)  
 286 SL tal vez es un poco / mejor / con los profesores / y los  
 287 estudiantes / pero / la casa es muy /// (e:) // no es  
 288 nuevo  
 289 (0.5)  
 290 VM (risa)  
 291 SL (risa)  
 292 (2.5)  
 293 VM ¿en qué parte de Hamburgo está la *HAW*?  
 294 SL (a:) // en: ¿*Uhlenhorst*<sup>222</sup>?  
 295 (1.0)  
 296 VM ¡ah! es cerca de la *Alster*<sup>223</sup>?  
 297 SL sí  
 298 VM <¡ah!>  
 299 SL <hm>  
 300 (2.5)  
 301 VM creo que es también por / *Grafikdesign*<sup>224</sup>?  
 302 SL sí  
 303 VM <ah vale>  
 304 SL también / y: (e:) / ¿industrial? /// y: // sí  
 305 (6.5)  
 306 SL (e:) en Derecho /// (e:) /// ¿son muchos estudiantes en  
 307 las clases?  
 308 (0.5)  
 309 VM (m:) es: diferente / normalmente sí↑ // pero muchos  
 310 estudiantes (risa) no van a las clases  
 311 (0.5)  
 312 SL <ah ahá>  
 313 (1.0)  
 314 SL ¿y es diferente // (e:) (1.5) cuando empiezas a  
 315 estudiar y cuando-?  
 316 VM sí sí claro  
 317 SL ¿al final?≈  
 318 VM ≈sí // hh y al final (m:) // yo no voy a clases nunca //  
 319 al final

<sup>221</sup> *Kürzungen*: recortes.

<sup>222</sup> *Uhlenhorst*: nombre de un barrio.

<sup>223</sup> *Alster*: nombre del lago que hay en el centro de Hamburgo.

<sup>224</sup> *Graphikdesign*: diseño gráfico.

320 SL <aha>  
321 VM yo soy al final de los estudios  
322 SL <aha>  
323 VM y tengo que: (e:) estudiar por el examen  
324 (0.5)  
325 SL <hm>  
326 VM y: la universidad (a:) // no me ayuda / por eso  
327 (0.5)  
328 SL ah (hm)  
329 VM tengo que ir con- // creo que más de noventa y nueve  
330 per- / por ciento de los estudiantes derechos / van a  
331 // (e:) a un *Repetitorium* /// y: (2.0) bueno ((susurros))  
332 (risa)  
333 SL (risa)  
334 VM y: (a:) yo puedo que:- (a:) /// que pagar por el  
335 *Repetito* es privado  
336 (1.0)  
337 SL ¡ah!  
338 VM y el *Repetito* me / ayuda muchísimo (risa)  
339 (0.5)  
340 SL aha  
341 VM muchísimo más que la universidad  
342 (0.5)  
343 SL ¿pero no tienes un profesor que te ayuda?  
344 (.)  
345 VM °no°  
346 (.)  
347 SL ¿no?≈  
348 VM ≈°no° /// no  
349 (0.5)  
350 SL y cuando tienes / de problemas o: puf ((riendo)) de:  
351 palabras (risa)  
352 VM (risa) tengo que ver (risa)  
353 SL (risa) <aha>  
354 VM a veces (e:) claro que (e:) // puedo hablar con un  
355 profesor pero // no suficiente  
356 (0.5)  
357 SL <hm>  
358 (3.5)  
359 VM creo que es / el mismo en todas las universidades en  
360 Alemania  
361 (2.5)  
362 SL <hm> / depende de qué estudias  
363 (0.5)  
364 VM sí claro no-  
365 SL <sí>  
366 VM por- por los estudiantes derechos  
367 (0.5)  
368 SL <ah ah hm>  
369 VM °no sé de: todo°  
370 (3.0)  
371 SL ¿y cuándo (e:) // tu // examen (e:) // no gusta al  
372 profesor?  
373 (2.0)  
374 SL ¿es mal para / tu- // para ti?  
375 (1.0)  
376 VM ¿si mi examen?  
377 (0.5)

- 378 SL sí / (e:) // la cosa que escribes†  
379 VM <sí>  
380 (1.0)  
381 SL y cuando no le gusta al profesor†  
382 VM <ah vale> pero es (e:) es el examen de Estado / del  
383 Estado / no de la universidad  
384 (0.5)  
385 SL <¡ah! ah ok>  
386 VM es /// de // sí  
387 SL <hm>  
388 (1.0)  
389 VM pero si mi examen no gustará (risa) los (risa)  
390 SL (risa)  
391 VM ((riendo)) es mal para mí sí (risa) muy mal  
392 (4.0)  
393 VM ¿y tú? // ¿te gustan tus estudios (risa)?  
394 CF (m:) (risa) (e:) // no mucho no sé hh (risa) hh he  
395 estudiado los hh ((suspiro)) los últimos años y // hace  
396 // dos años no estudio más  
397 (0.5)  
398 VM ¿no estudias más?≈  
399 CF ≈no estudio más aquí / porque: (1.5) he terminado mis  
400 estudios ahora sólo: tengo de es- tengo que es- que  
401 escribir- tengo que escribir / mi: no sé / no tesis  
402 pero *Magister*<sup>225</sup> ¿no?  
403 SL <hm>  
404 VM ¡ah!  
405 CF pero no quiero escribir ((riendo)) esto (risa)  
406 VM ¿no?  
407 CF es demasiado trabajo y: / es de: Etiopía  
408 (0.5)  
409 VM ¿de Etiopía?≈  
410 CF ≈de Etiopía y ahora no- no quiero viajar en Etiopía  
411 (0.5)  
412 VM ¿no?  
413 CF no / no veramente (risa)  
414 SL pero / ¿tienes que viajar / en Etiopía para escribir tu  
415 tesis?  
416 CF (m:) (m:) no realmente pero / (e:) es mejor  
417 SL <hm>  
418 CF es mejor por (hh) / para ver co- cómo es la vida aquí y  
419 (e:) /// estudiar la lengua también  
420 VM ¿la lengua?  
421 CF más / sí  
422 (0.5)  
423 VM ¿qué lengua hablan en Etiopía?≈  
424 CF ≈Amharic (risa)  
425 VM ¿hm? (risa)  
426 CF Amharic Amharish  
427 VM (???) (risa) no lo sé  
428 (1.5)  
429 CF y: / no: no me gusta ahora / tanto  
430 VM <hm>  
431 (1.5)

<sup>225</sup> *Magister Arbeit*: Trabajo de Final de carrera, necesario para obtener el título.

- 432 VM ¿y: (e:) sobre qué tema en- en especial / ¿sobre TODO  
433 el Etiopía o la cultura o:?  
434 CF es la cultura: la lengua: la  
435 historia: // religio:sa  
436 (1.0)  
437 VM es mucho  
438 CF <hm>  
439 SL ¿y son muchos estudiantes?  
440 (0.5)  
441 CF no / no mucho (e:) en:- todos / mis estudios / he visto  
442 / estudiantes de *Etiopican Studies* no sé (hm) ¿diez?  
443 (0.5)  
444 VM ¡diez! (risa)  
445 CF diez  
446 CF y: (e:) conozco / estudiantes que (e:) han terminado  
447 estos estudios solo (2.0) ¿dos?  
448 (1.0)  
449 VM ¡dos!  
450 SL ¡dos!  
451 VM (risa)  
452 CF (risa) dos o tres  
453 VM hh son pocos  
454 CF sí (?)  
455 (0.5)  
456 SL ¿y hay estudiantes (e:) que estudian *Afrikanistik*?  
457 CF aha es (e:)-  
458 SL ¿con otros países? ¿con:-?  
459 CF sí (e:)-  
460 SL ¿Congo ¿o:??~  
461 CF ~sí sí son- son- son más /// (m:) son pf // no sé (m:)  
462 (e:) ca- cada año empiezan- empiezan pienso ¿veinte?  
463 veinte estudiantes  
464 SL <hm>  
465 (1.0)  
466 CF más o menos / sí  
467 (2.0)  
468 CF no sé /// (e:) // cómo se- (3.0) hacen su- su camino en  
469 este l- en este estudio  
470 VM <hm>  
471 CF no sé  
472 (1.0)  
473 VM ¿y querías un trabajo?  
474 (1.5)  
475 VM ¿antes?  
476 CF ¿con esto? hm nada especial  
477 VM <nada esp>  
478 CM hh ehm // cuando yo: (e:) /// yo he empezado / este  
479 estudio↑ / (e:) /// (m:) yo (2.0) quería // un: hacer  
480 // una cosa de un- / *Entwicklungspolitik*<sup>226</sup>  
481 VM ¡ah!  
482 CF hh (risa) sí / pero ahora no sé / porque no:- no: / hh  
483 quiero // v- vivir en- en África o en Etiopía o viajar  
484 mucho allí  
485 VM (???) °difícil°  
486 CF <°sí°>

<sup>226</sup> *Entwicklungspolitik*: Política de ayuda al desarrollo.

- 487 (4.0)  
 488 CF <°hm°>  
 489 (0.5)  
 490 VM <°claro°> // ¿y qué has elegido el- el tema  
 491 de la / tesis?  
 492 (0.5)  
 493 CF no yo- yo creo que /// (e:) cuando yo termino (1.5)  
 494 esta / ((suspiro)) esta cosa (risa)  
 495 VM (risa)  
 496 CF (e:) quiero (e:) escribir sobre un texto *alto* // en una  
 497 lengua *alta* // (e:) // traducir / un- un texto de la:  
 498 ((da golpecitos en la mesa)) ¿*Kirche*?<sup>227</sup>  
 499 (1.0)  
 500 SL <hm>  
 501 CF *Kirche* ¿religio- religiosa?  
 502 VM <Kirche>  
 503 (0.5)  
 504 CF sí te- textos (e:) religiosos / *Gott*  
 505 (1.0)  
 506 VM ¿de la lengua de Etiopia?  
 507 CF ahá  
 508 VM ¿y tú puedes / hablar?  
 509 (0.5)  
 510 CF sí es- es mejor (e:) hh (e:) / lengua nueva // (e:) /  
 511 no:- la lengua vieja↑ es (e:) más (e:) no sé (¿?)  
 512 (risa)  
 513 (2.0)  
 514 VM aha  
 515 (1.5)  
 516 CF es- no es difícil  
 517 VM ¿puedes decir algo?  
 518 CF ¿hm?  
 519 VM ¿puedes decir algo?  
 520 CF ¿*alta* o nueva?  
 521 VM (risa)  
 522 CF ((CF empieza a decir frases en Amharish))

---

<sup>227</sup> *Kirche*: iglesia.

<Grabación: B1+.1>

<Duración: 31'>

<Fecha de la grabación: 24.01.05>

<Informantes: AE, JS, SF>

1 SF casi pre-  
2 JS yo pienso  
3 SF <hm>  
4 JS que es muy difícil // (e:) // (e:) es muy difícil //  
5 (e:) oh <no puedo hablar> [?] (e:) no tener una ///  
6 (e:) nacionalidad // (e:) especialmente // que Paco no  
7 siente como /// (e:) un hombre de Alemania // y tampoco  
8 / (e:) de España  
9 (1.0)  
10 SF <hm>  
11 (0.5)  
12 JS y yo pienso que es muy difícil  
13 (6.0)  
14 JS se siente más como un europeo  
15 (1.0)  
16 SF sí  
17 JS en total  
18 (3.0)  
19 SF es que el hom- el hombre no se siente en casa no? ni en  
20 Alemania ni en España  
21 JS no  
22 (2.0)  
23 AE pero así ha // he decidido no se (e:) // una buena  
24 profesión porque // porque puede (e:) cambiar ¿no?  
25 JS hm  
26 AE los países  
27 JS (hh)  
28 (1.5)  
29 AE y puede (e:) (2.0) vivir en otros países y / no:  
30 (2.0)  
31 JS para mí es (e:) muy importante / tener una: // un lugar  
32 // (e:) /// donde // siento: (3.0) como en mi casa↑  
33 SF sí /// ¿tú ya has vivido en el extranjero?  
34 JS hm  
35 SF ¿cuándo?  
36 JS en Chile  
37 SF ah ¿cuánto tiempo?  
38 JS ah tres meses  
39 (1.0)  
40 JS en total  
41 (0.5)  
42 SF y te sentías como extranjera o no?  
43 JS m: sí  
44 SF (risa)  
45 JS (hh)  
46 (0.5)



- 47 SF ¿te extrañaste de Alemania o no?  
48 (1.5)  
49 JS (e:) (2.0) el pun- punto fue que mi familia en Chile  
50 /// (e:) te tenía el pelo rubio↑  
51 (0.5)  
52 SF hh  
53 JS y: / (e:) mis padres // (e:) /// (e:)  
54 (0.5)  
55 SF ¿pero era una familia: chilena?  
56 JS chilena- chilena con /// ¿cómo  
57 se dice *Verwandte*<sup>228</sup>? // ¿*Vorfahren*?  
58 (1.0)  
59 SF °ant-?°  
60 JS y mi familia tiene // familia de- de Alemania y de  
61 holandesa pienso  
62 SF ajá  
63 JS entonces-  
64 (0.5)  
65 SF y:-  
66 JS parece muy- muy // (e:) muy: *ja* sí alemán  
67 AE <muy similar>  
68 SF así que tú-  
69 JS y yo tengo el pelo-  
70 AE la más chilena como así  
71 JS <*ja*: (risa)>  
72 (0.5)  
73 SF ¿y cuando tú estás en Alemania te sientes en casa?  
74 (2.0)  
75 JS ¿(e:) después?  
76 SF ¿o: depende de una ciudad o de un lugar o?:  
77 (1.0)  
78 JS ah depende /// en este año yo fui en / en Sevilla y: //  
79 (e:) el lugar // aquí fue muy / mhm / muy como / como  
80 un ca- una casa para mí // *heimisch*<sup>229</sup>  
81 (1.0)  
82 JS ???  
83 SF ¿en Sevilla?  
84 JS *ja*  
85 AE <hm> // ¿y cuánto tiempo estuviste?  
86 JS un- un mes  
87 (1.0)  
88 SF ¿y de dónde eres en Alemania?  
89 JS Hamburg  
90 SF <de Hamburgo>  
91 AE así tus padres también viven-  
92 JS sí  
93 AE ¿pero vives sola?  
94 (0.5)  
95 JS *ja*  
96 (1.0)  
97 SF creo que si tu estás mudando países o ciudades llegas a  
98 un punto // cuando te confundes dónde está tu casa ¿no?  
99 AE <sí>  
100 JS <*ja*>

<sup>228</sup> *Verwandte*: parientes.

<sup>229</sup> *heimisch*: como en casa.

101 (0.5)  
 102 SF no sé dónde tú te sientes en casa≈  
 103 AE ≈<sí> porque ya- yo ya lo: (e:) tenía esa experiencia  
 104 ya- / YA en Alemania como-  
 105 SF <sí>  
 106 AE (e:) los dos // (e:) // años / pasados como / cambié  
 107 mucho la- de- las ciudades y=  
 108 SF <hm hm>  
 109 (.)  
 110 AE =(e:) (2.0) ha:s- hasta un punto que ya no sabía dónde  
 111 / como:  
 112 (.)  
 113 JS <hm>  
 114 (0.5)  
 115 AE sí dónde es mi casa y ahora estoy muy contenta / de  
 116 que de: (e:) quedarme un poco a / en una ciudad  
 117 (.)  
 118 JS <ajá>  
 119 AE y: // después es (e:) no es problema como viajar per-  
 120 pero pued- puedes (e:) vuelve volver // pero si no  
 121 sabes / dónde // vuelves es=  
 122 SF <ah>  
 123 AE =puede ser difícil  
 124 JS <ja>  
 125 (2.0)  
 126 AE bueno tal vez (e:) // bueno te puedes sentir como libre  
 127 que no tienes // (e:) // un lugar donde /// necesitas  
 128 que ir pero  
 129 (0.2)  
 130 JS <hm>  
 131 AE puedes viajar viajar viajar pero  
 132 JS <ahá>  
 133 (1.0)  
 134 AE es difícil también  
 135 JS <hm>  
 136 (1.0)  
 137 AE par no- no perder / °de cómo:°  
 138 (1.0)  
 139 JS ¿de qué ciudad eres?  
 140 (0.5)  
 141 AE a una pequeña ciudad a la frontera holandesa  
 142 (1.0)  
 143 JS ¿se llama holandesa? / no↓  
 144 AE no no no la ciudad se se llama Kleve  
 145 JS Kleve  
 146 AE <hm>  
 147 JS ah ok  
 148 AE es en / *Nordrhein Westfalen*  
 149 (2.0)  
 150 JS ¿y: si- sientes más como un- una hamburga? (risa)  
 151 ¿hamburga?  
 152 SF <hamburguesa>  
 153 JS hamburguesa / ¿o como una klevesa:?  
 154 (0.5)  
 155 AE ah yo creo que (e:) // ni- ni la // ni la una ni la  
 156 otra  
 157 JS <ja>  
 158 (1.5)

159 AE porque también mis pa- padres no son de Kleve / son-  
 160 JS <ah>  
 161 AE con- mi papá es de / Holanda y mi mamá es del sur del  
 162 sur de Alemania y ellos van a // moverse (e:) / al sur  
 163 // (pienso) (e:) en el fin del año ya // y / así / la  
 164 ciudad donde crecí // ya no voy a vivir ya no voy a  
 165 visitar / no: / la ciudad que- // sí: por unos amigos  
 166 // pero también mis amigos /// sí se: están estudiando  
 167 y ya no viven en esa ciudad  
 168 SF <hm>  
 169 (1.5)  
 170 JS ¿y tú?  
 171 (1.0)  
 172 JS ¿tú eres de Hamburgo? no↓  
 173 SF sí originalmente sí  
 174 JS <hh>  
 175 SF me he crecido acá / con veinte años fui a Escocia y  
 176 AE <hh>  
 177 SF veintiséis fui a Inglaterra=  
 178 AE (hh)  
 179 SF =y (???) de allá fui a Portugal  
 180 JS ¿por qué?  
 181 SF y a Perú / hh so solo siempre tenía un año (e:) con una  
 182 beca en una ciudad en Inglaterra para estudiar inglés  
 183 (1.5)  
 184 AE tú muchos=  
 185 SF y:  
 186 AE =años vi- vives al extranjero  
 187 SF y cuando  
 188 JL (risa) (risa)  
 189 SF cuando- si↓ quieres ser profesora tienes que  
 190 (e:) reservar tu licencia para enseñar en Alemania  
 191 JS aha  
 192 SF y con esa licencia también puedes enseñar en otros  
 193 países europeos // pero en tu propio países necesitas  
 194 la licencia↑  
 195 JS ((suena un móvil)) (risa)  
 196 SF y por eso regresé  
 197 AE ¿quién te llamaba? (risa)  
 198 JS no sé  
 199 AE (risa)  
 200 JS (e:) ¿y dónde- dónde sientes más cómoda?≈  
 201 SF ≈bueno a mí me gustaba mucho de vivir en Portugal claro  
 202 al inicio tienes el shock cultural / y es difícil  
 203 porque no hablas la idioma y no conoces la gente y todo  
 204 es nuevo y / y todo funciona en una manera diferente //  
 205 pero después de un año me sentía muy bien  
 206 JS <hm>  
 207 SF y cuando llegué a Perú // (e:) fui la segunda vez // y  
 208 (e:) ya tenía menos motivación de otra vez comenzar de  
 209 nuevo con / ninguna casa // no conoces la idioma / no  
 210 conoces a nadie no tienes amigos / o pasatiempos o algo  
 211 // y después de dos años estuve un poquito cansada  
 212 siempre de vivir solo de dos /// maletas y nunca puedes  
 213 comprar algo y siempre sabes que tú tienes una amistad  
 214 / solo dura para esos dos años o tres años y después te  
 215 vas si no te decides de quedarte allá  
 216 (.)

