

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
POSGRADO EN HUMANIDADES**



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

**ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA: LA ALTERNANCIA DE TURNOS**

**IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS
PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN HUMANIDADES EN LA LÍNEA DE LINGÜÍSTICA**

PRESENTA:

JORGE JAVIER SOTO LOZADA


BAJO LA DIRECCIÓN DE.

DR. JAVIER VIVALDO LIMA

IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS QUE PRESENTA JORGE JAVIER SOTO LOZADA PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE MAESTRO EN HUMANIDADES EN LA LÍNEA DE LINGÜÍSTICA BAJO LA DIRECCIÓN DEL DR. JAVIER VIVALDO LIMA Y DE LOS LECTORES DRA. MARÍA ASELA REIG ALAMILLO Y MTRO. JULIO CÉSAR ROSALES VARELA.

México, D.F. Diciembre de 2014

Director de la ICR:

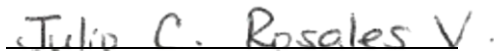


Dr. Javier Vivaldo Lima

Lectores:

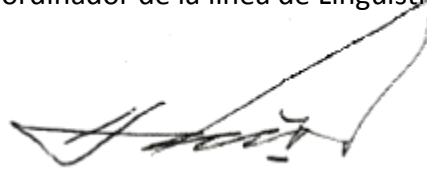


Dra. María Asela Reig Alamillo



Mtro. Julio César Rosales Varela

Coordinador de la línea de Lingüística:



Dr. Héctor Muñoz Cruz

ÍNDICE

Lista de gráficas y tablas	1
Introducción	2
Justificación	5
Objetivos	7
Organización de contenidos	10
1. MARCO TEÓRICO	11
1.1. La estructura de la conversación	11
1.2. La alternancia como objeto de estudio en el Análisis de la Conversación	13
1.3. El Análisis de la Conversación en el contexto del aula de lengua extranjera	19
1.4. Marco conceptual	22
2. MARCO METODOLÓGICO	29
2.1. RECOGIDA DE MATERIALES	29
2.1.1. La muestra bajo estudio: los informantes	30
2.1.2. Modo de elicitación	33
2.1.3. Las grabaciones	34
2.1.4. Las conversaciones	37
2.2. TRANSCRIPCIÓN	39
2.3. ANÁLISIS DE LOS FENÓMENOS	41
2.4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	42
3. ANÁLISIS DEL CORPUS	43
3.1. LOS TURNOS DE APOYO	43
3.1.1. Frecuencia de turnos de apoyo	44

3.1.2. Funciones de los turnos de apoyo	56
3.1.3. Complejidad lingüística	64
3.1.4. Los TA en relación con los solapamientos y los LAT	66
3.1.5. Conclusiones	70
3.2. ANÁLISIS DE LAS INTERRUPCIONES EN HNN DE ELE	71
3.2.1. Análisis de alternancias con interrupciones	72
3.2.2. Interrupciones involuntarias	76
3.2.3. Interrupciones voluntarias	80
3.2.4. Conclusiones	97
4. LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN EN ELE	99
5. CONCLUSIONES FINALES	104
BIBLIOGRAFÍA	111
APÉNDICES	115
APÉNDICE A. Norma de transcripción	115
APÉNDICE B. Relación de tópicos	117

LISTA DE GRÁFICAS Y TABLAS

2. MARCO METODOLÓGICO

Tabla 1 (Pág. 31)	Datos de los participantes
Gráfica 1 (Pág. 35)	Disposición durante la sesión 1
Gráfica 2 (Pág. 36)	Disposición durante las sesión 2
Tabla 2 (Pág. 36)	Características generales de las dos sesiones

3.1. LOS TURNOS DE APOYO

Tabla 3 (Pág. 45)	TH y TA para cada hablante
Gráfica 3 (Pág. 45)	Porcentajes de TA para cada hablante en la interacción, sesión 1
Gráfica 4 (Pág. 46)	Porcentajes de TA para cada hablante en su producción particular
Gráfica 5 (Pág. 47)	Porcentajes de TA para cada hablante en la interacción, sesión 2
Gráfica 6 (Pág. 47)	Porcentajes de TA para cada hablante en su producción particular
Tabla 4 (Pág. 49)	Relación porcentual entre TH y TA
Tabla 5 (Pág. 50)	Relación porcentual entre TH y TA
Gráfica 7 (Pág. 54)	Porcentajes de TH y TA globales
Tabla 6 (Pág. 56)	Clasificación de TA según su función
Gráfica 8 (Pág. 57)	Descripción porcentual de las funciones de TA, sesión 1
Tabla 7 (Pág. 57)	Clasificación de TA según su función
Gráfica 9 (Pág. 58)	Descripción porcentual de las funciones de TA, sesión 2
Gráfica 10 (Pág. 58)	Descripción porcentual de las funciones de TA, sesión 1
Gráfica 11 (Pág. 59)	Descripción porcentual de las funciones de TA: HN-HNN (ambas sesiones)
Gráfica 12 (Pág. 63)	Representación funcional de TA para la interacción HN-HNN
Gráfica 13 (Pág. 67)	Descripción porcentual en solapamiento y LAT: HN-HNN

3.2. ANÁLISIS DE LAS INTERRUPCIONES EN HNN DE ELE

Tabla 8 (Pág. 72)	Tipología de las interrupciones
Tabla 9 (Pág. 73)	Porcentaje de alternancias
Gráfica 14 (Pág. 74)	Porcentajes de alternancias en solapamientos
Gráfica 15 (Pág. 76)	Porcentajes de alternancias en solapamientos
Tabla 10 (Pág. 77)	Número de interrupciones voluntarias
Gráfica 16 (Pág. 77)	Porcentajes de interrupciones voluntarias
Tabla 11 (Pág. 80)	Número de interrupciones justificadas e injustificadas
Gráfica 17 (Pág. 80)	Porcentaje de interrupciones justificadas e injustificadas
Gráfica 18 (Pág. 81)	Tipología de interrupciones justificadas e injustificadas de AN
Gráfica 19 (Pág. 81)	Tipología de interrupciones justificadas e injustificadas de CH

INTRODUCCIÓN

La conversación presupone un conjunto de conocimientos y destrezas que se generan a partir de la base lingüística del hablante. Incluye una serie de recursos interactivos que son compartidos por todos los participantes. En otras palabras, conversar implica hacer contribuciones relevantes y coordinadas, asegurarse la atención del interlocutor, tomar y ceder la palabra de forma apropiada y sincronizada, controlar las pausas y la velocidad de habla, introducir temas a través de los procedimientos adecuados y saber suspenderlos y retomarlos cuando la ocasión así lo exija; en general, conversar implica hacer uso de todo un conocimiento de las estructuras, esquemas, normas y expectativas propios de una comunidad (Levinson, 1989; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).

