



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2023-2025

**La gestión del tema en estudiantes de B2 en interacciones
enfocadas al significado**

Juliana Bocarejo Aljure

Trabajo final de máster

Dirigido por el Dr. Jaume Batlle Rodríguez

Junio 2025

Resumen: La gestión del tema es un aspecto central en la eficacia comunicativa, sin embargo, es poco estudiada, especialmente en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE). Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo estudiantes de diferentes nacionalidades del español como lengua extranjera en un nivel B2, en un contexto de inmersión en Barcelona, gestionan el tema en actividades de interacción grupales y en parejas enfocadas al significado, específicamente en *information-sharing* y *opinion-sharing activities*. A partir del análisis de la conversación, una metodología cualitativa y émica, se identifican las estrategias y recursos discursivos empleados por los estudiantes para introducir, mantener y cerrar temas en interacciones llevadas a cabo en el aula. Los resultados indican que los estudiantes se sirven de herramientas tanto de la conversación natural, como de contextos pedagógicos. Se observa una orientación coordinada en la apertura de actividades y temas; el uso de preguntas y de anuncios para ampliarlos; y el uso de una combinación de silencios, risas y cierres explícitos para cerrarlos. Si bien en general se identifica una cierta eficacia en el uso de recursos para la gestión de temas, las estrategias son limitadas. Además, el uso de estas herramientas demuestra que los estudiantes se apropian de la lengua y no se limitan a cumplir con las instrucciones institucionales, sino que se muestran una agentividad discursiva en la que se evidencia una participación activa en la interacción y un uso auténtico de la lengua. Este estudio pone en relieve la importancia de fomentar espacios en el aula que permitan a los estudiantes explorar su competencia interaccional y la necesidad de dotar a los estudiantes de herramientas que ayuden a una mejor gestión del tema.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera, análisis de la conversación, interacción oral en el aula, interacción entre estudiantes, gestión del tema

Abstract: Topic management is a key aspect of communicative effectiveness, yet it remains underexplored, particularly in the context of Spanish as a Foreign Language (ELE). This study examines how students of different nationalities who are learning Spanish as a foreign language in a B2 level in an immersion context in Barcelona manage topic during group and pair activities *in information-sharing and opinion-sharing activities*. Using conversation analysis, a qualitative and emic approach, the study identifies the strategies and discourse resources students use to introduce, sustain, and close topics in classroom interactions. The findings reveal that students employ tools from both natural conversation and pedagogical contexts. These include coordinated topic initiation, the use of questions and announcements for expansion, and a combination of silences, laughter, and explicit closing strategies. While students demonstrate some effectiveness in topic management, their strategies remain limited. Additionally, the study highlights how students actively display discursive agency, engaging authentically in interaction, moving beyond mere institutional compliance. These results underscore the importance of fostering classroom spaces that enhance students' interactional competence and equipping them with better tools for topic management.

Keywords: Spanish as a Foreign Language, Conversation Analysis, Oral interaction, Interaction between students, Topic Management

Agradecimientos

Este proyecto representa la culminación de una fase de mi vida llena de vueltas y revueltas. Más allá de ser un trabajo académico, este es el resultado de un camino de crecimiento personal y profesional, marcado por el apoyo de personas fundamentales en mi trayectoria. Quisiera agradecer a todos los que me han acompañado en esta etapa y sin las que la realización de este trabajo no hubiera podido ser posible.

Primero, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi director de TFM, el doctor Jaume Batlle Rodríguez, por sus valiosos consejos y sus palabras de aliento. La pertinencia de sus comentarios fue indispensable en la realización de este trabajo. Sobre todo, le agradezco por la flexibilidad, la paciencia, y la confianza depositada en mí y en mis capacidades. Extiendo mi gratitud a mis colegas y profesores que, de manera directa o indirecta, han contribuido a mi formación como docente de lenguas.

También, quisiera agradecer a mis estudiantes, por su gran disposición a aprender y a compartir, y quienes día a día me enseñan y reafirman mi gusto por la enseñanza de lenguas. Un agradecimiento especial al grupo de B2 con el que compartí en diciembre de 2024 y enero 2025, y que me permitieron grabar nuestras sesiones y las interacciones que tomaron lugar en estas. Esta investigación no habría sido posible sin su colaboración.

Por último, no habría podido completar este proyecto sin las personas que me rodean y me sostienen. Gracias a mis padres, a Juan y a mi familia, por su apoyo incondicional y su cariño a lo largo de la realización de este máster. Su presencia me alegra la vida y me mantiene cuerda.

A todos los mencionados, gracias por tanto.

INDICE

Introducción.....	1
1. Marco teórico	4
1.1. La conversación como sistema	4
1.2. La interacción en el aula de lenguas extranjeras.....	7
1.3. La interacción entre alumnos	10
1.4. La gestión del tema.....	12
1.5. Estado de la cuestión	15
2. Objetivos	18
3. Metodología	19
3.1. Metodología de investigación: el análisis de la conversación	19
3.2. Procedimientos en la recolección de datos	23
3.3. Contexto y participantes	24
3.4. Corpus de datos.....	27
3.5. Categorías de análisis.....	29
4. Análisis de los datos	32
4.1. Inicio de temas.....	32
4.2. Mantenimiento/desarrollo/profundización del tema.....	37
4.3. Cierre del tema.....	41
5. Discusión	48
6. Conclusiones	51
Bibliografía y referencias.....	54
Anexos.....	67
1. Convenciones para la transcripción de las interacciones	67
2. Modelo consentimiento para observaciones	68
3. Resumen interacciones recogidas	70

Introducción

Aprender una lengua de manera efectiva no solo conlleva el dominio del idioma y de sus destrezas fundamentales, como hablar, escribir, escuchar y leer, sino que también comprende el desarrollo de la competencia interaccional¹ (Markee, 2008; Pekarek Doehler y Pochon-Berger, 2015). Esta competencia incluye el manejo de elementos pragmáticos para gestionar eficazmente la interacción y la conversación con otros interlocutores en diversos contextos socioculturales y así negociar significados, tomar turnos y desarrollar temas adaptándose a normas y expectativas socioculturales que determinan “who talks, when, how often, and for how long” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.16). Esta competencia interaccional abarca el uso de mecanismos y estrategias colaborativas que permiten iniciar una conversación, plantear un tema, tomar la palabra en momentos oportunos, dar señales de atención, mostrar la postura ante lo que se está escuchando, e indicar que se quiere intervenir, entre otros (García García, 2016).

Así, la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación, la interacción y la capacidad de llevar a cabo una conversación en la lengua meta han sido centrales en el currículo en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Van Lier, 1998; Ellis 2000). Esto ha motivado, desde la década de los 80, la incorporación de un gran número de actividades en parejas y grupos en el aula bajo la idea de que el aprendizaje se logra en la comunicación misma y en espacios sociales de intercambio (Hatch, 1978). Mediante un enfoque comunicativo, centrado en el estudiante, se ha buscado garantizar que el alumnado tenga oportunidades para comunicarse significativamente en diferentes tipos de interacciones (transmitir y pedir información, resolver un problema, completar una tarea, etc.) que suponen un uso similar de la lengua al que las personas hacen en su vida cotidiana (Savignon, 2017).

No obstante, la participación del alumnado en diferentes interacciones no implica necesariamente el desarrollo de la competencia interaccional y de aspectos pragmáticos relacionados con la toma

¹ La competencia interaccional es considerada por varios autores como una extensión de la competencia comunicativa, desarrollada por Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Heritage y Atkinson (1984), Bachman (1990) y Walsh (2011). Esta competencia comunicativa se refiere a la capacidad de actuar de forma eficaz y adecuada en una comunidad de habla (Martín Peris et. Al, 2008), está compuesta de varias subcompetencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La competencia interaccional forma parte de la competencia discursiva y estratégica, en el pasado también ha sido llamada competencia conversacional por autores como Cestero Mancera (2005).

de turnos y el desarrollo temático y secuencial de las conversaciones (Markee, 2008). Esto se debe a que el aula es un espacio social institucional que está configurado de forma diferente a otros contextos sociales naturales. En efecto, las aulas de lengua extranjera son espacios en los que los temas son preestablecidos y la asignación de turnos es altamente controlada alrededor del objetivo de promover el aprendizaje de la lengua meta. Además, en general, hay una mayor preocupación por proveer a los estudiantes una retroalimentación sobre su precisión lingüística, pero no necesariamente sobre aspectos relacionados con la gestión de la interacción, la negociación del significado o la clarificación, que serían indicios de la efectividad de la comunicación (Pica, 2002; Markee, 2008). Según Seedhouse (2004), existe una relación reflexiva y dinámica entre interacción y pedagogía. Esto significa que el foco pedagógico influye directamente en la forma en la que se desarrolla la interacción. A su vez, la manera en la que se interactúa en el aula refleja tanto la intención pedagógica, como el estado de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, contribuye a configurarlos. Además, factores como, por ejemplo, una carencia de supervisión docente, una falta de compromiso, un uso excesivo de la lengua materna (L1), la desconexión de algunos estudiantes, un dominio de la discusión por parte de unos pocos, o un desempeño deficiente, pueden influir en la calidad de la interacción (Walsh, 2011). Por ello, el diseño y la gestión de la interacción son fundamentales para alcanzar los objetivos pedagógicos.

Dado que la competencia interaccional se desarrolla normalmente en la lengua materna (Kecskes et al., 2018), se asume erróneamente que esta se transferirá de forma orgánica a la segunda lengua (L2) y que en el aula solo es necesario trabajar en gramática y en fluidez (García García, 2016; Pekarek Doehler, 2023). Sin embargo, aspectos relacionados a la toma de turnos y al desarrollo de la conversación pueden ser culturalmente específicos (Cestero Mancera, 2005; García García, 2016), y sistemas conversacionales como el del español pueden resultar inusuales para el alumnado y requieren ser aprendidos (Ruiz Fajardo, 2004).

Un aspecto especialmente difícil para los aprendientes de una lengua extranjera es la gestión del tema, que se entiende como la forma en la que se introduce, se mantiene, se cambia o se cierra un tema en una conversación. Este aspecto supone un entendimiento de los componentes contextuales y pragmáticos del discurso puesto que es sensible a marcos espaciales, temporales y culturales (Satar et al., 2025).

En este estudio me propongo analizar como en una clase de español como lengua extranjera (ELE) de B2, en contexto de inmersión en Barcelona, los estudiantes gestionan el desarrollo del tema entre ellos en interacciones enfocadas en el significado en *opinion-sharing activities*, sin recibir pautas específicas de cómo abordar la gestión del tema. Me focalizo en la forma en la que los estudiantes abren, mantienen y cambian de tema. Con el fin de llevar a cabo esta exploración se utiliza el análisis de la conversación (desde ahora referido como AC) que es un método cualitativo, exploratorio e interpretativo. Para esto, en una primera parte se presentan aspectos claves en el marco teórico relacionados con la conversación, la conversación en el aula como contexto institucional, la interacción entre estudiantes y la gestión del tema en la interacción. Posteriormente, se exponen los hallazgos de algunos estudios sobre la gestión del tema en el aula de lenguas extranjeras. Después se mencionan los objetivos buscados con el estudio y se exhiben aspectos metodológicos relacionados con el AC y se indican los procedimientos en la toma de datos. Luego se expone el análisis del corpus y se discute en función de su relevancia para la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

1. Marco teórico

Para comprender la gestión del tema en el aula, en esta sección se presentan aspectos relacionados con las características de la conversación, la interacción en el aula, la interacción entre estudiantes y la gestión del tema. En una primera parte se explican los elementos centrales de la conversación como la toma de turnos, los pares adyacentes y las reparaciones. Estos elementos ayudarán a establecer herramientas básicas para entender los aspectos alrededor de los cuáles se construye la interacción en general, sentando bases para comprender las interacciones entre estudiantes. Posteriormente, se presentan las particularidades de las interacciones en el aula y después se habla concretamente de la interacción entre alumnos, en donde se abordan las características específicas de la comunicación pedagógica, que si bien comparte algunos aspectos estructurales de la conversación cotidiana, presenta algunas particularidades. Aunque la gestión del tema se relaciona más con la conversación como sistema, se aborda al final de esta sección, puesto que contar con una comprensión previa sobre la interacción y la conversación en contextos educativos y entre el alumnado, permite analizar con mayor profundidad cómo se organiza, mantiene y cambia el tema en distintos escenarios comunicativos.

1.1. La conversación como sistema

La conversación es una herramienta social que comprende una actividad oral comunicativa espontánea e improvisada, central en nuestra vida cotidiana (Levinson, 1983; Tusón, 1997, Levinson, 2022). Conversar no se limita al intercambio de información o a la producción de un enunciado (Heritage y Sorjonen, 1994), sino que posibilita llevar a cabo actividades sociales y construir vínculos e identidades (Schegloff, 1996; Thornbury y Slade, 2006) a partir de recursos lingüísticos y paraverbales (Drew, 2005). En la conversación, la producción y la recepción de la lengua están conectadas por un contexto social determinado en el que los participantes, dos o más hablantes, se alternan los roles de emisor y receptor y, negociando el sentido de las intervenciones y colaborando (Carter, 1997; Martín Peris et al, 2008), deben reaccionar en tiempo real, sin la posibilidad de revisar o planificar sus aportes. Los interlocutores deben hacer uso de su capacidad cognitiva e interactiva constantemente. En los momentos de rol de emisor los participantes deben comprender y producir enunciados lingüísticos, y en los momentos de rol como receptor, aportar *feedback* o *backchannel* para regular y monitorear la producción de su interlocutor (Yule, 1996) y construir un sentido marcado por una *progresividad* en la actividad conversacional (Heritage, 2007). De esta manera, la conversación se caracteriza por la colaboración mediante una *intention-*

recognition capacity, en la que se infieren las intenciones comunicativas del otro, lo que permite coordinar la interacción conversacional de manera eficiente (Levinson, 2022).

Aunque las conversaciones presentan grado de improvisación e impredecibilidad, su desarrollo está guiado por unas reglas interaccionales independientes del contexto, que aseguran tanto la coherencia como la eficacia comunicativa. Sacks et al. (1974) sostienen que en una conversación se siguen una serie de patrones sistemáticos, empleados de manera normativa y reflexiva para producir e interpretar acciones sociales. Esta organización se basa en una *context-free machinery*, que consiste en sistemas formales de reglas, estructuras y mecanismos que son empleados por las personas de forma *context-sensitive*, es decir que se aplican dependiendo del contexto de forma inconsciente (Seedhouse, 2005). Esta maquinaria incluye elementos como la organización de toma de turnos, muchas veces determinada por pares adyacentes, (Schegloff y Sacks, 1973) y la presencia de reparaciones para clarificar y mantener la reciprocidad y la intersubjetividad (Sacks et al., 1974). Estos sistemas se explican brevemente a continuación.

El sistema de turnos, tal como lo describen Sacks et al. (1974), es un mecanismo central basado en la cooperación entre hablantes que organiza y regula la alternancia del habla de los participantes y asegura la eficacia comunicativa y la coherencia. Este sistema se basa en unidades de construcción del turno (UCT), como gestos, palabras o frases, y se basa también en los lugares de relevancia de transición (LRT), donde se reconoce la posibilidad de que otro hablante tome la palabra en diferentes momentos de la conversación manteniendo la alternancia fluida y eficiente de las UCT minimizando solapamientos y silencios largos. Así, existen dos tipos de UCT: los turnos de habla, en los que los participantes comparten información, y los turnos de apoyo, que permiten a los interlocutores mostrar que siguen la conversación activamente, reafirmar el turno en curso y mostrar que no desean intervenir (Cestero Mancera, 2017). Si bien este proceso podría parecer simple, “Taking turn talking in multi-party conversations constitutes one of the most sophisticated actions that people accomplish when managing social relationships in their daily lives” (García García, 2021, p. 37), puesto que supone un trabajo colaborativo y preciso en el que, en la mayoría del transcurso de una conversación, los participantes hablan y se intercambian los roles en el momento adecuado, y las contribuciones de los hablantes no se dan de forma aislada, sino que están entrelazadas. Hay un componente de *nextness* en el que una nueva UCT se construye partir de la previa (García García, 2021). Si bien, el sistema de turnos es un fenómeno transversal

a todas las lenguas, su funcionamiento puede variar significativamente entre culturas (Pérez Ruiz, 2016; Patton, 2019).

En cuanto a los pares adyacentes, estos son secuencias fundamentales en la organización de la conversación que están íntimamente conectados con la toma de turnos, puesto que estas secuencias están formadas por dos UCT que están vinculados entre sí, ya que el segundo par es la mayoría de las veces relevante y esperado ante el primer par. Por ejemplo, una pregunta (primer par) hecha por un participante, tiene generalmente, una respuesta (segundo par) por parte de otro participante. Ahora bien, Seedhouse (2005) explica que “the adjacency pair concept does not claim that second parts are always provided for first parts. Rather, it is a normative frame of reference which provides a framework for understanding actions and providing social accountability.” (p. 167). Además, de acuerdo a Seedhouse (2005), dentro de la estructura de los pares adyacentes suele haber un principio de *preferencia*, este entendido como la respuesta que es generalmente favorable al mantenimiento de lazos de solidaridad y la evitación del conflicto, que a su vez crea afiliación, es decir, que crea una alineación interpersonal en la que se muestra apoyo, empatía, o una *posición compartida* (Stivers, 2008). En este sentido frente a una invitación hay dos opciones para el par adyacente reactivo: aceptar o rechazar. Aceptar, que sería la acción preferida por su carácter afiliativo, es generalmente breve, corta y directa. Rechazar, que sería la acción no preferida porque implica desafiliación, está generalmente acompañada de más pausas, marcadores de duda y explicaciones para suavizar el rechazo y la desafiliación (Seedhouse, 2005).

Por último, dada la complejidad del sistema de las conversaciones, la comunicación puede verse obstaculizada en relación con errores lingüísticos, malentendidos, interrupciones, solapamientos o fallos en la transmisión del mensaje (Schegloff et al., 1977). Para evitar que estos obstáculos lleven a fallos en la comunicación y que comprometan la eficacia comunicativa, las personas emplean mecanismos para detectar y resolver problemas en tiempo real. La reparación supone una interrupción en el curso de la conversación en la que se busca mantener o restaurar la intersubjetividad y la reciprocidad (Seedhouse, 2004) para poder seguir con el progreso de la conversación (Kitzinger, 2013). En este sentido la reparación es una acción prioritaria en la interacción puesto que los hablantes buscan en todo momento la comprensión mutua y la coherencia conversacional (Clift, 2016). La reparación en las conversaciones sigue una trayectoria en la que inicialmente uno de los hablantes indica la existencia de un problema en el discurso; después se desarrolla ese problema en el núcleo de reparación, en donde se propone una solución;

y finalmente la secuencia reparacional concluye en la continuación de la conversación previa al problema comunicativo (Batlle 2015 citando a Hinnenkamp, 2003). La reparación está fuertemente ligada al sistema de turnos y de pares adyacentes y puede ser iniciada o completada por el hablante o por el interlocutor (Schegloff, et al., 1977; Hayashi et. al, 2013) de forma explícita, pidiendo aclaraciones o corrigiendo verbalmente el error, o de forma implícita, por medio de recursos extralingüísticos como miradas o gestos corporales. En general, la reparación autoiniciada y autoreparada es la preferida porque reestablece la intersubjetividad de forma más efectiva y es menos amenazante (Hellermann, 2009).