ANEXO III

217 AE ¿pero / ya sabías que vas a volver // cuando-  
218 (1.0)  
219 SF (e:) yo sabía en Perú que no quería (e:) vivir en este  
220 país para-  
221 JS <sí>  
222 SF siempre sí en Portugal fue diferente porque nos- me  
223 gustó el país pero en un país del tercer mundo es  
224 difícil  
225 JS <hmm>  
226 (1.0)  
227 SF muy pobre y // mucha criminalidad no- no me gustaba de  
228 comprar una casa o tener una familia o crecer niños en  
229 este país / porque no pueden jugar en la calle no hay  
230 naturaleza /// mucho tráfico y mucha criminalidad y los  
231 niños no pueden salir a c- de la casa y los adultos  
232 tampoco // y no me gustó↓  
233 AE en Lim- en Lim-  
234 SF en Lima sí / claro en los pueblos es diferente pero yo  
235 como // era una mujer blanca / no es fácil vivir en- en  
236 las provincias ¿no?  
237 (0.5)  
238 JS <no>  
239 (1.0)  
240 AE pero-  
241 SF tratan en una manera diferente  
242 AE en- en Portugal puedes (e:) imaginar=  
243 SF ¡claro!  
244 AE =vivir  
245 (1.0)  
246 SF ¡sí!  
247 (0.5)  
248 AE <sí>  
249 SF <hm>  
250 (1.5)  
251 SF y siempre en el extranjero la vida es más  
252 interesante porque conoces a gente / que en Alemania  
253 normalmente no encuentras=  
254 JS <hmm>  
255 SF =por ejemplo en Portugal yo tenía muchos amigos //  
256 portugueses norteamericanos ingleses holandeses y de  
257 varios países no com- comunidad internacional  
258 JS ¡sí!  
259 (0.5)  
260 SF y también / entras en // no sé / en la Embajada o en  
261 proyectos sociales adonde normalmente en tu país no  
262 tienes los contactos no?  
263 (1.0)  
264 SF al otro lado el mundo es más limitado si no hablas la  
265 idioma solo puedes buscar un trabajo punto final y si  
266 pierdes el trabajo /// es difícil de encontrar otro  
267 (0.5)  
268 AE ¿y en Portugal también (e:) / estabas enseñando en una  
269 escuela?  
270 SF en un colegio alemán sí  
271 AE <ah>  
272 (0.5)  
273 SF y bueno no puedes cambiar hay un colegio alemán punto  
274 final y en la sistema portuguesa no entras como acá //

ANEXO III

275 y si no como extranjera de trabajar en un colegio  
276 estatal  
277 (1.0)  
278 JS <hm>  
279 SF y // siempre cuando quieres tomar un curso es en otra  
280 idioma /// y no sé la lib- y también (e:) // si tú  
281 quieres un día tener una familia†  
282 AE sí:  
283 (1.0)  
284 SF la pareja es de dos culturas muchas veces hay problemas  
285 la alemana es muy liberal y el / hombre latino es muy  
286 machista (risa) tiene muchos problemas (risa)  
287 JS <ah>  
288 AE pero no siempre es así (risa)  
289 SF el hombre no está contento con tu comida y (risa) tú  
290 quieres salir de la casa y él no lo quiere (risa)  
291 JS ¿y / has encontrado un- un hombre? // ¿no-?  
292 SF en Perú sí  
293 JS ¿novio?  
294 (0.5)  
295 SF sí  
296 JS <a:h>  
297 SF en Perú sí / pero no funcionó (risa) / yo siempre  
298 quería salir y viajar  
299 (1.0)  
300 JS bueno-  
301 AE ¿él no le gusta?  
302 SF no a las peruanos la vida es sobrevivir ¿no? son muy  
303 pobres trabajan desde las cinco de la mañana hasta las  
304 diez de la noche y no conocen ni viajar ni ir a la  
305 playa para disfrutarlo y: hacer deportes y es una  
306 perspectiva de la vida totalmente diferente  
307 (1.5)  
308 JS ¿y por qué (e:) /// gustarías totalmente viajar?  
309 (1.5)  
310 SF ¿yo?  
311 JS <ja>  
312 (1.0)  
313 SF a mí me encanta la naturaleza / y ver algo nuevo  
314 JS <hm>  
315 SF y también el cambio de clima (2.0) yo fácilmente soy //  
316 aburrida (risa) y a mí me encantan las idiomas y la  
317 gente // y // bueno conversar con gente de otras  
318 culturas y=  
319 JS <hm>  
320 SF =ver otros lugares y también la aventura de sobrevivir  
321 en lugares // en la selva u en la montaña u en el  
322 desierto / adonde antes no sabías que puedes vivir así  
323 / muy interesante  
324 (2.0)  
325 SF no sé ¿cómo tú te sentiste cuando estuviste en Bolivia?  
326 (2.0)  
327 AE bueno muy bien porque // estaba con con la familia  
328 peruana / que conocí como es // un amigo un amigo de un  
329 amiga // fue una vez en Perú con esa familia así-  
330 SF ah en Perú  
331 AE sí (e:):  
332 (2.0)

- 333 JS ¿y podrías imaginarte de vivir allá / para siempre?  
334 (2.0)  
335 AE es difícil decir porque fue muy poco tiempo que estaba  
336 (1.0)  
337 JS ¿por tres- tres meses?  
338 AE no solo seis semanas /// pero /// y / ahm (e:) // no f-  
339 no fui en- en // (e:) Lima / solamente en Puno que es  
340 una ciudad más pequeña como / cien mil /// algo así  
341 cien mil habitantes // o bueno tiene u- tiene una  
342 universidad y / creo que (e:) crecí mucho en los  
343 últimos diez años / y tú puedes ver lo- que los- // que  
344 las casas (e:) // construidos en los últimos años son  
345 como construidos como / (m:) / sin- sin orden no sé ///  
346 y: (3.0) no sé si para siempre /// tal vez (risa)  
347 (1.0)  
348 SF es una vida muy / básica ¿no?  
349 JS ¿básica?  
350 SF básica (e:) muy (e:) // ¿limi- limitada?  
351 JS ahá / en el tercer mundo  
352 SF no es como acá donde tienes teatros y la  
353 ópera y revistas y temas culturales y cursos y tu  
354 trabajo y todo eso  
355 AE pero al otro lado como (???)  
356 SF la vida en el campo ¿no?  
357 AE pero en esa familia por ejemplo hacía mucho música como  
358 el padre tenía una un grupo y los dos (e:) hijos //  
359 bueno el uno tenía dos- dos grupos el otro tenía otro  
360 grupo y junto tenían otro grupo (risa) // y rock y  
361 tradicional y- y todo  
362 JS (risa) todo  
363 AE dentro de todo de todos estilos y hacían música todo el  
364 día  
365 JS (risa)  
366 AE como / cuando no tenían que trabajar o estudiar  
367 (1.0)  
368 JS ¡qué bueno!  
369 AE sí y así (e:) / yo aprendí mucho sobre la música y  
370 también / (e:) pode // (e:) podía escuchar (e:) mucho  
371 // y: // grupos que ah ah en Europa ya no (e:) tú no  
372 puedes (e:)-  
373 (1.0)  
374 JS <escuchar>  
375 AE escuchar / y no puedes (e:) // comprar porque-  
376 JS <claro>  
377 AE (???)  
378 (1.5)  
379 SF (e:) la cosa extraña para mí fue que (e:) //  
380 cuando estás en el extranjero- ne en ¿extranjero?  
381 JS <hm>  
382 SF por ejemplo yo en Perú / nunca me sentía parte de la  
383 sociedad  
384 JS <no>  
385 SF de la cultura no puedes entrar este / sistema de la  
386 cultura no sé no eres una de los ricos de una familia  
387 tradicional ni una de los pobres  
388 JS sí pero tú tienes que- que vivir en este país más  
389 tiempo // por no sé por cinco años / o más y después  
390 quizás / sientas como una-

391 SF no sé si tú siempre te sientes como  
 392 extranjera  
 393 (2.5)  
 394 JS pero después una- un tiempo más-  
 395 SF tal vez tú sientes como en casa  
 396 que- pero // que te sientes como una o uno de ellos<sup>†</sup> /  
 397 no sé  
 398 AE <hm> (no sé tampoco) // y lo- y- y siempre bueno tú con  
 399 el pelo más fa- /// es (e:) // tal vez diferente pero  
 400 yo sentí que // como después de un mes que me sient- yo  
 401 me sentí como en casa  
 402 JS <hm>  
 403 AE y conocí / ahm / conoc- / sí conoc- conocí (risa)  
 404 conocí (e:) la ciudad y / y /// sí como / todo  
 405 SF ¿y te  
 406 sentiste como una peruana?  
 407 (3.0)  
 408 AE no sé pero cuando me- me muevo aquí en Hamburg / no  
 409 tampoco me siento como hamburguesa  
 410 SF (risa) ((riendo)) (pero tú siempre viviste acá)  
 411 AE y realmente / no puedo ver que yo no soy y si no / si  
 412 me callo // la gente no va a pensar ah ella es  
 413 extranjera pero en Perú // (e:) la gente que conocí ///  
 414 (e:) / ya no notaban que- que estoy / extranjera tal  
 415 vez / cuando hablan conmigo / soy todo una / soy / yo y  
 416 tú estás como tú ¿no? / pero la gente que no te conoce  
 417 // siempre te va a ver bueno la mayor- la mayorid- la  
 418 mayoría como extranjera / pero es una buena experiencia  
 419 pienso porque de la:- la: lo mismo se pasa acá con los  
 420 extranjeros ¿no?  
 421 (0.5)  
 422 JS sí  
 423 (1.5)  
 424 SF te tratan diferente o te miran-  
 425 JS <sí>  
 426 (2.0)  
 427 JS <sí>  
 428 (1.0)  
 429 AE y es como para siempre como no puedes // (e:) quitar  
 430 /// por tu exter- no sé  
 431 (1.0)  
 432 SF que a mí me ha dado miedo que mucha gente se pierden en  
 433 el extranjero que al inicio le gusta y después no sé de  
 434 cinco o diez años // (e:) se extrañan de su país y tal  
 435 vez no tienen tanto éxito en sus profesiones y tienen  
 436 miedo de regresar y se quedan no porque les gusta de  
 437 quedarse pero solo porque tienen / miedo o  
 438 complicaciones de regresar  
 439 AE <hm>  
 440 JS <hm sí>  
 441 (1.0)  
 442 SF y porque saben que cuando regresas / tú tampoco te  
 443 sientes en casa en Alemania o de donde eres / tienes un  
 444 shock / cu- recultural o-  
 445 AE <sí>  
 446 (0.5)  
 447 JS <ja>  
 448 (0.5)

ANEXO III

- 449 AE finalmente no- no te va a sentir en ningún lugar  
450 en casa  
451 SF y antes en el extranjero tú eres la alemana y cuando  
452 eres en Alemania a veces no te sientes como una alemana  
453 (risa)  
454 (2.0)  
455 AE es más difícil cuando no puedes regresar como los re- /  
456 refugiados no sé  
457 SF <ahá>  
458 AE ¿refugiados?  
459 (0.5)  
460 SF sí  
461 (1.0)  
462 AE (e:) (2.0) tienes que int- que integrar tienes que-  
463 SF tienes que hacer lo mejor no?  
464 AE <ja>  
465 (2.0)  
466 SF pero yo pienso para los refugiados es más difícil  
467 porque se extrañan de sus países claro pero no pueden  
468 regresar  
469 AE <sí sí es eso>  
470 SF nosotros podríamos escoger si nos quedamos o si  
471 regresamos  
472 AE <también>  
473 (0.5)  
474 SF o mucha gente /// (e:) tienen dos casas (e:) tienen dos  
475 casas /// por ejemplo una casa en España y una casa en  
476 Alemania o una en Turquía y otra acá // y siempre mudan  
477 cuando no trabajan ¿no?  
478 (2.0)  
479 JS y tienen mucho dinero (risa)  
480 AE <sí>  
481 (2.0)  
482 JS pero yo no- no siento /// muy hamburguesa  
483 (1.0)  
484 AE ¿no?  
485 JS no // es extraño pero // no sé por qué  
486 (3.0)  
487 SF pienso que depende cuando yo estuve en Portugal nunca  
488 me extrañaba de Alemania /// solo al inicio de algunos  
489 amigos /// pero después no y nunca podría imaginarme de  
490 regresar y en Perú porque es un continente y una  
491 cultura y una raza diferente fui totalmente diferente  
492 JS <hm>  
493 SF me extrañaba muchísimo de Europa y de=  
494 JS <sí>  
495 SF =sí y un de una vida normal (risa)  
496 AE ¿y por qué:-?  
497 SF y civilizada y no sé qué  
498 AE ¿por qué no te quedaste en Portugal / más tiempo?  
499 SF (e:) porque tenía que seguir un otro trabajo /// y es /  
500 difícil en el extranjero que te pagan suficiente que  
501 puedes // sobrevivir // porque los sueldos son muy  
502 bajos  
503 (3.5)  
504 JS y tú tienes que pagar por / tus (e:) /// (e:) via-  
505 viajes↑ // o: la-  
506 (1.0)



ANEXO III

507 SF ¿o si me han mandado↑ /// si mi // empresa o el Estado  
508 ha pagado?  
509 JS ¡sí!  
510 (1.0)  
511 SF depende la primera vez fui independiente  
512 JS <hm>  
513 SF tenía un contrato / portuguese  
514 AE <hm>  
515 JS <hm>  
516 SF portugués // y tenía que pagar la segunda vez me han  
517 mandado por el Estado de Alemania  
518 JS ¿sí?  
519 SF sí / por la Embajada te mandan / por el Ministerio  
520 (1.0)  
521 AE ¿y es limitado / a por ejemplo dos tres años o?  
522 SF sí es limitado por eso sabes que nunca vas a quedarte  
523 // si tú no vas a quedarte con un contrato local  
524 AE <aha>  
525 SF que / ganas no sé / como trescientos dólares por mes  
526 (0.5)  
527 JS <hm>  
528 SF es poquito yo no puedo sobrevivir con ese dinero ///  
529 porque como extranjera no puedes vivir en // en los  
530 pueblos jóvenes por la criminalidad porque tú eres  
531 blanca y todos se notan que / o piensa que tienes  
532 dinero  
533 (1.0)  
534 JS <ja>  
535 (4.5)  
536 SF y a mí también me gusta de visitar mi familia / una vez  
537 por año  
538 JS <hm>  
539 SF unas veces por año // y el vuelo cuesta mucho más gano  
540 (1.0)  
541 JS <ja>  
542 (3.5)  
543 SF ¿y tú querías de vivir algún tiempo en el extranjero o  
544 no?  
545 (0.5)  
546 JS sí / pero: // no estoy segura dónde / (risa)  
547 (0.5)  
548 SF <hmm>  
549 (0.5)  
550 AE pero piensas en tus estudios (e:)?  
551 JS sí también  
552 AE con Erasmus o algo así?  
553 JS ja // ja // pero necesito dinero // O UNA (e:) esti-  
554 ¿estipendia?  
555 SF ¿beca?  
556 (1.0)  
557 JS ¿beca?  
558 SF <hm>  
559 JS ¿qué es beca?  
560 SF *Stipendium*  
561 AE (risa)  
562 (0.5)  
563 JS ¿se llama beca?  
564 (0.5)

565 SF pienso que sí  
 566 AE <sí>  
 567 JS ja // ah / es muy difícil para-  
 568 (0.3)  
 569 AE ¿sí? pero ah Erasmus no te pagan mucho ¿no?  
 570 JS ja  
 571 (0.5)  
 572 SF pero-  
 573 AE pero ya es m- ya es algo  
 574 SF pero es lo mismo acá acá también tienes que pagar (e:)-  
 575 JS <sí>  
 576 (0.5)  
 577 SF para vivir ¿no?  
 578 SF tu vivienda /// tienes que alquiler tu departamento  
 579 y / tú comprar tu comida y es lo mismo extranjero no es  
 580 más caro  
 581 (1.5)  
 582 AE depende del (lugar)  
 583 SF (risa) claro≈  
 584 AE ≈sí pero-  
 585 SF generalmente no es más caro  
 586 (1.0)  
 587 JS <no>  
 588 (2.0)  
 589 SF ¿y quieres quedarte solo algún tiempo o un poquito más  
 590 o:??  
 591 JS ≈un poquito más (risa)  
 592 SF ¿algunos años o:??  
 593 JS hm /// ja  
 594 AE (risa)  
 595 SF vale la pena  
 596 (10.0)  
 597 AE (risa)  
 598 (4.0)  
 599 JS mí (e:) // deseo / es / viajar a Italia  
 600 (1.0)  
 601 SF <sí:>  
 602 (0.5)  
 603 JS la próxima vez  
 604 SF mi (???)  
 605 (1.0)  
 606 AE en las vacaciones / o:??  
 607 JS no sé uh:  
 608 AE ¿para más tiempo?  
 609 JS o por E- Erasmus  
 610 AE sí  
 611 SF ¿hay /// hay un intercambio con Italia?  
 612 (1.0)  
 613 AE seguramente  
 614 (. )  
 615 JS espero que sí  
 616 AE sí  
 617 SF ¡qué lindo! pero vamos a visitarte (risa)  
 618 AE (risa) (e:) con: en en mi: // com- (e:) tengo-  
 619 tengo unos amigos // que / que que van a Italia↑=  
 620 JS <hm>  
 621 AE =con Erasmus=  
 622 JS <hm>

ANEXO III

623 AE =y: // el intercambio de la Medicina es con Palermo  
624 JS ¡ja?  
625 AE sí // y mí // conoce dos ya que / son en Palermo  
626 JS <ohhh>  
627 (1.0)  
628 SF yo pensaba cuando era aquí en Alemania / me gustaría un  
629 día tam- otra vez de vivir en el extranjero por algunos  
630 años pero tampoco sabía adónde a mí me gusta el sur de  
631 Europa para vivir y para trabajar  
632 AE (???) (2.0) sí también  
633 JS <ja>  
634 AE (risa)  
635 SF y para trabajar no sé los países el tercer mundo es  
636 mucho más interesante para vivir no pero para hacer  
637 experiencias sociales y // de trabajo // puede ser una  
638 perspectiva diferente  
639 (5.0)  
640 AE a mí también me gusta (2.0) el Este de Europa  
641 JS ¿hh el Este?  
642 AE sí  
643 JS ¿sí?  
644 (1.5)  
645 AE quería (???)  
646 JS ¿un país especial?  
647 (3.0)  
648 AE bueno cuando (risa) cuando fu- (e:) // (e:)  
649 (3.0)  
650 JS más joven¡  
651 AE (risa) (e:) sí / cuando no sé / (hace unos años)  
652 siempre quería ir (e:) viajar al / lago de Baikal  
653 (risa = JS, AE) // pero (e:)-  
654 SF ¿a ti te gusta el clima? // a mí hh prefiero no sé la  
655 selva // el clima tropical  
656 (1.5)  
657 AE (e:) no ten- no tengo / la preferencia- cia bueno /  
658 Alaska es / demasiado frío pero mhm // no necesito  
659 tropical pienso  
660 (0.5)  
661 SF no te molesta la oscuridad  
662 (1.5)  
663 AE sí pero ac- pienso que por ejemplo el lago Baikal no es  
664 / tan al en el norte  
665 SF ¿no?  
666 (2.0)  
667 AE como como  
668 SF y no:  
669 AE no no es /// ecuatorial claro pero-  
670 SF ¿y allí no: no: serías aburrida?  
671 (2.0)  
672 AE bueno-  
673 SF que no hay tiendas grandes y discotecas y librerías y  
674 todo eso (risa)  
675 AE bueno hay por ejemplo Irkutsk es una gran=  
676 SF <hm>  
677 AE =ciudad // y esta- hh pero no- ya yo no // yo no fu- yo  
678 no fui yo no sé cómo es pero qué hay allí-  
679 JS en Perú o a Chile tampoco no  
680 hay las tiendas grandes o discotecas o:-

- 681 AE pero en Lima sí ¿no?  
682 (1.0)  
683 SF tiendas no  
684 JS bueno en las en las ciudades grandes sí  
685 AE no pero discotecas  
686 (3.0)  
687 AE pero a mí me gustó por ejemplo en Perú (e:) // no hay  
688 tiendas pequeñas y hay el mercado  
689 JS <hm>  
690 AE y // y: me // también en Hamburgo siempre me gusta ir  
691 al mercado  
692 SF sí a mí también  
693 AE y comprar las cosas como para- / no- no entrar en en  
694 una tienda y pf // es muy estresante de algo- de u-  
695 manera≈  
696 SF ≈es solo que en el centro de Lima es muy peligroso  
697 JS ¿sí?  
698 (0.5)  
699 SF sí pero en las provincias también me gusta de ir a los  
700 mercados≈  
701 AE ≈sí bueno por ejemplo en- en Puno // (e:) /// en el  
702 mercado / en- como en la noche // (e:) // el mercado  
703 es- // bueno dijeron que es muy peligroso también //  
704 (e:) tienes que / fijarte en que / como- como mujer no  
705 ((carraspeo)) /// es mejor no: (e:)  
706 (0.3)  
707 SF <no vayas >  
708 (1.0)  
709 AE no o no vayas sola / o: tomas un- un taxi  
710 (0.5)  
711 SF sí // a mí también siempre alguien tenía que  
712 acompañarme si quería=  
713 JS <hmm>  
714 SF =ir al centro de la ciudad // durante el día también  
715 (.)  
716 AE ¿sí?  
717 (.)  
718 SF sí hay muchos que se llaman pirañas grupos de ladrones  
719 ¡buah! /// y es mejor si tú no eres sola pienso  
720 AE ¿sí? <¡ah!>  
721 SF unas más personas sí  
722 (1.0)  
723 AE yo siempre en el día // me- /// me:- // estaba sola //  
724 tomaba tom-  
725 (1.0)  
726 SF ¿en Lima también?≈  
727 AE ≈no / no  
728 SF ¿en Puno?≈  
729 AE ≈en Puno  
730 SF <sí>  
731 (1.0)  
732 AE y // bueno me dijeron dónde es mejor no irse // pero en  
733 el día† (2.0) (risa) una vez tenía miedo pero de de los  
734 perros (risa) porque los pe- yo quería pasearme un poco  
735 como conocer (e:) / el cuat- el barrio como donde viví  
736 /// pero los perros (e:) / a veces son (e:) sobre (e:)  
737 (0.5)  
738 SF ¡ah! ¿encima? / arriba-