Asimismo, conversar constituye el principal medio que usamos los seres humanos para relacionarnos en sociedad; también compartimos experiencias o discutimos; son éstas actividades que constituyen la base de nuestra vida social (Drew, 1992). La gran importancia que tiene la conversación cuando se produce entre miembros de la misma comunidad lingüística es extensible a aquellos casos en que se desarrolla entre participantes que no comparten en un mismo grado el código lingüístico y cultural. Un extranjero que no sea capaz de participar en una conversación no podrá establecer una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá muchas de las posibilidades de integrarse plenamente en la vida social de esa comunidad.

Es precisamente la existencia de características inherentes a la conversación en distintas lenguas lo que ha llevado a su estudio desde la perspectiva de la interacción conversacional y concretándose en enfoques pedagógicos dentro del campo de la Lingüística aplicada. Consideramos pertinente establecer una diferenciación introductoria entre los conceptos de lengua meta, lengua extranjera y segunda lengua. De acuerdo con Pato y Fantechi (2014: 1):

El término *lengua meta* (LM, del inglés *target language/object language*) es la lengua objeto de aprendizaje, ya sea formal o natural, y engloba los términos de *lengua extranjera* y *lengua segunda*. La distinción entre una y otra (extranjera vs. segunda) se viene estableciendo, de manera general, teniendo presente la situación en que el alumno aprende la lengua meta. Así, si esta se aprende en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona, se considera 'lengua extranjera'. Por el contrario, si la lengua se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas, se considera 'lengua segunda'.

En un contexto tal, el desarrollo de actividades de aprendizaje en el aula de idiomas conlleva una serie de cuestionamientos alrededor del cómo preparar a los estudiantes para su participación en un amplio número de situaciones comunicativas con otros usuarios del idioma; o bien, cómo transmitirles conocimientos acerca del funcionamiento no sólo de la lengua sino, ante todo, de las estrategias de interacción oral prevalecientes entre los hablantes de dicha lengua. Esto último relativiza el componente cultural propio de la lengua, ya que es por medio de las características específicas de las interacciones orales entre los hablantes cómo reconocemos la manera de construir diferentes fenómenos en una interacción conversacional.

A dicho respecto, el interés central de esta investigación ha sido el estudio de una serie de elementos asociados al componente estructural de la conversación, esto es, lo concerniente a la alternancia de turnos en hablantes no nativos de español. En términos de Cots (1990: 59), "la conversación es una actividad verbal de carácter interactivo organizada o estructurada en turnos de palabras". Estos turnos están regulados por

mecanismos y reglas de interacción que han sido estudiados por el Análisis de la Conversación (AC) desde los años 70 con Sacks, Schegloff y Jefferson como máximos representantes.

La investigación que presentamos tiene como base algunos principios teórico-metodológicos del AC; esto es, lo concerniente a la recogida de datos por medio de grabaciones secretas se excluyó en esta investigación debido a la naturaleza de la obtención de los mismos, lo cual se explica en el enfoque metodológico más adelante. El propósito general ha sido hacer una descripción de carácter empírico de dos conversaciones coloquiales en español: la primera entre dos hablantes no nativos de español (HNN), ambos francófonos, y un hablante nativo de español (HN); y una segunda, con los mismos participantes anteriores además de dos hablantes nativos de español. Cabe mencionar que la alternancia de turnos es un mecanismo que contribuye a la progresión conversacional, y dos de sus constantes funcionales son los turnos de apoyo (TA) y la interrupción. Estos dos fenómenos conversacionales son nuestros objetos de estudio.

Es importante mencionar que aun cuando esta investigación no incluyó muestras representativas amplias características de los estudios del AC, consideramos que los resultados obtenidos ofrecen aspectos relevantes para poder esbozar diferencias conversacionales del habla no nativa de español. Por tales razones, esta investigación es de tipo descriptivo.

Los procedimientos de análisis fueron tanto cuantitativos como cualitativos y se apoyaron en enfoques teóricos y empíricos, principalmente en dos tipologías de la conversación construidas para el español peninsular (Cestero, 2000). Dichas tipologías se centran, entre otros aspectos, en el estudio de los TA y las interrupciones. Los resultados del estudio que aquí se presenta reflejan, por un lado, el grado de cooperación interaccional de los HNN cuando conversan en español y, por otro, la manera cómo lo

hacen a partir de las frecuencias de producción así como la función de cada TA y de las interrupciones producidas. Al realizar una comparación entre los HN de español y los HNN, hemos podido comprobar diferencias tanto de cantidad como de calidad en relación a una conversación prototípica en español entre hablantes nativos.

Además de enfocarnos en el AC, hemos tenido en mente el propósito de utilizar nuestros resultados para un fin pedagógico que pueda ser aprovechado para la enseñanza del español como lengua extranjera. Por tanto, terminamos esta investigación con el diseño de un capítulo de tipo reflexivo-propositivo con el fin último de desarrollar un programa pedagógico sobre cómo hacer conscientes a los estudiantes extranjeros de español como lengua extranjera (o segunda lengua) acerca de la importancia de identificar correctamente la manera de usar los TA y las interrupciones, tal y como se utilizan en español. En este sentido, consideramos que el alcance de este trabajo tiene relevancia dentro de la Lingüística Aplicada.

JUSTIFICACIÓN

Interpretar correctamente las señales que regulan el mecanismo de la conversación (toma y cesión de turnos, pausas reflexivas, recursos no verbales, etc.) y su estructuración es de vital importancia para conseguir una correcta interacción oral. Un curso de conversación en lengua extranjera tendría que asegurarse de proveer al estudiante la identificación del funcionamiento de todos los elementos conversacionales que deriven en un dominio pleno de la conversación, integrando habilidades lingüísticas e interculturales. Sin embargo, aún debemos saber cómo hablan y cómo conversan los aprendientes en una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) para poder afrontar tales objetivos.