Como se ha podido definir en este apartado, la conversación implica una interacción espontánea y dinámica en la que se alternan roles de emisor y receptor para construir vínculos y negociar significados en tiempo real. Las conversaciones siguen unos patrones reconocibles y universales como la organización de turnos, la presencia de pares adyacentes y la reparación. Todos estos elementos que se encuentran en la conversación del día a día son también en cierta medida encontrados en las interacciones en el aula de lenguas extranjeras (Walsh, 2011), aunque con ciertas particularidades, como se explica en el apartado a continuación, y son centrales en la gestión del tema, como se verá en el apartado 1.4.

1.2. La interacción en el aula de lenguas extranjeras

Si bien las aulas de LE son espacios sociales en los que hay interacción social, estas no pueden ser categorizadas como conversaciones puesto que se distinguen de otras interacciones ordinarias y genuinas por una serie de elementos presentes en el contexto institucional del aula como: una asimetría en los roles entre profesor-estudiante; una organización sistemática por reglas; una permisibilidad o falta de permisibilidad dentro de la interacción, por el control ejercido por el profesor o el espacio; la presencia de micro-contextos previamente establecidos a lo largo de secuencias didácticas (Walsh, 2011); y la posibilidad de que el uso de la lengua sea evaluable (Seedhouse, 2004). Así, según Nussbaum y Tusón (1996), en el aula hay un microcosmos pedagógico en el que se recrean dinámicas sociales del mundo real, pero también responde a características específicas del contexto educativo. Dado que el objetivo principal del aula es el aprendizaje de una L2, todas las interacciones están organizadas para este fin y es el profesor el que las media u inicia. De acuerdo con Seedhouse (2004), toda aula de L2 tiene una *arquitectura interaccional* en la que la lengua es el vehículo y la meta, estableciéndose así una relación entre

pedagogía e interacción. Puesto que el objetivo pedagógico preestablecido (*task-as-workplan*) se transforma en interacción y produce un comportamiento y reacción en los estudiantes al momento de la implementación (*task-in-progress*) que pueden diferir de lo planificado, debido a la interpretación, negociación y adaptación que se puede dar durante la interacción.

En este sentido, si bien desde enfoques como el comunicativo, se busca dar oportunidades a los estudiantes para que participen en conversaciones genuinas, estas están enmarcadas en un contexto institucional y no pueden tratarse realmente como conversaciones, porque surgen como un discurso provocado (Markee y Kasper, 2004) que está directamente conectado a objetivos pedagógicos en el que hay un control sobre los patrones de comunicación por medio de la asignación de temas de conversación y la asignación de interlocutores, ya sea que el profesor participe o no en la interacción: “As soon as the teacher gives the learners any instructions (even if the instruction is to have a conversation in the L2), the resultant interaction will be institutional discourse and not conversation” (Seedhouse, 2004, p. 77). Por esto, es más adecuado hablar de interacciones.

Sin embargo, que el discurso generado en el aula y en las interacciones sea institucional no implica que sea menos valioso o auténtico puesto que pueden surgir conversaciones espontáneas en las que los estudiantes pueden estar genuinamente intentando comunicarse (Markee, 2008). La autenticidad de la interacción no se limita a la reproducción de patrones sociolingüísticos y pragmáticos propios de hablantes nativos por aprendientes en el aula, lo que se refiere a la autenticidad de correspondencia. Esta también se manifiesta en la medida en la que los aprendientes adaptan y combinan formas lingüísticas de acuerdo con las necesidades y entornos comunicativos en los que se encuentran, lo que corresponde a la autenticidad de género (Van Compernelle y McGregor, 2016). En este sentido, el trabajo en grupo en el aula puede tener autenticidad de correspondencia y autenticidad de género puesto que los participantes se movilizan, gestionan los objetivos pedagógicos por medio de la comunicación y colaboración, y hay componentes de co-construcción, de negociación del significado y de resolución de problemas, especialmente en las interacciones entre estudiantes (Gillies, 2016).

Como no se puede hablar propiamente de conversaciones ocurridas en el espacio institucional del aula, diferentes tipos de clasificación se han hecho para hablar de los diferentes tipos de interacción en aulas de LE (Seedhouse, 2004 citando a Ellis, 1984; Van Lier, 1988; Tsui 1987; Richards, 2006).

Una de las tipologías más usadas es la de Seedhouse (2004) que identifica cuatro tipos de interacciones en el contexto de aulas de LE: “turn taking and sequence in form-and-accuracy contexts”; “turn taking and sequence in meaning and fluency contexts”; “turn taking and sequence in task-oriented contexts”; and “turn taking and sequence in procedural contexts”. En comparación con interacciones enfocadas a la forma en el que se busca la precisión lingüística, en las interacciones enfocadas en el significado el foco está en la expresión de significados personales y el desarrollo de temas y supone muchas veces que los estudiantes gestionen las interacciones sin supervisión directa del docente, lo que fomenta la autonomía comunicativa. Estas interacciones son más flexibles y están orientadas al desarrollo natural del tema puesto que la mayoría de las reparaciones están integradas dentro de la conversación, como ocurre en interacciones cotidianas, puesto que el objetivo principal es mantener la comprensión mutua y negociar significados (Seedhouse, 2004). En cuanto a las interacciones enfocadas a tareas, estas también suponen poca supervisión por parte del docente y el objetivo está en la realización y ejecución de una tarea. En relación a las interacciones procedimentales, estas son generalmente llevadas a cabo por los docentes, y en ellas se suele gestionar la organización de una clase como: dar inicio o cierre a una actividad, dar instrucciones, etc.

Dentro del enfoque comunicativo, las actividades que suponen interacciones enfocadas en el significado son centrales puesto que son estas las que reflejan un uso similar al habitual de la lengua. Este tipo de actividades permiten un uso significativo de la lengua, en la que la producción del lenguaje no es tan predecible como en actividades enfocadas a la forma (Richards, 2006). Las actividades de interacción enfocadas en el significado brindan a los estudiantes oportunidades de negociar el significado, usar estrategias de comunicación y hacer frente a malentendidos, lo que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa.

Así, dentro de las interacciones enfocadas en el significado, varios autores como Pica et al. (1993), Kayi (2006), Harmer (2007), Richards (2006) han propuesto diferentes clasificaciones de las actividades que permiten cumplir con estos aspectos de la comunicación significativa:

Tabla 1*Tipos de actividades interactivas enfocadas al significado*

Pica et al. (1993)	Kayi (2006)	Harmer (2007)	Richards (2006)
<ul style="list-style-type: none"> • Jigsaw • Information gap activity • Problem-solving • Decision-making • Opinion exchange 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussions • Role play • Simulations • Information gap • Brainstorming • Storytelling • Interviews • Story completion • Reporting • Picture narrating and describing • Find the difference 	<ul style="list-style-type: none"> • Acting from a script • Communication games • Discussions • Prepared talks • Questionnaires • Simulation and role play 	<ul style="list-style-type: none"> • Information gap activities • Jigsaw activities • Task-completion activities • Information-gathering activities • Opinion-sharing activities • Information-transfer activities • Reasoning-gap activities

En todas estas actividades se busca acercar a los estudiantes a una comunicación auténtica, razón por la que generalmente, se implementan en parejas o grupos. Estas actividades de interacción permiten que los estudiantes usen el idioma en situaciones significativas y recrea posibles contextos comunicativos a los que los estudiantes se enfrentarán fuera del aula. Así con estas actividades se busca el desarrollo no solo de aspectos lingüísticos, sino que también se busca el desarrollo de habilidades sociales y la resolución de problemas. Además, trabajar en parejas o grupos fomenta la motivación, la cooperación y la participación activa de los estudiantes en las interacciones entre pares (Johnson y Johnson, 1994, Martín Peris et al. 2008). Las particularidades de estas interacciones serán explicadas con mayor detalle a continuación en el apartado 1.3

1.3. La interacción entre alumnos

Como se ha mencionado anteriormente, las interacciones en el aula suelen estar fuertemente mediadas por los profesores que suelen seguir un modelo de iniciación, respuesta y feedback (IRF), en el que las conversaciones son altamente controladas (Sinclair y Coulthand, 1975). Sin embargo, la interacción entre estudiantes es estimada como un elemento clave en el aprendizaje de una lengua y de sus competencias, especialmente en teorías del aprendizaje que enfatizan la naturaleza social del aprendizaje de lenguas (Van Lier, 1998). Las interacciones entre estudiantes se definen como cualquier tipo de actividad comunicativa realizada entre alumnos en las que hay poca o ninguna participación por parte del profesor (Batlle, 2013; Philip et al., 2014). En comparación

con las interacciones entre estudiantes con profesores, y estudiantes con hablantes nativos, las interacciones entre estudiantes tienen ciertas particularidades que son beneficiosas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (Sato y Ballinger, 2016). Las interacciones entre estudiantes exigen que los alumnos trabajen juntos con una meta en común en la que no hay una jerarquía marcada como en el caso de las interacciones entre profesores y estudiantes (Adams y Oliver, 2023). En las interacciones entre alumnos hay un cambio y transición constante de roles en la que los estudiantes se ven forzados a enfrentarse a la resolución de problemas y a intercambiar su opinión para llevar a cabo las actividades propuestas por los docentes. Al estar orientado hacia el objetivo institucional de fomentar el aprendizaje de la lengua por medio de interacciones y tareas, se atribuye una responsabilidad compartida a los participantes, lo que les obliga a gestionar la interacción y determinar la dirección de esta (Gan et al., 2008). Esto hace que, en las interacciones en el aula, los estudiantes tengan el potencial no solo de desarrollar elementos lingüísticos, también fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa y conversacional. Así, se ha encontrado que los estudiantes pueden aprender de otros estudiantes o con otros estudiantes: en las interacciones el alumnado amplía su repertorio lingüístico, puesto que puede absorber *output* de sus compañeros, y desarrolla habilidades a partir de discusiones, tareas colaborativas y la resolución de problemas. Además, la interacción le da al alumnado la oportunidad de utilizar su conocimiento del idioma, tanto lo aprendido de forma formal e informal, en situaciones de comunicación real (Rivers, 1987).

Las interacciones entre alumnos brindan más oportunidades de práctica para los estudiantes que, por ejemplo, las interacciones entre profesor y estudiante en los momentos de clase abierta. Además, en los momentos de interacción entre estudiantes los estudiantes experimentan menos ansiedad y se sienten más cómodos al hablar entre ellos (Philip et al., 2014), por lo que están dispuestos a hablar más (Porter, 1986). Se ha identificado que en interacciones entre alumnos los estudiantes sienten una *shared incompetence* en la que sienten más responsabilidad por transmitir su mensaje si su interlocutor es también un estudiante, por lo que se implican más en la negociación del significado (Gass y Varonis, 1994). También, en las interacciones entre alumnos los estudiantes toman más riesgos lingüísticos y ponen a prueba hipótesis lingüísticas (Oliver, 2002), están más dispuestos a señalar malentendidos, a dar retroalimentación (Pica, 1996) y a autocorregirse (Buckwalter, 2001). En general, en las interacciones entre estudiantes:

Learners are able to shift their attention to formal aspects of the target language more than when they interact with native speaking partners or teachers. It is also clear that they engage in quantitatively richer interaction with each other in terms of output (Sato y Bellinger, 2016, p. 4)

Sin embargo, a pesar de los potenciales beneficios de las interacciones en grupo, no todas son exitosas. Dada la imposibilidad de controlar las interacciones en su totalidad durante el desarrollo de actividades en grupos o en parejas, hay factores internos y externos que afectan su realización. Algunos de esos factores son el tipo de actividad, el nivel de proficiencia, la relación entre los hablantes (Sato y Ballinger, 2016), el tamaño de la clase, factores afectivos, y el uso de otras lenguas (Adams y Oliver, 2023).

La interacción en el aula entre alumnos es sumamente dinámica porque no solo depende de los factores mencionados anteriormente, sino que también depende de la relación reflexiva que tiene con la pedagogía y los objetivos pedagógicos planteados, y cómo estos son reinterpretados en la práctica por los participantes en el aula, como se mencionó en el apartado 1.2. Un aspecto que puede ayudar a evaluar la eficacia de las actividades interactivas enfocadas en el significado es la gestión del tema, como se explica en el apartado a continuación.

1.4. La gestión del tema

En esta última sección del marco teórico, se aborda la gestión del tema que está relacionada con la conversación como sistema. Aunque el rasgo estructural que más caracteriza a la conversación es la alternancia en la toma de turnos, la conversación como actividad está centrada en el desarrollo de contenido temáticos. La gestión del tema es central para mantener el flujo de la conversación, sobre todo en períodos prolongados (García García, 2016). Sin embargo, en el AC ha recibido menos atención que otros aspectos como las reparaciones y el sistema de turnos. Esto se debe, en parte, a que la gestión del tema carece de una estructura fija, como es el caso de los pares adyacentes, y por ende no tiene patrones tan predecibles (Atkinson y Heritage, 1984; Supakorn, 2017).

En el sentido amplio el tema se refiere a la serie de asuntos que son discutidos en una conversación: “what is being talked about at any given time” (Seedhouse y Harris, 2011, p.7). Sin embargo, como lo explican varios autores (Levinson, 1983; Schegloff, 1990; Seedhouse y Harris, 2011) esta

concepción del tema puede ser problemática en el AC puesto que un tema puede subdividirse en una infinidad de subtemas, lo que dificulta establecer límites claros sobre el tema tratado en una interacción (Van Lier, 1988).

Por eso, desde el AC la gestión del tema no se estudia desde el contenido de los temas, es decir, desde un criterio semántico, sino que es explorado desde la organización temática, desde un criterio estructural, que es el manejo de la agenda (Bygate, 1987) o *topicality* (Maynard, 1980), que se refiere a la forma en la que los participantes inician, desarrollan, cambian y cierran un tema de forma adecuada y coherente con la toma de turnos, negociando significados por medio de la repetición, la elipsis, la pronominalización y la deixis (Gan, et al., 2008, citando a Stokoe, 2000). En la gestión del tema confluyen todos los demás fenómenos conversacionales (Heritage, 1989). El tema y su gestión, no se impone de forma unilateral, sino que involucra que sea reconocido y aceptado por otro hablante (Schegloff y Sacks, 1973). Así, la gestión del tema refleja la comprensión de los hablantes del turno anterior (Sacks et al, 1974) y está íntimamente relacionada con la coherencia temática que depende a su vez de la secuencia, la negociación y las reparaciones que emergen de la colaboración y co-construcción entre los interlocutores (Svennevig, 1999). Los aspectos estructurales de la gestión del tema que se tratan desde el AC son las formas de iniciar, mantener y cambiar un tema.

La iniciación del tema se refiere a la forma en la que se introduce un tema determinado en una conversación o interacción. Esta puede producirse de varias maneras: la primera, denominada *first topic initiation*, ocurre cerca de la secuencia de apertura de la conversación, como después de un saludo (Schegloff, 1986); la segunda, conocida como *subsequent topic initiation*, tiene lugar una vez que un tema anterior ha sido concluido o hay una serie de pausas (Sacks, 1995). Dentro de la segunda forma, los participantes hacen uso de varias estrategias: por medio de un anuncio o haciendo una pregunta (Downing, 2000). Dentro de las preguntas es usual que haya una *itemised news inquiry* en las que con un conocimiento previo se hace una pregunta que es de interés cuando los hablantes se conocen, o que se dé un *topic initial elicitor* (Button y Casey, 1984) en el que una pregunta general produce un turno con información de interés.

Para mantener un tema debe haber una cooperación entre participantes puesto que supone que el hablante haya entendido el turno anterior y decidir si va a extender el tema anterior o se abrirá

otro. Esto es visible por medio del sistema de toma de turnos (Sacks et al., 1974). Una de las formas de mantener el tema es por medio de *topicalisers*, estos se entienden como formas de marcar interés (sorpresa, interés, acuerdo) sobre información mencionada anteriormente (Svenning, 1999; Button y Casey, 1985). Otra forma de mantener el tema es por medio de *minimal responses* (Maynard, 1980) como “ah”, por medio de la repetición de información previa o por medio de preguntas (Button y Casey, 1985).

Desde el AC se ha identificado que la forma de organizar y gestionar los cambios de tema o hacer una transición temática en una conversación, depende del nivel de colaboración en la transición (Satar y Çimenli, 2025 citando a Atkinson and Heritage 1984; Sacks 1995; West and Garcia,1988). Así, un cambio de tema puede hacerse de forma unilateral o por acuerdo mutuo en la interacción. La transición temática también es analizada en relación al nivel de *clear topical boundary*, es decir a partir de la medida en la que una transición es gradual (Sacks, 1995) o abrupta (Jefferson, 1984). En cuanto a los cambios graduales existen varias formas en las que estos se pueden dar: por medio de la transición de un aspecto diferente del mismo tema (Bublitz, 1988) o por el paso de un enunciado general a otro particular o personalizado (Maynard, 1980) en el que puede haber un cambio de sujeto (Gallardo, 1993) por series rotativas en las que los participantes cuentan una experiencia personal de forma alterna (García García, 2014). Sin embargo, en general, los cambios temáticos no tienen límites claros puesto que pueden ser *pivotal utterances* en las que se mantiene una relación con el tema anterior pero también se puede introducir uno nuevo. Ahora bien, las transiciones de tema que son graduales suelen mantener y seguir una progresión temática mediante la generación de contenido relacionado con el contenido previo y, en general, en conversaciones del día a día suelen ser preferidas por los hablantes (Sacks, 1995). En cambio, las transiciones disyuntivas se dan cuando, tras varios intercambios, el tema se agota y el interés del tema decae, o cuando un hablante comienza espontáneamente un tema. Se puede dar de tres formas diferentes (Maynard,1980): por medio de una pregunta orientada a uno o varios interlocutores, por medio de un anuncio o por medio de una afirmación. Las tres son la primera parte de un par adyacente: un apoyo de recepción, una valoración y una pregunta (García García, 2014).

Antes de poder progresar a un nuevo tema es usual que haya un cierre del tema actual. El cierre es posible por medio de un *exchange of minimal responses*, (Schegloff y Sacks, 1973) silencios

(Maynard, 1980), un resumen de la información anterior (Schegloff y Sacks, 1973), o se planea una actividad futura (Button, 1991).

En este apartado hemos explicado a grandes rasgos los elementos de la gestión del tema en conversaciones del día a día. Ahora, en el apartado 2 se aborda el estado de la cuestión en investigaciones que exploran la manera en la que la gestión del tema es ejercida por estudiantes de lenguas extranjeras en el aula.

1.5. Estado de la cuestión

Dado que nuestro objetivo es explorar la gestión del tema de estudiantes en momentos de interacción entre alumnos en el aula de ELE, en el siguiente apartado se exponen algunos de los resultados de investigaciones en el contexto del aprendizaje de las lenguas extranjeras que usan el análisis de la conversación. Si bien algunos de los estudios que se mencionarán a continuación analizan la interacción entre estudiantes en diferentes contextos brindan resultados que son útiles para comprender la gestión temática en el aula y los contextos educativos. Comenzaremos hablando de estudios que tratan las interacciones entre pares en contextos evaluativos, luego trataremos interacciones entre pares en contextos de aprendizaje mediados por computador y finalmente se discuten los estudios hechos en el contexto de ELE .