739 AE encima de:- de la casa  
 740 JS ¡hm!  
 741 SF sobre:-  
 742 AE sobre el ¿tejo?  
 743 JS el ¿balcón?  
 744 JS no↓  
 745 AE no el tejo  
 746 SF ¿no en el muro? // las casas normalmente tienen un muro  
 747 // afuera ¿no?  
 748 JS ¡ah sí!  
 749 AE no  
 750 (0.5)  
 751 AE sí  
 752 SF no ¿es así?  
 753 AE pero yo:-  
 754 SF ¿abierta por la terraza?  
 755 AE como el- el tejo / no↓ ¿cómo es?~  
 756 SF ~¿el te-?~  
 757 AE ~¿tejo?  
 758 SF <hm>  
 759 AE es-  
 760 JS ¿qué es tejo?~  
 761 AE ~es plano /// *das Dach*  
 762 (0.5)  
 763 JS ¡ah!  
 764 (0.5)  
 765 SF ¡en el techo!~  
 766 AE ~techo /// (risa) a:h ayuda / no bueno es plano y los-  
 767 los pe- los perros a veces son encima  
 768 JS <hm>  
 769 (1.0)  
 770 AE y: /// pero y yo pensé pero a veces son (e:)-  
 771 (1.0)  
 772 JS <hm>  
 773 AE con la:  
 774 (0.5)  
 775 JS (m:) no sé  
 776 AE no horribles pero algunos son y son muy agresivos  
 777 porque / es por eso que son que están // para:-  
 778 JS pie- pienso que (e:) toda toda casa no↓  
 779 AE cada  
 780 JS cada casa no /// cada casa?  
 781 SF ¿todos?  
 782 AE <todas las casas>  
 783 SF <todas las casas>  
 784 JS (e:) tienen (e:) dos o tres perros  
 785 (0.5)  
 786 SF ¿sí?~  
 787 JS ~para seguridad  
 788 SF <ah>  
 789 JS sí  
 790 (0.5)  
 791 AE sí (puede ser)  
 792 (1.0)  
 793 JS bueno en Chile está~  
 794 SF ~y también tienen esas / no sé // esas eléctricas  
 795 (1.0)  
 796 JS <ah sí ahm>

### ANEXO III

---

797 (1.5)  
798 SF son-  
799 AE ahm-  
800 JS ¿sí?  
801 SF <hm>  
802 AE en- en Puno no la gente es demasiado pobre para eso  
803 (risa) no necesitan /// y es lo que me (e:) // me  
804 asust- no sé

<Grabación: B2.1>

<Duración: 34'>

<Fecha de la grabación: 07.12.04>

<Informantes: AH, JC, KO>

1 KO con el- con el- con Paco (risa)  
2 AH con Paco  
3 KO es que no sé la idea europea (risa)  
4 JC (risa)  
5 KO (risa)  
6 AH sí pero // de QUÉ quieres hablar no lo s- no lo sabía  
7 de:- de qué de la il- identidad de:- de: no sé // ¿qué  
8 piensas que:- que se trata?  
9 KO ¿qué se trata?  
10 AH sí / no sé / o qué es la:- la intención de Paco- DE:-  
11 de es- ese text-  
12 KO pues se trata  
13 AH texto  
14 KO las problemas de las personas que tienen / dos patrias  
15 ¿no? como dos almas:  
16 AH <sí>  
17 KO ((con tono afectado)) en su corazón todo eso (hh) (e:)  
18 como Paco / medio: ¿qué dice aquí? (e:) como "medio  
19 alemán y medio:" una mezcla / ¿no?  
20 AH una mezcla sí  
21 (1.0)  
22 KO de los dos, / y que se siente: extraño: en Alemania y /  
23 se HACEN extraño / y también en España y es un problema  
24 ¿no?  
25 (1.0)  
26 AH <sí>  
27 KO (risa) ¿qué piensas tú?  
28 AH es un problema de identidad sí  
29 JC <sí>  
30 AH <sí>  
31 (2.0)  
32 KO es la nueva generación de / Europa (risa)  
33 AH sí / un poco difícil ¿no? / tenemos que ser muy /  
34 móviles  
35 (2.0)  
36 KO <sí>  
37 AH nosotras también  
38 JC <sí- sí> (1.5) sí bueno yo soy (e:) medio alemana y  
39 media francesa también y:  
40 KO ah! ¡sí! <¡veramente!>  
41 JC y:  
42 KO (risa)  
43 AH (risa)  
44 JC y yo: entiendo un poco lo que dice que / bueno cuando-  
45 cuando vivía en Francia siempre era la alemana aunque  
46 nunca // (e:) había vivido en /// en Alemania y: solo

47 mi madre era alemana  
 48 (.)  
 49 AH <hm>  
 50 KO ¿y hasta cuándo: viviste  
 51 JC (e:)  
 52 KO en Francia o:?  
 53 (.)  
 54 JC (e:) diez años  
 55 KO <aha / ok / hm>  
 56 (0.5)  
 57 JC y yo hablaba un poco alemán pero no mucho pero siempre  
 58 era ((riendo)) alemania y después- (e:) y ahora también  
 59 aquí // bueno no me:- /// me gusta de (e:) me gusta ser  
 60 francesa / medio francesa // pero // a veces es difícil  
 61 (2.0)  
 62 JC siento que soy un poco una mezcla entre las //  
 63 los dos países=  
 64 AH <hm>  
 65 JC =y: (2.0) en Francia me fal-ta-rá Alemania y: en- aquí  
 66 me falta un poco Francia  
 67 AH y después de diez años tú (e:) fuistes a- (e:)  
 68 JC sí // porque mi madre quiso (e:) regresar aquí  
 69 AH <a Alemania>  
 70 JC a Alemania sí  
 71 AH y después // ¿te vas otra vez- te has ido  
 72 otra vez a: a=  
 73 JC no no  
 74 AH =a Francia no?  
 75 JC no  
 76 AH para vivir no  
 77 JC no  
 78 (1.0)  
 79 KO ¿y qué haces cuando te sientes: // un poco mal / con  
 80 los dos identidades / ¿hay / algún / truco / no sé  
 81 (risa) para sentir mejor=  
 82 JC (risa)  
 83 KO =en ese momento?  
 84 (.)  
 85 JC no / no sé es (2.5) bueno cuando regreso de o- antes  
 86 cuando cada vez que / pasé mis vacaciones en Francia  
 87 KO <hm>  
 88 JC cuando regresé siempre era horrible no me gustaba nada  
 89 / de: escu- entender (e:) hablar alemán o: algo así no  
 90 me gustaba nada que mi madre // hab- empezó a hablar  
 91 alemán / y: // ahora / (e:) ahora alemán es mi lengua:=  
 92 (0.5)  
 93 KO <hm>  
 94 JC =materna / sí / y:  
 95 (1.0)  
 96 JC pero // yo sé que: un día quiero / regresar a Francia  
 97 KO ¿sí?  
 98 (0.5)  
 99 JC pe- pero no sé si / podré vivir / siempre en Francia  
 100 pero  
 101 (1.0)  
 102 KO <por algunos años o=  
 103 JC <sí>  
 104 KO algo así>



ANEXO III

105 AH <a trabajar> / ¿qué- qué estudias tú?  
106 (0.5)  
107 JC (e:) hago una formación de natura-ropatía // es  
108 medicina / natural  
109 (0.5)  
110 AH <¡ah!>  
111 KO <¡ah!> otra vez ¿puedes repetirlo:? ((riendo)) ¿o no?≈  
112 JC ≈((riendo)) una formación de naturopatía  
113 (0.5)  
114 KO ¿naturopatía? ¿qué- qué- de qué?  
115 JC (e:) (e:)-  
116 KO no sé (risa)  
117 JC (e:) // es medicina / medicina- (e:) dol- (e:)  
118 (risa) natural  
119 AH <natura- homeopática>  
120 KO ¡ah! ¡ah! okay  
121 JC homeopatía y: acupuntura y: eso  
122 (.)  
123 KO vale tal vez encuentres un día un chico francés  
124 JC sí (risa)  
125 KO (risa)  
126 AH (risa) ((riendo)) un médico (risa)  
127 KO sí otro médico  
128 JC (risa)  
129 KO no pero por ejemplo es que: no me siento como  
130 alemana / me siento má:s hija de Colonia o hija de  
131 Hamburgo / como es // no sé=  
132 JC <¿sí?>  
133 KO =es más // no sé cómo se dice pero=  
134 JC <la ciudad>  
135 KO =ES MÁs un patriotismo: local (risa)  
136 AH <hm> como:  
137 JC <sí>  
138 AH <general alemán>  
139 KO sí que por la parte / sí  
140 (1.0)  
141 AH quizás porque no: no debemos=  
142 (0.5)  
143 KO <sí>  
144 AH =tenerlo ¿no? por nuestra:=  
145 (0.5)  
146 KO ((suspiro)) <historia>  
147 AH =historia fatal  
148 KO bla bla  
149 JC <hm>  
150 AH <sí>  
151 (1.5)  
152 KO estoy harto (risa)  
153 AH el patriotismo alemán es un poco difícil ¿no? /  
154 no se debe de ser ¡oh! soy alemán (???)  
155 (1.0)  
156 KO (¡sí! te) hemos visto- pero eso es otro-  
157 AH Sí es otro-  
158 KO es otro tema (risa)  
159 AH muy difícil  
160 KO (risa)  
161 (.)  
162 JC <sí>

- 163 KO no / pero (m:) parece que: para:- porque aquí Paco  
164 tiene una hermana ¿no? que:- que:- que decidió / que  
165 quiere: // ser alemana del todo  
166 JC <u>sí>  
167 (0.5)  
168 KO pero por ejemplo: mi ex- novio también medio:  
169 italiano medio alemán /// tiene los mismos problemas  
170 entonces parece que es normal ¿no? que la gente no:  
171 JC <u>hm>  
172 AH <hm>  
173 (1.5)  
174 KO especialmente si hay / una familia↑ MUY grande↑  
175 JC <u>sí>  
176 KO ¿tienes familia: / grande (???) sí?  
177 JC sí en Francia sí  
178 KO en Alemania no ¿o?  
179 (0.5)  
180 JC no es muy grande en Alemania (risa)  
181 KO ah entonces (1.0) las / relaciones // familiares:↑  
182 (1.0)  
183 JC <son buenas sí>  
184 KO <u>sí> // <¡ah!>  
185 JC (e:) // per lo q- lo que me:- (e:) (3.0) (risa)  
186 que no me gusta es que estoy (e:) olvidando un poco el  
187 francés // porque / solo hablo con:- bueno hablo muy  
188 bien francés pero // si quiero (e:) hablar -blar sobre  
189 un:  
190 (1.0)  
191 AH <un tema especial>  
192 JC sí es:- a  
193 AH <u>hm>  
194 JC veces me:  
195 (0.5)  
196 AH <te faltan las palabras>  
197 JC cuesta un poco sí  
198 (1.0)  
199 KO es normal ¿no?  
200 JC sí pero-  
201 KO ((imita los típicos gestos de frustración))  
202 AH ((riendo)) das una rabia ¿no?  
203 JC ((riendo)) sí  
204 KO ((imita sonidos de desesperación))  
205 AH ((riendo)) no lo sé  
206 KO ((imitando)) ¡¿qué?!  
207 JC sí / sí  
208 KO ((en tono de lamento paródico)) ¡lo he sabido! ¡lo he  
209 sabido!  
210 JC pero yo también-  
211 KO ¿hablas? ¿hablas? ¿ja?<sup>230</sup>  
212 JC me siento media francesa y media no- nortea- nortea- nortea-  
213 KO <u>sí>  
214 JC (a:) sí de Alemania del Nord  
215 AH yo me siento (risa) baviera (risa)  
216 JC ¿eres de Baviera?≈  
217 AH ≈sí

---

<sup>230</sup> ¿ja?: ¿sí?

ANEXO III

218 JC (risa)  
219 KO ((con tono de sorpresa)) <¡aha!>  
220 AH sí // también me:- no me- me siento muy hamburguesa  
221 (risa) no lo sé  
222 (0.5)  
223 KO ahora me siento hamburguesa (risa)  
224 AH ¿sí?  
225 KO hh sí  
226 (1.0)  
227 AH ¿cuánto tiempo llevas aquí?  
228 KO (e:) llevo casi: no / cinco años / sí / es mucho  
229 (0.5)  
230 AH <sí>  
231 KO y al final (risa)  
232 AH te sienta- no pero-  
233 KO (risa)  
234 AH pero tú eres de Colonia  
235 KO sí de Colonia≈  
236 AH ≈sí es no- no es- la distancia no es tan grande  
237 KO la  
238 distancia no  
239 AH (risa)  
240 KO pero la mentalidad:- hay diferencias=  
241 AH <sí>  
242 KO =muy grandes (risa)  
243 AH (risa)  
244 JO (risa)  
245 AH pero Hamburgo y Munich:  
246 KO ¡ah Munich!  
247 AH bueno / cerca de Munich / sí  
248 JC <ah>  
249 (0.5)  
250 KO ¿y dónde naciste en Francia?  
251 (0.5)  
252 JC en Nantes  
253 (0.5)  
254 KO ¡ah!  
255 JC pero viví cerca de Rèmes / de Rèmes en la Bretaña / y-  
256 y de- aquí en Alemania viví en // viví en: Bremen  
257 (0.5)  
258 KO ¡ah Bremen! // una chica del norte  
259 JC sí (risa)  
260 KO (risa)  
261 AH (risa)  
262 (0.5)  
263 JC sí  
264 KO ¡aha! y tu ma- tu madre es la francesa  
265 JC no- no mi madre es alemana  
266 KO ¡ah!  
267 JC y mi padre es  
268 KO tu padre es el (aha)≈  
269 JC ≈sí≈  
270 KO ≈¿hablas con él / en francés o:?  
271 JC sí- sí siempre pero /// no  
272 vivo con / con él  
273 KO <ah ok>  
274 JC es en Bremen y /// y es /// cuando solo hablas con  
275 una persona en francés es // no es el mismo vocabulario

276 que: si hablas  
 277 KO <sí>  
 278 JC ja con:  
 279 (1.0)  
 280 AH <con gente normal>  
 281 JC gente:-  
 282 AH (???)  
 283 KO necesitas un tándem ((riendo)) ;un Erasmus  
 284 de París!  
 285 JC sí pero (risa)  
 286 AH (risa)  
 287 KO (risa)  
 288 AH pero tú no tienes que: / aprender más el alemán por eso  
 289 JC no: sí  
 290 JC te- tengo que:- que hablar es todo  
 291 (0.5)  
 292 AH ¿en alemán?  
 293 JC ¡ah! ¡oh! vale  
 294 KO ;no en francés!  
 295 AH en alemán no / en francés  
 296 JC sí yo quiero hablar en alemán s-  
 297 AH Y TÁNDEM es: no:-  
 298 JC <sí>  
 299 KO no pero es una mezcla  
 300 (0.5)  
 301 AH sí pero  
 302 KO puedes ayudarle: en mejorar su alemán  
 303 JC (risa)  
 304 KO y tú puedes mejo- vale sólo una idea (risa)  
 305 JC (risa)  
 306 AH ¿hiciste el tándem?  
 307 KO ((carraspeo))  
 308 AH ¿tú?  
 309 KO ¿en español?  
 310 AH sí  
 311 JC ah yo tengo un-  
 312 KO sí sí / un erasmus (risa) un chico de Valladolid  
 313 AH (risa) ¿y?  
 314 (0.5)  
 315 KO ¡oh no! (¡es bueno!)  
 316 AH ¿es práctico?  
 317 KO sí / nos lleva bien ¿nos lleva? ¿nos // lle-va? no:  
 318 JC <sí>  
 319 KO ¿sí? nos lleva bien y no: no es chico- es chico normal  
 320 porque en Barcelona habían algunos chicos muy raros //  
 321 que quieren hacer un intercambio / pero él  
 322 AH (risa)  
 323 KO ((riendo)) es normal // muy simpático / amable / todo  
 324 eso /// y es bueno solo para hablar ¿no?  
 325 (1.0)  
 326 JC <sí>  
 327 KO una vez por semana no:-  
 328 AH <sí>  
 329 KO aparte del curso // que // ¿con quién puedo hablar?  
 330 (risa)  
 331 JC ¿y todavía lo haces o?  
 332 KO sí sí sí es solo:- es- que: // (e:) encon- (e:)  
 333 quedamos solo algunas veces /// porque: conocimos: //

334 hace un mes algo así / no es  
335 (2.0)  
336 AH <una historia muy larga>  
337 KO no no  
338 AH todavía no  
339 KO hasta ahora no (risa)  
340 AH (risa)  
341 KO vamos a ver (risa) no no no  
342 (1.0)  
343 JC ¿y tú hiciste tándem?  
344 AH sí en Madrid pero no me gustaba  
345 JC <¿no?>  
346 AH muy bien no: no sé  
347 KO ¿también personas raras?  
348 (1.0)  
349 AH fue una chica y: no lo sé / fue un poco:  
350 (1.0)  
351 JC <hm> <sí>  
352 (1.0)  
353 AH no sé de qué hablar y:  
354 KO <sí>  
355 AH no // lo dejé  
356 KO (risa)  
357 AH sí  
358 KO oh mala chica (risa)  
359 AH no:  
360 KO la pobrecita (risa)  
361 AH no y no- no tuve tanto tiempo porque por la mañana↑  
362 (e:) había clase↑ / y: a la una tenía que recoger mi:-  
363 mi niña↑ / y hasta las nueve estaba en casa // y así  
364 KO ¿eh? ¿cómo? ¿tienes niña?  
365 AH no: mi niña de au-pair!  
366 KO ¡ah ok!  
367 AH (???) no tengo niña no (risa)  
368 KO ok ok ah ok  
369 AH (risa)  
370 KO (risa) y la clase ¿clase de: español?  
371 AH es clase de español sí  
372 KO ah ok  
373 (2.0)  
374 KO pero / en Barcelona has trabajado ¿no?  
375 AH sí unas prácticas // sí en una empresa  
376 (1.0)  
377 KO ¡qué bueno!  
378 (0.5)  
379 JC ¿y hablaban catalán o:-?  
380 AH sí / todo :en catalán y yo estaba el primer día así  
381 ((gestos)) // "no entiendo nada ¿qué hago?" (risa)  
382 no pero si hablas cat- (e:) español- castellano con  
383 ellos te: respuestan en (e:)  
384 JC <en castellano también>  
385 AH en castellano  
386 (0.5)  
387 JC <ah bueno>  
388 AH pero entre ellos / catalán  
389 JC <hm> ((gesto de disgusto))  
390 (0.5)  
391 AH sí / un poco difícil Y no me gustó // gustó mucho / el-

392 el- (e:) // el catalán  
 393 (0.5)  
 394 JC ¿no?  
 395 AH no  
 396 (2.0)  
 397 KO parece un poco duro a veces  
 398 AH sí  
 399 KO depende del acento  
 400 JC <hm>  
 401 KO algo como (???)  
 402 AH es una  
 403 KO ((riendo)) ¿eh? ¿qué?  
 404 AH sí es una es una mezcla- mezcla y:-  
 405 JC con francés y al-  
 406 AH sí francés y todo  
 407 (1.0)  
 408 KO pero si francés es tu- tu lengua materna: y: si sa- si  
 409 sepas un poco de- ¿sepas? ¿sabes? no sé- un poco de:  
 410 español está bien  
 411 JC <sí>  
 412 KO entiendes mucho  
 413 JC <sí>  
 414 AH entender sí pero hablar  
 415 KO (risa)  
 416 JC (risa)  
 417 KO ((riendo)) ¿qué? ¿qué? ¿qué? (risa) sí / y alguna  
 418 gente en el campo que no hablan castellano / sólo  
 419 catalán  
 420 JC <sí>  
 421 KO y ya está / si no lo necesitas  
 422 JC <hm>  
 423 (1.0)  
 424 KO (risa)  
 425 AH inglés- inglés en España también es / un poco difícil  
 426 ¿no?  
 427 KO ((carraspeo)) <sí>  
 428 JC (risa)  
 429 KO ¿y- y en El Salvador? (risa)  
 430 JC bueno yo conocí a un- un- un médico que / había  
 431 estudiado aquí en Alemania  
 432 KO ¡oh! wow  
 433 AH bueno-  
 434 JC y:  
 435 KO ¡hey!  
 436 (2.0)  
 437 JC bueno al principio (risa) podía hablar con él (hh)  
 438 pero no viví con él (e:) sino que con: una familia una-  
 439 era un poco raro porque era un- una (e:) abuela de  
 440 ochocientos (e:) ochentos años y (e:) tenía  
 441 KO ((riendo)) ochocientos ¡ups!  
 442 JC ((riendo)) tenía (risa) no sé cinco (e:) hijos  
 443 AH <hm>  
 444 JC pero tres todavía vivían con ella  
 445 AH ¡ay!  
 446 KO ¡ups!  
 447 JC con ((riendo)) cincuenta y cinco años  
 448 KO ¿chicos?  
 449 JC un hombre y dos (e:) chic- dos / mujeres / y UNA-