Las razones que justifican esta investigación son, en primer lugar, la consideración de que el estudio de los turnos de apoyo (TA) y las interrupciones puede proporcionar

datos relevantes sobre la estructura organizativa de la conversación como afirman Cestero (2000) y Bangerter (2003). En segundo lugar, el hecho de afrontar y establecer las diferencias dentro de la gran variedad de mecanismos conversacionales en cuanto a su variación lingüística y cultural. No conocer las diferencias de los turnos de apoyo y las interrupciones en las distintas culturas y lenguas puede ser un obstáculo para una eficiente comunicación. Nuestra investigación permitirá profundizar en el tema de la contribución de los TA en el proceso de consolidación de la competencia comunicativa, así como de las distinciones funcionales que se manifiestan en la competitividad de la toma de turnos, que en este caso nos referimos a las interrupciones (Consejo de Europa, en Instituto Cervantes (IC), 2002).

Justificamos, por tanto, el estudio de la interrupción por ser, quizás, uno de los aspectos más complejos en las interacciones orales, ya que de aquella depende en gran medida el éxito de una conversación (Cestero, 2000; Ceo-Di Francesco, 2003). Las diferencias de uso en una conversación en lengua extranjera pueden influir en la actividad comunicativa, en general, y conversacional, en particular, conduciendo a un bloqueo en el proceso de adquisición de la lengua (Cestero, 2005: 69), por lo que su estudio y su atención en la enseñanza de lenguas extranjeras resultan de gran valor.

Por lo tanto, creemos que el estudio de los TA y de las interrupciones son fundamentales para comprender cómo se generan estos mecanismos en conversaciones (en nuestro caso en una interacción HN - HNN) por parte de los interlocutores –en su doble papel de hablante/oyente–, por lo que conocer las estrategias y funciones de los TA y de las interrupciones proveerá un tipo de información que debe ser integrada en la adquisición de segundas lenguas (Maynard, 1997).

En relación a este aspecto, los datos que proporcione nuestra investigación podrán tener una aplicación práctica, ya que ofrecerán nueva evidencia empírica para justificar el

análisis de estos mecanismos de conversación en la clase de lenguas extranjeras (Heinz, 2003; Jing, 2004).

OBJETIVOS

A partir de las investigaciones dedicadas al análisis de conversaciones, se destacan aquéllas cuyo fin es desarrollar enfoques teóricos desde la perspectiva de la adquisición. Tales han sido las investigaciones sobre la hipótesis de la interacción (Long, 1983) o sobre la teoría sociocultural (Kramsch, 2004). Estos marcos teóricos se centraron en interacciones entre hablantes nativos por medio de entrevistas de nivel o con datos procedentes de contextos experimentales, como los juegos de rol. Estos estudios, y otros que describiremos más adelante, han tenido como prioridad la interacción entre hablantes nativos. Quedan, por tanto, muchas preguntas por responder acerca de las interacciones orales entre hablantes no nativos en una lengua meta (o lengua objeto). Nuestro interés, por tanto, es la centralidad de interacciones HN - HNN en español.

En esta investigación, el objetivo principal es hacer un análisis descriptivo de dos conversaciones en español con hablantes no nativos (HNN) tomando como interés principal dos aspectos de la interacción conversacional: los turnos de apoyo (TA) y las interrupciones. Nuestro interés es estudiar cómo realizan los hablantes no nativos estos mecanismos y fenómenos conversacionales (los TA y las interrupciones), en comparación con conversaciones coloquiales de hablantes nativos de español.

Concretamente, la investigación se sustentará en resultados a partir de un corpus oral cuyo análisis será cualitativo y cuantitativo. Para poder caracterizar de manera sucinta la conversación en español con HNN, y que nos lleven a cumplir nuestro objetivo principal, nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación, mismas que pretendemos responder:

- ¿Qué características presenta la conversación en español en HNN en relación con HN de español?
- ¿En qué medida difieren entre sí las estructuras conversacionales en ELE con respecto a una conversación coloquial en español como lengua materna?
- ¿Se pueden extraer implicaciones didácticas a partir de las diferencias estructurales que se obtengan del análisis cuantitativo y cualitativo?

Para responder estas preguntas, proponemos los siguientes objetivos específicos, los cuales se centran en los objetos de estudio de esta investigación:

- 1) A partir del análisis detallado de conversaciones mantenidas en español por HNN con HN, caracterizar tales conversaciones, y determinar qué aspectos funcionales, tanto con los TA como de las interrupciones, presentan similitudes y diferencias para los HNN en relación con hablantes nativos de español;
- 2) Diseñar, a partir de los resultados obtenidos, una propuesta didáctica específica que involucre los objetos analizados y que tengan como finalidad la mejora de la competencia conversacional desde el aula.

Finalmente, consideramos importante enfatizar, de acuerdo con Slade, que las dificultades que pueden generarse en una conversación para hablantes no nativos tienen que ver con “[...] el hecho de que gran parte de la interacción oral se produce conjuntamente, con continuas interrupciones y cambios de tema y donde las señales de toma de turno, los mecanismos de retroalimentación y los indicadores lingüísticos de cambio de tema **pueden ser culturalmente específicos**” (énfasis añadido) (Slade, 1993: 85). En dicho sentido, Ernst propone la importancia de ofrecer a los estudiantes de lengua

extranjera “abundante práctica en tomar y ceder el turno, interrumpir y escuchar activamente”. (1994: 315)

Es con base en estas mismas premisas que orientamos nuestra investigación, partiendo del supuesto de que los objetos de estudio que hemos propuesto, los turnos de apoyo y las interrupciones, por su complejidad y por su papel central en el mecanismo de la conversación constituyen elementos medulares para ser abordados en poblaciones de HNN, particularmente en contextos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

La estructura de esta investigación se encuentra dividida en cinco capítulos: 1) marco teórico, 2) metodología de la investigación, 3) análisis del corpus, 4) propuesta didáctica para la enseñanza del español como segunda lengua, y 5) conclusiones finales.

En el capítulo 1 proporcionamos una visión general de los fundamentos en que se basa nuestra investigación. Comenzamos con un apartado en el que mencionamos algunos antecedentes teóricos y empíricos de investigaciones dedicadas al estudio de la conversación en general y de la conversación en lengua extranjera, en particular. En un segundo apartado resumimos las perspectivas más actuales dedicadas a este campo de estudio. Finalizamos el capítulo introduciendo los conceptos teóricos con que tratamos este trabajo mencionando básicamente los componentes estructurales de la conversación y sus definiciones.