La interacción entre estudiantes ha sido estudiada en contextos evaluativos en relación con la gestión del tema. La investigación de Galaczi (2014) sobre la interacción entre alumnos en exámenes de inglés de nivel B y C toma en cuenta el desarrollo del tema, la presencia de apoyos conversacionales y la toma de turnos. Galaczi sostiene que la habilidad más significativa para demostrar competencia interactiva es la capacidad de extender un tema, lo que evidencia comprensión y participación; sin embargo, esta destreza se observa rara vez en el nivel B1. Los resultados indican que en B1 los temas conversacionales suelen ser de corta duración con cambios abruptos, con los hablantes cambiando rápidamente entre múltiples secuencias temáticas en tan solo unas pocas intervenciones. Además, la frecuencia de solapamientos y pausas indica que los estudiantes a menudo no anticipan correctamente cuándo tomar la palabra, lo que provoca desalineación en la conversación. A diferencia de las conversaciones cotidianas, donde los participantes suelen relacionar sus aportaciones con las anteriores e introducir nuevos temas de manera gradual, los estudiantes de nivel B1 rara vez extienden los temas iniciados por otros, y hacen uso mínimo de apoyos conversacionales como el *backchanneling* y la confirmación de la

comprensión, lo que resulta en una escasa mutualidad. Es posible que este apoyo del oyente sea mínimo porque los estudiantes tienen dificultades para gestionar simultáneamente los roles de hablante y oyente. En efecto en los niveles de B2, C1 y C2 se evidencia un mayor desarrollo de temas iniciados por otros, una mayor presencia de apoyos conversacionales y una confluencia de los turnos, lo que indicaría una mayor mutualidad. De acuerdo con los resultados parecería que los estudiantes logran alcanzar su repertorio interactivo en C1 puesto que no hay diferencias significativas entre C1 y C2. Desde las LE se ha encontrado que la gestión del tema es esencial para que los estudiantes participen activamente y sean reconocidos como interlocutores válidos. Por ejemplo, estudios como el de Seedhouse y Harris (2011) muestran que, entre mejor manejo del tema, mejores resultados en contextos evaluativos, lo que indica que a mayor gestión temática mayor competencia comunicativa. En su estudio Gan et al. (2009), también en el contexto de evaluación del inglés en interacciones entre estudiantes, encuentran que la organización temática en un contexto institucional combina rasgos de la conversación natural y rasgos del discurso institucional. Un elemento clave es que los participantes inician con un tema “*false first*” en el que se introducen temas relacionados con la tarea meta como calentamiento antes de entrar al tema de conversación propuesto en la evaluación. Además, encontraron que los estudiantes formulan y reformulan la consigna para monitorear la relevancia temática llevada en relación con los objetivos de la tarea.

En contextos de aprendizaje, Stokoe (2000) encontró en su estudio que los estudiantes comienzan la interacción organizando las actividades relacionadas con la tarea propuesta por el profesor, mostrando una preferencia por centrarse en temas educativos por encima de temas sociales. Las interacciones en el aula se manejan a través de un entendimiento compartido de qué temas son y cuáles no son apropiados para el desarrollo de la conversación, así aceptando el marco educativo impuesto. Por su lado, Campbell-Larsen (2014) en un estudio longitudinal analizó la gestión del tema de estudiantes del inglés japoneses y su gestión del tema. En un inicio se identifican estrategias limitadas con un bajo nivel de desarrollo temático y cambios abruptos sin negociación, sin embargo, con el tiempo los estudiantes hacen un manejo del tema más coherente y colaborativo.

En el contexto de la interacción telecolaborativa, entre estudiantes alemanes del inglés con estudiantes irlandeses del alemán, Black y Barron (2018) encontraron que mientras que los hablantes nativos lograban conectar coherentemente los temas el 95% de las veces, era solo el 70%

para los aprendientes, muchas veces los cambios son muy abruptos o podían ser confrontativos, aunque estos en los casos exitosos usaban las mismas estrategias que los nativos, especialmente anuncios, como apoyarse en *co-class membership* u ofrecer información de contraste; o hacer preguntas de seguimiento. Çimenli et al. (2022) en el contexto del aprendizaje del inglés los investigadores exploraron las formas en las que los estudiantes mantenían el tema. En el estudio se encontró que los estudiantes utilizan *rolling the ball back*, que consiste en devolver una pregunta previamente hecha por un interlocutor para invitarlo a seguir desarrollando el tema de discusión. Esta estrategia ayuda a los estudiantes a mantener la fluidez y permite realizar diferentes acciones discursivas como solicitar información, pedir una opinión cambiar los turnos de habla y abrir espacio para extender el tema. También, en relación con interacciones mediadas por video, He (2023) explora la progresividad del tema en interacciones entre pares. Los resultados indican que los estudiantes comienzan la interacción por medio de la lectura en voz alta de las preguntas, y uno o varios estudiantes responden mientras que los otros muestran acuerdo o hay algún tipo de *response acknowledgment*, en ocasiones hay una pausa que da lugar a la selección de un hablante, o hay *open-ended questions* que buscan desarrollar más el tema o que dan lugar a la lectura de una pregunta siguiente. En general los temas *son cerrados por un acuerdo* colectivo verbal o no verbal que permite seguir con la siguiente pregunta. Además, también se encontró que, frente a la disparidad del conocimiento entre los estudiantes, el estudiante con más conocimiento es el que suele dirigir la conversación y mediar. Si no hay una persona con más conocimiento los estudiantes negocian con la ayuda de mini-secuencias en las que todos poco a poco ayudan a que la interacción progrese.

En el ámbito de la enseñanza de ELE, han sido pocos los estudios que han abordado el análisis de la gestión del tema en las interacciones orales. La única que parece explorar esto es García García en diferentes investigaciones (2009, 2015a, 2015b, 2016, 2021). En su estudio sobre las interacciones de estudiantes alemanes en clases de ELE, García García encuentra que, en las conversaciones entre estudiantes, hay dificultades en la gestión de los cambios y de los cierres de tema. Las dificultades muchas veces se deben a una pasividad por parte de los hablantes, los estudiantes tienen un abanico de recursos reducido, independientemente de su nivel de proficiencia, y los temas son cambiados sin preparación ni introducción y se cierran generalmente por medio de silencios. Se observa que los cambios suelen ser muy abruptos y no encajan con turnos anteriores. El análisis revela que los participantes suelen desarrollar la conversación de manera individual, en

lugar de abordarla como un proceso colaborativo. Así, García García establece tres estilos de participación temática por parte de estudiante de ELE: la pasividad, carente de iniciativa; la comodidad con cierta habilidad, pero con recursos limitados; y la iniciativa, que implica un mayor control y competencia.

En resumen, estas investigaciones indican que la capacidad de gestionar el tema es clave para ser considerado un hablante efectivo. Se observa en los estudiantes de LE, especialmente en niveles más iniciales, más dificultades en la gestión del tema y se suelen identificar cambios temas abruptos con poco apoyo conversacional y que se realizan de forma unilateral.

2. Objetivos

Con el fin de entender mejor cómo se caracterizan las interacciones entre estudiantes de ELE en un contexto de inmersión, este estudio tiene como objetivo analizar la progresión temática y los recursos que lo estudiantes de B2 usan para interactuar con sus compañeros en actividades que están enfocadas al significado en *information-sharing activities* y *opinión-sharing activities*. Partiendo de este objetivo general se plantean los tres objetivos específicos: En primer lugar, se busca indagar sobre la manera en la que los estudiantes inician un tema y los patrones discursivos y marcadores lingüísticos que movilizan. En segundo lugar, se busca explorar los mecanismos que los estudiantes usan para mantener un tema. Finalmente, se busca identificar la forma en las que los estudiantes llevan a cabo la transición temática.

De los objetivos establecido, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿De qué manera se inicia un tema?
2. ¿Qué estrategias utilizan los estudiantes para mantener los temas durante la interacción?
3. ¿Cómo cierran los temas los estudiantes?

Por medio del AC se busca aportar información relevante en cuanto a los procesos interactivos que pueden surgir en los momentos de interacción en actividades enfocadas al significado en el aula.

3. Metodología

En el siguiente apartado se explica la metodología empleada en el estudio. En una primera parte se introducen los elementos principales de AC que fundamentaron la recolección y el análisis de datos; después se presentan los diferentes procedimientos que dieron lugar a la recolección de las muestras y se describe el contexto y los participantes del estudio. Posteriormente se describe la composición del corpus recogido y el sistema de transcripción utilizado. Finalmente se explican las diferentes categorías de análisis para el tratamiento de los datos.

3.1. Metodología de investigación: el análisis de la conversación

El AC es un método de investigación cualitativo e inductivo (Heritage, 1984; Boden y Zimmerman, 1991), se fundamenta en la sociología (Sacks et al., 1974) y la etnometodología de los 70, pero ha sido ampliamente usado en la lingüística aplicada (Levinson, 1983; Heritage; 1984; Seedhouse, 2004; García García, 2016; Seedhouse y Harris, 2013; Supakorn, 2017; Satar y Çimenli Olcars, 2025; etc.). El AC permite el estudio de una realidad determinada por medio de las interacciones orales naturales y espontáneas que ocurren en entornos sociales reales y específicos (Seedhouse, 2005) y permite entender cómo se construyen, se negocian y se reproducen determinados roles sociales y concepciones del mundo. El AC parte de una posición etnometodológica y ontológica asociada con el constructivismo, que sostiene que los fenómenos sociales y sus significados son creados y recreados por actores sociales a través de la interacción, por lo que hay un dinamismo constante (Bryman, 2001).

Como su nombre lo indica, este enfoque se centra en el estudio del habla en interacción, que supone un proceso dialógico o multilógico (Schwab, 2011) en el que se va negociando el significado a partir de una progresividad (Seedhouse, 2005). En una conversación se transmite información, pero sobre todo se llevan a cabo acciones sociales por medio del uso del lenguaje, la colaboración interpersonal y la intersubjetividad (Markee et al., 2021) a partir de elementos exhibidos y observables en una conversación, como la toma de turnos, la reparación, la organización de secuencias (Schegloff et al., 2002), entre otros.

El AC, a partir de registros del habla, es decir, a partir de interacciones que son grabadas en formato de audio o video y posteriormente transcritas de manera detallada para su análisis, que se entienden como parte de la realidad estudiada (Ten Have, 2007), busca entender las prácticas discursivas y su construcción por parte de sus participantes (Seedhouse, 2004). El análisis se basa en el estudio del

orden y la organización de las interacciones para examinar cómo toma forma la acción social (Brouwer y Wagner, 2004). A diferencia de análisis lingüísticos, el CA no se enfoca en la simple descripción de la producción del idioma, sino que se enfoca en examinar cómo se construye y organiza la interacción social (Seedhouse, 2004). Así, este método revela los patrones y mecanismos subyacentes que las personas usan para comunicarse y realizar acciones sociales en su vida cotidiana mediante actos de lengua. Con estos datos no se busca llegar a conclusiones generalizables, ni se busca plasmar una perspectiva objetivista epistemológica (Richards, et al., 2012). Al contrario, al centrarse en el proceso y a partir de una perspectiva émica, es decir desde el punto de vista interno de sus participantes, se busca explicar y dar sentido a las prácticas y comportamientos interaccionales que dan lugar a la acción social de la conversación y que regulan la comunicación, esencialmente oral, en diferentes esferas sociales cotidianas. De esta forma, el principal interés del AC radica en descubrir los mecanismos que permiten a los interactuantes lograr co-construir significados a partir de una cierta organización, ya que se considera que la estructura de la conversación se relaciona directa y reflexivamente con los objetivos sociales de los participantes (Seedhouse, 2004). Desde la perspectiva del AC, la lengua no es un sistema independiente de su uso, de hecho, las elecciones gramaticales y lingüísticas reflejadas en la comunicación son conjuntos de recursos que los participantes despliegan, controlan, interpretan y manipulan para poder llevar a cabo actos sociales (Schegloff et al. 2002). Sin embargo, estos son aspectos que los hablantes no perciben por sí mismos puesto que son fenómenos observables, pero no conscientes (Heritage, 1984) y que sin el análisis de la conversación serían de otra manera desapercibidos. Es así que el AC busca siempre responder a “why that (in a specific linguistic form), in that way (with a specific developing sequence), right now (in that moment of the sequence)?” (Richards et al., 2012, p. 39)

El AC parte de varias premisas que guían la recolección y el análisis de datos. Primero, se estima que las conversaciones, por caóticas o desordenadas que puedan parecer, tienen un orden y caracterización sistemática (Sacks et al., 1974; Goodwin, 1981). Se habla de *rational design*: la interacción es sistemáticamente organizada y metódica (Seedhouse, 2005). Así, en general suele haber una serie de normas identificables que los hablantes siguen en una interacción. Por otro lado, las contribuciones que se hacen en una interacción son *context-shaped* (Seedhouse, 2005), no pueden ser entendidas de forma abstracta ya que dependen de la intención comunicativa del hablante, de su identidad, del lugar en el que ocurre la interacción y de la relación entre los

hablantes, entre otros aspectos contextuales intradiscursivos y extradiscursivos. Además, las interacciones son también *context-renewing* (Seedhouse, 2005), es decir que cada nueva contribución hace que la secuencia existente cambie y se posibilite una nueva acción y por ende determina el turno de palabra posterior (Heritage, 1984). Otra premisa es que “no order of detail can be dismissed, a priori, as disorderly, accidental or irrelevant” (Heritage, 1984, p. 241) razón por cuál el sistema de transcripción es clave dentro de la metodología (Seedhouse, 2005, Raymond y Olguín, 2022). Así las grabaciones sean los datos primarios, las transcripciones, por incompletas que sean, facilitan el tratamiento de los datos puesto que hacen la información más asequible para los investigadores principales y para otros lectores.

Finalmente, el cuarto principio del AC es que el análisis debe ser bottom-up y data-driven (Seedhouse, 2005). Es decir, que los investigadores no deben acercarse a los datos con presupuestos teóricos. En este sentido, no solo se busca describir las prácticas, sino también interpretarlas a partir de la categorización y sistematización de esa información por medio de transcripciones. Se debe explicar como la acción social objeto de estudio se demuestra en la práctica observada (Seedhouse, 2005). Para contar con una validez y fiabilidad adecuada, en el análisis, se deben explicar los fenómenos-acciones a partir de datos concretos y ejemplificándolos. El investigador debe asegurar que esas explicaciones están fundamentadas en la perspectiva de los participantes, demostrando que no es una construcción arbitraria, razón por la cual la perspectiva émica es tan central en el AC (Van Lier, 1988; Seedhouse, 2005). Mientras que la perspectiva ética estudia las conductas sociales desde una visión externa, la perspectiva émica adopta un enfoque interno (Pike, 1967, Ten Have, 2007) y se define como una posición "bottom-up", en la que el investigador se pone en el lugar de los participantes y busca comprender la realidad desde dentro del sistema comunicativo. Al posicionarse como un miembro de la acción social, el investigador interpreta los datos considerando su impacto en los hablantes y en el contexto cultural estudiado. Por lo tanto, este enfoque parte de datos empíricos y evita cualquier tipo de apriorismo y prejuicios (Psathas, 1995). Se centra en los significados, intenciones y motivaciones de los participantes, utilizando exclusivamente los datos proporcionados por la interacción y los factores contextuales relevantes para determinar qué elementos del contexto son relevantes en la interacción. Así, por medio del análisis del AC se busca (Seedhouse, 2005, p. 166):

uncovering the underlying machinery which enables interactants to achieve organization and order [...] by abstracting from exemplars of specimens of interaction and to uncover

the emic logic underlying this organization. Another principal aim of CA is to trace the development of intersubjectivity in an action sequence [...] and discover how participants understand and respond to one another in their turns at talk with a central focus on how sequences of action are generated .

Este enfoque sirve para explorar contextos específicos de manera minuciosa y detallada. En el caso de la enseñanza de ELE, permite acercarse al aula holísticamente y observar el entorno inmediato de los docentes de ELE en contextos determinados (Miller, 2018, p. 629):

For language learning research, Interaction Analysis is used to explore how knowledge is distributed across interlocutors and artifacts and how language learning is practiced, afforded, and constrained in specific situations. Thus, instead of using research protocols that attempt to elicit the language competence stored in the minds of people (e.g., grammaticality tests), this approach attempts to understand how participants demonstrate learning through their changing participation in particular discursive practices, as co-constructed activity.

Al aumentar el conocimiento que se tiene de lo que sucede en el aula en situaciones de enseñanza y aprendizaje y de la reflexión crítica, se pueden introducir cambios que vuelvan nuestra labor docente más eficiente. Dado que se busca que los estudiantes desarrollen habilidades para enfrentarse situaciones comunicativas fuera del aula, tener una comprensión amplia de lo que ocurre durante las interacciones en clase permite por un lado evaluar las actividades y prácticas llevadas a cabo al igual que las habilidades interactivas de los alumnos.

Sin embargo, este enfoque puede presentar dificultades relacionadas con el manejo de los datos recopilados puesto que estos son desordenados y no estructurados. A diferencia de la investigación tradicional, donde la recolección de datos es sistemática, en este enfoque es difícil determinar qué información es útil, y se requiere mucho tiempo puesto que se parte del *unexpected looking*, y en el que no hay apriorismo. Aunque el conocimiento personal del investigador sobre los datos puede ayudar se debe examinar exhaustivamente toda la información disponible para encontrar evidencias y contra-evidencias. Así, la validez de este tipo de estudios cualitativos se basa en cuatro grandes aspectos (Lincoln y Guba, 1985): la credibilidad (garantizar interpretaciones confiables mediante comparación constante, búsqueda de evidencia negativa), la transferibilidad (proveer descripciones detalladas para que los lectores evalúen la aplicabilidad del estudio), la

dependibilidad (reconocer explícitamente la subjetividad del investigador en el diseño metodológico) y la confirmabilidad (mostrar datos suficientes para evidenciar la relación entre datos y conclusiones). En ese sentido, dentro de la AC se le ha dado una especial importancia a la calidad técnica y relevancia de los datos recogido para contar con una fiabilidad y validez adecuada. La calidad técnica de los datos afecta directamente la precisión con la que se pueden transcribir e interpretar los datos, razón por la cual se busca evitar la pérdida de información crucial y reflejar fielmente lo grabado (Peräkylä, 1997, citado en Seedhouse, 2005).

Por su lado, Schegloff (1996) desde el AC, defiende que se deben mantener los siguientes requisitos. Primero, se debe explicar la acción ejemplificándola con casos concretos y discutir casos desviados para validar la formulación propuesta con datos primarios disponibles para el escrutinio de otros lectores o investigadores, esto es clave para tener transparencia en cuanto al proceso del análisis de datos y asegurar la validez, la fiabilidad y la replicabilidad de los estudios de AC (Bryman, 2001, citado en Seedhouse, 2013). Segundo, para contar con una validez interna, se debe fundamentar el análisis en la perspectiva de los participantes, desde una perspectiva émica, asegurando que no sea solo una construcción del analista, sino algo comprendido y orientado por los participantes en su realidad y que es observable. Finalmente, el análisis debe incluir explicaciones de cómo la práctica observada genera la acción que se está llevando a cabo.