450 KO <no casados>  
 451 JC una / dor-mía  
 452 (1.0)  
 453 AH ((asustada)) ¿con ella?  
 454 JC co- en- no- sí en la misma- no en la misma cama (risa)  
 455 par- pero en  
 456 (0.5)  
 457 AH <la misma habitación>  
 458 JC habitación sí  
 459 KO <oh oh>  
 460 (1.0)  
 461 JC y: era / y las  
 462 KO (risa)  
 463 JC las hijas cada  
 464 KO <como de película>  
 465 JC semana una (e:) tenía que /// (e:)  
 466 AH <¿limpiar?>  
 467 JC limpiar toda la casa entonces cada mañana // (e:)  
 468 limpiaba (e:) lim-pió / (e:) por- / durante no sé dos  
 469 tres horas toda la casa cada mañana / y después (e:)  
 470 cocinaban también  
 471 (0.5)  
 472 KO ¿y qué hacen ellos? // aparte de: limpiar y cocinar  
 473 ¿hacen algo?  
 474 JC una vendía un poco de cosmética (risa)  
 475 AH (risa)  
 476 JC y la otra: / no sé // y el hombre: trabajaba // no me  
 477 acuerdo bien  
 478 KO entonces ¿cuántos años tienen? ¿como cincuenta o?:  
 479 JC ¡sí!  
 480 (0.5)  
 481 KO o:h  
 482 JC cincuenta y cinco / pero era un poco raro / la  
 483 situación  
 484 AH ¿y nada de niños?  
 485 (1.0)  
 486 JC ellos no pero (e:) esta (e:)  
 487 (0.5)  
 488 AH <hermana>  
 489 KO dos más (risa)  
 490 JC sí tenían (e:) // dos o tres herm- otros hermanos que:  
 491 ellos vivían en- / fuera / y tenían  
 492 AH <con familia>  
 493 JC propia familia sí  
 494 AH ¿es normal en Salvador de que-  
 495 KO (risa)  
 496 AH la familia / es tan / familia? (risa)  
 497 JC bueno // tal vez un poco más pero pienso que era algo  
 498 extremo // eso  
 499 AH <sí>  
 500 JC sí  
 501 AH ¿y cómo fuiste en esa?:  
 502 (1.0)  
 503 JC porque=  
 504 AH familia  
 505 JC =este médico me buscó un- una familia  
 506 AH <ah vale>  
 507 (1.0)

508 JC pero / era bien yo tenía mi propia habitación (risa)  
 509 AH (risa) bueno  
 510 JC ((riendo)) pero entre mi habitación y la del- de la  
 511 otra hija solo había una: (e:) ¿cómo se llama esto?  
 512 ((hace gestos de correr una cortina))  
 513 AH <Vorhang>  
 514 KO a:h! sí (...) (e:)  
 515 JC Vorhang  
 516 KO ¡ah! ¿Vorhang?  
 517 JC (risa) sí  
 518 KO un- un- (e:)  
 519 (1.5)  
 520 JC <sí>  
 521 KO la cosa que / (e:) / sí  
 522 JC sí (risa)  
 523 KO (risa)  
 524 JC sí / pero era una casa bonita con un- porque es (e:)  
 525 allá tienen muchos- es un (e:) un patio  
 526 AH <hm>  
 527 JC dentro de la-  
 528 AH <sí>  
 529 JC y de fuera todo está cerrado no hay- casi no hay  
 530 ventanas nada  
 531 (0.5)  
 532 KO ¿cómo? (???)  
 533 AH sólo hay un patio  
 534 KO ¿hm?  
 535 JC en la calle↑ no ves nada de la- de la casa porque está-  
 536 todo está cerrado // y entonces abres la puerta y:  
 537 KO <sí sí>  
 538 JC y la vida está aden- adentro  
 539 KO ¡ah! ok  
 540 JC y con- tienen muchos- es un patio (e:) adentro entonces  
 541 muy bonito  
 542 (2.0)  
 543 AH ¿y verde también? ¿con árboles y todo eso?  
 544 JC sí  
 545 AH <¿sí?>  
 546 JC tenemos-  
 547 AH ¿jardín?  
 548 JC bueno era pequeño pero / tenía un:- un ár-bol / ¿ar-  
 549 bol? sí de: / limones  
 550 AH <hm>  
 551 KO ¡oooh!  
 552 JC y:  
 553 AH ¡qué bien!  
 554 JC otros / árboles  
 555 AH ¿y cuánto tiempo vivías?  
 556 JC (e:) dos meses  
 557 AH <dos meses>  
 558 (2.0)  
 559 JC y allá hice un- un práctica en un- / un hospital  
 560 AH <hm> como / sí / la palabra en alemán sólo / ¿no?  
 561 JC ¿hm?  
 562 AH como en prácticas o como se llama  
 563 JC oh no  
 564 AH alemán  
 565 JC bueno



566 KO (???) ¿o qué no?  
 567 JC (hh) bueno no había estudiado (e:) medicina  
 568 AH ¡ah!  
 569 JC medicina  
 570 KO pero-  
 571 (0.5)  
 572 JC sí pero:  
 573 KO <sí>  
 574 JC pero era-  
 575 (1.0)  
 576 KO ¿has es- has estado en:- en Latinoamérica también?  
 577 AH no  
 578 KO porque sabes algo de la pa-tia y:  
 579 AH no pero conozco el- el patio  
 580 KO el patio- patio  
 581 AH no lo sé  
 582 KO ((en tono muy bajo)) <ah>  
 583 AH no pero no // no estuve ahí  
 584 KO <hm>  
 585 AH ¿y tú?  
 586 KO ¡no! no tampoco / es que / nunca he visto un patio  
 587 clásico  
 588 JC (risa)  
 589 KO por eso (e:) te pregunto  
 590 AH quizás de fotos o algo no lo sé  
 591 KO sí  
 592 JC <hm>  
 593 KO ((con admiración)) ¡ah!  
 594 AH (risa)  
 595 KO qué bueno / ¿y palmas también? ¡palmeras! /// ¿o no hay  
 596 palmeras / en Salvador?  
 597 JC (m:) pienso que s- no me acuerdo bien  
 598 KO ¡ah!  
 599 JC (risa)  
 600 KO siempre necesito palmeras  
 601 JC (risa) pienso que sí pero tenemos muchas / frutas / y  
 602 también (e:) marañones son // ¿conoces las *cashew*?  
 603 AH ((asintiendo)) <hm>  
 604 JC y la fruta esas (e:) *cashew* (hm)  
 605 (0.5)  
 606 KO ¿fruta?  
 607 JC sí  
 608 KO ¡oh!  
 609 JC porque está  
 610 AH <nueces> / las  
 611 JC sí  
 612 KO sí  
 613 (0.5)  
 614 JC está con una fruta  
 615 AH <hm>  
 616 JC y la fruta tiene un sabor muy rara / y nunca había  
 617 visto antes // y:  
 618 AH ¿y se puede comer esto?  
 619 JC sí  
 620 AH ¿también?  
 621 JC sí  
 622 (1.5)  
 623 AH <qué bien>

624 KO y todo fresco  
 625 AH no sabía  
 626 KO (risa) vamos a Salvador (risa) sí con el desayuno:  
 627 así en el plato  
 628 AH (risa)  
 629 JC (risa)  
 630 KO (risa) /// con frutas frescas  
 631 (1.0)  
 632 JC <sí>  
 633 KO ¿y quieres o:- has- has- volviste ya? ¿has vuelto?  
 634 JC no / después no / no es largo y es caro el viaje  
 635 KO <hm>  
 636 (2.0)  
 637 JC pero / me gustaría volver un día  
 638 KO ((suspirando)) El Salvador  
 639 JC es // después viajé un poco en // un- por- una amiga  
 640 mía estaba en Costa Rica†  
 641 AH <hm>  
 642 JC en San José / y: estaba / (e:) ya por dos meses o tres  
 643 meses también y después nos encontramos / y viajamos  
 644 por El Salvad- (e:) por (e:) / Nicaragua: Costa Rica y  
 645 Panamá  
 646 AH <¡qué bien!>  
 647 JC sí era muy bonito (risa)  
 648 AH (m:) quiero también hacer / de Chile / del Sur a- del  
 649 Norte al Sur  
 650 JC <ah sí>  
 651 AH algún día  
 652 KO empieza (hh) en Buenos Aires (risa = AH) luego por el  
 653 sur / ((riendo)) cruza la frontera a Chile (risa)  
 654 JC ah:-  
 655 KO y pasa del sur al norte de Chile (risa)  
 656 AH (risa)  
 657 JC ¿has visto la película?  
 658 KO ¿cuál? ¡ah!  
 659 JC la de-  
 660 KO el viaje del-  
 661 JC porque es- es-  
 662 KO del Ché  
 663 JC <sí>  
 664 KO sí es casi lo mismo sí  
 665 JC <sí>  
 666 KO y yo así como "¡aaah! eso quiero hacer"  
 667 JC (risa)  
 668 KO sí ¿has visto la película?  
 669 JC sí  
 670 (0.5)  
 671 KO ¿tú también?  
 672 AH no  
 673 KO <ah ok>  
 674 (1.0)  
 675 AH ¿está buena?  
 676 (0.5)  
 677 KO sí  
 678 JC sí  
 679 (1.0)  
 680 KO muy relajada y no tan dramático  
 681 JC <no>

ANEXO III

682 KO eso (???)  
683 JC y muy bonita la- (e:) muy bonito el paisaje  
684 KO <sí>  
685 JC y:  
686 AH y el actor /// (risas = todas) ¡no me digas!  
687 JC y de La Mala  
688 Educación ¿no? ¿has visto la película?  
689 AH ((riendo)) no no he visto / no lo he visto pero / sí /  
690 es muy guapo  
691 JC y de Amores Perros también  
692 AH ¿hm? // ¿Amores Perros?  
693 JC sí sí  
694 KO ¿eh? ¿cuál chico?  
695 AH no:  
696 JC sí el actor / que: (e:) sí-  
697 KO ¿cuál? / el que- que- que tiene:- ¡uh! // hay alguien  
698 en la puerta  
699 JC Ché Guevara  
700 (1.0)  
701 KO no no / sí sí el Ché pero- (risa)  
702 AH ((riendo)) el Ché  
703 KO en Amores Perros  
704 (0.5)  
705 KO tiene el-  
706 JC bueno no me acuerdo / cuál era en Amores Perros pero-  
707 sé que es el-  
708 KO el hermano que quiere:-  
709 JC tal vez / es- es muchos años que (???)  
710 (2.0)  
711 KO y no me gustó (risa)  
712 AH muy extraño  
713 KO <sí>  
714 JC <sí>  
715 KO ¡muy muy!  
716 AH muy difícil / muy fuerte  
717 (1.0)  
718 KO que lo vi en alemán pero:  
719 AH <sí>  
720 (0.5)  
721 JC y tú ¿estabas en España también?  
722 KO sí en Barcelona / por eso  
723 JC <hm>  
724 AH ¿cuánto tiempo?  
725 KO ah como siete: bah casi ocho meses / en Barcelona / ¡de  
726 Erasmus!  
727 JC ¿ocho meses?  
728 KO sí  
729 AH °Erasmus°  
730 (0.5)  
731 JC <ah estudiabas>  
732 (1.0)  
733 AH ¡no! (risa)  
734 KO (a:)  
735 AH los estudiantes de / Erasmus no estudian  
736 KO más / más o menos  
737 AH solo hacen  
738 KO algunos  
739 AH fiestas

740 KO algunos  
 741 AH (risa)  
 742 KO algunos  
 743 AH ¿sí?  
 744 KO sí algunos estudian  
 745 JC (risa)  
 746 KO depende de su universidad y de: no sé pero yo no / es  
 747 que: (e:) fui a clase / pero: no hice los exámenes y: /  
 748 sí / sólo para: (e:)  
 749 AH <escuchar>  
 750 KO escuchar un poco: de castellano / un poco de catalán //  
 751 no sé aprender un poco de la histORIA de España (risa)  
 752 pero // olvidó todo (risa) // (a:) no y solo: //  
 753 hicimos /// demasiado fiestas // salimos mucho  
 754 JC ¿y: con quién viviste?  
 755 KO (a:) con una chica catalana y un chico chileno (risa)  
 756 JC ¡ah!  
 757 KO una pareja  
 758 JC ¡qué bien!  
 759 KO sí / y (e:) ¡SE CASARON el último año! (risas = todas)  
 760 y: muy amables los dos y: (a:)  
 761 (1.0)  
 762 AH ¿y dónde vives tú?  
 763 KO (a:) en la Avenida del Paralell  
 764 (2.0)  
 765 AH <sí:>  
 766 KO es muy cerca de Las Ramblas  
 767 AH <sí>  
 768 KO entonces en el centro / muy bueno  
 769 (0.5)  
 770 AH <qué bien>  
 771 KO sí (hh) (hh) podía dar paseos al- al MAR (risa)  
 772 AH (risa)  
 773 JC (risa)  
 774 KO y al CENTRO (risas = todas) y: (risa) eso ¡ah! que  
 775 ¡ah! me gustaba tanto=  
 776 AH <sí>  
 777 KO =Barcelona porque tiene todo  
 778 JC <sí>  
 779 KO las montañas / el mar (hh)  
 780 (1.5)  
 781 AH sí / mí también  
 782 (1.0)  
 783 KO está pequeño pero: tiene tantas cosas hac- de  
 784 hacer  
 785 JC ¿pequeño?  
 786 KO sí es / pequeño // a mí- ¿no?  
 787 AH no:  
 788 KO a ti ¿no te p-? sí:  
 789 AH no: no me parece pequeño  
 790 (2.0)  
 791 KO puedes ir a pi / del mar a la montaña  
 792 (1.0)  
 793 AH s-sí: bueno  
 794 KO es: (risa)  
 795 AH (risa)  
 796 KO bueno vale no:- no es p- sí a mí me parece un p- no sé  
 797 como / que:-

798 AH pero también tiene mil (???) de habitantes ¿no?  
 799 (1.0)  
 800 KO beh: pero a mí no me parece así porque-  
 801 JC ¿mil?  
 802 (1.0)  
 803 AH un millón  
 804 JC <un millón> <hm>  
 805 AH (???) millón  
 806 (1.0)  
 807 KO porque en el centro: / que parece que hay tanta gente  
 808 en- en poco:  
 809 (0.5)  
 810 JC (e:) sí  
 811 (0.5)  
 812 AH sí no-  
 813 KO espacio por eso me parece siempre pequeño  
 814 AH el espacio es m- no es como en Hamburgo que es-  
 815 KO sí no es tan largo <sí>  
 816 JC <hm>  
 817 AH muy largo pero es muy estrecho por el mar y por la mon-  
 818 JC <hm>  
 819 AH por la montaña ¿no?  
 820 KO sí  
 821 (0.5)  
 822 AH por eso pero // vive mucha gente aquí  
 823 KO sí es grande por la gente pero no es grande por la:-  
 824 AH <sí>  
 825 JC <sí>  
 826 AH <eso>  
 827 KO por eso (m:)  
 828 AH <no te parece tan->  
 829 KO sí  
 830 AH tan grande  
 831 KO con- con una bicicleta,  
 832 (1.0)  
 833 AH se puede hacer  
 834 KO muy bien  
 835 AH ¿no? pero un poco difícil (???) no- no t-  
 836 KO ((riendo)) ¡un poco difícil!  
 837 AH difícil ¿no?  
 838 KO (risa) ((riendo)) ir por las calles "¡gente! ¡vaya!  
 839 ¡largo largo!"  
 840 AH (risa)  
 841 JC (risa)  
 842 KO sí eso / pero ¡no:!(risa) a mí me parece // con  
 843 todos los bares y:  
 844 JC <sí>  
 845 KO ((casi inaudible)) y discotecas  
 846 AH te puedes salir muy bien ¿no? // con las copas / de  
 847 España  
 848 KO en la chupetería (risa)  
 849 AH (risa)  
 850 KO no pero ¿no- no- no saliste o:?  
 851 AH sí  
 852 KO <ah>  
 853 (0.5)  
 854 AH pero no tanto  
 855 JC ¿y no era difícil encontrar (e:) gente? (e:) porque:

ANEXO III

856 AH sí  
857 JC hiciste  
858 AH (risa)  
859 JC au-pair / sí  
860 (1.0)  
861 AH pero había un: amigo de un amigo / un italiano  
862 (0.5)  
863 JC <hm>  
864 AH y: salí con- con él y con sus amigos de: su trabajo /  
865 que estaba trabajando aquí (e:) allí en- en Barcelona  
866 y: también conocí en- // otra estudiante en mis  
867 prácticas en la empresa  
868 JC <ah sí>  
869 AH de mi edad y: nos llevamos muy bien y: salí con ella /  
870 también mi amiga / estaba / en Barcelona  
871 JC <¡ah!>  
872 KO una-  
873 AH pero-  
874 KO una amiga de-  
875 AH de Alemania pero hizo prácticas en / en otra empresa  
876 totalmente diferente  
877 JC <hm>  
878 AH sí  
879 KO porque conocía / tantas alemanas / ¿tú?  
880 AH sí hay muchísimas  
881 KO ¡puf! muchísimas es que: hablaba tanto / alemán / tanto  
882 el inglés (risa)  
883 AH <sí>  
884 KO y poco:  
885 JC <sí>  
886 KO poco el español  
887 AH es- estudiantes ¿no?  
888 KO sí estudiantes / como yo: no sé // trabajadores  
889 JC ¿en- en?  
890 KO también ¿hm?  
891 JC ¿en la universidad también?  
892 (1.0)  
893 KO sí en la universidad también // pero en la universidad  
894 (m:)  
895 JC <ni te acuerdas> ¿no?  
896 KO fue difícil encontrar gente  
897 JC <ah>  
898 KO porque: / no sé / la gente: (1.5) vale nuestros amigos  
899 / españoles o catalanes / en Barcelona (a:) (2.0)  
900 fueron nuestros vecinos / algo así  
901 JC <hm>  
902 (1.0)  
903 KO porque había una casa con todo: (e:) pisos compartidos†  
904 (e:) con jóvenes y todo eso de  
905 AH (risa)  
906 KO todos los países y (a:) (risa)  
907 AH ((riendo)) como- como en el- en la película de  
908 L'Auberge Espagnol ¿no?  
909 KO Casa / Casa de Locos  
910 JC ¿es en- en Barcelona o en Madrid?  
911 AH en Barcelona  
912 KO en Barcelona  
913 JC <ah okay>

ANEXO III

914 AH <sí>  
915 KO y estrenó en Barcelona: e:l (e:) el: año cuando / yo  
916 estuve ahí  
917 JC ¡¿sí?!  
918 KO sí y fuimos al cine / y el cine LLENO ¿no? con  
919 estudiantes de Erasmus y así como "yeah (risas = AH)  
920 yeah ¡es nuestra vida es nuestra vida!" (risa)  
921 AH ((riendo)) malditas / estudiantes  
922 KO ((riendo)) no tengo que trabajar  
923 AH <sí>  
924 KO ji ji ji  
925 AH sí siempre  
926 KO no pero después de seis meses ya // estaba harto de  
927 (risa) de fiesta (risa)  
928 AH (risa) no puede ser  
929 KO ¿eh?  
930 AH no puede ser ¿no?  
931 KO (risa) sí  
932 AH pero en Hamburgo también puedes hacer fiesta no?  
933 (0.5)  
934 KO sí pero no  
935 AH <muchas>  
936 KO tanto (risa)  
937 AH ¿no?  
938 KO poco (risa)  
939 JC pero imagino / que es otra cosa de ser (e:)  
940 AH <sí>  
941 JC de ser Erasmus y de encontrar gente de todos países  
942 que:-  
943 AH sí / pienso que hay es- también- otra vez o también  
944 (e:) las fiestas de Erasmus ¿no?  
945 (0.5)  
946 KO ¿aquí? ¿aquí?  
947 AH donde no- no en Barcelona o no sé qué  
948 (1.0)  
949 KO psí pero pocas  
950 AH que:- donde- donde- donde encuentras /  
951 estudiantes de Erasmus ¿no?  
952 KO pienso que es diferente a: ciudad más pequeña ¿no? como  
953 Granada o:  
954 AH <hm>  
955 KO Salamanca donde encuentras en todos los SITIOS /  
956 estudiantes de Erasmus / porque es más  
957 JC <hm>  
958 KO pequeño pero en Barcelona: no:  
959 AH ¿no?  
960 (0.5)  
961 KO no es TAN: // no sé /// HICIMOS fiestas sí / pero sólo  
962 nosotros así al fin- al- al principio para encontrar  
963 alguna gente  
964 AH <hm>  
965 KO (m:) que:- es que: hicimos un curso↑ / esp- de español  
966 / al principio y: allí encontremos a gente y:  
967 AH <sí>  
968 KO sí / con quienes hicimos una FIESTA pero // aparte de  
969 eso casi- casi no  
970 (0.5)  
971 AH es difícil encontrar o: conocer a:-