El capítulo 2 contiene el abordaje metodológico que hemos seguido para la recogida y análisis de nuestro corpus. Hacemos una descripción detallada de las cuestiones relacionadas con los participantes en el estudio y con el modo de elicitación y grabación de datos, así como de la norma de transcripción utilizada para las conversaciones. Finalizamos con la descripción del proceso análisis: cuantificación e interpretación de los datos.

El capítulo 3 recaba todo el proceso de interpretación del corpus a partir de métodos cuantitativos y cualitativos. El cuarto capítulo se centra en una propuesta didáctica-pedagógica diseñada con las reflexiones obtenidas de del capítulo 3. Se cierra este trabajo con nuestras conclusiones finales mencionando limitaciones en esta investigación y algunas propuestas de investigación a futuro.

1. MARCO TEÓRICO

En esta investigación tomamos como fundamentos, esenciales y en su mayoría, los teórico-metodológicos del Análisis de la Conversación (AC). A partir del trabajo pionero de Sacks (1972), quien acuñó el término Análisis de la Conversación, se inició una corriente sociolingüística que rompió con el punto de vista chomskiano dominante del momento que sostenía que la conversación no podía ser objeto de estudio por los lingüistas por ser demasiado caótica (Hutchby, 1998). Sin embargo, han surgido innumerables investigaciones desde la década de 1980 cuyo énfasis se centra en el estudio de la conversación en situaciones de espontaneidad y, posteriormente, en la conversación en lengua extranjera. Los siguientes apartados estarán dedicados a hacer un resumen sobre el estado de la cuestión así como de las perspectivas a futuro del estudio de los fenómenos que rodean y caracterizan la conversación en español como LE.

1.1. LA ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN

Una de las actividades más intrigantes del ser humano en su relación con los demás gira alrededor del proceso de comunicación, y éste se lleva a cabo de manera natural por medio de la conversación. A partir de las percepciones interiorizadas que tenemos de la conversación, conviene adentrarse en un esquema general propuesto por diferentes autores que refleja el interés por describir la conversación en términos precisos.

Van Dijk y Kintsch (1983) plantean que la conversación es la forma fundamental de la interacción oral. Este autor presenta una teoría general de la interacción social donde la conversación tiene un papel destacado por ser una forma especial y prototípica de la

interacción lingüística y social. Así, la conversación se caracteriza por no tener restricciones categoriales para los participantes; esto es, toda persona puede participar en las conversaciones; no existen restricciones fijas del contenido a tratar, a menos que el tema se especifique previamente. Ya que cualquier contexto puede permitir una interacción conversacional, se considera que no hay restricción por parte de los contextos sociales.

Levinson (1989: 271), por su parte, distingue actividades de intercambio, de las cuales una de ellas tiene que ver con el habla. Ese intercambio de habla es la conversación. Prácticamente en todos los ámbitos sociales las personas conversan, y esto no es más que la forma prototípica de la interacción social. En términos aparentemente simples se percibe como discusiones, charlas, etc., y a pesar de que encontramos diferencias entre sí, funciona como un modelo para todas las demás formas de interacción, más institucionales quizás (acuerdos, debates, entrevistas), pero que se derivan de ella (Drew y Heritage 1992).

La conversación es, por tanto, un tipo de interacción verbal que constituye la forma fundamental de la comunicación oral y es el modo de comunicación más común. Por otra parte, se caracteriza por ser, además de un proceso lingüístico, un proceso social, a través del cual se construyen identidades, relaciones y situaciones. Por lo tanto, en la conversación “los hablantes no demuestran solamente su competencia comunicativa, sino también los procedimientos empleados para la construcción de un orden social” (Schiffrin, 1990: 323).

Mencionaremos ahora la manera en que ha sido estructurada la conversación. Sabemos que la conversación es un tipo de comunicación cooperativa y una negociación estratégica en donde los interlocutores reflejan sus propósitos. En este sentido, Briz (2001: 42) caracteriza la conversación de la siguiente manera:

- Es una interlocución en presencia, una conversación cara a cara;

- Es inmediata, actual;
- No hay predeterminación en la toma de turnos;
- Es dinámica, con alternancia de turnos inmediata;
- Es cooperativa en relación con el tema de conversación y la intervención del otro.

Otros discursos dialogales como el debate o la entrevista pueden poseer estos mismos rasgos, por lo que se dice que no son exclusivos únicos de la conversación. Sin embargo, el rasgo que mejor la caracteriza es la alternancia de turnos no predeterminada, no negociada previamente.

En resumen, la conversación no es un caos interactivo sino que tiene una estructura que puede ser desglosada en diferentes elementos organizativos constituyentes. El AC ha estructurado la conversación de los siguientes fenómenos fundamentales: el turno, el cambio de turno, el par adyacente, la secuencia, la reparación, las superposiciones, las interrupciones y los turnos de apoyo, entre otros. La conversación está organizada por un sistema de turnos alternativos. La unidad básica en la conversación es el turno, que es la aportación mínima de un hablante en la conversación (Sacks *et al.*, 1974). El cambio de turnos se produce en los llamados lugares apropiados de transición (LAT), que son aquellos puntos donde se proyecta la realización de unidades sintácticas. Haremos mención de esto último en la siguiente sección.

1.2. LA ALTERNANCIA COMO OBJETO DE ESTUDIO EN EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN

En la literatura se encuentra una vasta cantidad de trabajos dedicados a la alternancia de turnos en lengua materna. Sacks, Schegloff y Jefferson en 1974 sentaron las bases del análisis de la alternancia de turnos la conversación, dando lugar a un amplio interés en el