Si bien en otras metodologías cualitativas se hace una triangulación de los datos para asegurar la validez de los resultados, dada la naturaleza detallada y exhaustiva de AC, se considera que se garantiza la replicabilidad y confiabilidad y que no es necesaria (Richards et al., 2012).

3.2. Procedimientos en la recolección de datos

Dado que el objeto de estudio eran las interacciones entre alumnos, se optó por grabaciones audio para la colecta de datos y la creación del corpus CELEIB2.

Previamente a las grabaciones, se invitó a los estudiantes a participar en el estudio por medio de un consentimiento informado. En este se presentó el objeto de estudio de la investigación, y se hizo mención del procesamiento de los datos. También se explicó lo que su participación voluntaria implicaba en términos prácticos: se aclaró a los estudiantes que el contenido de las clases no se vería afectado y que habría un curso habitual en el desarrollo de las clases, excepto por el hecho de que los momentos de interacción serían grabados y para evitar que se perdieran los datos, las grabaciones iban a ser inmediatamente compartidas con la profesora investigadora.

Posteriormente a las grabaciones, éstas fueron guardadas y clasificadas. Después, se transcribieron algunas partes de las interacciones con la ayuda del programa Whisper y las transcripciones generadas fueron revisadas para agregar elementos como pausas, solapamientos, risas, entre otros. Sin embargo, dado que la mayoría de las grabaciones contaban con ruido de fondo gran parte del trabajo se realizó de forma manual.

Para cerciorarse de una lectura adecuada y transparente de los datos y garantizar la fiabilidad de los datos recogidos se usaron las convenciones de transcripción de Jefferson (2004) y su actualización tomando a Hepburn y Bolden (2017) para permitir que otros examinadores pudieran examinar los datos y validarlos. Las convenciones tomadas se explican en el anexo 2.

Si bien contar únicamente con la grabación de audio de una interacción hace que se pierda mucha información de carácter multimodal (e.g. gestos, expresiones corporales, proxémica, etc.), este procedimiento de recolección de datos fue escogido por cuestiones prácticas. Primero, aunque las grabaciones de vídeo hubieran sido muy valiosas, hubieran supuesto una necesidad de almacenamiento alta y el procesamiento de la información hubiese sido más denso y complejo de realizar. Por otro lado, dado que todos los estudiantes tenían móvil, esto suponía menos recursos necesarios al momento de grabar las interacciones. Además, como se buscaba que las clases se desarrollaran de forma habitual y sin interrupciones muy marcadas por la recolección de datos, era más efectivo y rápido hacer el envío de las grabaciones por medio de Airdrop.

3.3. Contexto y participantes

A continuación, se explica brevemente las características de los estudiantes y del centro en el que se llevaron a cabo las grabaciones.

3.3.1. La escuela

El centro en el que se realizó la toma de datos hace parte de un consorcio de escuelas de idiomas con 60 años de trayectoria en la enseñanza de idiomas y que opera en más de 50 países, enseñando más de 7 idiomas, el español. La escuela de Barcelona lleva más de 20 años operando y cuenta con estudiantes desde los 14 años hasta más de 50 años. Esta escuela cumple con unos requisitos técnico-académicos y unos requisitos jurídicos de calidad: está certificada por el SACIC (Sistema de acreditación de centros instituto cervantes) y Equals (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services) y se rige además por los principios y recomendaciones de the Association of Language Testers in Europe (ALTE). Estas certificaciones acreditan su facultad en relación con

su organización y funcionamiento, sus servicios de enseñanza-aprendizaje, sus servicios complementarios, y sus instalaciones.

A nivel curricular, este centro basa su metodología pedagógica alrededor de un enfoque por tareas en el que se integran todas las destrezas en tareas significativas enfocadas al uso comunicativo y funcional de lengua a partir del empleo de materiales auténticos que proveen a los estudiantes con un output relevante para sus necesidades. En el currículo también se indica que se da prioridad al trabajo en grupo y pareja puesto que permite el desarrollo de la precisión lingüística y la fluidez . Otro aspecto central en el aula es la retroalimentación y la corrección, se busca que los estudiantes desarrollen su autonomía y su nivel lingüístico y comunicativo por medio de la corrección entre pares y la autocorrección. Se hace énfasis en el uso de la lengua meta y el contenido de las clases se basa en las guías del Marco Común Europeo (Consejo de Europa. 2006), el Volumen complementario (Consejo de Europa, 2020) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes,2006). En todas las clases, con el fin de maximizar las oportunidades de los estudiantes de practicar sus habilidades comunicativas, los profesores proponen momentos de interacción en parejas o pequeños grupos en las que el alumnado lleva a cabo transacciones, conversaciones casuales, discusiones formales e informales, debates y negociaciones, entre otros.

En Barcelona, este centro tiene programas de aprendizaje experiencial e inmersivo en el que jóvenes adultos (alrededor de los 16 y los 22 años) vienen por periodos de entre una semana a nueve meses a aprender español. Los estudiantes tienen la posibilidad de alojarse con familias anfitrionas o en una residencia estudiantil. En su estadía se busca que los estudiantes exploren la cultura hispana desde diferentes ángulos por lo que estos también tienen la oportunidad de participar en actividades culturales semanales.

La escuela recibe desde estudiantes con ningún tipo de conocimiento del español a estudiantes con un español avanzado. Antes de su llegada, los estudiantes llevan a cabo una prueba de nivel que ayuda a determinar su nivel para clasificarlos en el grupo adecuado. Generalmente, se incorporan nuevos estudiantes a la escuela cada semana, los lunes. Independientemente del periodo por el que se inscriben los estudiantes, estos suelen tener clase cinco días a la semana por alrededor de 3 o 4 horas cada día, en grupos compuestos entre 8 y 18 estudiantes. La mayoría de las clases están guiadas por la colección de manuales *Aula Plus*, de la editorial Difusión, que sigue un enfoque comunicativo y basado en tareas. Esta colección busca poner al alumnado en el centro del

aprendizaje, prima el uso significativo de la lengua y busca ofrecer una visión moderna y no estereotipada de España y otros países de habla hispana (Corpas et al., 2021, p. 2). Cada semana, iniciando el lunes, se suele completar una unidad del libro, al final de cada unidad los estudiantes son evaluados por medio de exámenes escritos y en alguna que otra ocasión deben llevar a cabo ejercicios de expresión y de interacción que son evaluables. Las clases suelen seguir un enfoque comunicativo centrado en el estudiante.

3.3.2. Participantes

El grupo con el que se recogieron las interacciones objeto de estudio fue conformado por un total de 12 estudiantes de nivel B2.1 de varias nacionalidades y con edades comprendidas entre los 16 y 25 años (véase tabla 1). Contrariamente a lo que suele pasar cada semana, durante el período de recolección de datos no llegó ningún estudiante nuevo y los estudiantes compartían el mismo grupo desde una semana o hasta más de dos meses, dependiendo del caso. En efecto dado que varios de estos estudiantes estaban cursando el programa de año académico y llegaron juntos en septiembre, la mitad de la clase ya llevaba 3 meses de clase con los mismos compañeros. Esto implicaba un mayor nivel de amistad, confianza y apertura entre varios estudiantes lo que puede tener implicaciones a nivel del análisis de la conversación. Las clases fueron guiadas por la investigadora, una docente de ELE en formación con 4 años de experiencia.

A continuación, se detallan las características generales de los estudiantes. Por cuestiones éticas los nombres de los estudiantes han sido reemplazados por seudónimos para que no fueran reconocibles y no pudieran asociarse los datos a ningún participante en específico, y así asegurar la confidencialidad de su participación y su privacidad.

Tabla 2

Características generales de los estudiantes observados

Código estudiante	Género	Nacionalidad	Edad
EOZ	Femenino	Francia	21
NAS	Masculino	Estados Unidos	18
ENI	Femenino	Canadá	25
NAD	Masculino	Suiza	20
IKA	Masculino	Japón	22
LEB	Femenino	Alemania	20
OCR	Masculino	Italia	19
HAR	Femenino	Bélgica	23

HEA	Femenino	Estados Unidos	18
VIL	Femenino	Alemania	17
AZJ	Femenino	Bulgaria	16
ROD	Femenino	Ecuador	18

3.4. Corpus de datos

La recogida del corpus se efectuó entre el 16 y el 20 de diciembre de 2024. En esta semana en específico trabajamos en la unidad 3 del libro de B2.1 de la colección de Aula Plus (Corpas et al., 2021), llamada *Yo nunca lo haría* (pp. 42-57), que trata de deportes, miedos y tradiciones y que tiene como objetivo que los estudiantes den consejos, opinen sobre acciones y conductas, y que evoquen situaciones imaginarias a partir del condicional y el pretérito imperfecto del subjuntivo.

Durante cada uno de esos 5 días se grabaron 2 bloques (cada uno de una hora y veinte minutos). Cada día se hicieron entre 5 y 8 interacciones entre estudiantes que duraban entre 2 y 13 minutos. Para la formación de las parejas o grupos no se siguió ningún patrón en concreto, en ocasiones era por conveniencia, es decir por la persona más cercana, o a veces las agrupaciones se hicieron aleatoriamente.

En las clases hubo interacciones enfocadas en forma, en significado y en la realización de tareas. Todas las interacciones enfocadas a la forma tenían como objetivo practicar el imperfecto del subjuntivo y el condicional para la expresión de situaciones imaginarias con condición y consecuencia, o expresar sugerencias y consejos. De las actividades enfocadas en el significado en *opinion-sharing activities* que consistían principalmente en preguntas de opinión o preguntas sobre el conocimiento del mundo. En el anexo 3 se presentan todas las actividades de interacción desarrolladas. El corpus final fue llamado CELEIOB2 (Corpus de Español como Lengua Extranjera de interacción oral de B2) tiene una duración aproximada de 8 horas y alrededor de 60 grabaciones en total y cuenta con 29 actividades de las cuales 17 estaban enfocadas al significado (14 actividades de *opinion-sharing*, 1 actividad de *information gap* y 2 de *information gathering*), 10 a la forma y 2 tareas.

Se decidió centrar esta investigación en las interacciones enfocadas en el significado, puesto que son las que, desde un punto de vista estructural, se asemejarían más a las interacciones y conversaciones con las que se puede topar un estudiante fuera del aula, mientras que las actividades de forma pueden ser consideradas *monogales* porque no necesariamente se da una co-

construcción del significado ni una negociación del significado. De las actividades de significado, se decidió trabajar únicamente en las y de *opinion-sharing*, ya que fueron las más comunes en el corpus.

En la siguiente tabla se presentan las interacciones tomadas en cuenta en el análisis.

Tabla 2

Interacciones enfocadas al significado en opinion-sharing e information-sharing activities

Actividades de interacción	Interacciones	Tiempo
Actividad 1: Intercambiar información sobre actividades realizadas durante el fin de semana	09INT1_a	7'46"
	09INT1_b	7'48"
	09INT1_c	7'30"
Actividad 2: Compartir conocimientos generales sobre tradiciones de países hispanohablantes	09INT3_a	3'01"
	09INT3_b	2'56"
	09INT3_c	4'21"
Actividad 3: Expresar a qué tradiciones hispanohablantes te gustaría participar	09INT4_a	5'20"
	09INT4_b	7'13"
	09INT4_c	3'45"
Actividad 4: Comentar la historia de algunos deportes extremos y explicar a cuáles te gustaría explorar	09INT5_a	3'45"
	09INT5_b	4'11"
Actividad 5: Discutir sobre tomar riesgos en diferentes contextos	09INT8_a	5'50"
	09INT8_b	6'25"
	09INT8_c	6'27"
Actividad 6: Discutir sobre tomar riesgos en diferentes contextos	10INT2_a	7'13"
	10INT2_b	7'28"
	10INT2_c	6'49"
Actividad 7: Comentar un video sobre una mujer salvando a sus mascotas y conversar sobre lo que harías en una situación similar	10INT4_a	4'26"
	10INT4_b	4'58"
	10INT4_c	2'02"
Actividad 8: Discutir sobre cómo reaccionarías y que soluciones encontrarías si te robaran la ropa/tuvieras un accidente con tu coche y no tuvieras móvil	10INT5_a	3'18"
	10INT5_b	3'00"
	10INT5_c	3'24"
Actividad 9: Hablar sobre tus miedos de infancia y definir las diferencias entre miedo y fobia	11INT4_a	2'21"
	11INT4_b	3'10"
	11INT4_c	3'05"
	11INT4_d	3'29"
	11INT4_e	3'23"
Actividad 10: A partir de imágenes, valorar qué tanto miedo te generan ciertas situaciones	11INT5_a	4'29"
	11INT5_b	4'22"
	11INT5_c	4'42"
	11INT5_d	4'58"

Actividad 11: Definir los reality shows y conversar sobre los más populares en tu país	12INT5_a	6'36"
	12INT5_b	6'50"
	12INT5_c	3'43"
	12INT5_d	7'00"
	12INT5_e	6'49"
Actividad 12: Hablar sobre planes del finde que se acerca	13INT2_a	4'43"
	13INT2_b	4'59"
	13INT2_c	4'34"
	13INT2_d	4'32"
Actividad 13: Después de las presentaciones de tus compañeros, explicar a qué tradiciones te gustaría participar	13INT3_a	1'22"
	13INT3_b	2'37"
	13INT3_c	2'08"
Actividad 14: Discutir sobre las causas de la pérdida de tradiciones	13INT4_a	4'30"
	13INT4_b	4'39"
	13INT4_c	4'37"
14 actividades	48	222'34"
	interacciones	

3.5. Categorías de análisis

Para el marco de nuestro análisis cualitativo, basado en la AC, se privilegia la comprensión profunda de las interacciones entre estudiantes. El objetivo es identificar algunos patrones o dinámicas que emergen durante las interacciones y que permitan valorar las interacciones entre estudiantes. Para organizar, sistematizar y guiar el análisis de las interacciones entre estudiantes, se han definido categorías que permiten segmentar y clasificar fragmentos según su función en el flujo comunicativo.

- **Introducción de nuevos temas de conversación:** Se refiere a los momentos marcados por un nuevo ciclo temático en los que se inicia una interacción o se introduce un nuevo asunto en una interacción ya iniciada.
- **Mantenimiento de un tema:** Engloba las acciones comunicativas que sostienen y desarrollan un tema previamente introducido. Esto incluye la elaboración de nuevas ideas, la aportación de información nueva, la formulación de preguntas y la expresión de opiniones.
- **Cierre de temas:** Implica la finalización de la discusión sobre un asunto previamente introducido y que permite la introducción de un nuevo tema o marca el final de una interacción.

Si bien, en algunos estudios también se toma en cuenta la transición temática como categoría independiente, se ha decidido tratarla transversalmente, ya que las transiciones suelen materializarse a través de la introducción de nuevos temas y cierres. El análisis en conjunto permite una visión más integrada de cómo se estructuran las interacciones.

En la tabla a continuación partiendo de los estudios de Jeon (2012), Galaczi (2014); García García (2014, 2016) Supakorn (2017), Çimenli et al. (2022), He (2023); Satar y Çimenli (2025) se hace un inventario de las diferentes formas de iniciar, desarrollar y cerrar un tema.

Tabla 3

Mecanismos para la gestión del tema

Introducción	Desarrollo	Cierre
<ul style="list-style-type: none"> • Questions (Downing, 2000) • Topic initial elicitor (Button y Cassey, 1985, Wong y Waring, 2010) • News announcements (Maynard, 1980; Button y Cassey, 1985) • Itemized news inquiry (Button y Cassey, 1985) • Displaying prior experience (Maynard y Zimmerman, 1984) • Proposing to start (He, 2023) • Proposing next action (He, 2023) • Referring to/reading discussion questions (He, 2023) • Inyectados en el discurso (House, 2002) • Setting talk (Maynard y Zimmerman, 1984; Wong y Waring, 2010) • Topic-proffering sequence (Schegloff, 2007) 	<ul style="list-style-type: none"> • Topicalisers (Button y Cassey, 1985; Svennevig, 1999) • Preferred responses (Svennevig, 1999) • Minimal Responses (Galaczi, 2014) • Repetition (Galaczi, 2014) • Questions (Maynard, 1980; Svennevig, 1999) • Recycling no-news report (Button y Casey, 1985) • Rolling the ball back (Çimenli et al. 2022) <ul style="list-style-type: none"> ○ Requesting information ○ Asking for opinion ○ Changing speakership/returned topic initial elicitor (Button y Casey, 1985) ○ Creating space for topic extension • Continuers + backchannels (Maynard, 1980; Galaczi, 2014) • Confirmation of comprehension (Galaczi, 2014) • Referring to/ reading the discussion questions (He, 2023) • Speaker selection (He, 2023) • What else/any other questions (He, 2023) • News announcement (Button y Casey, 1985) • Reclaimer (Maynard y Zimmerman, 1984) 	<ul style="list-style-type: none"> • Discourse markers (Schegloff y Sacks, 1973; Sacks, 1995; Villalobos Cardozo et al., 2021) • Minimal responses (Jefferson, 1983) • Summary, assessment or comments (Jefferson, 1983; West y García, 1988, Howe, 1991) • Silence (Maynard, 1980, Howe, 1991) • Acknowledgment tokens (Schegloff y Sacks, 1973; Jefferson, 1984; Howe, 1991) • Assessment tokens (Heritage, 1984; Howe, 1991; Wong y Waring, 2010) • Repetitions (Howe, 1991) • Laughter (Howe, 1991) • Planned future activity (Button, 1991)

A partir de estas categorías se busca guiar el análisis y la interpretación de los datos asegurando un enfoque rigurosos y coherente con el objeto del estudio.

4. Análisis de los datos

En el siguiente apartado se analizan algunas de las interacciones recopiladas. Los extractos analizados son primero contextualizados, luego presentados y posteriormente se realiza un análisis general, seguido finalmente de una interpretación del fenómeno central. El análisis se divide primero en los mecanismos que los estudiantes movilizan para introducir un tema; en una segunda parte se analizan las formas en las que se mantiene y se desarrolla un tema ya iniciado; y finalmente se examina la forma en la que se cierran los temas.

4.1. Inicio de temas

Como se mencionó anteriormente, la introducción de un tema se caracteriza como el momento en el que inicia una interacción o como un momento en el que después de que un tema se ha agotado, los participantes hacen un cierre explícito, o inician un nuevo tema de conversación. En este apartado se distingue entre dos tipos de iniciación: el inicio de las actividades y el inicio de un nuevo tema dentro de la actividad ya en curso. Si bien es verdad que el inicio de las actividades constituye en sí mismo la introducción a un nuevo tema, implican también una transición pedagógica en la que se pasa de clase abierta a trabajo en grupos. Esto conlleva cambios en la dinámica, los roles y las expectativas de los alumnos y por eso se plantean dos categorías distintas.

4.1.1. Inicio de actividades

Los datos recogidos permitieron identificar dos formas de dar inicio a las actividades. Por un lado, con el uso de marcadores del discurso para introducir la actividad y, por otro lado, a partir del planteamiento de reparaciones. Estas dos formas se caracterizan por una orientación grupal hacia la realización de las actividades propuestas en el espacio institucional.