972 KO sí  
 973 AH a gente de España ¿no?  
 974 KO <hm>  
 975 AH yo- yo pensaba que ¡uf! / en Madrid también / fue muy  
 976 difícil  
 977 KO (m:) sí porque: (e:) que: // estuve: como tres semanas  
 978 en Madrid↑ (1.0) y es que tengo el sentimiento que  
 979 Madrid o que los madri- madrilenos están / son- son  
 980 más abiertas ¿no?  
 981 JC ¿sí?  
 982 KO es que fue mi: (e:) experiencia no sé (e:) es-  
 983 AH ¿madrileños?  
 984 KO si es así sí  
 985 AH no lo sé  
 986 KO (risa)  
 987 AH no-  
 988 KO ((dirigiéndose a la investigadora)) ella no escucha  
 989 AH yo pienso que no  
 990 KO (risa)  
 991 AH yo pienso // más abiertos no  
 992 (0.5)  
 993 KO ¿no?  
 994 AH no  
 995 (1.0)  
 996 KO es que a mí me parece pero solo puede ser que fue /  
 997 suerte ¿no?  
 998 (1.0)  
 999 AH sí / quizás eso porque: / yo pienso que los /  
 1000 madrileños son un poco más cerrados  
 1001 KO <¡ah! interesante>  
 1002 (1.5)  
 1003 AH quizás es porque hay ma- más gente  
 1004 KO (risa)  
 1005 AH (risa) porque Madrid ES grande (risas = todas) SÍ y es  
 1006 más: no sé Madrid / tiene / formas más claras:  
 1007 AH sí es- es- es el-  
 1008 KO sí de los edificios- sí es más  
 1009 JC ¡ah!  
 1010 KO es más limpio:  
 1011 AH el centro- centro de  
 1012 KO que Barcelona por ejemplo <sí>  
 1013 AH de España y:  
 1014 (1.0)  
 1015 AH muy  
 1016 KO es más oficial  
 1017 AH <sí>  
 1018 KO tiene un ambiente: muy: / ¿cívica? no sé  
 1019 AH <sí>  
 1020 JC ¿hm?  
 1021 AH muy- muy español  
 1022 KO sí  
 1023 AH Barcelona es más-  
 1024 KO es Castilla y León (risa)  
 1025 AH sí / y Barcelona es más abierta y más internacional  
 1026 JC <hm>  
 1027 KO es más internacional pero  
 1028 JC <sí> <sí> <sí>  
 1029 KO no es más abierta / los catalanes



ANEXO III

1030 AH bueno (e:) los catalanes  
1031 son-  
1032 KO son una especie muy (risas = todas)  
1033 AH ((riendo)) muy especial  
1034 KO ((riendo)) muy especial // un poco: amable pero un poco  
1035 raro (risa)  
1036 AH sí:  
1037 (2.0)  
1038 KO no pero / pienso que: Cataluña no es España / es algo:  
1039 / es diferente es como ¿Baviera? ¿Baviera?  
1040 AH <sí>  
1041 JC (risa)  
1042 KO ¿se llama así?  
1043 AH gracias  
1044 KO ¡ah! ¡lo siento!  
1045 AH (risa)  
1046 KO pero a mí siempre parece un poco: / diferente  
1047 AH <sí>  
1048 KO con un modo de vivir un poco  
1049 AH sí yo pienso que es más difícil que un- un hamburgo /  
1050 se va a- a- a Munich para trabajar o para vivir  
1051 JC ¿sí?  
1052 AH sí al revés  
1053 KO ¿sí?  
1054 AH sí  
1055 JC ¿por qué?  
1056 AH no sé porque: (risa) los bavieros tienen no sé  
1057 algunos / son // no sé // son más ¿superficial?  
1058 KO <¡hm!> / <aha> <sí>  
1059 AH y: // pero más / (m:)  
1060 JC ¿en dónde est-?  
1061 AH más abiertas pero más  
1062 JC <sí sí>  
1063 AH superficiales  
1064 KO como / la gente de Colonia  
1065 JC <sí>  
1066 AH sí / y los hambur-gos son más / cerrados pero: // más  
1067 ¿cómo se dice?  
1068 KO (???)  
1069 JC (???)  
1070 AH sí sinceros  
1071 (2.0)  
1072 KO eso sí  
1073 AH y pienso que con la mentalidad de:l- todos los abiertos  
1074 y superficiales de: (risa) de Baviera los hamburgos no  
1075 pueden / vivir  
1076 KO ¿pero al revés? ¿no tenías problemas?  
1077 AH al revés no  
1078 KO ¿no?  
1079 AH no  
1080 KO ¿no? ¿de verdad no?  
1081 AH (puf) hablo y hablo y hablo y la gente tiene que  
1082 escucharme (risa) si no quieren  
1083 KO pero no escuchan a veces  
1084 AH sí no es- es un poco difícil encontrar a alguien / o-  
1085 que- que alguien habla contigo sin:  
1086 JC <sí>  
1087 (1.0)

1088 AH pero bueno  
 1089 (2.0)  
 1090 AH ahora me da igual pero pienso que siempre es así si te  
 1091 vas a una nueva ciudad grande / encontrar gente siempre  
 1092 es difícil  
 1093 JC sí  
 1094 (0.5)  
 1095 KO depende qué haces ¿no? depende de qué haces,  
 1096 AH <claro>  
 1097 KO si trabajas sí  
 1098 AH sí ((riendo)) pero yo también estudiaba aquí y también  
 1099 fue difícil / estudiaba en la FH<sup>231</sup>  
 1100 (0.5)  
 1101 KO <ah ok>  
 1102 JC <hm>  
 1103 AH en: / y es muy pequeño y: había mucha gente de:- de:-  
 1104 KO ((a la investigadora)) (e:) pasó algo con la casete  
 1105 [...]<sup>232</sup>  
 1106 AH cuento (risa) no pero hay- hay mucha gente  
 1107 KO ((riendo)) la leyenda  
 1108 AH ((riendo)) mucha gente de: cerca de (m:) Stade  
 1109 Buxtehude y: tiene  
 1110 KO <ah ok>  
 1111 AH y también de Hamburgo y tienen su (e:) / su club de  
 1112 amistad de: sus amigos  
 1113 KO <y ya está ¿no?>  
 1114 AH y ya está no- no se interesan por alguien nuevo  
 1115 JC <hm>  
 1116 AH y: eso fue un poco  
 1117 KO <hm>  
 1118 AH difícil / y claro que conoces al principio mucha gente  
 1119 y fiesta y todo pero: / después de medio año sabes que  
 1120 no:- no llevas muy bien con todos  
 1121 KO <sí>  
 1122 AH y: dos o tres y ya está  
 1123 KO tenías suerte  
 1124 (1.0)  
 1125 AH sí  
 1126 KO sí  
 1127 (2.0)  
 1128 AH es muy:  
 1129 JC <sí> para mí es un poco lo mismo porque / donde hago  
 1130 mi formación es como una clase y la mayoría es- tiene  
 1131 treinta y cuarenta y cincuenta años  
 1132 (0.5)  
 1133 KO ops  
 1134 JC bueno hay algunos que:- de veinti algo pero  
 1135 (1.0)  
 1136 AH no: // no esa no es la misma ola ¿no? (risa)  
 1137 KO (risa) ((riendo)) la misma ola (risas = todas) las  
 1138 mismas (waibs) (risa) /// ¿cuándo- cuándo mudiste a: /  
 1139 no / ¿cuándo te mudiste a-  
 1140 JC hace un año  
 1141 KO <ah oh sólo / vale no es tanto ¿no?>

<sup>231</sup> FH (Fachhochschule): Escuela Técnica.

<sup>232</sup> Fragmento omitido por intervenir en él la investigadora.

### ANEXO III

---

1142 (1.0)  
1143 JC pero es- es raro porque en- en mi clase somos como- hay  
1144 diez o veinte per- / diez personas de mi edad más o  
1145 menos y somos cuatro (e:) que somos de Bremen  
1146 KO ¡oh!  
1147 AH ¿sí?  
1148 JC Bremen y en alrededor / sí (risa)  
1149 AH pero tú vives aquí ¿no?  
1150 JC ahora sí  
1151 AH que no  
1152 JC no no ¡no!  
1153 KO como dos horas ¿no?  
1154 (1.0)  
1155 JC una hora  
1156 KO <¡una hora!>  
1157 JC bueno una hora con el rápido / el IC  
1158 KO °¿y sabes algo? es que nunca he estado en  
1159 Bremen°  
1160 JC a:h  
1161 AH yo tampoco  
1162 KO todavía- ¿tú tampoco?  
1163 AH una vez una vez / pero solo una fiesta / por la noche /  
1164 no- no he visto mucho  
1165 KO ((susurrando)) casi conozco nada del Norte  
1166 AH (risa)  
1167 JC <bueno>  
1168 AH <bueno>  
1169 KO es una pena  
1170 AH (???) cinco años  
1171 KO ¿ah sí? conozco Hamburgo (risa)

<Grabación: B2.2>

<Duración: 20'>

<Fecha de la grabación: 06.07.2005>

<Informantes: MR, PE, DM>

1 PE ¿y: empezamos de hablar de este tema ((ruidos)) de la  
 2 semana pasado o hablamos de otras cosas?  
 3 (2.0)  
 4 DM no sé  
 5 PE no sé quizás es más interesante de hablamos de nosotros y  
 6 experiencias de Erasmus  
 7 MR sí  
 8 PE o tu experiencias de práctica  
 9 (2.0)  
 10 MR ah ya sí sí claro pero por qué no experiencias en ah  
 11 bueno muy bien gracias experiencias en- en España en  
 12 general con la gente o con- con- con: la vida no sé  
 13 PE creo que es un poco más interesante de:  
 14 (1.0)  
 15 DM sí y será más  
 16 PE hablamos de (eso)  
 17 DM fácil  
 18 PE sí (risa)  
 19 MR ((a la investigadora)) no sé si el contenido es  
 20 importante para usted claro es más interesante- interesante  
 21 para nosotros  
 22 DM (risa)  
 23 PE y:  
 24 DM (risa)  
 25 PE ¿qué hiciste en tu práctica / en España?  
 26 MR ah en DKV Seguros  
 27 (e:) // hice: // buf /// es complicado / oficina (risa)  
 28 claro pero /// ahj // el desarrollo de un / nuevo parte  
 29 de DKV Seguros hay un nuevo parte es DKV Servicios // y  
 30 ese es el // management / de la gente // que: que: //  
 31 ingresa en los hospitales en / en España pero gente  
 32 extranjera / a- / asegurados de por ejemplo DKV Alemania  
 33 PE ¡ah!  
 34 MR DKV~  
 35 PE ~¿y qué estudias?  
 36 (0.5)  
 37 MR Economía  
 38 (0.5)  
 39 PE ah (???)  
 40 (1.0)  
 41 MR y: // estuve en management del // de las / ingresos del  
 42 extranjeros o: asegurados extranjeros en en España // y  
 43 el management con las clínicas y todo y: desarrollar un  
 44 proceso nuevo para DKV para bajar // la cuenta para todo  
 45 y: // ja dentro del / Konzern DKV en Europa  
 46 (0.5)  
 47 PE ¿y es posible de trabajar / en serio / con este nivel de  
 48 / español o?

49 (1.0)  
 50 MR psí psí claro mhm  
 51 PE ¿tuvis- tuviste problemas de?:  
 52 MR (e:) sí al primero claro porque: / mhm / después Valencia  
 53 me fui a Bar- me fui para una: semana a Alemania y  
 54 después directamente a Barcelona para trabajar / hh //  
 55 y: (e:) (1.5) llegué el // un- un domingo / y: (e:)m /  
 56 empecé // el lunes trabajar / y no conocí nada del de la  
 57 ciudad  
 58 (0.5)  
 59 PE <ah claro>  
 60 (0.5)  
 61 MR sí poquito (???) sí complicado duro al principio pero sí  
 62 interesante y la gente en la oficina: // fue muy: o  
 63 estaba muy muy // simpática: y:  
 64 PE ah!  
 65 (0.5)  
 66 MR me ha / (e:) m (3.0) (e:)  
 67 (2.0)  
 68 DM ayudar  
 69 MR ¡ah! / me: / ¿ayudó?  
 70 (1.0)  
 71 DM sí  
 72 MR mucho con todo /// y mi tutoria / fue alemana  
 73 (0.5)  
 74 DM ¡ah!  
 75 MR una alemana que: estudiaba en España // y: / sí ahora //  
 76 mi por para (allí)  
 77 (0.5)  
 78 DM y estudiaste en Barcelona también o: fue solo  
 79 MR no- no- no  
 80 DM solo solo  
 81 MR solo trabajar / cada de la mañana hasta la  
 82 tarde / como normal  
 83 (2.0)  
 84 PE por dos meses o tr- o medio a-  
 85 MR cinco  
 86 PE ah cinco  
 87 MR meses sí sí  
 88 (1.5)  
 89 DM ¿pero era una- un programa de intercambio?  
 90 (1.0)  
 91 MR hh sí el- el (e:)m // ahm-  
 92 (.)  
 93 DM ¿cómo se llama el programa?≈  
 94 MR ≈el programa es Leonardo Da Vinci / Leonardo Da Vinci  
 95 paga / para: // (1.5) casi (e:) sí quin: / quinientos  
 96 euros al mes para ti // si:  
 97 (0.5)  
 98 PE es como tu sueldo // ¿o?  
 99 MR sí / la c- la compañía paga nada  
 100 PE ah  
 101 MR es- es la compañía paga o Leonardo paga y la compañía  
 102 paga el (e:) menos que Leonardo // entonces // Leonardo↓  
 103 / en- en- en- en mi caso // y ahm pero el // ahm /// las  
 104 prácticas en DKV / ahm /// en- // he encontrado // ja /  
 105 en mi: (1.5) o para mí no- no con Leonardo este fue / mi  
 106 decisión≈

107 DM ≈pero solo pagan para que trabajes y no para que /  
 108 estudies  
 109 (.)  
 110 MR hh Leonardo es un programa para: prácticas=  
 111 PE vale para práct  
 112 MR =sí↓  
 113 como- como Erasmus para: / los es ja- // la gente que  
 114 estudia // pero des- / antes // fue muy muy o estaba muy  
 115 /// difícil / ir al extranjero y hacer unas prácticas en  
 116 en la UE /// porque /// una empresa te paga como becario  
 117 pf no sé trescientos euros / y con trescientos e- euros  
 118 es imposible vivir en una ciudad muy grande en- en Europa  
 119 (0.5)  
 120 DM <hm>  
 121 (1.0)  
 122 MR y: // pues vale // entonces Leonardo este programa es muy  
 123 muy buen y // ellos pagan // ida y vuelta con avión /  
 124 también  
 125 PE <también>  
 126 (0.5)  
 127 MR y: sí muy bien muy bien / solo tienes que hacer un- un-  
 128 un // después (e:) un informe de las prácticas como para  
 129 la: // facultad† // también  
 130 (0.5)  
 131 DM <hm>  
 132 (1.0)  
 133 DM ¿y qué tienes que hacer para recibir una: una  
 134 beca // de- de- de ese programa? / ¿tienes que encontrar  
 135 tú:?  
 136 (1.0)  
 137 MR no yo he encontrado mi beca para en- en- // yo he hablado  
 138 con- con DKV o DKV por aquí DKV en España y: todo=  
 139 DM <hm>  
 140 MR =pero si no tienes un- un- /// un sitio / o una empresa /  
 141 el Leonardo tiene muchos contactos↓ // de con empresas  
 142 DM ah y puede ofre-  
 143 cer una o un-  
 144 MR sí  
 145 (1.0)  
 146 DM un-  
 147 MR en Europa hay- hay=  
 148 DM <hm>  
 149 MR =listas con empresas que trabajan juntos con con (e:)  
 150 Leonardo // y fff claro puedes vas al Auslandsamt y:  
 151 ellos tienen una lista y: // si quieres vas a llamar o a  
 152 escribir y:  
 153 (1.0)  
 154 DM <hm> / °solo°  
 155 (1.5)  
 156 MR es muy muy interesante  
 157 (1.0)  
 158 DM <hm hm>  
 159 MR y no hay problemas del- del dinero porque // no hay mucha  
 160 gente que conoce el programa del Leonardo // y:  
 161 normalmente la gente se va en- con Erasmus // y: por eso  
 162 el dinero de Erasmus (e:) se divide / pf no sé  
 163 PE (risa) (risa) no  
 164 es mucho

- 165 MR adentro mucho- entre mucho mucho mucho: ge- mucha gente  
166 PE <hm>  
167 MR y: en Leonardo hay mucho dinero de la UE y entonces (e:)  
168 pf recibes más / mucho más~  
169 DM ~y cuánto recibías de la Universidad?  
170 (1.0)  
171 MR ¿de la Universidad?~  
172 DM ~no del- del programa↑ / cuánto rec?  
173 MR del Leonardo?  
174 (0.5)  
175 DM sí  
176 MR ¿de dinero?~  
177 DM ~sí~  
178 MR ~al mes↑ // el máximo son quinientos euros // por mes  
179 (1.0)  
180 DM <hm>  
181 (0.5)  
182 MR y quinientos euros más (e:) ida y vuelta (2.0) fue: no-  
183 fueron trescientos algo más / (1.5) y te pagan- pagan  
184 ochenta por ciento en // al primero / (e:) antes de: las  
185 prácticas y el resto / cuando has (e:) pf (2.0) (e:) //  
186 has // no sé / finalizado // el informe y: los / tickets  
187 del avión y todo y billetes y contratos del apartamento  
188 y: // sí quieren ver // todas cosas claro  
189 (0.5)  
190 DM <hm>  
191 (2.0)  
192 PE recibimos solo cien euros al mes / por Erasmus  
193 (1.0)  
194 MR en: // cien oiros- euros wow  
195 DM nada más  
196 PE (risa)  
197 DM sí  
198 MR eso es poco (risa)  
199 PE (risa)  
200 DM no era suficiente (risa)  
201 PE <es verdad>  
202 MR pero hay universidades donde es- es- es (e:) / menos //  
203 (e:) conocí a un // un un estudiante // de: / dónde↑ /  
204 Bochum / creo en Valencia  
205 DM <hm>  
206 MR recibí sesenta euros al mes / es- es- es sí claro es  
207 nada  
208 PE sesenta ((riendo))  
209 (.)  
210 MR es- ((riendo))  
211 PE (risa) es / casi nada  
212 MR <sí>  
213 (3.0)  
214 MR pero entonces cómo- cómo uf estás pagando o: /  
215 estáis pagando un en Erasmus si solo (1.5) recibís / cien  
216 euros al mes es:  
217 (0.5)  
218 DM bueno era- era casi lo mismo como- como necesito aquí //  
219 e:l / bueno el piso era un- un poquito más caro por  
220 supuesto que- que en Bayreuth↑  
221 (0.5)  
222 MR ¿y dónde- dónde estuviste?