tema de la estructuración de la conversación en general y de su sistema de alternancia de turnos en particular. Ahora bien, gran parte de los estudios que han tratado el turno han sido diseñados por medio de enfoques contrastivos. Márquez Reiter (2005), en su pragmática del español, aclara que los contrastes comenzaron con las interacciones en inglés, danés y sueco como puntos de inicio para la comparación y señala que Fant, en 1989, fue el primer investigador en explorar aspectos de la alternancia de turnos en el español peninsular en contraste con el sueco. Este investigador consideró que el modelo de alternancias creado por Sacks *et al.* (1974) se ajustaba suficientemente bien en conversaciones en sueco, pero no en español. Sobre todo destacó que la regla en la que el hablante que tiene la palabra elige al siguiente hablante no parece funcionar en español; el *lugar* parece estar abierto para cualquiera que señale interés en tomar parte de la conversación. Por otro lado, otros fenómenos como los inicios no exitosos en conversaciones fueron más frecuentes en español que en sueco. Específicamente, y basado en diferentes estilos conversacionales, Fant hizo predicciones acerca de los problemas que pueden surgir en encuentros interculturales entre españoles y suecos. El que más destaca es el fenómeno de las interrupciones, las cuales pueden ser interpretadas por los suecos como señales de agresión, descortesía y manifestación egocéntrica. Posteriormente, dicho investigador trató los rasgos comunicativos verbales y no verbales para la alternancia de turnos en las mismas lenguas. Lo destacable de sus resultados fue demostrar que los hablantes de español manifiestan en la interacción oral mucha presencia de habla solapada, así como pocos periodos de silencio durante los turnos, una diferencia sustancial respecto al sueco.

Por su parte, Kjaerbeck (en Márquez Reiter, 2005), haciendo una comparación entre hablantes nativos de español y hablantes daneses, examinó estrategias de negociación simuladas como parte de un curso de manejo profesional de negocios en México y Dinamarca y encontró que los hablantes mexicanos no esperan una señal de aceptación de su interlocutor para continuar con su turno. En su conjunto, tanto los estudios de Fant

y Kjaerbeck, aun cuando resultan referentes importantes para nuestro estudio, se centraron en situaciones de conversación simuladas en contextos empresariales.

Otra veta de investigación relevante para este trabajo aparece en los estudios de lengua franca, en los que se ven implicados estudiantes de todo el mundo. Seidlhofer (2004) parte de la lengua inglesa y postula que la gran mayoría de los estudios en lengua franca adopta una visión positiva de la comunicación entre HNN, ya que a pesar de las dificultades que enfrenta un estudiante, la comunicación en lengua franca y el entendimiento compartido siempre tienen lugar. Por otro lado, Firth (1996), al proponer un enfoque interaccional a las negociaciones en lengua franca, concluye que las conversaciones en lengua franca constituyen un logro cooperativo de los participantes, sustentado en la relación de interacción entre los hablantes.

También existen estudios con enfoques pedagógicos. En éstos se tiene como perspectiva la visión del HNN como *alumno* y, por tanto, los resultados obtenidos son relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de los resultados de uno de los primeros estudios llevados a cabo en el aula con participantes no nativos, Meierkord (en Márquez Reiter, 2005) documentó un reducido número de casos en los que los participantes se implicaron en la resolución de un problema comunicativo. A pesar de que la negociación sería la estrategia más recurrente para solucionar malentendidos, la estrategia dominante fue simplemente cambiar de tema, lo que se puede considerar como fingir que entienden a su interlocutor. A pesar de ello, la autora señala que esta especial variedad de conversaciones parece funcionar: los malentendidos o fricciones son la excepción, no la norma, y entre los participantes se establece una atmósfera cooperativa gracias al extenso uso de la risa, a los constantes turnos de apoyo y a las ayudas al interlocutor.

Un aspecto relevante para nosotros se relaciona con una serie de conclusiones a las que llegó Meierkord, quien destaca que los HNN emiten *más* marcadores de control de

contacto (por ejemplo, ¿verdad?, ¿ves?) y *más* turnos de apoyo que los HN (por ejemplo, en forma de risa); además, *prefieren* utilizar las pausas como procedimiento para señalar el final del turno y el cambio de tema o para marcar transiciones entre las fases de la conversación, antes que hacer uso de los elementos verbales equivalentes.

A continuación hacemos mención a trabajos que se han centrado en el mecanismo de la alternancia de turnos en español visto desde los aprendientes extranjeros. Conversar en una lengua que no es la materna puede tener lugar de muchas maneras y con muchos interlocutores. Para fines de esta investigación, entenderemos por conversaciones en L2 todas aquellas en las que participa por lo menos una persona cuya lengua primera (L1) no es la misma en la que transcurre la interacción. Tradicionalmente, el interés científico, sobre todo bajo la perspectiva de la Sociolingüística de la Interacción de Gumperz (1978), se ha centrado en un tipo concreto de conversaciones en LE: aquellas que tienen lugar entre un hablante nativo (HN) y un hablante no nativo (HNN); es decir, interacciones *exolingües*, en las que una persona domina más el código que la/s otra/s (Alber y Py, 1986). La razón principal de este tratamiento es la relevancia que tienen las interacciones HN - HNN tanto en el ámbito educativo (entre profesores y alumnos) como social (otros contextos) y la consiguiente necesidad de analizar, prevenir y solucionar los posibles malentendidos culturales. Las conversaciones que tienen lugar exclusivamente entre HNN han empezado a cobrar relieve.

Consideremos el caso de Europa, donde la heterogeneidad de extranjeros involucra una planificación que considera el amplio abanico de lenguas existentes. El resultado ha sido la creación de programas de inmersión que toman en cuenta perfiles tanto educativos como socioculturales de los estudiantes – y población inmigrante – que acuden a los centros de lenguas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Varonis y Gass (1985) suponen que la gran cantidad de casos de negociación de malentendidos y problemas de comunicación que se da en las conversaciones HNN - HNN

se debe a que éstas son el resultado de una interacción en igualdad de condiciones: HNN en conversaciones con otros HNN pueden sentir que como aprendientes tienen poco que perder al indicar falta de comprensión, puesto que entre ellos reconocen su incompetencia compartida. El contexto social y afectivo en el que se desarrollan las conversaciones parece no ser del todo irrelevante. Las autoras dejan entrever que, en casos en que el HN y el HNN se conocen, aumenta la tendencia a negociar. De la misma manera, si los HNN no se consideran a sí mismos como alumnos pueden ser más reacios, dado un nivel de idioma equivalente, a admitir una dificultad lingüística.