En el extracto 1, tras la presentación de los objetivos del día y de la realización de un juego orientado a familiarizar a los estudiantes con vocabulario sobre miedos comunes, la profesora proyecta dos preguntas en las que propone a los estudiantes hablar sobre sus miedos de infancia y discutir sobre las diferencias entre un miedo y una fobia. En este extracto NAD y LEB dan inicio a la actividad.

Extracto (1) 11INT4A_NAD,LEB

- (1) LEB: **Okei**
(2) NAD: **A ver, qué qué te da qué te daba miedo cuando eras pequeña?**
(3) LEB: uh:m yo tengo miedo de la:s alturas(.) cuand[o era]pequeña.

- (4) NAD: [Ah sí,]
(5) LEB: =y tú?
(6) NAD: Y aún tienes e:hm no no te gustan las alturas o:?
(7) LEB: Sí

En la línea 1 y 2 los estudiantes parecen ponerse de acuerdo para iniciar la actividad. LEB comienza con un “okei” y NAD sigue con un “a ver”, estas formulas son organizadores del discurso. Una vez se ha establecido la base, NAD procede a leer la pregunta de la pizarra para abrir la agenda temática y se da un inicio al tema de los miedos. Se espera siguiendo la lógica de los pares adyacentes una respuesta por parte de LEB, la cual produce en la línea 3. Sin embargo, LEB responde con una repuesta muy breve lo que se considera como un rechazo a la *pre-topical sequence* (Schegloff, 2007) lanzada por NAD en la línea 2 y devuelve la pregunta a NAD en la línea 5. Sin embargo, NAD en vez de responder, vuelve al tema del miedo de LEB y le pregunta si su miedo persiste en la actualidad buscando mantener el tema del miedo a las alturas, no obstante, LEB vuelve a responder con un monosílabo.

“Okei” y “a ver” son marcadores del discurso que tienen como función principal estructurar el flujo de la conversación, desde el AC estos marcadores no tienen un significado léxico, sino que se usan para marcar una postura o acción en la interacción (Heritage y Sorjonen, 2018), son secuencias de pre-inicio (Schegloff, 2007). Dado que técnicamente el tema ya ha sido abierto por la docente en el planteamiento de las preguntas en clase abierta, que son (*pre-topical-sequences*), el uso de estos marcadores discursivos no es aislado, sino que es una respuesta a lo dicho inmediatamente antes por la docente, siguiendo el principio de *nextness* (García García, 2021). El empleo de estos marcadores puede indicar un puente entre la interacción en clase abierta y el trabajo en grupos en el que los estudiantes negocian su entrada. Además, como se dan al inicio de la interacción, en parejas estos marcadores también podrían servir para mostrar alineamiento con la propuesta temática planteada por la docente, llamar la atención del interlocutor e invitarlo a confirmar su disposición de participar en el tema. El uso de estos marcadores del discurso, al igual que “bueno” o “sí”, identificados en otras interacciones, muestra una posible orientación grupal (Briz, 1996; Walsh, 2011). Este tipo de fórmulas se han identificado en el discurso del profesor como parte de la secuencia IRF (Sinclair y Coulthard, 1975; Batlle, 2021). Se podría decir que los estudiantes, de cierta forma, replican el discurso del profesor para gestionar la organización del discurso y del tema en la interacción entre estudiantes. Esto indicaría una apropiación de las rutinas conversacionales y el input recibido por los estudiantes en el aula donde los aprendientes

internalizan y adaptan los recursos pragmáticos observados en el modelo docente (Seedhouse, 2004). Con relación al rechazo de la *pre-topical sequence*, se podría pensar que la respuesta dada por LEB es poco colaborativa y no se llega a una construcción del tema porque se limita a hablar de su experiencia sin ahondar y a lanzar la pregunta de vuelta. Sin embargo, la escasa elaboración en las respuestas, especialmente por parte de LEB, limita la construcción colaborativa del tema y sugiere que, aunque los estudiantes han internalizado ciertas rutinas, aún están en proceso de desarrollar estrategias para expandir y profundizar en la conversación, cómo se verá con más detalle en el punto 5.2.

Otra forma en la que inicia la actividad es por medio de dudas, es decir por medio de reparaciones, como se observa en el extracto 2, en el que LEB, VIL y EOZ, deben discutir una serie de preguntas relacionadas con tomar riesgos. Esta actividad es realizada al inicio de la clase para repasar los objetivos del día anterior. Antes de iniciar la actividad LEB y LIV tienen un intercambio en alemán que es interrumpido por la profesora para propiciar el uso del español. Sin embargo, la conversación en alemán persiste hasta que se LEB se cerciora de que la grabación funciona y da inicio a la interacción.

Extracto (2) 11INT4A_LEB,VIL,EOZ

- (1) LEB: **hahah. Sí. qué hacemos? Riesgos es como cosas peligrosa, no?**
(2) VIL: Cómo?
(3) EOZ: Qué?
(4) LEB: Riesgos son cosas peligrosas? Cosas peligrosas?
(5) VIL: ((Intercambio en alemán que parece clarificar y responder a la
(6) pregunta))
(7) LEB: Ah haha shhh haha okei. Te consid ... No, a mí no me gusta el
(8) riesgo. A tí?
(9) VIL: Sí me gusta

En el extracto, de las líneas 1 a 5, se evidencia un esfuerzo por direccionar la actividad a partir de una reparación que empieza en la línea 1 con LEB. Ella inicia con una risa que puede interpretarse como *shift frame* (Goffman, 1981). A continuación, inicia una secuencia de reparación en la que primero hace una pregunta abierta sobre lo que deben hacer y prosigue con una definición tentativa de riesgo y con una pregunta cerrada de comprobación en la que busca la confirmación y la colaboración de sus interlocutoras. A su vez VIL y EOZ muestran señales de no entendimiento (Schegloff et al., 1977) por lo que LEB repite la definición de riesgos en la línea 5. Esta secuencia reparadora culmina con VIL clarificando la información en alemán por medio de un *code-switching* en la línea 5 en donde se asegura la comprensión mutua. En la línea 6, una vez ha sido

delimitada la actividad, LEB procede a leer la pregunta, aunque la deja a medias y ella misma la responde brevemente. Esta autorespuesta limita la reciprocidad inicial, aunque esta es restaurada posteriormente en la línea 7 en la que LEB le devuelve la pregunta a VIL quien responde afirmativamente.

Al iniciar la actividad con una pregunta de clarificación se busca resolver una duda léxica y se establece el marco temático de la actividad. Esto tiene ante todo una función metacomunicativa por lo que podría considerarse como una pre-secuencia (Schegloff, 2007) ya que actúa como un puente entre la organización de la actividad y el contenido temático. Al plantear la pregunta “¿qué hacemos?” LEB busca activar la participación del grupo y hay una orientación grupal en la que se encuadra la interacción y se direcciona hacia un objetivo común. El uso de la reparación no solo resuelve un posible malentendido, sino que también delimita el marco temático a ser tratado en la interacción y da inicio a la secuencia temática principal, alineando a las participantes en torno a un encuadre temático común. LEB con su pregunta propone un tema y solicita la confirmación de las otras participantes. Este encuadre es fundamental ya que permite situar a todas las participantes en un mismo tema y permite la realización de la tarea.

Si bien es verdad que en el extracto 1 y 2 también son inicios de tema, se comportan de forma diferente cuando se da una introducción a un tema, a cuando la actividad ya está en marcha. Como se ve a continuación la introducción de nuevos temas suele estar condicionada por el desarrollo previo de la conversación y por la necesidad de mantener una coherencia discursiva (Briz, 1996).

5.1.2. Inicio del tema

En el extracto 3, OCR, NAS y HEA discuten sobre el vídeo de una mujer protegiendo a sus mascotas de un oso. Según la consigna de la actividad, los estudiantes debían describir la escena y discutir sobre lo que harían en una situación similar. En esta parte del extracto, los estudiantes ya han abordado la primera parte y se encuentran en la segunda parte de la cual se abren subtemas de conversación.

Extracto (3) 10INT4B_OCR,NAS,HEA

(1)HEA: Creo que salvaría a mis mascotas pero también lla llamaría alguien
(2) y:::
(3)NAS: Sí la policia haha con un oso,
(4)HEA: [Sí la policia pero nunc::a enfrentaría un oso] Especialmente eh
(5)OCR: [La policía con un oso, haha]
(6)NAS: [Sí la policía con un oso haha]
(7)HEA: Un oso moreno
(8)NAS: Sí los morenos
(9)HEA: Son más peligros
(10)OCR: Grizzly grizzly se llama. **Está osos grizzly,[en] (2.0) California**
(11)NAS: [Sí]
(12)OCR: Sí?
(13)NAS: Bueno, creo que no sé no sé ()Es un poco
(14) raro no?
(15) (8.0)
(16)OCR: **Alguna vez tienes mascotas y tienes que protegerlo?**
(17)NAS: No tengo no no l- las tengo
(18) (5.0)
(19)HEA: **Alguna vez mi perro salto (.) en la piscina ()no podía**
(20) **nadar**
(21)NAS: No::
(22)HEA: por lo tanto tenía que saltar y:[e:h] salvarlo.
(23)OCR: [mjm]
(24)HEA: Salvarle () ↑ tenía mu mucho (1)muy miedo y estaba (.) no sé
(25) corriendo [cua]ndo: le abrazaba↑
(26)OCR: [mjm]
(27)NAS: **Sí. Tiene un foto de su su mascota?**
(28)HEA: Sí
(29)NAS: Porfa
(30)HEA: es muy muy guapo
(32)NAS: [haha]
(33)OCR: [haha]
(34) (6.0)
(35)NAS: **Quieres un mascota?**
(36)OCR: E:hh no sé (2.0) cuando era u:n niño sí quería. pero ahora no
(37)NAS: Ahora no? Pero para mi:: cuando cuando tenga mi:: propia piso
(38) probablemente sí
(39)NAS: **Y se llama?**
(40)HEA: Es un poodle
(41)NAS: Ah sí he visto () qué guapo
(42)HEA: Su disfraz de halloween el año anterior haha

En la línea 1, HEA indica que en esa situación ella llamaría a alguien para pedir ayuda. NAS termina la frase de HEA en tono de broma diciendo que se puede llamar a la policía, lo que produce risa a NAS y OCR quienes además repiten la información. En la línea 4 y 7 HEA continúa diciendo que ella no se enfrentaría a un oso y mucho menos si es moreno y NAS reitera que es peligroso. OCR introduce una corrección léxica en la línea 10 y les indica que el termino adecuado

es 'Grizzly' y procede a lanzar una *pre-topical sequence* tanto a NAS y HEA que son de California sobre si hay osos en su estado. Sin embargo, el tema parece agotarse muy rápido. Después de un silencio, OCR plantea una nueva pregunta relacionada al tema anterior, abriendo un nuevo tema y es si en realidad han tenido que salvar a sus mascotas. Esta pregunta es el inicio de una nueva *pre-topical sequence*, es un subtema que sale de la pregunta inicial sobre qué harían en esa situación. En la línea 16 NAS dice que no tiene mascotas y después de un silencio, HEA hace *news announcement* abriendo un tema de la vez que ella tuvo que salvar a su perro. En la línea 20, NAS y en la línea 22 y 25 OCR, demuestran una escucha activa y una alineación temática. Posteriormente, NAS abre otro tema al pedirle a HEA por fotos de su mascota en la línea 26, es un *itemised news enquiry*, es decir una pregunta basada en el conocimiento del hablante sobre su interlocutor (Button y Casey, 1985) que es aceptado por HEA. Mientras HEA busca la foto, tras un silencio de 6 segundos, NAS pregunta a OCR si quiere una mascota, este responde que no, pero hay un desarrollo del tema porque NAS a su vez hace un *news announcement* en el que indica que está en sus planes conseguir mascota cuando se independice. Después se retoma el tema de la foto y hablan de lo guapo que es el perro de HEA.

En este extracto, si bien los estudiantes ya han completado la actividad y técnicamente podrían parar la interacción porque han cumplido con las instrucciones, se observa que mantienen la interacción favoreciendo la coherencia conversacional y dan inicio a varios temas (osos en California, episodio perro HEA, mascotas en el futuro, fotos perro HEA). Estos inicios se dan a partir de preguntas y de anuncios. Las preguntas son altamente efectivas para iniciar temas, ya que constituyen la primera parte de un par adyacente que proyecta al menos un turno más (Maynard, 1980). En este extracto se observan *itemised news enquiries* (Button y Cassey, 1985) que son preguntas de carácter normalmente personal, en el caso de las preguntas sobre si han tenido experiencias en las que tienen que salvar a sus mascotas o sobre el deseo de tener mascotas en el futuro, que pueden suponer el conocimiento de datos biográficos de los interlocutores como es el caso de la pregunta sobre los osos de California y el pedido de la foto de HEA.

4.2. Mantenimiento/desarrollo/profundización del tema

El mantenimiento, desarrollo y profundización de un tema se refiere a la capacidad, de los interlocutores en una interacción, de sostener un único tema a partir de preguntas, comentarios y aclaraciones se profundiza el asunto. Este proceso es fundamental en la coherencia y riqueza de la conversación (Briz, 1996).

En el extracto 5, HAR y ENI discuten sobre el grado en el que toman riesgos en su vida cotidiana. En esta interacción se identifican varios mecanismos para mantener el tema de la escalada que se desarrolla lo largo de varios turnos.

Extracto (4) 10INT2A_HAR,ENI

- (1)HAR: Vale, te consideras una persona a la que le gusta el riesgo?
(2)ENI: No (.) a mí no me gusta el riesgo
(3)HAR: en cualquier momento? No te no te °gusta°?
(4)ENI: A veces hago: no me gusta mucho per- eh:m escalada con mis amigos
(5) pero no: no () escalada (.) y me da tanto miedo[que]uso mi(.)reloj
(6)HAR: [mjm]
(7)ENI: y e:l (.) mi mi corazón va a la misma velocidad que si estaba
(8) haciendo: una carrera
(9)HAR: a:h
(10)ENI: porque estoy demasiado estresada porque si estoy haciendo deporte pero
(11) no es un deporte que es cardio, estoy no estoy moviendo.
(12)HAR: y:: **tienes vacío?**
(13)ENI: cómo?
(14)HAR: **tienes vacío?**
(15)ENI: (2.0) Eso es el vértigo, o: pensaba que estaba vértigo. Se dice como
(16) en francés,↑ no? ↑ () Eh no no pero me da miedo caer
(17)HAR: a:h
(18)ENI: Entonces cuando hago escalada lo hago con con arnés?((negociación
(19) sobre palabra arnés y su ortografía))Pero con arnés me gusta
(20) [más] con (.) y es como más [alt]as vías. vías
(21)HAR: [mjm] [mjm]
(22)ENI: () entonces con el arnés me gusta más pero cuando hacemos el el
(23) 'block'? No sé como se dice (.) como paredes de 3 metro:s
(24)HAR: **mjm**
(25)ENI: eso me da tanto miedo porque (.) ↑ no estoy (.) [no tengo] nada
(26)HAR: [sí sí sí]
(27)HAR:
(28)ENI: para mi caída ↑
(29)HAR: **Esto yo me encanta.**
(30)ENI: **Te gusta?**
(31)HAR: Escalar. Sí
(32)ENI: A ti te gusta el riesgo en general?
(33)HAR: No, pero escalar ()

En la línea 1 HAR introduce el tema con un vale y procede a leer la pregunta de la pizarra, ENI responde que no, lo que parece cerrar la posibilidad de un desarrollo temático. No obstante, en la línea 3 HAR no acepta el cierre e indaga un poco más y le pregunta sobre alguna excepción abriendo la posibilidad de la extensión del tema. De la línea 4 a 29 ENI matiza su respuesta y procede a hablar de su experiencia y explica que escala con sus amigos pero que le genera miedo. A lo largo de su discurso HAR motiva a ENI (Jefferson, 1984) a continuar con su relato por medio de preguntas (líneas 13) y reacciones (líneas 7, 10, 13, 18, 20, 24 y 26). Muchas de las reacciones

se solapan con el relato de ENI, son reacciones inmediatas que refuerzan la implicación de ambas en la conversación (Briz, 1996). Además, el desarrollo temático también se ve favorecido por la negociación de significados como se ve en la línea 16 y 17. El tema de escalar va gradualmente cambiando al HAR indicar que a ella le encanta esa actividad, por medio de un anuncio y haciendo un paralelismo con la experiencia de ENI (García García, 2014). En la línea 31, ENI repite la información, recién expresada por HAR en pregunta cerrada lo que hace que se limite el desarrollo de la conversación ya que produce respuestas breves como la que da HAR en la línea 31.

En este extracto se observa que se mantiene el tema a partir de respuestas mínimas o reacciones (Galaczi, 2014), preguntas de seguimiento (Maynard, 1980), negociación de significados, la repetición de información (Galaczi, 2014) y la comparación de experiencias (García García, 2014). Las respuestas mínimas o reacciones como “ah”, “mjm”, “sí”, no aportan información nueva, cumplen con la funcional de apoyar y reforzar el discurso del interlocutor mostrando escucha activa y animando al desarrollo del tema. Muchas veces estas respuestas se solapan con el discurso principal. Las preguntas de seguimiento, por su lado, permiten profundizar sobre aspectos inexplorados que no solo mantienen el tema si no que permiten la expansión y el enriquecimiento discursivo como en el caso de la pregunta de HAR “En cualquier momento no te gusta?”. La negociación de significados es otro elemento que podría considerar como un aspecto que contribuye al mantenimiento del tema ya que se favorece la comprensión mutua y ayuda a la profundización temática. En cuanto a la repetición de información permite la verificación de la comprensión, pero sobre todo enfatiza en puntos relevantes de contenido de la interacción y muestran interés lo que puede reforzar a la continuidad del tema al ser repetido en tono de pregunta. Finalmente, la comparación de experiencias (García García, 2014) enriquece la conversación al permitir que los participantes establezcan paralelismos entre sus vivencias, generando reciprocidad discursiva y ampliando el espectro temático. Este recurso es especialmente evidente cuando, tras el relato de ENI, HAR introduce su propia perspectiva sobre la escalada, manteniendo así la coherencia y la relevancia del tema.

Estos componentes indican que se da una co-construcción del tema en la que hay una elaboración progresiva y que es sostenida colaborativamente. Incluso en el cambio de foco de HAR sobre su gusto por la escalada se mantiene la coherencia temática y se ve una reciprocidad discursiva.

Esto se observa en otras interacciones como por ejemplo en el extracto 5 en la que ROD, IKA y AZJ discuten sobre si estarían dispuestos a experimentar ciertos deportes extremos o situaciones extremas. Partiendo del tema de acampar en la selva el grupo pasa al tema de dormir en la calle en Japón después de un *news announcement* por parte de IKA.