ANEXO III

223 (0.5)  
 224 DM en Barcelona también  
 225 MR ah sí↑ ah vale  
 226 DM sí // eran era cien- cien euros (e:) más al  
 227 mes / para el ap- (e:) para el piso↑ / y-:  
 228 MR cien euros es  
 229 barato para Barcelona  
 230 (.)  
 231 DM no↑ cien euros más  
 232 (1.0)  
 233 PE creo que no-  
 234 MR ¡más!  
 235 DM en total en total trescientos euros para mi- para mi piso  
 236 // y bueno lo pagaban mis (e:) ((ruido de un coche)) mis  
 237 padres // y (1.5) sí era casi lo mismo como- como aquí  
 238 (1.7)  
 239 PE un poco más para salir (risa)  
 240 DM sí es verdad (risa)  
 241 MR (risa)  
 242 DM (risa)  
 243 PE poco más tiempo libre  
 244 (3.0)  
 245 DM sí (1.5) y dónde- dónde viviste en Barcelona?  
 246 MR hh // ahm (???) (2.0) ahm ¿sabes / vale Paseo de Gracia ?  
 247 (0.5)  
 248 DM hm  
 249 (0.5)  
 250 MR arriba ahm Diagonal entonces Grande Gracia en- en- en sí  
 251 en Gracia  
 252 DM hm  
 253 MR ah sabes Plaça de (???)  
 254 (1.5)  
 255 DM hh // no me suena  
 256 MR no: es Paseo de Gracia arriba // todo recto: (e:) Grande  
 257 Gracia arriba arriba arriba Plaça de (???)  
 258 ((ruido de un coche ))  
 259 DM puedo imaginarlo  
 260 (0.5)  
 261 MR sí y dónde / has es-?  
 262 MR en el- en el Rabal  
 263 (1.0)  
 264 MR ((silbido)) (risa)=  
 265 DM era-  
 266 MR =¿dónde en el / Rabal?  
 267 (1.0)  
 268 DM directamente en el Rabal (risa)  
 269 MR (risa)  
 270 (.)  
 271 DM sí: / pero era muy divertido  
 272 (1.5)  
 273 MR ¿sí?  
 274 DM sí excepto de / que tenía mi: mi- mi coche // en el Rabal  
 275 y:  
 276 MR hh  
 277 DM lo- lo destruyeron casi=  
 278 MR <sí es- es (más o menos normal)>  
 279 DM =totalmente (risa)  
 280 MR <vale (risa) claro (risa)>



- 281 DM sí ma: me- me robaron la  
 282 MR ¿con platos<sup>233</sup> alemanes?≈  
 283 DM ≈sí sí esos-  
 284 PE mat-  
 285 DM la matrícula me la:=  
 286 MR <matrícula sí>  
 287 DM =me la (e:) robaron y tenía que:=  
 288 MR <(risa) sí>  
 289 DM =ir a Alemania sin mi matrícula  
 290 (.)  
 291 MR ¿y por qué por qué (e:) hiciste eso / con- con coche a  
 292 Barcelona eso es loco no?  
 293 (1.0)  
 294 PE (risa)  
 295 DM yo no sé (risa)  
 296 PE (risa)  
 297 DM ahora no lo sé (risa)  
 298 PE es lo mismo conmigo estuve en Madrid también en coche /  
 299 y: / pero solo una vez me han (e:) destruido mi cristal /  
 300 pero no han robado mucho / solo cinco ouros  
 301 (1.0)  
 302 DM (risa)  
 303 (0.5)  
 304 PE pero / fue el / segundo día // cuando llegué (risa) en  
 305 Madrid / y me han (e:) / destruido mi cristal y (risa)  
 306 DM risa)  
 307 (0.5)  
 308 PE no tuve ni idea dónde pude ac- aparcar mi coche y no  
 309 tuve un apartamento y: (risa) fue difícil  
 310 MR (risa)  
 311 PE (risa)  
 312 (1.0)  
 313 PE pero con eso se: // se aprende a (e:) español porque se  
 314 tiene que hablar con la policia (risa)  
 315 MR <sí (es muy bueno) para  
 316 practicar sí claro>  
 317 DM (risa)  
 318 PE (risa) y con muchas otras personas sí (risa)  
 319 DM (risa) / ¿y cómo has encontrado un piso en- / en Madrid?  
 320 (1.0)  
 321 PE (e:) sobre la universidad / la universidad (e:) // (e:)  
 322 tuvo una lista con muchos (e:) pisos // y luego se- /// y  
 323 luego llamé a muchos diferentes pisos:  
 324 (1.0)  
 325 MR ¿y es- es difícil encontrar un piso en en Madrid o no?  
 326 (.)  
 327 PE (e:) /// no es muy difícil es=  
 328 MR <no>  
 329 PE =difícil encontrar un piso bueno / pero (e:) /  
 330 encontrar un piso / pero en=  
 331 MR sí en Valencia es ist das Gleiche  
 332 PE =Madrid también creo que como Barcelona es muy caro  
 333 (0.5)  
 334 MR <hm>  
 335 (0.5)

---

<sup>233</sup> *Platos*: placas, matrícula.

336 PE creo que no es posible de encontrar un piso // menos de:  
 337 // trescientos euros  
 338 (0.5)  
 339 DM ¿en Madrid?  
 340 PE (e:) sí  
 341 MR en Barcelona: / también  
 342 (0.5)  
 343 DM <hm hm>  
 344 (1.0)  
 345 MR (e:) pisos sin ventanas y- y- nada  
 346 DM sí (risa)  
 347 MR para trescientos euros en Barcelona sí  
 348 PE (e:) lo mismo en Madrid  
 349 (1.5)  
 350 MR (???)  
 351 (1.5)  
 352 MR eso // m: por eso (e:) / en diciembre he cambiado  
 353 el piso // ahm // y he fundado un nuevo piso compartido  
 354 // con otras personas  
 355 DM <hm>  
 356 MR y si / tú tienes (e:) el contrato del piso / es más fácil  
 357 pagar menos porque la gente que- que / busca un piso  
 358 tienen pagar como yo antes y después otra gente y: //  
 359 entonces para nosotros fue u- muy bien // porque:  
 360 (1.0)  
 361 PE <los otros no saben cuántos dinero tú pagas>  
 362 MR no nunca normalmente nunca sabes cuánto vale el piso en  
 363 todo  
 364 PE <sí>  
 365 MR porque el- el- el (e:) // pf chico cómo s- cómo se dice  
 366 (e:) (1.5) el // no sé el- el- el- / la persona que- que:  
 367 tiene el piso o que- que paga: // cada mes todo el piso  
 368 nunca- nunca dice cuánto vale en todo  
 369 (0.5)  
 370 PE <sí claro>  
 371 MR y entonces (e:) hemos pagado mucho menos que antes y: un  
 372 piso más- más grande y: / muy bien completamente  
 373 completamente nuevo todo y:  
 374 (2.0)  
 375 DM sí (yo solo) viví con un colombiano y- /// y creo que-  
 que él no: pagaba /// no pagaba nada  
 376 (0.5)  
 377 PE (risa)  
 378 MR sí?  
 379 DM y no: tampoco quería decírmelo después de seis ma- meses  
 380 / cuánto pagaba  
 381 (0.5)  
 382 PE hh  
 383 DM por eso creo que:  
 384 MR (risa)  
 385 (1.5)  
 386 DM quizás cien euros al mes (risa)  
 387 MR (risa) // vale / (risa) /// colombiano /// pero estuviste  
 388 a la Autónoma: entonces o: // a la Universidad UB?  
 389 DM no en el-  
 390 en el INEF  
 391 (0.5)  
 392 MR INEF / ¿qué es eso?

- 393 DM el instituto de deporte / en- está en el Montjuïc  
394 (0.5)  
395 MR <sí>  
396 DM al lado del (e:m) estadio olímpico  
397 (0.5)  
398 MR <sí>  
399 (0.5)  
400 DM es muy bonito  
401 (0.5)  
402 MR ¡ah! (1.5) es- vale / estuve es- es- estuve solo una vez  
403 a la Montjuïc con (e:) el bus turístico  
404 DM (risa) (1.5) sí directamente al lado de: // (e:)m  
405 MR en la- la piscina grande  
406 DM de del- al lado de la piscina a la  
407 derecha  
408 MR <¡ah!>  
409 DM de la piscina  
410 (0.5)  
411 MR sí he vis- he visto muchos estudiantes cuando:  
412 DM sí este el: /// instituto del deporte // no (e:) la  
413 facultad / sí /// sí  
414 MR <bueno>  
415 (2.5)  
416 MR sí pero sin tr- (e:) /// has estudiado entonces ¿has- has  
417 visto mucho o:- o:- de- de España en todo- te has / ido a  
418 excursiones o:?  
419 (0.5)  
420 DM sí por eso tenía mi coche // hicimos unos viajes a: // a  
421 la Costa Brava al // al Madrid para visitar a mi hermano-  
422 MR con medio coche /// después un-  
423 (0.5)  
424 DM no a: a Madrid fui en tren  
425 (0.5)  
426 MR <ah>  
427 (0.5)  
428 DM pero / pero a la Costa en coche y: /// a unos ciudades en  
429 el alrededor de Barcelona  
430 MR al sur también Valencia o:?  
431 DM al sur también (e:m) no  
432 MR <no>  
433 (0.5)  
434 DM no tan lejos pero: /// no recuerdo el nombre (2.0) no sé  
435 (3.5)  
436 MR <vale>  
437 (1.0)  
438 DM sí pero: (2.0) quizá es más fácil / viajar en tren  
439 MR sí  
440 DM que en coche  
441 MR ¿es más fácil // sí?  
442 DM sí y más cómodo  
443 (1.5)  
444 MR vale sí sí claro ir a ir a una ciudad solo  
445 DM sí  
446 (0.5)  
447 MR pero si- si:  
448 DM bueno a la costa- la costa está bien pero  
449 MR sí  
450 PE y viajar en autobús es muy (e:) // muy barato

- 451 (0.5)  
452 MR sí sí es muy barato pero: // horas y horas en este  
453 autobús  
454 (0.5)  
455 PE sí claro (risa)  
456 MR me he ido muchas veces de- de Val- de de Barcelona a  
457 Zaragoza con- con autobús // buah  
458 DM <para visitar a tu amigo>  
459 (0.5)  
460 MR ah no (e:) en- en- en Zaragoza es (e:)  
461 DM no↓ era en Valencia- / estaba en Valencia / tu amigo  
462 (1.0)  
463 MR ¿mi amigo?  
464 PE (risa) ¿cuál amigo?  
465 MR a ver sí claro tengo- tengo amigos en Valencia pero: (e:)  
466 durante mi tiempo en- en Barcelona nunca me he ido a Ma-  
467 a Valencia la gente a Valencia / ah iba a: Barcelona / o:  
468 ellos // vinieron no sé a Barcelona / para visitarme  
469 porque: durante mis prácticas (e:) /// no he tenido mucho  
470 tiempo para viajar / solo vez en cuando en / un fin de  
471 semana a Zaragoza cuando estuvo algo de DKV porque el  
472 centro de DKV está en Zaragoza // el- el sitio / y: / al  
473 primero / en octubre // vale para el *Oktoberfest*<sup>234</sup> en /  
474 Zaragoza  
475 DM (risa)  
476 MR y: ((riendo)) después la cena de navidad de DKV en  
477 Zaragoza también // y sí claro el autobús / Zaragoza i-  
478 ida y vuelta es veinte euros es  
479 (0.5)  
480 PE <hm casi nada>  
481 MR <sí es casi nada> / pero el resto y- hh no conozco la  
482 ciudad de Barcelona como- como / una persona que: // ha-  
483 uf que / estuvo por aquí (e:) // en Erasmus /// porque  
484 (e:) ja / es posible hacer muchas fiestas y:  
485 (0.5)  
486 DM (hh)  
487 MR no hay est- no hay que estudiar realmente mucho mucho y:  
488 // con trabajar cada día de- de: pf no sé // nueve pero:  
489 // media hora o: /// cuarenta minutos para ir al trabajo  
490 PE (hh)  
491 MR ah / entonces pf (1.5) ja / todo el día y después el  
492 trabajo no- no tienes ganas de de hacer una fiesta hasta  
493 l- cuatro: / hasta la cuatro de la ma- de la mañana y:  
494 DM <hm>  
495 (1.5)  
496 MR solo fines de semanas y: / vez en cuando un fin de semana  
497 no quieres hacer nada también o tampoco o: y: entonces  
498 /// nada // para- para conocer una- una ciudad prácticas  
499 ((ruido de coches)) no son- no son /// el mejor (1.5)  
500 (e:) realmente trabajas mucho y: // vas a emprender mucho  
501 mucho del- del proceso de trabajo (e:) la gente y: / cómo  
502 la gente- cómo la gente ah / trabajo el tipo / pero: de  
503 la ciudad y la vida y fiestas (3.0) no↓  
504 (10.0)  
505 DM ya estamos (risa)

<sup>234</sup> *Oktoberfest*: fiesta de la cerveza.

## Anexo IV: Transcripción de la actividad 2

---

-Tú no lo notas pero normalmente en en en en la Península cuando escuchamos acento canario, bueno lo puedes localizar automáticamente pero, pero los primeros diez segundos estás- estás intentado localizarle mentalmente diciendo no Cuba no Puerto Rico vale Canarias

-Yo digo yo digo es andaluz de dónde de dónde es anda- porque yo soy andaluza sabes y muchas veces cuando escucho un canario a- los dos primeros minutos digo eh mhm parece que es andaluz pero ¿de dónde de dónde? y ya luego me dicen que es canario y, como contigo al principio digo puede ser de Granada perfectamente.

-Mira yo mi mi abuela es de Cuba y yo he oído de todo a mí me han dicho no si tu acento es canario normal, y luego mucha gente de Sudamérica que me dice ¿y ese acento? y yo no es que soy canario y sabes qué es normal pero luego le digo no es que mi, mi abuela es de Cuba y dice ¡ah es normal! que como que proviene y yo creo que mi acento no tiene nada que ver con el acento cubano el acento canario vale puede tener una semejanza al acento cubano pero no tiene nada que ver no es totalmente distinto

-(risa) acabas de decir lo de que tu abuela es cubana y de repente he escuchado todo el todo con acento cubano, te lo juro, para mí siempre tuvo muchas simil- muchas similitudes el acento canario con el acento cubano

-Sí lo tiene sí lo tiene sí lo tiene pero me refiero, no sé cómo explicarlo, yo he ido más a mis familiares cubanos hablando y no hablan como hablamos los canarios, y me lo ha dicho- eso no me ha pasado muchas veces que: esa historia de que: que me digan pues ahora entiendo porque tu abuela es cubana (la mayoría de las veces) basta con decir que soy canario

-El acento canario es una mezcla entre Cuba y Andalucía como estáis ahí en medio (risa)

-Puede ser, hombre con los acentos muchas veces, bueno sobre todo en todos los, yo creo que casi todos los castellanos y

fundamentalmente los vallisoletanos que son muy muy chovinistas ¿no? de su de su de su forma de hablar y piensan que (hh)

-El español estándar ¿no?

-Podíamos decir pensamos pero no, no lo voy a decir, no voy a, no voy a pecar, que el español estándar, el oficial, el típico, el de los libros, el que aparece en en todas las audiciones es el castellano que se habla en en Valladolid particularmente o en Burgos o, o cosa similar ¿no? y bueno hasta cierto punto probablemente lo que hablamos

-La pronunciación porque la gramática luego..

-Sí, sí, luego, claro lógicamente

-Con el laísmo

-En Valladolid somos laístas o no sé, etcétera, no pero, pero no deja de ser, al fin y al cabo no deja de ser una variante dialectal el, lo que, lo que..

-¡Claro!

- ..hablamos en Castilla

-¿Quién- quién dice que es, que es el español estándar?

- De hecho la la mayor parte de los hispanohablantes no cecean como, como, como nosotros

-¿Que vosotros ceceáis?

-No pronunciamos las eh no pronunciamos las zetas

-Ah vosotros distinguís

-Claro lo distinguimos pero, pero esto no es normal, normalmente se pronuncia casi siempre con la, con la ese en Latinoamérica y en otras muchas partes de España

-Y la mayoría de hispanohablantes

-Igual yo tengo muchos problemas por ejemplo con con el alemán por ese motivo porque yo, por supuesto sé cómo escribir eh pues cualquier palabra, pero a la hora de decirla, pues si lo pienso antes pues la sé decir bien, pero hablando como hablo diariamente habitualmente en mi vida no, no hago diferencia entre la ce, ese y zeta, siempre hablo con, con ese y los canarios hablamos así siempre

-Yo creo que eso es lo normal, lo raro es eh pronunciar la zeta

-No el, el acento por ejemplo peninsular sobre todo no sé exactamente de qué zona, porque no sabemos, en Canarias no sabemos identificar, a los andaluces por supuesto, pero, no sabemos identificar por ejemplo eh de qué zona puede provenir un peninsular que está en Canarias, nos resulta muy llamativo la forma en la que ustedes hablan cuando, cuando sí pronuncian eh la ce y la, la zeta al

menos más que, que nosotros la, la marcan bastante nosotros no los andaluces creo que no nosotros

-En Andalucía o se sesea o se cecea

-Para mí es todo igual así (risa)

-Sí esa es la, se llama, es la variante dialectal atlántica la llaman o-

-No sé es que en Andalucía hay varios dialectos

-Hm, pero fíjate otra diferencia

-En Andalucía occidental se tiende a sesear, en Sevilla

-Ya

-Una serversa, mi arma (risa)

- Quillo, qué bastinazo, eso es muy de Cádiz

-De Cádiz, claro (risa)

-Pero por ejemplo otra diferencia acabas de decir tú "ustedes"

-Sí nosotros-

-Yo también digo ustedes

-Claro yo no puedo decir vosotros es que no me sale es que... no no-

-¿Y tú que dices mhm ustedes-?

-Ustedes

-Pero, ¿ustedes sois o ustedes son?

-Ustedes son

-Y nosotros decimos en Andalucía us- ustedes sois

-Ustedes sois sí

-Ustedes sois

-Yo tengo muchos amigos de Cádiz

-Una mezcla (risa)

## ZUSAMMENFASSUNG

---



## 1. Begründung, Fragestellung, Ziele

Gespräche sind ein universales Phänomen, das jede Kultur und jede Gesellschaft aufweist. Alle, unabhängig vom Alter oder der sozialen Herkunft, nehmen an Gesprächen teil: Kinder mit Erwachsenen, Jugendliche mit Älteren oder sogar die lallenden Babys mit ihren Eltern. Nach Stubbs (1983: IX) lernen die Babys das Gespräch, bevor sie die Sprache lernen.

Darüber hinaus sind Gespräche omnipräsent und machen einen Großteil unseres Alltags aus. *Alltäglich* bedeutet aber lange nicht *unwichtig*. Man darf die Konversation nicht als eine zweitrangige Aktivität betrachten, die „zwischen“ den wirklich relevanten Aktivitäten stattfindet. Soweit sie die prototypische, die „Quintessenz“ (Svartvik 1980) der mündlichen Interaktion ist, agiert sie als eine Vorlage für alle anderen Interaktionsformen (Drew/Heritage 1992). Zudem ist das Gespräch das Mittel zur sozialen Interaktion schlechthin. In einer Konversation sprechen wir nicht nur, wir drücken Sympathie oder Ärger aus, begrüßen oder kritisieren, teilen Erfahrungen mit oder diskutieren. Und das alles sind Handlungen, die die Basis unseres sozialen Lebens bilden (Drew 2005). Des Weiteren ist die wichtige Bedeutung des Gesprächs als menschliche Aktivität davon abhängig, ob die Teilnehmenden derselben linguistischen und kulturellen Gemeinde angehören. Ein Ausländer, der nicht in der Lage ist, an einem Gespräch teilzunehmen, wird kaum Vertrauensbeziehungen mit Muttersprachlern aufbauen können und sich vieler Chancen berauben, am gesellschaftliche Leben zu teilzunehmen.

Aufgrund ihres besonderen Status als Schnittstelle zwischen Sprache und Gesellschaft erfordert die Bewältigung eines Gespräches ein spezifisches Ensemble von Wissen und Fertigkeiten, das weit über die strikt linguistischen Mittel – Syntax, Morphologie, Lexik und Prosodie – hinausgeht und eine Reihe von interaktiven und kooperativen Phänomenen einschließt, zu denen alle daran Beteiligten beitragen. In anderen Worten: An einem Gespräch teilzunehmen heißt, relevante und koordinierte Gesprächsbeiträge zu leisten, Turns auf angemessener und synchronisierter Art und Weise zu übernehmen und zu übergeben, Pausen und Redegeschwindigkeit zu berücksichtigen, Themen durch adäquate Abläufe einzuführen und gegebenenfalls zu unterbrechen sowie wiederaufzugreifen. Ein Gespräch zu führen setzt voraus,

letztendlich die Strukturen, Schemata, Normen und Erwartungen einer Sprachgemeinde zu kennen. Diese Kenntnis lässt sich zusammenfassend als *Gesprächskompetenz* beschreiben.

Trotz ihrer Wichtigkeit wird die Gesprächskompetenz selten im Fremdsprachenunterricht behandelt. Sprachlehrveranstaltungen, die am Beginn des 20. Jahrhunderts institutionalisiert wurden, waren hauptsächlich an der Vermittlung von sprachlichen Kenntnissen orientiert und dies unabhängig von der angewandten Unterrichtsmethode. Gründe dafür sind zum einen die historische Relevanz, die das Schriftliche über die gesprochene Sprache hatte, zum anderen wird das Führen von Gesprächen von den meisten Menschen als etwas verstanden, das man dauernd tut und deshalb nicht eigens lernen muss, weder in der Erst- noch in der Zielsprache. Es handelt sich, so die Meinung vieler, um eine naturwüchsige, intuitive Fähigkeit, die von der Erst- direkt in die Zweitsprache transferierbar scheint. Daher wurde sie kaum Gegenstand der systematischen und expliziten Vermittlung in institutionalisierten Curricula, weil man sie nicht lernen, sondern nur üben muss.

Mit der Wende, die der kommunikative Ansatz (Brumfit 1979, 1984; Littlewood 1981) mit sich brachte, wird in den 1970er und 1980er Jahren die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts erweitert: Grammatikkenntnisse sind nicht mehr das Hauptziel, sondern die Befähigung zur Kommunikation. Diese Umorientierung beansprucht neue Übungsformen, damit die Lernenden 'ins Plaudern geraten'. In den sogenannten *kommunikativen Aufgaben* werden dann realitätsnahe Sprachverwendungsweisen simuliert, in denen die Teilnehmer gemeinsam ein Problem lösen oder eine sprachliche Handlung ausüben. Die resultierende Interaktion gleicht sich dabei nicht der authentischen Kommunikation an (Warren 1987) und auch die Gesprächskompetenz wird nicht erreicht (Sze 1996). Obwohl für Gardner (1994: 101) der kommunikative Ansatz die diskursive Komponente (die Kohäsion- und Kohärenzmechanismen innerhalb eines Textes), das Pragmatische (Sprechabsichten und ihre Versprachlichungsmuster) und das Soziokulturelle (die Konventionen über das, was gesagt werden kann, wann und auf welche Art und Weise) im Fremdsprachenunterricht einschließt, wird in diesem sprachdidaktischen Konzept ein Kernaspekt außer Acht gelassen, und zwar die Interaktionsebene. Wenn das Ziel sein soll, die Lernenden auf die Kommunikation mit anderen Sprachverwendern

vorzubereiten, dann sollen nicht nur Kenntnisse darüber vermittelt werden, wie die Sprache, sondern v.a. wie das Gespräch funktioniert.