Debemos reconocer, sin embargo, que se cuenta con escasos estudios empíricos dedicados a analizar el fenómeno de la alternancia de turnos entre conversadores con diferentes lenguas maternas. Un trabajo que se considera pionero en el terreno del análisis de conversaciones en LE es el de Stewner-Manzanares (en Cestero, 1994), *Turn-Taking Structure of Second Language Learners of Spanish at Different Oral Proficiency Levels*, dentro del marco de ELE. Lo más relevante de su investigación es que incluye participantes de diferentes niveles de lengua, por lo que los resultados del análisis comparativo permiten obtener datos de la evolución de la adquisición de la competencia conversacional en una LE. Los datos que estudió provienen de una interacción llamada *entrevista de ubicación* y participaron en ella hablantes nativos de español y hablantes no nativos de inglés.

Concretamente, la autora analiza tres fenómenos relativos a la toma de turnos: solapamientos, extensión de los turnos y señales de inicio y final de turno. Sus principales resultados fueron: en cuanto a solapamientos, en general se producen muy pocos, estos son frecuentes únicamente en el nivel de HN, debido, con bastante probabilidad, a que la entrevista de nivel fue el método elegido para la elicitación de datos. Los HNN de nivel inicial producen más turnos y de menor extensión, con un mayor número de pausas internas. Todos los HNN de nivel avanzado dan cuenta de por lo menos un turno de 50 segundos de duración. Dado el formato de entrevista, casi todos los inicios de turno se

corresponden con respuestas directas a preguntas del HN y son introducidos por vacilaciones (*uh*), en el nivel inicial, y por el marcador *bueno*, en el nivel avanzado. Y finalmente, en cuanto a las marcas de final de turno, el nivel inicial se caracteriza por el abuso de los alargamientos vocálicos y las vacilaciones, en el nivel intermedio, destaca el uso del marcador en tanto que, en el nivel avanzado, los HNN se decantan por el empleo de expresiones sociocéntricas.

Por su parte, Jordan (1990) estudió la autoselección en la alternancia de turnos en interacciones en español como LE. Jordan se basa en la idea de que los estudiantes deberían aprender en clase las estructuras conversacionales de la lengua meta para poder participar de manera 'real' con los hablantes nativos. Para ello, el autor se apoya en el uso de unos de los marcadores del discurso del español más usados: *pero* y *entonces*. Consideró que se puede hacer uso de estos marcadores como conectores pragmáticos y demostrar que a partir de la oposición con *pero* y la concesión con *entonces*, los alumnos y los profesores romperían con el paradigma pregunta-respuesta dado entre ellos. Los estudiantes adoptarían entonces los conectores como técnicas en la conversación y comenzarían a participar más de forma creativa en los procesos de alternancia de turnos. A pesar de que probablemente haya sido uno de los primeros estudios en considerar los marcadores discursivos y relacionarlos con los turnos, el autor no ofrece más que una metodología de clase que conlleva a la *adquisición* de dichos marcadores; lo que entendemos aquí es la necesidad de estudiar la inclusión de marcadores del discurso en las interacciones HN – HNN, incluso si los estudiantes alternan en su lengua materna.

Por otro lado, Keim (en Márquez Reiter, 2005) también estudia la interacción entre hablantes nativos de alemán y hablantes no nativos de español; la interacción fue en español y llevaron a cabo una conversación *empresarial* simulada. Encontró diferencias en la tolerancia hacia el habla solapada que presentan los hablantes de una u otra lengua: los solapamientos son considerablemente más largos en las conversaciones entre españoles que entre alemanes. Los alemanes, por un lado, suspenden con rapidez su turno al verse

solapados por un hablante español y, por otro, elaboran la estrategia de hablar considerablemente más rápido para no ofrecer ningún espacio libre a su interlocutor. O bien, sólo ignoran el turno previo del hablante español. Con sus resultados puede suponerse una *transferencia* de los fenómenos de habla de los hablantes de español cuando en un momento conversan en alemán. Destacó también el aspecto cultural en su trabajo, pues indica que una mínima diferencia en el sistema de toma de turnos puede desembocar fácilmente en un malentendido intercultural.

1.3. EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN EN EL CONTEXTO DEL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

En el apartado anterior se señaló que existe amplio interés en aspectos estructurales vinculados a la conversación, sea en lengua materna o en lengua extranjera. Se dice que los mecanismos esenciales de la conversación son universales; esto es, los hablantes de cualquier lengua conocen inherentemente reglas básicas de interacción tales como hablar con un turno a la vez, ceder el turno cuando la situación lo requiera, interrumpir, etc. Pero, como vimos anteriormente, hay cuestiones aún por resolver. Específicamente, sobre la interrupción surge la duda en cuanto a si es común en todas las lenguas. Replanteemos esto de otra manera: es posible que en todas las culturas exista la interrupción pero, ¿tiene las mismas funciones en todas las culturas? Ambos cuestionamientos no son fáciles de responder y menos si no se cuenta con datos reales de lengua. Los estudios más recientes en el campo del español como segunda lengua ofrecen respuestas a medias, pero no por ello poco valiosas. De hecho, abren caminos para más investigaciones. Tanto Pérez Ruiz (2010) como Pascual Escagedo (2012) han tratado el problema de describir teórica y empíricamente conversaciones entre hablantes no nativos de español. El aporte que pretendemos hacer aquí puede aportar elementos en esta misma línea, o bien poner de relieve aspectos no considerados al estar involucrados hablantes francófonos.

Sin duda alguna, el trabajo de Stewner-Manzanares (tesis doctoral en 1983) abrió el camino del análisis de la conversación en español como LE. A partir de entonces, y unificados a los estudios de Briz (1996, 1998, 2000 y 2001), otros investigadores han propuesto esquemas estructurales de la conversación en español. Cestero (2000, 2005), basada en su propio trabajo de tesis doctoral en 1994 enfocado en el intercambio de turnos de habla en la conversación, comenzó a reflexionar sobre la posibilidad de crear programas de enseñanza de conversación en lengua extranjera. Su enfoque se fundamenta en conocer primero los mecanismos, fenómenos y elementos conversacionales que se detectan en los estudiantes extranjeros cuando interactúan verbalmente entre sí o con hablantes nativos. Los resultados de Cestero se retoman en detalle en el capítulo analítico.