Extracto (5) 09INT8A_ROD,AZJ,IKA

(1)ROD: Dormir en la mitad de la selva en una tienda de campaña.
(2)AZJ: Esto tal vez sí
(3)ROD: Yo también
(4)IKA: Es posible
(5)ROD: Sí, sí, me gustaría hacerlo(.) He dormido en la selva pero nunca en
(6) una(.)tienda, siempre en un hotel.
(7)IKA: Ohh okei
(8)ROD: Sí
(9)IKA: Yo he dormido: e:h solo en la calle.
(10)ROD: **Por qué?**↑
(11)IKA: Porque:: (.) porque borrachado.
(12)ROD: **eh haha**
(13)IKA: Pero solo puede solo puede es posible en Japón cuando cuando cuando
(14)ROD: [haha]
(15)AZJ: [haha]
(16)IKA: embo embo emborrachado se puede dormir en la calle. Sí puede ser
(17)AZJ: **=Ah sí?Pero es normal hacer-**
(18)IKA: Normal y es más seguro.
(19)ROD: **haha**
(20)AZJ: **si?**
(21)IKA: Sí.
(22)AZJ: **y no:: como:: no es-**
(23)IKA: Nadie nadie roba mis cosas(.) Es muy aliviano.
(24)ROD: **haha y no te dio frío?**
(25)IKA: Ahh (.) Esto tiempo no es frío. Pero?-
(26)AZJ: **Pero: Por qué no (.) no vas a casa a dormi-**
(27)IKA: Porque:eh porque el tren el tren eh: cierra de(.)hasta 12 de la
(28) noche.
(29)AZJ: **ahh**
(30)IKA: y no puede volver a casa y (.) sí. y no tengo mucho dinero, entonces
(31) solo tengo que dormir en la calle.
(32)ROD: **hahaha**
(33)AZJ: Alguna vez voy a Japón, voy a hacer eso haha
(34)ROD: **haha**

En el extracto ROD, IKA y AZJ comienzan diciendo que les gustaría acampar en la selva, el tema es introducido leyendo una de las situaciones propuestas por la docente y se marca un acuerdo en el deseo de querer experimentar esa experiencia. El tema es desarrollado por ROD que indica que la experiencia más cercana que ha tenido es dormir en un hotel en la selva. A lo que IKA responde que su experiencia más similar es dormir en la calle. Este tema parece despertar bastante curiosidad por parte de ROD y AZJ porque hay preguntas de seguimiento (Maynard, 1980) como se ve en

las líneas 10, 17, 20, 22, 24, 26 y reacciones como risas (Maynard, 1980) en las líneas 12, 14, 15, 19, 24, 32 y 34. Resulta curioso que en las preguntas, aparte la realizada en la línea 10, IKA interrumpe y responde antes de que su interlocutora termine de responder, él anticipa la pregunta y responde dándole continuidad a la conversación .

En este extracto el mantenimiento y desarrollo del tema se construyen de manera dinámica y colaborativa. Los participantes sostienen y expanden el tema fluidamente. En un inicio la transición sobre relatos personales en relación a la situación propuesta es lo que permite la co-construcción temática puesto que se establecen comparaciones en experiencias (dormir en un hotel en la selva, dormir en la calle). Estas aportaciones personalizan el tema. Además, posteriormente lo que parece mantener el tema y desarrollarlo son las preguntas de seguimiento que son anticipadas lo que mantiene la fluidez conversacional. Estos mecanismos permiten que el grupo no solo sostenga el tema inicial, sino que lo enriquezca, lo adapte y lo transforme de acuerdo con las aportaciones de cada participante. La conversación se convierte así en un espacio de co-construcción activa, donde la fluidez y la colaboración son claves para la coherencia y la riqueza discursiva.

En estos dos extractos se observa que el desarrollo y profundización del tema es una tarea colaborativa.

4.3. Cierre del tema

El cierre del tema se define como el momento en el que un tema se acaba o se agota. Este puede ser implícito o explícito, aunque es más común que sea implícito (Stenström, 1994). Al igual que con la introducción de actividades, el cierre de actividades conlleva el cierre de un tema en la interacción, pero también implica una transición pedagógica, en la que se pasa del trabajo en grupos o parejas a una puesta en común en clase abierta. Por esta razón, se trata el cierre del tema en dos categorías, primero se aborda el cierre del tema dentro de una misma interacción y por otro lado el cierre de las actividades.

5.3.1. Cierre de tema

En el siguiente extracto LEB y HEA siguen una agenda temática propuesta por una serie de preguntas sobre ‘reality shows’ en la que primero se propone que definan este género televisivo y sus diferentes categorizaciones para después hablar sobre los shows más populares en sus países de origen.

Extracto (6) INT125A_LEB,HEA

- (1)HEA: A t:i? qué es un 'reality show'.
- (2)LEB: Mm: 'reality show' es cuando (.) persona:s .hh personas reu- se
(3) reunían(.) como se como se reunen, no sé (.) y:: normalmente hay
(4) una competición, Sí.
- (5)HEA: Sí.
- (6)LEB: Es en la tel- 'like'ehh () tele
- (7)HEA: Personas se apunta:n por.la.el.los concursos que y: a menudo so:n ex-
(8) [expe]rtos
- (9)LEB: [Mjm:]
- (10)HEA: [pro]fesionales de una tema espec[ífi]ca y: tratar de gana:r
- (11)LEB: [Sí] [Sí]
- (12)HEA: un::a canti[da]d de dinero y también (.) e:h fama
- (13)LEB: [Sí] Sí. Vale
- (14)HEA: [Qué tipo:] ()
- (15)LEB: [Qué tip-] Ha:y shows de sobrevivir, hay shows de amor,
(16) como'dating'[haha]eh::m
- (17)HEA: [Sí::]
- (18)HEA: De: e:h arte,
- (19)LEB: Mjm?
- (20)HEA: De Arte
- (21)LEB: Arte. Sí.
- (22)HEA: Co[mo de]
- (23)LEB: [hay]de Rupa:ul
- (24)HEA: Sí
- (25)LEB: 'Drag[Queens'] [Me encanta] okei [haha] [↑ HAHA↑]
- (26)HEA: [Me encan]ta [Me encanta] [Cu]Cuál es [tu cuál] es tu no
(27) sé tu:
- (28)LEB: Trixie Mattel [↑HAHA↑]
- (29)HEA: [Me enca]nta:: Me encanta Bianca del Rio
- (30)LEB: No sé
- (31)HEA: **No-no lo conoces,**
- (32)LEB: m:m:m
- (33)HEA: **No la-la conoces,**
- (34)LEB: **No**
- (35)HEA: **Hahah**
- (36)LEB: **Eh:m vale.** Cuáles son la las más populares en tu país,
- (37)HEA: Bachelor

En este extracto, las estudiantes construyen colaborativamente una definición de los reality shows agregando información nueva (línea 7) y reconociendo y validando la información aportada a partir de *aknowledgment tokens* (Jefferson, 1982) como “Sí” (línea 5, 9, 11, 16). En la línea 13, LEB cierra el tema a partir de un “Sí. Vale” y procede a lanzar la siguiente pregunta de la agenda temática, HEA la lanza la misma pregunta al mismo tiempo lo que indicaría que las participantes están coordinadas y dieron como concluido el tema anterior así este cierre no se haya negociado en varios turnos. Al iniciar el subtema de categorías las participantes comienzan a hablar de RuPaul Drag’s Race pero el tema se agota cuando LEB dice no conocer a Bianca del Rio y el cierre se da

a lo largo de 6 turnos por medio de repeticiones (línea 31 y 33), risas (línea 35) y el tema es finalmente concluido con un “vale” en la línea 36.

En este extracto se observan dos cierres de tema que se concluyen con un “vale” que no aporta nueva información y es indicador de un límite temático en el que se reconoce el turno anterior sin elaborar en él (Supakorn, 2017). El primer cierre es extremadamente corto, solo se da en un turno y no se negocia, no obstante es claramente comprendido como cierre como lo indica el solapamiento de turno. Este se puede deber a que no es necesario negociar los temas porque estos han sido previamente definidos y las interlocutoras tienen en mente esa agenda en la progresividad de la interacción. Por otro lado, el segundo cierre es de un subtema que no ha sido previamente definido en la agenda y que surge naturalmente. Este cierre se desarrolla a lo largo de varios turnos, como ocurre en las conversaciones naturales, lo que demuestra una negociación entre las participantes antes de dar como concluido el tema por medio de la repetición y de la risa que también son indicadores del límite del tema (Howe, 1991). Podría pensarse que en el primer caso como ya hay una agenda preestablecida las estudiantes no necesitan negociar el cierre del tema. Sin embargo, como el tema de RuPaul Drag’s Race no estaba predeterminado sí se da la necesidad de negociar el cierre, razón por la que se utilizan diferentes recursos.

Similar a lo que ocurre en el extracto 6 en el segundo cierre del tema, en el extracto 7 hay un cierre a lo largo de varios turnos pero que es negociado explícitamente por los participantes así haya una agenda previamente definida (clavados, encierros, castellers, voladores). En esta interacción HAR y OCR discuten sobre los conocimientos que tienen de ciertas tradiciones del mundo hispano. Comienzan hablando del espectáculo de clavados y de los encierros.

Extracto (7) 09INT3C_HAR,OCR

- (1)HAR: Vale: (.) yo no veo nada. (3.0) el primero [es-]
(2)OCR: [()] clavados
(3)HAR: Cómo?
(4)OCR: Espectáculo de clavados
(5)HAR: Sí (.) saltar de una mont[aña] en el mar (2.0) pero hay esto (.)
(6)OCR: [Sí]
(7)HAR: en muchos país, no?
(8)OCR: Sí
(9)HAR: Cuando hay montaña [y mar] (.2) pero una tradición?
(10)OCR: [mjmj]
(11)HAR: [yo no] sabía.
(12)OCR: [mjmj] (12.0)
(13)HAR: **Bueno, siguiente?**
(14)OCR: **Sí yo no sé de qué puedo [hablar]**
(15)HAR: [°hajha°] Vale

- (16)OCR: =Con los toros
(17)HAR: A:h sí
(18)OCR: Los los llamamos corridos
(19)HAR: Ah sí. No es, e:h lanzar los toros en la calle,
(20)OCR: Sí

En la línea 1, HAR abre la interacción con dudas sobre como comenzar la discusión. OCR propone iniciar con los clavados. Inicialmente HAR no escucha por lo que pide clarificación en la línea 4 a lo que OCR responde y así después de hacer un encuadre HAR da inicio a la actividad. HAR elabora y explica que la tradición se trata de saltar de la montaña al mar (línea 5 y 9) y cuestiona si realmente se trata de una tradición puesto que existe en muchos lugares. Utiliza una entonación ascendente en varios momentos (línea 7 y 9) en los que parece buscar un consenso por parte de OCR, el cual recibe (línea 8 y 10). Esta subida de entonación es característica de la negociación del significado en las interacciones (Cestero Mancera, 2017). En la línea 11 se evidencia un claro agotamiento del tema por el abandono de la conversación que deja un silencio de 12 segundos seguido de un cierre explícito en el que HAR propone seguir a la siguiente pregunta, OCR está de acuerdo con darle cierre al tema de clavados e indica en la línea 14 que no sabe que más agregar al respecto. HAR concluye la secuencia de cierre con una risa (Howe, 1991) y un “vale”, que, como se ha indicado anteriormente, es un marcador discursivo en el que no se agrega nueva información, pero reconoce el turno anterior. Este cierre se da de forma explícita y colaborativa.

En este extracto se observan varios recursos para dar cierre al tema: hay un silencio, una risa, se planea una actividad futura y hay un marcador discursivo (“Vale”). El silencio de 12 segundos es una clara señal de agotamiento temático (Jefferson, 1989), parece una señal de abandono que luego es explicitada por HAR, el silencio es el preámbulo al cierre de tema. El marcador discursivo “siguiente” señala de manera inequívoca el final del tema puesto que plantea una actividad futura (Button, 1991). Este cierre es colaborativo puesto que se negocia entre los interlocutores que se ponen de acuerdo para dar por concluido ese tema. Los cierres de tema tan explícitos no son usuales en las conversaciones naturales (Stenström, 1994) lo que podría indicar se trata de una herramienta propia del contexto institucional.

En el corpus se identificaron estrategias propias de la conversación natural como de los contextos institucionales para indicar límites temáticos. Parece haber una negociación del cierre a partir de varios turnos.

4.3.2. Cierre de actividad

En el extracto 8, OCR y AZJ han discutido las diferencias entre miedo y fobia y discuten sobre sus temores actuales. En este fragmento AZJ habla sobre su miedo.

Extracto (8) 11INT4E_OCR,AZJ

- (1)OCR: y fobia?
(2)AZJ: Ehhm .. Pero esto no es, creo que es un maña, no un fobia pero no
(3) puedo dormir sino: hay una: manta
(4)OCR: Manta? Sísísí
(5)AZJ: La manta entre: mi cama y la pared (.) [porque si no hay una
(6)OCR: [Okei]
(7)AZJ: manta pienso: que algo (.) alguien va a subir a mi cama? Haha
(8)OCR: Qué 'cazzo' hahaha
(9)AZJ: Es mmmm: no sé
(10)OCR: HAHA ¿Quién tiene que subir a tu cama?
(11)AZJ: haha sí, pero tengo que poner la manta entre mi cama y el pared
(12) [porque si no alguien va a (.) no sé y a veces (.) haha
(13)OCR: [Qué 'cazzo' haha]
(14)AZJ: [A veces antes que voy a dormir tengo haha tengo que mirar si ha:y
(15)OCR: [HAHAHAHAHAHAHAH]
(16)AZJ: alguien debajo de mi cama.
(17)OCR: [HAHAHAHAHAHAHAH]
(18)JBA: **Chicos, un minuto::**
(19)NA: estás llorando?
(20)OCR: Perdona
(21)AZJ: Está riendo en mis miedos
(22)OCR: No(.) no perdón, porque no tiene ningún sentido haha
(23)AZJ: Pero sí tiene sentido haha
(24)OCR: Perdona, perdona haha nada la primera vez que escucho esta cosa:
(25)AZJ: **Pero. (.) si hay alguien-**
(26)JBA: **Chico:s creo que me faltan ustedes**

En este extracto AZJ a lo largo de varios turnos elabora sobre su “maña” mientras OCR muestra una escucha activa por medio de respuestas mínimas en las líneas 4, y 6 (Galaczi, 2014), risas en las líneas 15 y 17 y marcadores discursivos en las líneas 8 y 13. Si bien es verdad que se podría pensar que la conversación es interrumpida por la docente, también se puede observar que el tema había sido agotado temáticamente puesto que no había contenido nuevo desde varios turnos anteriores.

En efecto, así la interacción siguiera se observa que temáticamente estaba siendo cerrada como lo muestran el indicio de las risas en las líneas 17, 22 y 23 (Howe, 1991), la repetición (Howe, 1991) en la línea 10, y los comentarios (Jefferson, 1983; West y García, 1988, Howe, 1991) en las líneas 21, 22, 24. Así la interacción siga no hay un avance temático por lo que el cierre del tema y de la

actividad de alguna forma coinciden. Al mantener el cierre por tanto tiempo de hecho se evidencia un alto control temático puesto que por medio del humor y la burla se mantiene la interacción.

En el extracto 9, O EZ, HAY y NAS, después de haber discutido sobre algunas tradiciones de países hispanohablantes como los corridos y los castellers, discuten sobre tradiciones de sus países, en un inicio se concentran en tradiciones gastronómicas y luego se enfocan en la figura de San Nicolas y el ‘Père Fouettard’.

Extracto (9) 09INT4B_OEZ,HAR,NAS

- (1)OEZ: También banana (.) durante el invierno,[co:n] chocolate caliente,
(2)HAR: [mjm]
(3)HAR: mjm
(4)NAS: Sí
(5)HAR: muchas
(6)OEZ: Con ()y:: ya está
(7) (5.0)
(8)HAR: Y sabes qué aquí no existe San Nicolas, existe en Francia?
(9)OEZ: mjm
(10)HAR: Sí pero aquí no.
(11)OEZ: A:h sí?
(12)HAR: Sí haha
(13)OEZ: Muy raro. Es es un dí:a (.) hay una persona como muy amab[le]y
(14)NAS: [Sí]
(15)OEZ: una persona en como (.) totalmente en negro
(16)NAS: Si,
(17)OEZ: y con una barba muy larga que as- que da miedo a los niños
(18)NAS: [HAHAHAH]
(19)OEZ: [que va:]Sí y por ejemplo-
(20)JBA: **Va chico:s vamos con est:o. [vamos con esto:vamos con esto:]**
(21)OEZ: y por ejemplo los profesores van[a decir si no es a amable este]año el
(22) eh el ‘Père Fouettard’ es-
(23)NAS: ‘Père Fouettard’ hahah
(24)OEZ: HAHA es el nombre del del hombre muy muy
(25)JBA: E:h
(26)NAS: El monstruo haha
(27)OEZ: El monstruo [haha] que va a buscar-
(28)NAS: [haha]
(29)JBA: **Va. E:h gente (.)**
(30)NAS: En su bolsa haha

En la línea 1 O EZ habla sobre una tradición de Francia en invierno, tanto NAS como HAR reaccionan en las líneas 2 y 3 mostrando una escucha activa y cooperación en la conversación (Jefferson, 1984). Este tema es cerrado explícitamente por O EZ al concluir el tema con un “ya está” en la línea 6, que es como se ha mencionada anteriormente una formula típica de cierre explicita. Después de un silencio, otro indicador de cierre de tópico (Sacks et al., 1974), HAR introduce un nuevo tema que si bien es sobre tradiciones no parece estar directamente conectado al tema anterior, se podría hablar de un cambio abrupto. Sin embargo, dado que HAR sabe que

ella y OEZ comparten una cultura francófona puede ser un tema de interés y pertinente para ambas. En la línea 11, OEZ se sorprende sobre la no existencia de la tradición en España y procede a describirla de la línea 13 a 31 ya que NAS que no está familiarizado. El intercambio culmina después de varias intervenciones de la docente que entrecorta el discurso entre OEZ y NAZ que en un inicio no es aceptado (línea 21) puesto que la conversación sigue a pesar de recibir otra vez una frase directiva en la línea 29.

En el extracto se ve como hay un cierre explícito una vez se ha completado el objetivo de la actividad. Sin embargo, se introduce un nuevo tema lo que demuestra una vez más que los participantes no se limitan únicamente a cumplir con las instrucciones y hay *un off-topic*. Este tema se desarrolla a lo largo de varios turnos, pero no tiene un cierre adecuado porque la conversación es interrumpida por la docente. Sin embargo, OEZ intenta no dejar su explicación incompleta. Esto demuestra que los estudiantes no se ciñen solo a lo exigido en clase, sino que exploran temas y buscan darle cierre natural a la conversación a pesar de recibir una directiva de la figura docente.

Estos dos ejemplos muestran que en muchas ocasiones no se da un cierre del tema por parte de los mismos estudiantes sino que la conversación se ve interrumpida por la necesidad de retomar la agenda institucional.

5. Discusión

Como en otros estudios, nuestro corpus hace prueba de un manejo de la interacción y del tema que combina elementos de las conversaciones naturales como del discurso pedagógico (He, 2023; García García, 2016). Sin embargo, como han podido identificar otros estudios, los mecanismos usados de forma adecuada son limitados (Gan et al., 2009; García García, 2016).