In diesem Zusammenhang weist Slade (1993) darauf hin, dass für die Fremdsprachenlernenden die Schwierigkeit einer spontanen Konversation eher im Umgang mit der *Koproduktion* liegt. Ein Gespräch ist das Resultat der daran beteiligten Akteure, mit andauernden Unterbrechungen und neuen Wendungen, „wo die Turnübernahme, die Signale der Hörerverfügbarkeit und die Themenwechselmechanismen kulturspezifisch sein können“ (1993: 85). Ernst (1994: 315) stimmt mit dieser Meinung überein und fügt hinzu, dass die Lernenden zahlreiche Übungen in Bereichen wie Turnübernahme und -zuweisung, Unterbrechen und aktives Zuhören bräuchten. Es ist aber sehr wenig darüber bekannt, wie die Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler sprechen und noch weniger, wie sie ein Gespräch zusammenführen.

Die meisten der Studien zur Interaktion von Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachlern, z.B. im Rahmen der *Interaktions-Hypothese* (Long 1983 u.v.a.) und der *Soziokulturellen Theorie* (vgl. Hall 1993; Lantolf/Appel 1994; Lantolf 2000; Kramsch 2004), konzentrieren sich bisher auf die Interaktion zwischen Lernenden und Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen und benutzen Datenerhebungsverfahren wie Informationslücken-Aufgaben oder Rollenspiele, die nicht zu authentischen Gesprächen führen. Zudem beachten sie hauptsächlich das Potenzial solcher Interaktionen für den *allgemeinen* Spracherwerb. Die Gesprächskompetenz der Lernenden ist nie ein Zweck an sich. In den Studien, wo Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler authentische Gespräche führen, steht auch das Spracherwerbspotenzial im Mittelpunkt (Behrent 2006) oder die Untersuchung der Interaktionsmerkmale allein mit dem Ziel, sie zu beschreiben, ohne didaktische Konsequenzen zu ziehen (Meierkord 1996). Zudem beruht die Untersuchung auf einem kleinen Datenkorpus (Firth 1996; House 1999; Lesznyák 2004). Allerdings bleiben Fragen offen, die in den genannten Studien nicht angegangen werden: Inwiefern wird die Gesprächskompetenz in der Erstsprache erfolgreich in die Zielsprache übertragen? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der linguistischen und der Gesprächskompetenz? Wo liegen hier v.a. die meisten Schwierigkeiten für die Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler beim

Bewältigen eines Gesprächs und welche Implikationen für die Fremdsprachendidaktik, insbesondere des Spanischen als Fremdsprache, resultieren daraus?

Ziel dieser Arbeit ist es, die angesprochenen Fragen zu beantworten. Zwei aus der Konversationsanalyse abgeleitete Annahmen bilden die Forschungsprämisse: (1) Viele Konversationsphänomene sind universal und daher transferierbar von der Erst- in die Fremdsprache. (2) Die Konventionen, die diese Phänomene regeln, sind spezifisch für eine bestimmte Sprache und Kultur. Demzufolge hat sich die Analyse auf Probanden in Deutschland beschränkt, um die Rolle der Muttersprache in der Entwicklung der Gesprächskompetenz feststellen zu können.

Nach einem Einblick in die methodologische Vorgehensweise werden im Folgenden die Hauptergebnisse der Analyse vorgestellt.

## **2. Methodologie**

Die Datengrundlage dieser Arbeit umfasst einen Korpus von 10 Gesprächen, in denen 27 Studierende der Universität Hamburg und 3 aus der Universität Bayreuth in der Fremdsprache Spanisch teilnehmen. In jedem 30-minütigen Gespräch nahmen drei Kommilitoninnen und Kommilitonen aus einem Spanischkurs teil.

Was das Spanischniveau betrifft und entsprechend der Nomenklatur des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*, verteilen sich die Teilnehmer auf drei Gruppen: 9 vom Niveau A2+ (Gespräche 1-3), 9 vom Niveau B1-, 9 vom Niveau B1+ und 6 vom Niveau B2. Diese Niveaus wurden mit einem Einstufungstest vor Beginn des Kurses oder mit dem Bestehen der Klausur am Ende des vorherigen Kurses festgestellt. Dabei ist es fraglich, ob beide Verfahren tatsächlich denselben Kenntnisstand maßen, wobei ich die möglichen Unterschiede für das Forschungsvorhaben als vernachlässigbar betrachte.

Aufgrund der Multikulturalität der deutschen Gesellschaft und der geringen Anzahl an Sprachkursteilnehmenden in den obersten Kursen (B1+ und B2) war die Untersuchungspopulation eingeschränkt. Zudem war es nicht möglich, genügend

Probanden zu finden, die nur Deutsch als Muttersprache hatten. Sieben Teilnehmende wuchsen zweisprachig auf und bei zwei anderen war Deutsch die Zweitsprache.

Die aufgenommenen Gespräche wurden *eliziert*, d.h., zum Zweck der Datenerhebung herbeigeführt (Kasper 1998: 97). Im Unterschied zum Rollenspiel schlüpfen die Teilnehmenden nicht in eine fremde Rolle, sondern bleiben mit sich selbst identisch. In Anlehnung an House (2002) bekamen die Teilnehmer eine Gesprächsaufgabe, nämlich sich über einen Text (s. Anhang I) zu unterhalten. Der Text diente als Stimulus und gleichzeitig als Eisbrecher, aber auch als gemeinsame Grundlage, damit die Gespräche symmetrisch verlaufen (Kasper 1998: 96) sowie vergleichbar werden. Trotzdem und um die quasi-authentische Natur (House 2002: 249) der Daten zu gewährleisten, wurden die Teilnehmer explizit aufgefordert, das Thema beliebig zu wechseln.

Die Gespräche wurden mit zwei sichtbaren Aufnahmegeräten digital und analog aufgezeichnet. Der Einfluss der Aufnahmesituation auf das Verhalten der Teilnehmenden ist in der Regel (Lazaraton 2002; Ellis/Barkhuizen 2006) sehr gering. Es lassen sich ferner im Korpus keine Effekte der nicht-teilnehmenden Beobachtung (die Autorin war im Aufzeichnungszimmer dabei) erkennen. Bezugnahmen auf die Wissenschaftlerin oder auf die Geräte waren ebenfalls extrem selten.

Die kompletten Gespräche wurden mithilfe des Programms CLAN nach den im Anhang befindenden Konventionen transkribiert und ausgewertet. Das Programm zeichnet sich durch seine Flexibilität und Genauigkeit als ein exzellentes Werkzeug für die Codierung und die darauffolgende quantitative Analyse von Konversationsphänomenen aus.

### **3. Ergebnisse**

Was die Forschungsfrage über die Effekte der Muttersprache in die fremdsprachliche Konversation betrifft, sind die Sprecher- und Themenwechsel, wie erwartet, Phänomene, die direkt von der Erst- in die Zielsprache übertragbar sind und daher nicht 'erlernt' werden müssen. Aber anders als angenommen konnte man im

Korpus kaum deutsche spezifische Konventionen erkennen. Die in der Fremdsprache durchgeführte Konversation besitzt eher eine eigene „Legislation“ (Seidlhofer 2001), die weder die der Muttersprache noch die der Zielsprache entspricht und die sich durch eine Reihe von Besonderheiten auszeichnet, die im Folgenden erläutert werden.

### **3.1. Die Organisation des Sprecherwechsels**

Den größten Teil (74%) der Sprecherwechsel findet am Ende einer geschlossenen syntaktischen Struktur und ohne Überlappung statt: ein Anteil, der weit über dem spanischen (50%) und dem deutschen (63%) Durchschnittswert liegt. Das Prinzip des Respekts vor dem andauernden Turn und die Suche nach Harmonie regieren die fremdsprachliche Konversation. Diese „saubere“ Abwicklung des Sprecherwechsels vermittelt aber den Eindruck eines diskontinuierlichen Diskurses. Die Turnübernahme findet selten unmittelbar nach dem Beitrag des vorherigen Sprechers statt, sondern nach längeren Pausen. Zu dieser mangelnden Synchronisation kommt die auffallende Abwesenheit des *sequenziellen Prinzips* hinzu: Im Korpus überwiegen die Redebeiträge, die untereinander ungebunden sind, was zu einer Reihe von unabhängigen Sequenzen führt, die eigentlich typisch für den Monolog als für das Gespräch sind. Sehr selten sind auch die kooperativen Unterbrechungen und die gemeinsamen Vollendungen eines Redebeitrages Phänomene, die nur da vorkommen, wo die Interlokutoren sich in die Mitwirkung des Gespräches engagieren.

Die Gespräche, gerade da, wo der kooperative Aspekt am wenigsten berücksichtigt wird, zeigen auch eine hohe Wörterzahl pro Turn, höher sogar als die durchschnittliche Wörterzahl in Gesprächen zwischen spanischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern. Es konnte also eine Abhängigkeit zwischen der Interaktionsdynamik und der Länge der Redebeiträge festgestellt werden, was zu zwei Arten von Teilnehmendenstrukturen führt: Eine ist gekennzeichnet durch kurze Redebeiträge und eine hohe Beteiligung aller Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, die andere weist ein Dominanzverhalten auf, begleitet von sehr langen Beiträgen seitens einer einzigen Sprecherin bzw. eines einzigen Sprechers.

Im Bezug auf die linguistischen Signale für die Turnübergabe und -zuweisung zeigt die Analyse eine sehr niedrige Gebrauchsrate von *turn taking signals*, was im Zusammenhang mit der Präferenz für unabhängige Redebeiträge steht: Dort, wo es keine Beziehung zum vorherigen Turn gibt, muss man kein Signal benutzen. In dieser Hinsicht stimmen die Ergebnisse der Arbeit mit denen von Meierkord (1996) überein: Die Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler entwickeln eigenständige non-verbale Mittel, die problematische verbale Mittel funktional ersetzen. So werden Pausen als *turn-taking-signals* und das Lachen als *turn-yielding-device* für fehlende Signale eingesetzt.

### **3.2. Thematische Handlungen**

Das Ausbleiben von Kooperationsanzeichen und der Mangel an sprachlichen Ressourcen, die im vorangehenden Abschnitt erwähnt wurden, sind auch im Bezug auf das *topic management* aufweisbar.

Aus der Analyse ergibt sich die Tendenz, dass ein Thema eher ‘verlassen’ wird als ‘geschlossen’, und zwar, dass die Pausen den Sprecherinnen und Sprechern als Ersatz verbaler Mittel bei der Themenbeendigung dienen. Das Ende eines Themas wird daher durch das Einstellen des kooperativen Verhaltens gekennzeichnet. Die Sprecherinnen und Sprecher verzichten auf neue Beiträge und auf den Einsatz von *summary assessments*.

Hinsichtlich der Themenwechsel wurde dasselbe Ergebnis wie bei House (2002) festgestellt. Sowohl graduelle als auch abrupte Themenwechsel werden in der Regel ohne Marker eingeführt, sodass diese nicht abgefedert, sondern praktisch in den Diskurs ‘injiziert’ werden.

Der Mangel an solchen Markern schränkt außerdem das thematische Verhalten der Nicht-muttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler ein, d.h., es gab sehr wenige Beispiele von Abschweifungen, Wiederaufnahmen und Wiedereinführungen von vorangegangenen Themen, Handlungen die ein Orientierungssignal für die Zuhörenden erfordern. Nur die fortgeschrittenen Studierenden sind in der Lage, die ‘Initiative’ zu ergreifen. Die meisten bevorzugen das ‘sich gehen lassen’.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Bereiche der Gesprächskompetenz, die den Lernenden mehr Schwierigkeiten bereiten, in zwei Aspekte aufspalten: die sprachlichen Ressourcen und die kooperative Facette der Konversation. Der erste Aspekt steht in enger Beziehung mit der linguistischen Kompetenz. Je höher das Niveau ist, desto breiter ist die Palette der Ressourcen. Was die Kooperation und die eigene Initiative angeht, lässt die Analyse keine Zusammenhänge mit der linguistischen Kompetenz erkennen.

Unter der Annahme, dass die Gesprächskompetenz nicht nur 'im Ausland' erwerbbar ist, sondern auch und v.a. im Unterricht erlernt werden kann, dienen die *previous* Ergebnisse als Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Materialien, die die Gesprächskompetenz gezielt trainieren lassen. Der Vorschlag, der in dieser Arbeit präsentiert wird, basiert auf dem sogenannten *expliziten Ansatz* von u.a. Richards (1980) Riggbach (1991, 1998, 1999) und Wennerstrom (2003), in dem die Erkenntnisse aus der *Konversationsanalyse* auf den *Konversationsunterricht* angewendet werden.

#### **4. Ausblick**

Die Gesprächskompetenz in einer Fremdsprache ist, besonders was das Spanische betrifft, ein sehr neuer Untersuchungsgegenstand, der viele Forschungsmöglichkeiten anbietet. Im Weiteren und in Bezug auf diese Arbeit ergeben sich folgende Anknüpfungsmöglichkeiten:

(1) Im Rahmen einer umfangreicheren Studie wäre es sinnvoll, mehr Gespräche mit mehr Probanden aufzunehmen, in denen die Variable 'Aufenthalt im Ausland' kontrollierbar wäre. So könnte nachgewiesen werden, inwieweit die Gesprächskompetenz im Unterricht erlernbar ist und inwiefern sich diese durch den Kontakt mit der Zielsprache verbessert. Darüber hinaus wäre es notwendig, Daten aus zwei Kontrollgruppen, jeweils Spanisch- und Deutschmuttersprachlerinnen und -muttersprachler, mit einem ähnlichen Erhebungsverfahren zu gewinnen, sodass die Ergebnisse der Analyse auf eine präzisere Art und Weise vergleichbar wären.



(2) Es wäre hier interessant die Analyse auf (a) andere interaktive Ressourcen auszudehnen, die in der vorliegenden Arbeit nicht behandelt werden, wie z.B. die Zuhörersignale und die Aushandlung von Bedeutung in bestimmten Sequenzen, auf (b) die Aspekte der Makrostruktur, bspw. die Phasen und die Gesprächsgattungen, und auf (c) Probanden anderer Muttersprachen.

(3) Eine logische Erweiterung der Analyse wäre die Durchführung empirischer Studien, in denen nachprüfbar wäre, inwieweit die Gesprächsmerkmale im Unterricht erlernbar sind. Wie bereits in Kapitel 5 dargestellt, gibt es schon positive Belege diesbezüglich, aber diese Belege sind schwach, was die Gesprächsmerkmale Organisation der Sprecherwechsel und der thematischen Handlungen anbelangt.

(4) Schließlich ist es notwendig, didaktische Vorschläge für den Konversationsunterricht zu entwickeln, um im Weiteren die Erkenntnisse und Ergebnisse der Forschung anzuwenden und außerdem die authentischen Materialien für die Beobachtung der problematischsten Gesprächsmerkmale einzubeziehen.

## **RESUMEN**

---

## 1. Justificación y objetivos de la investigación

La conversación es un fenómeno universal, presente en todas las culturas y en todas las sociedades. Conversan, independientemente de su edad o formación, niños con adultos, jóvenes con ancianos e incluso los bebés con sus padres. Como señala Stubbs (1983: IX), los bebés aprenden a conversar antes que a hablar.

Los seres humanos, además, pasamos una gran parte de nuestra vida conversando, lo que hace de la conversación la más frecuente y normal de las actividades sociales. Esta cotidianidad no significa, en absoluto, que la conversación sea una actividad irrelevante, algo que sucede en los intermedios de las tareas verdaderamente importantes. En primer lugar, y en la medida en que es la forma prototípica, la “quintaesencia” de la interacción oral (Svartvik 1980), funciona como una plantilla para todas las demás formas de interacción, más institucionales, pero que se derivan de ella (Drew y Heritage 1992), y en las que nos sentimos más o menos cómodos en función de sus parecidos y diferencias con la conversación (Lakoff 1989). En segundo lugar, constituye el medio por excelencia que usamos los seres humanos para relacionarnos en sociedad. A través de la conversación no solo hablamos, también mostramos simpatía o nos quejamos, saludamos a alguien o lo criticamos, compartimos experiencias o discutimos; actividades estas que constituyen la base de nuestra vida social (Drew 2005). Y esta importancia que tiene la conversación cuando se produce entre miembros de la misma comunidad es extensible a aquellos casos en que se desarrolla entre participantes que no comparten en un mismo grado el código lingüístico y cultural. Un extranjero que no sea capaz de participar en una conversación no podrá, por tanto, establecer una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá muchas de las posibilidades de integrarse plenamente en la vida social de esa comunidad.

Por estar situada en el punto de intersección entre lengua y sociedad, la conversación presupone un conjunto de conocimientos y destrezas que van más allá de los componentes estrictamente lingüísticos (sintaxis, morfología, léxico y prosodia) para incluir, fundamentalmente, una serie de recursos interactivos que han de ser compartidos por todos los participantes. En otras palabras, conversar implica hacer contribuciones relevantes y coordinadas, asegurarse la atención del interlocutor, tomar

y ceder la palabra de forma apropiada y sincronizada, controlar las pausas y la velocidad de habla, introducir temas a través de los procedimientos adecuados y saber suspenderlos y retomarlos cuando la ocasión así lo exija; en definitiva, todo un conocimiento de las estructuras, esquemas, normas y expectativas propios de una comunidad. Y a este compendio de recursos necesarios para establecer y mantener una conversación nos referimos en este trabajo con el nombre general de *competencia conversacional*.

A pesar de que aprendemos los idiomas para hablarlos y a pesar de que, como señala Nunan (1991: 39), el éxito en el aprendizaje de un idioma se suele medir según la capacidad de participar en una conversación, la competencia conversacional no es materia frecuente en las aulas de lenguas extranjeras. Desde su institucionalización como disciplina escolar, a principios del s. XIX, la enseñanza de idiomas se ha basado, con independencia de la metodología empleada, en la transmisión de conocimientos acerca del sistema de la lengua. De esta manera, y con razón, una de las quejas más frecuentes de los estudiantes de idiomas se refiere al hecho de que en clase ‘no aprenden a hablar’. Hasta cierto punto, esto se resuelve con la llegada del enfoque comunicativo (Brumfit 1979, 1984; Littlewood 1981) en la década de 1980, gracias al cual se incorpora al aula una tipología específica de actividades para ‘hacer hablar a los alumnos’. En estas denominadas *actividades comunicativas* los participantes transmiten información nueva y relevante para resolver un problema o completar una tarea, con lo que se pretende crear contextos ‘reales’ para la práctica de la lengua. Sin embargo, la interacción que resulta de la ejecución de estas actividades no siempre se asemeja a la de la comunicación auténtica (Warren 1987) y no conduce al desarrollo de la competencia conversacional (Sze 1996). Como señala Gardner (1994: 101), si bien el enfoque comunicativo incorpora a la lingüística aplicada el aspecto discursivo (los mecanismos para establecer coherencia y cohesión en un texto), pragmático (las nociones y funciones expresadas a través de la lengua) y sociocultural (las convenciones acerca de lo que se puede decir, de qué manera y en qué momento), en esta concepción de la lengua y la enseñanza se descuida un aspecto crucial, y es que, si pretendemos preparar a los estudiantes para su participación en un amplio número de situaciones comunicativas con otros usuarios del idioma, debemos

transmitirles conocimientos acerca del funcionamiento no solo de la lengua sino, ante todo, de la interacción. Pero lo cierto es que sabemos muy poco acerca de cómo hablan y, todavía menos, de cómo conversan los aprendientes en una lengua extranjera.

Las líneas de investigación que han tratado este aspecto lo han hecho desde la perspectiva de la adquisición, como la Hipótesis de la Interacción (Long 1983) o la Teoría Sociocultural (Hall 1993; Lantolf y Appel 1994; Lantolf 2000; Kramsch 2004), se han centrado mayoritariamente en las interacciones entre aprendientes y hablantes nativos (HN), como en el marco de la entrevista de nivel (Stewner-Manzanares 1983; Young y Halleck 1998; Lazaraton 2002), o bien han utilizado datos procedentes de contextos experimentales (simulaciones, cuestionarios, juegos de rol), como ocurre en el caso de la Pragmática de la Interlengua (Kasper 1981; Wildner-Basset 1984; Kasper y Blum-Kulka 1993). Por otro lado, los trabajos realizados con datos propiamente conversacionales, si bien atienden a las características de la interacción entre hablantes no nativos (HNN), consideran esta interacción como un medio para el aprendizaje pero no como un fin en sí misma (Behrent 2006) y se basan en muestras de datos muy pequeñas y poco representativas (Firth 1996; House 1999; Lesznyák 2004) o únicamente con fines descriptivos (Meierkord 1996). Si exceptuamos los trabajos de Stewner-Manzanares (1984) y de Morales López (1997, 2000), centrados en la interacción HNN-HN, el análisis de la conversación no nativa es prácticamente inexistente en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE).