Ambjoern (2008) propone la enseñanza explícita y sistemática de las estrategias involucradas en la comunicación interactiva. Destaca, a su vez, que esta perspectiva requiere la elaboración de material y actividades dirigidas a este fin, así como “la introducción de formas de entrenamiento lingüístico menos tradicionales”. Por su parte, Brenes Peña (en Márquez Reiter, 2005) realiza un estudio en el cual plantea la importancia de abordar de forma explícita en el aula de segundas lenguas conceptos como cambio de turno, solapamiento e interrupción, ya que la total ausencia de estos elementos le puede restar naturalidad a la interacción, al tiempo que su uso inadecuado puede provocar un ambiente comunicativo marcado por la descortesía y la lucha por el turno de habla, de manera que resulta indispensable que los aprendices identifiquen en qué circunstancias comunicativas se admiten estos mecanismos y las metas interlocutivas que persiguen.

Guillén (2010) estudia el manejo de la alternancia de turnos en la enseñanza del español como L2. Analiza el manejo de los turnos de habla por parte de una hablante no nativa del español durante una conversación con hablantes nativos, partiendo de la premisa de que los diferentes mecanismos de tomar o ceder la palabra, así como los diferentes papeles comunicativos que asume el hablante deben ser estudiados en el aula

de español como segunda lengua, pues constituyen parte fundamental del desarrollo de la competencia comunicativa. Su estudio concluye que a los hablantes no nativos se les dificulta tomar la iniciativa en el manejo de la conversación, prefieren tomar el turno en un lugar apropiado para la transición antes que interrumpir y tienden a seguir estrictamente el tema de conversación. Confirma también la tendencia, de acuerdo con Ambjoern (2008: 9), de que “el flujo insuficiente (pausas indeseadas) en la conversación se debe a la falta de práctica de los estudiantes a la hora de manejar los turnos”.

Como se puede apreciar, el contexto del aula ha sido el *lugar* recurrente para profundizar los estudios de la conversación. A la par de los trabajos mencionados de Cestero y Guillén, entre los más actuales encontramos el de Pérez Ruiz J. (2010), sobre el estudio de estrategias de producción de turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. El autor se propuso realizar un primer acercamiento teórico y empírico de los turnos de apoyo verbales producidos por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera. Su investigación muestra los resultados de un estudio cuantitativo basado en un corpus oral representativo de conversaciones diádicas mantenidas en español por estudiantes taiwaneses en su último año de universidad.

Describe las estrategias de producción de los turnos de apoyo en los estudiantes de español; analiza las peculiaridades de los turnos de apoyo verbales en segundas lenguas; investiga la contribución de los turnos de apoyo a la interacción oral y, por último, a la luz de los resultados obtenidos, evalúa la necesidad de incorporar la enseñanza de los turnos de apoyo a los planes de estudio de la enseñanza del español. Los resultados a los que llega son diversos, muchos de ellos constatan lo hecho en otros trabajos. Por ejemplo, los estudiantes chinos, en conversaciones en español, también emiten menos turnos de apoyo (TA) que los hablantes de lengua japonesa y de lengua inglesa según lo publicado anteriormente sobre la poca producción de turnos de apoyo en lengua china.

Finalmente, el estudio más reciente que encontramos es de Pascual Escagedo, C. (2012), sobre la producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de ELE. El objetivo de su trabajo (aún en proceso) es analizar algunas peculiaridades de las estrategias de producción de turnos de apoyo verbales en cuatro conversaciones espontáneas en español, cara a cara, mantenidas por estudiantes italianos de ELE que cursan el cuarto año de la facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras de Salerno. La principal conclusión que nos interesa destacar es una que tiene que ver con frecuencias de uso, factor que también tomaremos en cuenta. Nos dice que los estudiantes italianos de cuarto curso de ELE, cuando hablan en español, han presentado una frecuencia de producción de TA mayor que la obtenida en HN españoles y más cercana a la producida por estudiantes no nativos (NN) de ELE. Este fenómeno podría estar determinado por la mayor necesidad del oyente de apoyar el enunciado en marcha del interlocutor cuando se habla en lengua extranjera.

1.4. MARCO CONCEPTUAL

La unidad básica en la conversación es el turno, el cual es la aportación mínima de un hablante en la conversación (Sacks, 1974). El cambio de turnos se produce en los llamados lugares de transición pertinente (LTP) – nosotros adoptamos el término *lugar apropiado para la transición* (LAT) – que son aquellos *lugares* donde se proyecta la realización de unidades sintácticas. Con el fin de tratar adecuadamente el turno de habla, propondremos una definición que se ajuste a los fenómenos propios de una conversación coloquial. Es decir, ¿cómo definiremos el turno cuando haya gran cantidad de interrupciones? Briz (2000) propone definir el turno como un hueco estructural, un lugar de habla relleno con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea.

Nosotros consideraremos un turno como una aportación significativa de un hablante al desarrollo de la conversación, registrada (atendida) por un interlocutor y limitada por el paso (voluntario o no) al papel de oyente. Por tanto, la atención del interlocutor se manifiesta, frecuentemente, también en forma de turnos. En este sentido, nuestro análisis considera los turnos como aquellas enunciaciones de los interlocutores cuyo fin es la culminación de un *mensaje comunicativo*. Así, al acontecer constantes interrupciones, contabilizaremos un turno cuando el HN o el HNN hayan concluido (o no) una intervención de contenido referencial o de apoyo.

Con la tipología de turno nos referimos al doble papel que toma un interlocutor: es hablante y oyente. Entonces, siguiendo esto último, los turnos pueden clasificarse en turnos de habla (TH) y turnos de apoyo (TA). A través de los TH el interlocutor transmite una información. Desde un punto de vista funcional, mediante los turnos de habla los interlocutores intercambian informaciones; son las intervenciones que hacen que la conversación tenga un contenido. Por medio de los turnos de apoyo el oyente coopera en la construcción de la interacción mostrando su seguimiento al enunciado en marcha y que no desea tomar el turno de habla. Son aportaciones colaborativas cuya función es apoyar la continuación del turno del hablante (Cestero, 2000: 20).

Ya que el análisis de los TA es uno de los objetos de estudio en esta investigación, resumiremos la concepción que hizo Cestero (2000) de este tipo de turnos. Seguiremos su propuesta tipológica porque su categorización contiene una triple clasificación, diferenciada a través de criterios funcionales, criterios de complejidad lingüística y criterios pragmáticos. La autora clasificó los TA en ocho tipos según su orden de frecuencia de aparición en español peninsular (2000: 76-78)

- 1) De acuerdo: indican acuerdo con el contenido del mensaje en marcha. Pueden ser sobre hechos, pensamientos, sentimientos, propósitos, comportamientos y juicios o sobre las consecuencias de los juicios emitidos.