En relación al inicio de actividades, similar a lo encontrado por He (2023) en su estudio sobre interacciones entre estudiantes en el contexto de la enseñanza del inglés vía zoom, y por Hellermann y Pekarek Doehler (2010) con estudiantes inmigrantes en Estados Unidos y estudiantes adolescentes, los estudiantes de nuestra muestra, al dar inicio a una actividad primero orientan la actividad por medio de prácticas orientadores y colectivas, como preguntas de clarificación de la instrucción. En cuanto al inicio de temas es verdad que se observan pocas formas en las que se inicia el tema mientras que como se mostraba en la tabla 2 (p. 31) hay varios mecanismo posibles, sin embargo las preguntas, los anuncios y las *itemized news inquiry* fueron algunas de las estrategias identificadas.

En cuanto al desarrollo del tema, este se desarrolla a partir de *minimal responses*, reacciones, preguntas, negociación de significados, repetición de información y la comparación de experiencias. Estos elementos evidencian que aunque no siempre es el caso, los estudiantes pueden co-construir progresivamente el tema y este se sostiene por la participación de todos los interlocutores como ocurre en la conversación natural (Schegloff, 2007).

Finalmente en cuánto al cierre, se identificó que los estudiantes pueden usar silencios como García García (2015) pero también usan una combinación de recursos implícitos como risas y silencios y también puede haber cierre explícitos que a su vez pueden ser abruptos o negociados. Se identificó que muchas veces los cierres siguen el curso de cierre las conversaciones naturales en el que el cierre se ratifica por una serie de turnos (Howe, 1991). En efecto, en las conversaciones naturales los cierres suelen ser graduales y negociados (Schegloff y Sacks, 1973). Sin embargo, los datos analizados también indican que los estudiantes pueden abandonar los temas de forma repentina lo que afecta la fluidez y coherencia de las interacciones. Esto indicaría que los estudiantes no tienen herramientas suficientes para hacer los cierres adecuadamente. Esto también se ha encontrado en otros estudios (García García, 2014; Pérez Díaz, 2016) y reafirma la necesidad de dar a los

estudiantes explícitamente herramientas para que puedan gestionar estos momentos adecuadamente.

Con relación a los cierres de actividades se pudo identificar que muchas veces interacciones genuinas y significativas se ven abruptamente interrumpidas por la docente. Esto abre el debate sobre el momento en el que es propicio o adecuado cerrar una actividad para profesores de LE. Si bien es verdad que hay una agenda que responde a unos objetivos curriculares que deben cumplirse en un tiempo limitado, las desviaciones o extensiones de una actividad, especialmente las que implican interacción pueden generar momentos de aprendizaje y generar motivación en el alumnado (Dörnyei, 1994). Sin embargo, muchas veces las parejas o grupos de estudiantes suelen avanzar a ritmos de trabajo diferentes por lo que se dificulta gestionar el tiempo, especialmente el cierre de las actividades. Mientras que algunos grupos pueden agotar rápidamente el potencial comunicativo de una tarea comunicativa, otros requieren de más tiempo para desarrollar la tarea. Como se ha discutido desde la academia, el cierre de actividades debe ser flexible para aprovechar los momentos significativos de comunicación. Además, darle espacio a los estudiantes para que gestionen los tiempos de las interacciones no sólo fomenta la autonomía, sino que propicia el desarrollo de competencias pragmáticas esenciales. El hecho de que sea la docente la que cierra el último tema implica la pérdida de oportunidad de que los mismos estudiantes hagan esos cierres.

Según el Marco Común Europeo de Referencia (2002), un hablante dispone de una serie de estrategias que le permiten interactuar, tales como tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones. En relación con la toma de palabra, el MCER indica que un hablante de B2 (p.84):

Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia.

y en relación a la cooperación se indica

Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión. Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.

Nuestro corpus, al igual que otros, demuestra que la conversación entre estudiantes en el aula no solo no siempre cumple con los descriptores del marco, pero que se aleja bastante de la comunicación natural (Pérez Díaz, 2016).

Si bien es cierto que las interacciones en el aula de ELE no constituyen conversaciones auténticas, resulta fundamental aproximarse lo más posible a las dinámicas de la comunicación real, ya que esto favorece el desarrollo de competencias comunicativas genuinas (Ellis, 2003). En este sentido, es especialmente relevante observar cómo los estudiantes no se limitan a seguir instrucciones de manera pasiva, sino que demuestran agentividad en el manejo de las actividades en parejas y grupales. El hecho de que los estudiantes de nivel B2 no solo sigan la agenda institucional, sino que además la expandan y modifiquen, constituye una evidencia clara de su capacidad para ejercer control sobre su propio proceso de aprendizaje. El desviarse del guion propuesto por el docente y a explorar subtemas es una señal de apropiación activa de la lengua y de las dinámicas comunicativas (Van Lier, 2008). Momentos de “*off-task talk*” o expansión temática permiten a los estudiantes negociar significados, practicar estrategias discursivas y conectar el aprendizaje formal con experiencias personales, lo que incrementa tanto la motivación como la profundidad del aprendizaje (Little, 2007). Este tipo de participación activa contribuye al empoderamiento del estudiante. El empoderamiento se entiende aquí como la capacidad de los aprendientes para apoderarse de propio proceso de aprendizaje, tomando decisiones, asumiendo riesgos y experimentando con la lengua en contextos menos controlados. Este empoderamiento es fundamental porque transforma la relación del estudiante con la lengua y deja de ser un receptor pasivo de conocimiento para convertirse en un agente activo, capaz de moldear y dirigir su experiencia de aprendizaje (Benson, 2011). Así, la posibilidad de desviarse de la agenda preestablecida, de negociar y co-construir significados, y de cerrar conversaciones de manera cohesionada, no solo refleja un dominio creciente de la lengua, sino también una actitud empoderada ante el aprendizaje.

6. Conclusiones

A lo largo de esta investigación, se ha propuesto explorar los diferentes mecanismos que los estudiantes de B2 usan en el aula de ELE para gestionar el tema. El análisis muestra que los estudiantes tienen a su disposición una serie de herramientas para iniciar, desarrollar y cerrar los temas. En relación al inicio de actividades, se identificó que los estudiantes orientan las actividades de forma grupal por medio de marcadores discursivos como “bueno” y reproducen de cierta manera el discurso del profesor al encuadrar de forma sistemática el inicio de las actividades. Respecto a los temas iniciados dentro de las interacciones ya iniciadas, se encontró que las introducciones de nuevos temas pueden responder a la agenda propuesta por la docente en la que los estudiantes cumplen con discutir una serie de preguntas propuestas, pero que también, como en la conversación natural, van introduciéndose temas relacionados por medio de preguntas y anuncios. En cuanto al mantenimiento del tema, se encontró que los estudiantes a partir de reacciones y preguntas de seguimiento incentivan al desarrollo del tema y mantienen y desarrollan los temas por medio de la colaboración. Con relación al cierre de los temas, este se puede dar a lo largo de varios turnos, como ocurre en las conversaciones naturales, o puede haber cierres explícitos negociados entre el alumnado en el que se da por concluido un tema, o puede haber cambios abruptos. En lo que respecta al cierre de actividades, estos muchas veces son dirigidos por la docente, lo que interrumpe el flujo de la conversación. No obstante, se identificó que, incluso con limitaciones de tiempo impuestas a los estudiantes, ellos intentan darles un cierre a las conversaciones mostrando una preocupación por la coherencia y la cohesión discursiva.

El corpus revela que, en las interacciones entre estudiantes, el alumnado muchas veces no sólo se limita a seguir la agenda institucional, sino que toma la iniciativa y se desvía para expandir en los temas propuestos para profundizar en otros subtemas que surgen, tal como ocurre en la conversación cotidiana. Esto muestra que los estudiantes muchas veces se apropian activamente de la lengua y de las actividades y temas propuestos, y son capaces de comunicarse efectivamente. Se observa una automatización de las dinámicas de clase como el encuadre temático, que potencia la autonomía y la agentividad de los estudiantes, quienes pueden desarrollar un discurso *off-task* en la lengua meta. La capacidad de desviarse de la agenda preestablecida refleja no solo un dominio de la lengua, sino una disposición a experimentar con ella en contextos menos controlados.

Como se ha explicado anteriormente, en el contexto de la enseñanza de ELE, ha existido un vacío relacionado con la forma en la que los estudiantes gestionan el tema en el aula, este estudio, aunque aún insuficiente, presenta importantes implicaciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de ELE. En relación con lo teórico, esta investigación nos ha permitido visibilizar los mecanismos movilizados por los estudiantes, aportando evidencia sobre un uso de mecanismos propios del discurso institucional, como mecanismos de conversaciones naturales. Estos resultados permiten constatar que los estudiantes tienen agentividad en tareas enfocadas a la fluidez discursiva y que se deben fomentar espacios en los que los estudiantes puedan desviarse de la agenda preestablecida. Sin embargo, estos resultados también muestran un repertorio limitado de recursos.

En el ámbito pedagógico, el análisis nos permite entender mejor la forma en la que el tema se gestiona, lo que es fundamental para diseñar intervenciones más efectivas que ayuden con el desarrollo de la competencia interaccional en los estudiantes. Como profesora, tener un entendimiento mayor de la gestión del tema me ha permitido ser más consciente de la importancia del conocimiento y el uso de elementos pragmáticos para la eficacia comunicativa en los estudiantes. Este entendimiento me permitirá, y puede permitirles a otros docentes, desarrollar actividades, brindar herramientas y evaluar y retroalimentar a los estudiantes de ELE de forma más integral para que estos sean más eficaces comunicándose, puedan tener interacciones más significativas y se puedan enfrentar a desafíos comunicativos tanto dentro como fuera del aula. Un conocimiento sólido y más amplio de la gestión del tema es primordial en la formación de profesores de ELE para guiar al alumnado a desarrollar mejores competencias interaccionales y comunicativas.

A pesar de la relevancia de este análisis, presenta limitaciones que abren futuras líneas de investigación. La mayoría de estas limitaciones recaen en la falta de datos comparativos. En primer lugar, esta investigación se centró únicamente en actividades enfocadas al significado. Explorar la forma en la que los estudiantes gestionan el tema en interacciones dirigidas a tareas podría ampliar el panorama y la comprensión de la interacción en el aula. Dado que se cuenta con un corpus bastante amplio y rico, se podría explorar este aspecto en el futuro. En segundo lugar, las interacciones estudiadas se limitaron a ser actividades de discusión, también categorizadas como actividades de *opinion and information sharing*. Sin embargo, otro tipo de actividades como las propuestas por Richards (2006), de *information gap*, *jigsaw activities*, *gathering information* o *reasoning gap activities*, podrían propiciar una gestión diferente del tema que podría ser

interesante de estudiar para explorar si esta es específica al tipo de actividad planteada o si es transversal. Adicionalmente, en esta ocasión solo hemos podido analizar las interacciones de un grupo de B2, analizar otros niveles más bajos permitiría reflexionar sobre la función del dominio lingüístico en la gestión del tema y podría contribuir al diseño de actividades pedagógicas más ajustadas a las necesidades y capacidades de los estudiantes. Además, otro factor que no fue tenido en cuenta fue el de la personalidad y las relaciones entre estudiantes. Dado que la formación de parejas y grupos se hizo de forma aleatoria y, por conveniencia, no se exploró cómo ciertas composiciones grupales de los grupos han podido impactar las interacciones, como también lo indica García García (2014) en relación al efecto del interlocutor (Nunan, 1991). Por otro lado, otro aspecto importante a considerar es el rol del profesor dentro de las interacciones, es decir, la forma en la que el diseño, la presentación de las instrucciones de la actividad y la forma en la que el docente supervisa y se media una actividad influye en la dinámica de interacción. Profundizar en estas variables permitiría obtener una visión más integral de la interacción en el aula y la gestión del tema. Otra serie de limitaciones se relacionan con la metodología y los datos. El hecho de contar solo con las interacciones en formato audio implica la pérdida de información no verbal como gestos, expresiones faciales y miradas, los cuales son recursos utilizados en la toma de turnos y en la gestión del tema, y que no pudieron ser explorados con los datos recogidos. La ausencia de esta información restringe la interpretación y análisis de las interacciones. Contar con datos multimodales permitiría captar con mayor detalle la gestión del tema entre estudiantes. Finalmente, este análisis ha sido únicamente cualitativo a partir del AC, sin embargo, como lo ha estado contemplando Seedhouse (2024), “language learning talk is too complex a phenomenon to analyse using a single methodology” (p. 101) por lo que explorar el uso de metodologías mixtas a partir del AC podría ser beneficioso para triangular los datos y tener una comprensión más completa y precisa de los datos de aprendizaje. Así, resulta fundamental desarrollar investigaciones adicionales que permitan profundizar en nuestro conocimiento para enriquecer tanto la teoría como la práctica docente en la enseñanza de ELE.

El estudio de la gestión del tema, en especial en el campo de ELE apenas ha sido explorado por lo que la comprensión de los mecanismos discursivos y las estrategias usadas es limitada. Este trabajo sienta bases para futuras investigaciones sobre la gestión temática en el aula de ELE y para diseñar propuestas pedagógicas que se ajusten a las necesidades institucionales del aula y de la interacción natural fuera del aula.

He utilizado Perplexity para editar este TFM y refinar el lenguaje académico y la precisión de mi propio trabajo.

Bibliografía y referencias

- Adams, R., y Oliver, R. (2023). *Learning a language with peers: Elevating classroom voices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367815790>
- Atkinson, J. M. y Heritage, J. (Eds.). (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press
- Battle, J. (2013). Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (16).
- Battle Rodríguez, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]
- Battle, J. (2021). “Muy bien” as a transition token in teacher-student interactions in the Spanish as a foreign language classroom. *System*, 97, 102438. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102438>
- Black, E., y Barron, A. (2018). Learner pragmatics at the discourse level: Staying “on topic” in a telecollaborative eTandem task. *System*, 75, 33–47. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.019>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Boden, D. y Zimmerman, D. H. (Eds.). (1991). *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Polity Press
- Briz Gómez, A. (1996). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmagramática*. Ariel.

- Brouwer, C. E. y Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29–47.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bublitz, W. (1988). *Supportive fellow-speakers and cooperative conversations: Discourse topics and topical actions, participant roles and “recipient action” in a particular type of everyday conversation*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.32>
- Buckwalter, P. (2001). Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study. *The Modern Language Journal*, 85(3), 380–397. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00115>
- Button, G. y Casey, N. (1985). Topic nomination and pursuit. *Human Studies*, 8(1), 3–55. <https://doi.org/10.1007/BF00148124>
- Button, G. (1991). Conversation-in-a-series. En D. Boden y D. H. Zimmerman (Eds.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (pp. 251–277). Polity Press.
- Campbell-Larsen, J. (2014) ‘Topic in talk in interaction: A longitudinal study of Japanese learners of English’. *Bulletin of the Research Institute, St Andrews University*, 39 (3), pp. 171- 199.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Carter, R. (1997). *Investigating English Discourse. Language, literacy and literature*. Routledge
- Cestero Mancera, A. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2017). La atenuación en el habla de Madrid: patrones sociopragmáticos. *Rilce. Revista De Filología Hispánica*, 33(1), 57-86. <https://doi.org/10.15581/008.33.1.57-86>

- Çimenli, B., Sert, O. y Jenks, C. (2022). Topic maintenance in video-mediated virtual exchanges: Rolling the ball back in L2 interactions. *System*, 108, Article 102834. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102834>
- Clift, R. (2016). *Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo para la Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Corpas, J., García E. y Garmendia, A. (2021). *Aula Plus I*. Madrid: Difusión.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Drew, P. (2005). *Applying Conversation Analysis*. Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Pergamon Press.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language teaching research*, 4(3), 193-220. <https://doi.org/10.1177/136216880000400302>
- Galaczi, E. D. (2014). Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking tests? *Applied Linguistics*, 35(5), 553–574. <https://doi.org/10.1093/applin/amt017>
- Gallardo Paúls, B. (1993). La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos*, 11(21-22), 189–220.
- Gan, Z., Davison, C. y Hamp-Lyons, L. (2009). Topic negotiation in peer group oral assessment situations: A conversation analytic approach. *Applied Linguistics*, 30(3), 315–334. <https://doi.org/10.1093/applin/amn035>
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica* [Tesis Doctoral].

- García García, M. (2014). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: análisis y enfoque didáctico*: (ed.). Editorial Universidad de Alcalá.
- García García, M. (2015a). Tareas de conversación y patrones de interacción entre aprendientes de ELE. *E-Aesla*, 1, 7–24.
- García García, M. (2015b). Topic management and interactional competence in Spanish L2 conversation. En F. Bianchi, W. Cheng y S. Gesuato (Eds.), *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices* (pp. 253–273). Cambridge Scholars Publishing
- García García, M. (2016). La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE. *Linred: lingüística en la Red*, 14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6065671>
- García García, M. (2021). Turn-initial discourse markers in L2 Spanish conversations: Insights from conversation analysis. *Corpus Pragmatics*, 5(1), 37-61. <https://doi.org/10.1007/s41701-019-00075-8>
- Gass, S. M. y Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283–302. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013097>
- Gillies, R. M. (2016). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.009>
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. Academic Press.
- Hatch, E. (Ed.). (1978). *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Newbury House.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Hayashi, M., Raymond, G. y Sidnell, J. (Eds.). (2013). *Conversational repair and human understanding*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.26530/OAPEN_630827
- He, Y. (2023). *Managing progressivity in small group discussions on zoom* [Tesis Doctoral]. The Pennsylvania State University.