Son muchas, por tanto, las cuestiones que permanecen sin tratar: ¿en qué medida es la estructura de las conversaciones en ELE diferente o similar a la de una conversación entre HN? ¿Hasta qué punto las características de la conversación en lengua materna se transfieren con éxito a la lengua extranjera? En otras palabras, ¿cuál es la influencia de la estructura conversacional de la lengua materna en las conversaciones en lengua extranjera? ¿Qué características presentan las conversaciones en ELE? ¿Qué áreas de la competencia conversacional presentan más dificultades para el HNN? Y, sobre todo, ¿qué implicaciones didácticas se pueden extraer del análisis?

Con la intención de responder a estas preguntas hemos abordado el presente trabajo de investigación, cuyos objetivos se pueden formular de la manera que sigue:

- Descubrir, a través del análisis detallado de conversaciones mantenidas en español por estudiantes de Alemania, qué características presentan las conversaciones en ELE,
- determinar qué aspectos presentan más dificultades para el HNN y
- diseñar, a partir de los resultados obtenidos, instrumentos didácticos específicos para la mejora de la competencia conversacional.

Nos hemos ceñido, por un lado, a dos áreas específicas de la conversación, la toma de turnos y el manejo de los temas, partiendo de la hipótesis de que son estos, también, los aspectos que más dificultades encierran para un HNN. Como sugiere Slade (1993: 85), para los estudiantes extranjeros la complicación de una conversación espontánea radica en el hecho de que gran parte de la interacción oral se produce conjuntamente, con continuas interrupciones y cambios de tema “y donde las señales de toma de turno, los mecanismos de retroalimentación y los indicadores lingüísticos de cambio de tema pueden ser culturalmente específicos”. Ernst (1994: 315) estima que los alumnos necesitan “abundante práctica en tomar y ceder el turno, interrumpir y escuchar activamente”. Y en esta misma línea se expresan Burns y Joyce (1997: 36) al afirmar que, dado que la conversación espontánea es el tipo de práctica oral en el que los cambios de tema se producen con mayor rapidez, esta puede resultar más problemática para los HNN que la resolución de un intercambio de bienes y servicios.

Por otro lado, nos hemos centrado en los estudiantes de español en Alemania, pues queríamos contar con participantes cuya lengua dominante fuera homogénea para determinar en el análisis si las conversaciones presentan características que se deben a la influencia del alemán o si, por el contrario, la lengua materna no juega un papel significativo en el desarrollo de la competencia conversacional.

## 2. Metodología de la investigación

La investigación se ha realizado sobre un corpus de 10 conversaciones triádicas, de 276 minutos de duración, grabadas en las universidades de Hamburgo (conversaciones 1-9) y Bayreuth (conversación 10) entre enero de 2003 y junio de 2005. En ellas participan 30 estudiantes, compañeros de clase, de cuatro niveles diferentes de español (A2+, B1-, B1+ y B2, según el *Marco Común Europeo de Referencia*).

Del total de 30 informantes, 8 fueron hombres y 22 mujeres, de características homogéneas en cuanto al nivel educativo (estudiantes de universidad) y a la edad (20-31 años). No pudimos contar con igual número de hombres y de mujeres debido a que, como suele suceder en los cursos de idiomas, teníamos mayoritariamente mujeres en las clases y además queríamos mantener juntos a los compañeros que se conocían. Dada la multiculturalidad de la sociedad alemana, especialmente notable en ciudades como Hamburgo, no nos fue posible contar solo con informantes que tuvieran únicamente el alemán como lengua materna. Por lo tanto, tenemos también siete informantes bilingües, para cinco de los cuales el alemán es la lengua dominante, mientras que para dos de ellos el alemán es la segunda lengua.

El procedimiento elegido para la toma de datos fue el de la elicitación *clínica* (Ellis y Barkhuizen 2006). Este nombre designa el método por el cual el evento analizado (en este caso, las conversaciones) no ocurre de forma natural, sino que es provocado por el investigador. Frente a la elicitación *experimental*, que constituye un procedimiento cuidadosamente controlado en el que los informantes producen exactamente la clase de datos lingüísticos que el investigador necesita, en la elicitación *clínica* el investigador únicamente es artífice de que la interacción tenga lugar. Son diversas las actividades (de diferencia de información, de resolución de problemas, entrevistas...) utilizadas para generar datos de esta manera, pero ninguna de ellas resultaba adecuada para nuestros objetivos, puesto que ninguna de estas situaciones da lugar a una conversación o, si lo hace, como puede ser el caso de los juegos de rol, ni la identidad de los informantes ni la situación se corresponden con las reales, con el consiguiente peligro de que tampoco lo sean sus actuaciones

lingüísticas. De esta manera, nos decidimos por el procedimiento descrito en Kasper (1998) y utilizado por House (2002), consistente en proporcionar a los participantes un texto (Apéndice I) que sirva como estímulo y base de las conversaciones y, además, cumpla una importante finalidad de cara a homogeneizarlas y facilitar el análisis comparativo entre ellas. En cualquier caso, y para preservar la naturaleza “cuasi-auténtica” (House 2002: 249) de las conversaciones, se les dijo explícitamente a los participantes que *podían* hablar bien acerca de sus opiniones sobre el contenido del texto, bien acerca de experiencias personales similares a la relatada, pero que no tenían que hacerlo así, ni ceñirse obligatoriamente al texto durante toda la conversación, ni mencionarlo siquiera. Tampoco se les notificó, hasta finalizada la grabación, cuál era el objeto de nuestro estudio.

En cuanto a la composición de las conversaciones, la configuración triádica de las mismas se aparta, por varias razones, del tradicional esquema dual HN / HNN. En primer lugar, consideramos que, como señala Schwartz (1980), los aprendientes de una lengua no reciben input únicamente de HN, sino también de otros compañeros, de ahí la importancia del análisis de conversaciones entre HNN, pues es el tipo más frecuente de interacciones que tiene lugar en el aula. En segundo lugar, consideramos que la mejor forma de caracterizar la competencia conversacional de los HNN es precisamente dejando que el manejo de la conversación recaiga en los propios HNN. De haber sido conversaciones entre parejas mixtas HN / HNN, probablemente y como sugieren los estudios de Beebe y Giles (1984) y Zuengler (1993), el primero habría dominado la conversación y habrían existido entre los interlocutores diferencias de poder (entendidas aquí como una superioridad etnolingüística).

Por último, el hecho de que nuestras conversaciones tengan tres participantes se debe a que conscientemente queríamos alejarnos de la clásica estructura diádica que predomina en los libros de texto y en la bibliografía académica para adentrarnos en un tipo de estructura conversacional interactivamente más rica, que permitiera el despliegue de estrategias de toma de turno más interesantes.



En la investigación hemos combinado el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos en dos etapas:

- una primera en la que procedimos a la identificación y cuantificación de fenómenos de interés dentro de las dos áreas de la competencia conversacional en las que nos hemos centrado: la alternancia de turnos y el manejo de los temas;
- y una segunda en la que efectuamos la interpretación de los resultados obtenidos.

Por lo que respecta a la primera área de interés, la alternancia de turnos, tres fenómenos llamaron nuestra atención, tanto por su potencial interés intercultural y didáctico como por mostrarse especialmente significativos en los primeros análisis:

- la extensión de los turnos de habla y, en concreto, la influencia de las variables sexo, nivel, conocimiento del tema y tipo de interacción en la capacidad de producir turnos largos y en la distribución de la posesión de la palabra;
- la sincronización de la alternancia de turnos, en concreto, el número de intercambios inmediatos frente a aquellos precedidos de lapsos o en solapamiento con el turno anterior; y
- los recursos lingüísticos utilizados para la señalización de la toma, mantenimiento y final de turno.

En lo que a la capacidad de manejar el contenido de la conversación se refiere, lo que Bygate (1987) denomina *manejo de la agenda*, nuestro interés se ha centrado en cómo se desenvuelven los HNN en los siguientes aspectos:

- en la cantidad de habla dedicada a un tema en concreto y en la capacidad de extenderlo y profundizar en él,
- en los recursos desplegados para introducir y cambiar los temas, marcándolos como nuevos, como ya vistos o como fuera de lugar, y para concluirlos de manera colaborativa; y
- en el grado de iniciativa mostrado para realizar las acciones temáticas anteriores.

Para realizar la transcripción y el análisis cuantitativo de los datos nos hemos valido de las herramientas proporcionadas por el proyecto CHILDES (Child Language

Data Exchange System), coordinado por Brian MacWhinney y Catherine Snow (MacWhinney y Snow 1985, 1990; MacWhinney 1995). Estas herramientas, en concreto el programa de codificación CHAT y el programa de análisis CLAN, se caracterizan por su flexibilidad y precisión para el etiquetado y análisis cuantitativo de los fenómenos conversacionales.

### **3. Aportaciones originales**

En coincidencia con los resultados de investigaciones previas realizadas en otras lenguas (Gardner y Wagner 2004), las conversaciones en ELE analizadas en este corpus son conversaciones ‘normales’, que presentan unas características estructurales posiblemente universales, como son la alternancia de turnos y el manejo de los temas, y que pueden ser estudiadas utilizando las mismas herramientas de análisis desarrolladas para el estudio de las conversaciones en lengua materna. Por otro lado, hemos observado en el corpus muy pocas transferencias del alemán en lo que a fenómenos conversacionales concretos se refiere. Parece, por tanto, que las conversaciones en lengua extranjera en general, y en ELE en particular, constituyen un tipo de conversaciones “sui generis” (House 1999), con su propia “legislación” (Seidlhofer 2001), independiente tanto de la lengua materna como de la lengua objeto.

A continuación, en respuesta al primero de nuestros objetivos, pasamos a describir las características particulares que definen la conversación en ELE, comenzando por el primero de los fenómenos analizados, la alternancia de turnos.

Las conversaciones en ELE se caracterizan, ante todo, por presentar un número muy elevado de alternancias propias, es decir, la mayoría de los cambios de hablante se producen en contextos de conclusión gramatical y sin superposición de habla. Esto implica que, en nuestro corpus, el sistema de alternancias se encuentra gobernado principalmente por el principio del respeto al turno ajeno y que, en contraste con los resultados de la mayoría de estudios sobre conversaciones interculturales, no existen apenas situaciones conflictivas, entendiendo por tales los puntos de la conversación en los que el paso de un hablante a otro resulta extremadamente competitivo o puede dar lugar a malentendidos acerca de la intención de los interlocutores; en otras palabras, lo

que se impone es la búsqueda de armonía. Este intercambio ‘limpio’ de turnos causa, por otra parte, una sensación de discurso intermitente, discontinuo, pues, salvo en los niveles avanzados, el paso de un hablante a otro se produce, de forma general, por medio de pausas o silencios y son muy escasas las alternancias inmediatas.

A esta falta de sincronización, que puede estar causada por las lógicas dificultades en el procesamiento de la lengua extranjera, se le une la llamativa ausencia del principio de secuenciación: en las conversaciones predominan los turnos nuevos, no conectados entre sí, que dan lugar a una sucesión de secuencias independientes más propia del discurso monológico que de la conversación. Son muy escasas también las interrupciones cooperativas y los apoyos de conclusión, fenómenos todos ellos que solo se pueden producir cuando los interlocutores asumen su responsabilidad en la co-construcción del discurso.

Las conversaciones en las que más se advierte un descuido de la faceta cooperativa presentan, a su vez, una media de palabras por turno bastante elevada, más alta, incluso, que la de las conversaciones entre HN de español. Es decir, existe una relación entre la estructura interactiva y la extensión de los turnos que da lugar a dos tipos de distribución de la toma de palabra: uno caracterizado por turnos cortos y un alto grado de implicación en la conversación por parte de todos los interlocutores, y otro caracterizado por un patrón de dominio-pasividad, en el que determinados hablantes monopolizan la toma de turno en aquiescencia con sus co-conversadores.

Por lo que se refiere al empleo de los marcadores lingüísticos para la toma y cesión de turno, el análisis revela una frecuencia muy baja en el uso de marcadores de inicio, algo que se corresponde, por otra parte, con la preferencia por los turnos independientes, en los que no se hace necesario señalar la relación con el turno anterior. En este aspecto, nuestros resultados coinciden plenamente con los señalados por Meierkord (1996): ante la ausencia de recursos léxicos, los HNN desarrollan estrategias sustitutivas de carácter no verbal, como son la sincronización del inicio de turno con una pausa para evitar la necesidad de marcar la conexión y amortiguar la interrupción. El empleo extremadamente frecuente de la risa como marca de final de

turno, frente a otros marcadores específicos prácticamente ausentes del corpus, encaja, también, dentro de la misma tendencia.

La ausencia de muestras de cooperación y la falta de recursos específicos para señalar la relación entre los distintos elementos que se hace patente en la alternancia de turnos se advierten también en los aspectos relacionados con el manejo de los temas.

El fenómeno a priori más cooperativo del manejo de la agenda es, sin duda, el cierre de un tema. Sin embargo, en nuestro corpus observamos una marcada tendencia al ‘abandono’ más que a la ‘conclusión’ de los temas, en el sentido de que estos se cierran por medio del silencio: es la renuncia a nuevas aportaciones y a la emisión de resúmenes valorativos la que caracteriza, en la mayoría de los casos analizados, el paso de un tema a otro.

Por su parte, los cambios temáticos, tanto graduales como disyuntivos, se realizan en numerosas ocasiones sin ningún tipo de señales que adviertan al interlocutor del giro que va a tomar la conversación. En palabras de House (2002), son “inyectados” en el discurso.

Por otro lado, la falta de recursos lingüísticos limita en gran medida el comportamiento conversacional de los HNN; es decir, hemos encontrado muy pocos ejemplos de acciones temáticas para las que se requieren marcadores explícitos, como son las digresiones, los regresos y las reintroducciones de un tema previo. En otras palabras, ‘tomar la iniciativa’ frente al ‘dejarse llevar’ parece un recurso conversacional solo a disposición de los hablantes más experimentados.

A la vista de los resultados expuestos, podemos afirmar, en respuesta al segundo de nuestros objetivos de investigación, que las áreas de la competencia conversacional que más dificultades de aprendizaje plantean a los HNN se concretan en dos aspectos. En primer lugar, el uso de marcadores específicos para *señalar* los elementos que conforman la conversación y marcar su relación con el anterior y con el siguiente. Así, son tan escasas las marcas de inicio y de final de turno como los recursos para indicar

que un tema es nuevo, que está relacionado o que no tiene nada que ver con el anterior.

Esta falta de marcadores específicos influye en el segundo de los aspectos: el comportamiento cooperativo y negociador intrínseco a la conversación. Para los participantes en nuestro corpus, la conversación no es realmente un proceso colaborativo, sino más bien un producto individual en el que cada uno es el único responsable de lo que dice: los estudiantes hablan, no conversan.

Son dos las implicaciones didácticas que se pueden extraer a partir de los resultados obtenidos en el análisis. La primera tiene que ver con la necesidad de incluir los fenómenos conversacionales como parte del currículo de la enseñanza de idiomas en lugar de, como se ha venido haciendo hasta ahora, considerar la competencia conversacional como algo que se adquiere fuera de clase. Nuestro análisis ha demostrado que los hablantes de todos los niveles, independientemente de la duración de sus estudios de español y del lugar donde los han realizado, presentan dificultades tanto en la toma de turnos como en el manejo de la agenda, y tanto en el uso de los marcadores como en el aspecto colaborativo. Esto constituye la evidencia empírica de que los fenómenos conversacionales son recursos opacos, que no se adquieren fácilmente por medio del aprendizaje incidental. La estancia en un país de habla española repercute positivamente en la competencia conversacional de *algunos* de los informantes, pero, y esto es lo más llamativo, no parece ser un factor determinante ni suficiente.

La segunda implicación didáctica se refiere al enfoque adecuado para proceder a la enseñanza de la conversación. Así como no resulta fácil tomar conciencia del mecanismo conversacional en base únicamente a la exposición a la lengua meta, practicar en el aula actividades que, en realidad, nada tienen que ver con la conversación tampoco produce beneficios especialmente significativos. En este sentido, el enfoque directo es una propuesta mucho más eficaz que proporciona a los aprendientes las que parecen ser las condiciones necesarias para el aprendizaje: *a)* atención metalingüística a las características de la lengua meta, *b)* oportunidades de práctica comunicativa y *c)* feedback correctivo. Esto se consigue a través de una

secuencia didáctica dirigida *explícitamente* a la sensibilización, reflexión y comentario de los elementos y recursos propios de la conversación. La propuesta de enseñanza que presentamos (Capítulo 5) está diseñada según estos presupuestos, en respuesta al tercer objetivo de nuestro trabajo.

#### **4. Conclusiones obtenidas y futuras líneas de investigación**

Nuestro estudio ha demostrado que la capacidad de tomar parte en una conversación en los aprendientes de español no se adquiere simplemente a través del contacto con HN ni se transfiere de forma automática desde la lengua materna. La competencia conversacional, por tanto, requiere un tratamiento específico en el aula de ELE.

Teniendo en cuenta estos resultados, se pueden proponer varias líneas de investigación, que a su vez se desprenden de las limitaciones a las que nuestro estudio está sujeto. Una de las primeras limitaciones que se pueden considerar al interpretar nuestros resultados está relacionada con el hecho de que, entre los participantes, no nos fue posible controlar la variable de la estancia en un país de habla hispana y, por lo tanto, no pudimos comparar, dentro del mismo nivel, las diferencias entre conversaciones mantenidas exclusivamente por hablantes con experiencia en el extranjero y conversaciones mantenidas por participantes que carecieran de esta experiencia, ni averiguar, de manera consistente, en qué grado la competencia conversacional puede ser adquirida en el aula y hasta qué punto mejora gracias al contacto constante con la lengua meta.

Una segunda limitación concierne a la personalidad de los participantes. Si bien los conocíamos personalmente a todos y podíamos esperar de ellos, en base a su comportamiento en clase, una buena predisposición a participar en una conversación, hubiera sido muy oportuno examinar el comportamiento de los participantes en conversaciones en su lengua materna para poder delimitar hasta qué punto los resultados aquí obtenidos se refieren verdaderamente a la competencia conversacional *en español* y no a la personalidad de los participantes.

Por otro lado, las posibles relaciones de simpatía o antipatía entre los interlocutores han podido influir también a la hora de mostrarse más o menos cooperativos. Además, y dado que la competencia conversacional no es un componente individual, sino co-construido entre todos los participantes, ignoramos en qué medida el denominado “efecto del interlocutor” (Nunan 1991: 47) ha influido en el comportamiento conversacional de los participantes. En este sentido, hubiera sido conveniente modificar varias veces la composición de las conversaciones de manera que un mismo participante tuviera la oportunidad de conversar con interlocutores distintos.

La tercera limitación se refiere al hecho de que no contábamos con suficientes datos comparativos. Las afirmaciones que hemos realizado acerca de la presencia o ausencia de un determinado marcador lingüístico o de la manera de desplegar cierto comportamiento conversacional se han basado en las comparaciones que hemos podido establecer con respecto a investigaciones previas, tanto en alemán como en español como primeras lenguas. Los trabajos de referencia disponibles han sido, por un lado, escasos: en lo que al manejo de la agenda temática se refiere no contamos, por ejemplo, con ninguna investigación realizada en español; por otro lado, fueron realizados necesariamente bajo unas condiciones de elicitación muy distintas, algo que sin duda afecta a todos y cada uno de los parámetros aquí analizados y que nos ha impedido llegar a resultados más concluyentes.

De esta manera y debido a estas limitaciones, se revela necesario, por un lado, contar en futuras investigaciones con un número más amplio de conversaciones para poder controlar la influencia de la variable ‘estancia en el extranjero’ y el ‘factor del interlocutor’; por otro, necesitamos obtener datos de dos grupos de control, el de hablantes de español y el de hablantes de alemán, elicitados de manera similar, de forma que sea posible una comparación de resultados más exacta y precisa.

Sería, además, interesante poder extender el análisis aquí realizado a *a)* otros recursos interactivos propios de la conversación y no tratados en el presente trabajo, como son los turnos de apoyo o señales de escucha activa y las secuencias de

negociación del significado, *b*) los aspectos de la macroestructura, como son las fases y los géneros conversacionales, y *c*) los hablantes de otras lenguas maternas.

Por otro lado, una extensión lógica de los trabajos de análisis sería la realización de estudios experimentales en los que se pudiese comprobar en qué medida es efectiva la enseñanza de los fenómenos conversacionales según el enfoque directo. Si bien ya existe cierta evidencia positiva al respecto, es muy escasa la relativa a los fenómenos conversacionales como el manejo de la alternancia de turnos y de la agenda temática.

Por último y no menos importante, se hace muy necesario el diseño de propuestas didácticas para la clase de conversación que apliquen los hallazgos y resultados provenientes de la investigación experimental y que incluyan además materiales auténticos para la observación de los fenómenos conversacionales más problemáticos.

A la vista de lo expuesto hasta aquí, podemos decir que hemos cumplido los objetivos iniciales: caracterizar la conversación en ELE, definir las áreas de la competencia conversacional que resultan más problemáticas para los HNN y diseñar una intervención didáctica adecuada para solventar esas dificultades. A pesar de las limitaciones señaladas, creemos que nuestro trabajo constituye un estudio pionero en la fascinante área de la conversación en ELE. Confiamos, pues, que nuestros resultados sirvan de estímulo y punto de partida para nuevas investigaciones.