- Hellermann, J. (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 113–132. <https://doi.org/10.1080/00313830902757550>
- Hellermann, J. y Pekarek Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language-learning tasks. *Classroom Discourse*, 1(1), 25–45. <https://doi.org/10.1080/19463011003750657>
- Hepburn, A. y Bolden, G. (2017). *Transcribing for social research*. Sage Publications.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.
- Heritage, J. (2007). Intersubjectivity and progressivity in references to persons (and places). En N.J. Enfield y T. Stivers (Eds.), *Person reference in interaction: Linguistic, cultural and social perspectives*, 7, (pp. 255-280). Cambridge University Press.
- Heritage, J. y Atkinson, J. M. (Eds.). (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1989). Current developments in conversation analysis. En D. Roger y P. Bull (Eds.), *Conversation: An interdisciplinary perspective* (pp. 21–47). Multilingual Matters
- Heritage, J. y Sorjonen, M. L. (1994). Constituting and maintaining activities across sequences: And-prefacing as a feature of question design. *Language in society*, 23(1), 1-29. <https://doi.org/10.1017/S0047404500017656>
- Heritage, J. y Sorjonen, M. L. (Eds.). (2018). *Between turn and sequence: Turn-initial particles across languages*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/slsi.31>
- Hinnenkamp, V. (2003). Mixed language varieties of migrant adolescents and the discourse of hybridity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24(1-2), 12-41. <https://doi.org/10.1080/01434630308666487>
- House, J. (2002). Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. En K. Knapp & C. Meierkord (Eds.), *Lingua franca communication* (pp. 245–267). Peter Lang.
- Howe, M. (1991). Collaboration on topic change in conversation. *Kansas Working Papers in Linguistics*, 16, 1–14. <https://doi.org/10.17161/kwpl.v16i.23677>

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva . https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Jefferson, G. (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. En J. M. Atkinson y J. C. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 191–222). Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn y Bacon.
- Kayi, H. (2006). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *The Internet TESL Journal*, 12(11).
- Keckes, I., Sanders, R. E. y Pomerantz, A. (2018). The basic interactional competence of language learners. *Journal of Pragmatics*, 124, 88-105. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.019>
- Kitzinger, C. (2013). Repair. En J. Sidnell y T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 229–256). Wiley-Blackwell
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (2022). The interaction engine: Cuteness selection and the evolution of the interactional base for language. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 377(1859), 20210108. <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0108>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)

- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Markee, N. y Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491–500. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-14-x>
- Markee, N. (2008). Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for SLA. *Applied Linguistics*, 29 (3), 404-427. <https://doi.org/10.1093/applin/amm052>
- Markee, N. (2015). The handbook of classroom discourse and interaction. John Wiley y Sons, Incorporated.
- Markee, N., Kunitz, S. y Sert, O. (2021). *Classroom-based conversation analytic research*. Springer International Publishing.
- Martín Peris, E., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Argüello, M. V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.
- Maynard, D. W. y Zimmerman, D. H. (1984). Topical talk, ritual and the social organization of relationships. *Social Psychology Quarterly*, 47(4), 301–316. <https://doi.org/10.2307/3033633>
- Maynard, D. W. (1980). Placement of topic changes in conversation. *Semiotica*, 30(3-4), 263–290. <https://doi.org/10.1515/semi.1980.30.3-4.263>
- Miller, E.R. (2018). Interaction Analysis. En A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky y, S. Starfield, (Eds.) *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (p.575-594). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_27
- Nunan, D. (1991). Language teaching methodology. *A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (17), 14-21.
- Oliver, R. (2002). The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 86(1), 97–111. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00138>

- Patton, C. H. (2019). *Los turnos de apoyos en conversaciones multiculturales: Hispanohablantes y hablantes de español como lengua extranjera en contextos multiculturales* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Uppsala].
- Pekarek Doehler, S. y Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. En T. Cadierno y S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 233-268). De Guyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110378528>
- Pekarek Doehler, S. (2023). L2 interactional competence and assessment: Insights and challenges—a discussion paper. *Applied Pragmatics*, 5(2), 280-288 <https://doi.org/10.1075/ap.00018.pek>
- Peräkylä, A. (1997). Validity and reliability in research-based tapes and transcripts. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative analysis: Issues of Theory and Method* (pp. 201-220). Sage.
- Pérez Díaz, M. (2018). Corpus orales para el estudio de las secuencias de cierre en ELE. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nombedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 601-610). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.
- Pérez Díaz, M. (2016). La secuencia de cierre en la conversación informal de aprendientes de ELE de lengua materna polaca. En *Coloquio de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 115-130). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2016/coloquio_2016_11.pdf
- Pérez Ruiz, J. A. (2016). El efecto de la instrucción de estrategias conversacionales del oyente en las conversaciones en español y su influencia discursiva en chino. *Hispania*, 99(3), 407–422. <https://doi.org/10.1353/hpn.2016.0068>
- Philip, J., Adams, R. y Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. Routledge.

- Pica, T., Kanagy, R. y Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. En G. Crookes y S. M. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9–34). Multilingual Matters.
- Pica, T. (1996). Second language learning through interaction: Multiple perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 1–22
- Pica, T. (2002). Subject-matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners. *The Modern Language Journal*, 86, 1-19. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00133>
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. La Haya: Mouton. <https://doi.org/10.1037/14786-000>
- Porter, P. A. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. En R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation ins second language acquisition* (pp. 200-222). Newbury House.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412983792>
- Raymond, C. W. y Olguín, L. M. (2022). *Análisis de la conversación : fundamentos, metodología y alcances*. Routledge.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, K., Ross, S. y Seedhouse, P. (2012). *Research methods for applied language studies: An advanced resource book for students*. Routledge
- Rivers, W. (1987). *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Ruiz Fajardo, G. (2004). La interacción oral en el aula de lengua extranjera. En D. Domínguez (Coord.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo* (pp. 153–172). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <http://dx.doi.org/10.2307/412243>

- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation* (Vols. I y II, G. Jefferson, Ed.). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444328301>
- Satar, M. y Çimenli Olcars, B. (2025). Online intercultural exchange in language teacher education: Interactional resources for topic transition. *Classroom Discourse*, 1-29, <https://doi.org/10.1080/19463014.2025.2449920>
- Sato, M. y Ballinger, S. (Eds.). (2016). *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.45>
- Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. En J. I. Lontos, T. International Association y M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). Wiley.
- Schegloff, E. A. y Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102(1), 161–216. <https://doi.org/10.1086/230911>
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S. y Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3–31. <https://doi.org/10.1017/s0267190502000016>
- 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* (pp. 51–77). Ablex.
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. En E. Ochs, E. A. Schegloff y S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (pp. 52–133). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620874.003>
- Schegloff, E. A. y Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>

- Schegloff, E.A., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53(2), 361-382. <https://dx.doi.org/10.1353/lan.1977.0041>.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>
- Schwab, G. (2011). From dialogue to multilogue: A different view on participation in the English foreign-language classroom. *Classroom Discourse*, 2(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.562654>
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165–187. <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>
- Seedhouse, P. (2013). Conversation analysis. En R. Bayley, R. Cameron y C. Lucas (Eds.), *The Oxford handbook of sociolinguistics* (pp. 91–107). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744084.013.0005>
- Seedhouse, P. (2024). Transitioning from conversation analysis to mixed methods. *Language Teaching*, 57(1), 101-112. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000027>
- Seedhouse, P. and Harris, A. (2011) Topic Development in the IELTS Speaking Test. IELTS Research Reports, 12, 1, 1-51.
- Seedhouse, P. y Supakorn, S. (2015). Topic-as-script and topic-as-action in language assessment and teaching. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 393–413. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0018>
- Sinclair, J. M. y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.

- Stenström, A. B. (1994). *An introduction to spoken interaction* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315845449>
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31–57. <https://doi.org/10.1080/08351810701691123>
- Stokoe, E. H. (2000). Constructing Topicality in University Students' Small-group Discussion: A Conversation Analytic Approach. *Language and Education*, 14(3), 184–203. <https://doi.org/10.1080/09500780008666789>
- Supakorn, S. (2017). *Topic development in Thai EFL classes: A conversation analytic perspective*. (Tesis doctoral), Newcastle University.
- Svennevig, J. (1999). *Getting acquainted in conversation: A study of initial interactions*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.64>
- Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- Thornbury, S. y Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge University Press.
- Tsui, A. B. M. (1987). An analysis of teacher questions and student responses in second language classrooms. *RELC Journal*, 18(2), 67–88. <https://doi.org/10.1177/003368828701800205>
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel.
- Van Compernelle, R. A. y McGregor, J. (Eds.). (2016). *Authenticity, language and interaction in second language contexts* (Vol. 99). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095315>
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research*. Longman.
- Van Lier, L., (1998). The relationship between consciousness, interaction, and language learning. *Language Awareness*, 7(2–3), 128–145. <https://doi.org/10.1080/09658419808667105>
- Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In E. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163–171). Cambridge University Press.

- Villalobos Cardozo, M., Crible, L., & Degand, L. (2024). Discourse markers as cues for topic shift interpretation: Experimental evidence from Spanish. *Discours - Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, 35. <https://doi.org/10.4000/1356z>
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. Routledge.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. Routledge
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.

Anexos

1. Convenciones para la transcripción de las interacciones

Símbolo	Función
[]	Solapamiento de turnos
=	Inicio de turno inmediatamente después del turno anterior
(.)	Micropausa
(0.5)	Pausa (en segundos)
Pala:bra	Extensión
<u>Palabra</u>	Énfasis en parte de la palabra
-	Interrupción
'word'	Palabra en otro idioma
()	Parte del discurso no comprensible
Palabra.	Caída de la entonación
Palabra,	Subida de entonación
Palabr-	Pausa abrupta dentro de palabra
Palabra?	Inflexión ascendente
Palabra ↑	Tono más agudo
Palabra ↓	Tono más grave
PALABRA	Volumen elevado
°palabra°	Volumen más bajo
<palabra>	Ritmo de habla más lento
>palabra<	Ritmo de habla más rápido
.hhh	Aspiración
hhh	Exhalación
Haha/Hehe	Risas
(())	Comentarios o descripciones de la analista

2. Modelo consentimiento para observaciones

Dinámicas de género en las interacciones en el aula: Un estudio de las interacciones entre estudiantes y profesores- Formulario de Consentimiento

Has sido invitado a participar en el proyecto **Dinámicas de género en las interacciones en el aula: Un estudio de las interacciones entre estudiantes y profesores**. Se trata de un proyecto realizado para completar mi máster en enseñanza de español en la Universitat de Barcelona. Para este proyecto, tu(s) clase(s) será(n) observada(s), grabada(s) en vídeo y revisada(s), con el fin de reflexionar sobre cómo el género puede afectar a las interacciones que se producen en el aula. Antes de que decidas participar, es importante que entiendas lo que ello significa. Por favor, toma tiempo para leer la siguiente información cuidadosamente.

Descripción el proyecto

Dinámicas de género en las interacciones en el aula: Un estudio de las interacciones entre estudiantes y profesores es un proyecto de investigación que llevaré a cabo entre diciembre de 2024 y junio de 2025. Este proyecto tiene como objetivos:

- Examinar cómo el género de profesores y alumnos influye en los patrones de interacción en el aula, incluyendo los comportamientos de comunicación verbal y los niveles de participación.
- Analizar cómo la experiencia de aprendizaje puede diferir para las alumnas y los alumnos en función de sus interacciones con los profesores, los compañeros y el entorno del aula.

Los hallazgos derivados del proyecto serán útiles para identificar posibles patrones en la interacción en el aula y recomendar estrategias para promover un entorno de aprendizaje igualitario entre hombres y mujeres.

Recopilación de datos y organización

Para que esta investigación sea posible, me gustaría recopilar la mayor cantidad de información posible. Durante los días en los que se recogerán datos, habrá una cámara en la parte trasera del aula, que grabará al profesor y sólo apuntará a la espalda de los alumnos. Para las actividades de grupo, se pedirá a los alumnos que graben en audio sus interacciones y que las envíen posteriormente al investigador. Con tu consentimiento, las grabaciones derivadas se usarían para la escritura de artículos de investigación y la realización de presentaciones sobre práctica reflexiva en interacción que los miembros del equipo de investigación tienen previsto llevar a cabo en diversos congresos y encuentros de profesores de carácter internacional.

Los vídeos y las grabaciones de voz se almacenarán de forma segura en los sistemas de almacenamiento de la Universidad de Barcelona y se utilizarán únicamente con fines de investigación. Todas las imágenes se difuminarán para preservar el anonimato de los participantes, por lo que no se identificará a las personas implicadas. El tratamiento de los datos seguirá el código ético* de buenas prácticas de la Universitat de Barcelona. El proceso de recogida de datos tendrá lugar entre diciembre de 2024 y marzo de 2025.

Retiro

La participación en este proyecto es totalmente voluntaria y los participantes pueden retirarse del mismo en cualquier momento sin proporcionar las razones para ello. Si no quieres ser grabado en ningún momento durante tu participación en el proyecto, por favor, háznoslo saber.

Una vez leída la información que te proporcionamos, si quisieras participar, por favor, completa este formulario de consentimiento. Te proporcionaremos una copia de este para que la guardes y otra copia será guardada por un miembro del grupo de investigación.

*<https://hdl.handle.net/2445/28543>

El abajo firmante confirma que (marque la casilla que proceda)

<input type="checkbox"/>	He leído y comprendido la información sobre el Proyecto de investigación que se ha proporcionado en la hoja informativa.
<input type="checkbox"/>	He tenido la oportunidad de preguntar sobre el Proyecto y sobre cómo yo participaré en él.
<input type="checkbox"/>	He comprendido que puedo retirarme del proyecto sin dar razones para ello.
<input type="checkbox"/>	He comprendido que las grabaciones de vídeo estarán guardadas con seguridad y que mi privacidad estará protegida en todo momento.
<input type="checkbox"/>	He comprendido que las grabaciones solo serán vistas con propósitos investigativos y únicamente por parte del equipo de investigación involucrado.
<input type="checkbox"/>	He comprendido que los materiales, las imágenes y las grabaciones no aparecerán publicadas en ningún medio sin mi previo consentimiento.
<input type="checkbox"/>	Doy mi consentimiento para el uso del material que genere mi participación para fines de investigación.

Si tiene alguna pregunta sobre su participación en el proyecto o desea recibir un ejemplar del informe de investigación, no dude en ponerse en contacto con nosotros:

Juliana Bocarejo Aljure
E-Mail: jbocaral116@alumnes.ub.edu
Phone: (+34) 670491898

tu nombre: _____

tu firma: _____

Fecha: _____

Datos demográficos

Edad:

Género:

Nacionalidad:

L1:

Otras lenguas habladas y su nivel :

3. Resumen interacciones recogidas

	Actividad	Tipo de actividad	Muestras
1	Actividades del fin de semana: ¿Qué has hecho? ¿Qué tanto has movido tu cuerpo? ¿Qué tanto has dormido? ¿Qué te ha parecido genial? ¿Qué te ha parecido fatal?	Significado, opinion-sharing	3 x 7min
2	Pre-escucha: ¿Qué sabes de los Castellers, espectáculo de clavados, encierros, voladores?	Significado, opinion-sharing	3 x 5min
3	Opinión y discusión: ¿En cuáles de de las tradiciones participarías? ¿Qué tradiciones culturas hay en tu país?	Significado, opinion-sharing	3 x 5min
4	Opinión: ¿Qué te ha sorprendido de estos deportes (a partir de lectura)? ¿Alguna vez has practicado estos deportes?	Significado, opinion-sharing	2 x 3 min
5	Describe y adivina Kitesurf Parkour Buceo en cuevas Paracaidismo Escalada Salto base	Significado, information gap	3 x 6min
6	Discusión: ¿Te consideras una persona a la que le gusta el riesgo? ¿Qué situaciones o qué cosas has hecho en tu vida que implicaban un riesgo? ¿Qué es lo más arriesgado que has hecho en tu vida? ¿Te atreverías a: saltar en paracaídas, escalar una montaña sin arnés, dormir en mitad de la selva en una tienda de campaña...?	Significado, opinion-sharing	3 x 5 min
7	Discusión metalingüística: Fíjate en las frases y discute con tu compañeros las diferencias o matices de significado que ha y entre ellas. Piensa también en las diferentes situaciones en las que se podrían decir: 1- ¿Te gusta hacer escalada?	Forma	3 x 3min

	2- ¿Te gustaría hacer escalada?		
8	Discusión a partir de video: Video oso ¿Dónde crees que ocurre esto? ¿Tú qué harías si estuvieras en esa situación? ¿Tienes mascotas? ¿Alguna vez has tenido que protegerla?	Significado, opinion-sharing	3 x 3min
9	Discusión post-lectura: ¿Qué harías si te robaran la ropa/tuvieras un accidente con tu coche y no tienes móvil?	Significado, opinion-sharing	3 x 3min
10	Juego Dado imperfecto del subjuntivo	Forma	3 x 5min
11	Práctica semi-controlada: ¿Qué harías si? - Excursión y animal peligroso - Llaves casa en alcantarilla - Perdida en la montaña sin móvil - Animal herido en la calle - Ver niño pequeño en la calle - Ver a alguien en la playa ahogándose - Ver a alguien robando	Forma	3 x 3min
12	Práctica semi-controlada ¿Qué harías si ...?(tener) un millón de euros (poder ser) famoso por un día (saber) el día de tu muerte (decirte) que vas a tener un hijo (poder) visitar solo tres países más en el mundo (perder) las llaves de casa (quedarte) atrapado en el ascensor	Forma	5 x 4min
13	Práctica semi controlada: Si (poder) cambiarte el nombre, ¿cuál (elegir)? Si (ser) un producto, ¿cuál (ser) tu slogan? Si (dirigir) una película, ¿a qué género (pertenecer)? Si (poder) viajar en el tiempo, ¿(viajar) al pasado o al futuro? Si (ser) capaz de cambiar algo en el mundo, ¿qué (cambiar)? Si (poder) tener un superpoder, ¿cuál (ser)?	Forma	5 x 5min
14	Activación conocimiento previos: ¿Qué te daba miedo de pequeño y ahora? ¿Cuál es la diferencia entre un miedo y una fobia?	Significado, opinion-sharing	5 x 3min
15	Discusión a partir de imágenes: ¿Cómo te hace sentir estas cosas (oscuridad, tiburones,	Significado, opinion-sharing	4 x 4min

	fantasmas, agujas, ratas, alturas, enfermedades, la muerte, payasos, reprobar, las tormentas)		
16	Discusión: En grupos haced una lluvia de ideas sobres cosas que se pueden hacer para superar: la claustrofobia, miedo a insectos, pánico a volar, miedo a las alturas	Forma	4 x 4min
17	Práctica semi-controlada: ¿qué consejos a estos problemas? Me rompieron el corazón Quiero reducir mi consumo de cigarrillos y alcohol Quiero ahorrar, no tengo dinero Tengo una resaca horrible No tengo ningún match en tinder/bumble Extraño a mi familia No duermo lo suficiente No sé qué puedo comer No hablo mucho español La cocina de la resi está asquerosa No puedo ducharme más de 5 minutos No hay café y no podemos cocinar	Forma	3 x 12 min
18	Tarea: Monstruo con miedos combinados - Escojan dos de sus mayores miedos - Combínenlos y crea un monstruo - Dibújenlo Recuerda indicar nombre, su poder, su objetivo y su historia de origen.	Tarea	4 x 10 min
19	Discute: ¿Qué harías si? Apagón	Forma	3 x 2 min
20	Discute: ¿Qué harías si? Hablar con Animales	Forma	3 x 2 min
21	Discute: ¿Qué harías si? Isla desierta	Forma	3 x 3m
22	Activación de conocimientos previos reality shows: ¿Qué es un reality show?¿Qué tipo existen? ¿Cuáles son los más populares en tu país? ¿Qué reality shows has visto? ¿Crees que podrías participar en un reality show? ¿De que tipo?	Significado, opinion-sharing	4 x 5 min
23	Discusión a partir de una descripción de un reality show: ¿Serías un buen concursante para este reality show?	Significado, information gathering	5 x 5 min
24	Tarea: Crea un reality show	Tarea	3 x 10 min

25	Reclutar compañeros para tu reality: ¿Crees que tus compañeros podría participar en este reality? Elabora un pequeño casting y prepara 5 preguntas para hacerles usando el imperfecto del subjuntivo + el condicional	Significado, information-gathering	3 x 6min
26	Discusión: ¿Planes para el finde?	Significado, opinion-sharing	4 x 4min
27	Discusión después de presentaciones orales sobre tradiciones: ¿¿A qué fiestas participarías?	Significado, opinion-sharing	3x 2min
28	Discusión: comprensión audiovisual	Significado, opinion-sharing	3 x 4min
29	Discusión post video: ¿Por qué se pierden las tradiciones? ¿Qué tradiciones se han perdido en tu país/región?	Significado, opinion-sharing	3 x 4min
			TOTAL: Aprox. 499 minutos (8 horas)