- 2) De entendimiento: transmiten al hablante que se comprende el enunciado en marcha según expresen entendimiento de una explicación dada, identificación de un objeto, lugar o hecho mencionado, comprensión del motivo de un hecho e identificación de un enunciado previo.
- 3) De seguimiento: realizan un seguimiento del mensaje que se está emitiendo y no añaden significado; pueden ser enfáticos para remarcar un fragmento del enunciado en marcha.
- 4) De conclusión: tienen como función concluir el enunciado en marcha o una parte de él.
- 5) De recapitulación: tienen como función resumir el contenido del enunciado del hablante. Mediante repeticiones de palabras o estructuras clave contenidas en dicho enunciado, el oyente expresa entendimiento o seguimiento.
- 6) De conocimiento: comunican que se intuye el mensaje que el hablante producirá seguidamente.
- 7) De reafirmación: demandan, mediante preguntas o interjecciones, confirmación y/o más información sobre el contenido del turno en marcha del hablante.
- 8) Apoyos combinados: son el resultado de la combinación de algunos de los TA que acabamos de mencionar.

Finalmente, describiremos el modelo teórico con que analizaremos el fenómeno de las interrupciones en nuestro estudio. Para ello, nos parece pertinente mencionar el modelo de secuencialidad de Sacks (1974). Este es el modelo clásico y fundamental dentro del AC, basado en dos ideas fundamentales: la construcción del turno a través de unidades mínimas (*unidades estructuradoras de turno*) y la distribución de los turnos a través de un sistema de reglas. La *unidad estructuradora de turno* (UT) es interpretada como una unidad de carácter eminentemente sintáctico (oración, cláusula, frase) o léxico (palabra) con un final *proyectable* o previsible, el LAT, que es a su vez el punto de posible finalización de un turno. En cada LAT, entonces, se aplica el siguiente sistema de reglas:

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

(c) El hablante actual puede continuar.

Cuando no se cumplen las reglas anteriores, se da lugar a las interrupciones y habla solapada. Esto es, en el caso del habla solapada, son dos los contextos que favorecen su aparición: en primer lugar, como consecuencia de la aplicación de la regla (b), puede ocurrir que, al finalizar un turno, dos interlocutores se autoseleccionen para tomar la palabra, sería el caso de un comienzo simultáneo. En segundo lugar, se puede dar la aplicación simultánea de las reglas (b) y (c): después de un LAT, el interlocutor interpreta lógicamente que el turno en marcha ha finalizado, mientras que el hablante, también en su derecho, continúa hablando.

Lo que nos interesa describir con detalle es el fenómeno de la interrupción, segundo objeto de estudio de esta investigación. De las distintas tipologías que estudian este fenómeno, consideramos que la diseñada por Cestero (2000) contempla las características más relevantes de la interrupción, lo que la convierte en base ideal para nuestro análisis. Exponemos una tabla con todos los tipos funcionales de las interrupciones:

Involuntaria	Fallos de coordinación		
	Fallos de secuenciación		
Voluntaria	Motivo de la interrupción	Justificadas	Neutras
			Pertinentes
		Injustificadas	Cooperativas
			Explicables
			Inexplicables

Involuntarias: se producen si el LAT o las marcas para la toma de turno se han mal interpretado, dando como resultado una interrupción no intencionada. Supone una violación del mecanismo de alternancia de turnos y aparece cerca de un LAT. Es originada por anomalías conversacionales de dos tipos:

1. Fallos de coordinación (FC) entre el emisor y el receptor: la toma de palabra se produce con retraso respecto al LTP. Esta falta de coordinación puede ser debida a una mala interpretación de las señales de cambio de turno. Aquí aparecen los *falsos comienzos o comienzos simultáneos*, fenómeno que consiste en que dos o más interlocutores comienzan a hablar al mismo tiempo.

2. Fallos de secuenciación (FS): el turno A parece terminar debido a la aparición de marcas secundarias y B comienza su turno. El turno de B está relacionado con el de A, sin embargo, no hay una continuación sintáctico-semántica, pues el turno de A no ha finalizado adecuadamente.

Voluntarias: se producen en un momento en el que no existen marcas de proyección, indicación y señalización de final de turno que posibiliten una nueva toma de turno, no hay presencia de un LAT. En español no suponen conflictos en la organización interna de la conversación y, al contrario que las injustificadas, son reflejo del interés del oyente por lo que se está diciendo. Se subclasifican en:

1. Justificadas neutras (Jn): ocurren cuando el oyente intuye el final del turno A por los conocimientos generales o contextuales que comparten y se adelanta en la toma de palabra con respecto al LAT.

2. Justificadas pertinentes (Jp): cuando el turno interruptor es breve y supone la incorporación de información vinculada al contenido de un turno previo en un momento adecuado. El turno previo está formado por el encadenamiento de pequeños temas; en el caso de que el oyente esperase al final del turno previo, su intervención carecería de coherencia, pues el tema al que pretende hacer alusión podría desviarse. El contenido del turno interruptor supone un comentario o añadido al mensaje que se está emitiendo.

3. Justificadas cooperativas (Jc): son breves y completan sintáctico-semánticamente y/o pragmáticamente el contenido del turno previo. Tienen la función de marcar el interés del interlocutor por dicho contenido.

Las injustificadas interrumpen sin que existan marcas o motivos aparentes que justifiquen esta acción. Son las que verdaderamente pueden suponer un problema en la continuación de la conversación.

1. Injustificadas explicables (Ie): la interrupción puede ser explicada de algún modo. Pueden darse varios casos: a) cuando se interrumpe para continuar un mensaje anteriormente cortado; b) cuando se interrumpe para terminar el mensaje cortado; c) cuando se interrumpe tras varios intentos fallidos de toma de palabra; d) cuando se interrumpe de forma breve para dar por finalizado el mensaje anterior.

2. Injustificadas inexplicables (Ii): no existe, en apariencia, una explicación de la interrupción.

También distinguiremos entre distintos tipos de silencios, ya que inevitablemente haremos mención de ellos para la interpretación del corpus. La distinción propuesta por Sacks *et al.* (1974) sigue siendo la más utilizada actualmente y en ella nos apoyaremos. Si se produce la ausencia de habla en el interior de un turno, nos encontramos, independientemente de su duración, con una *pausa*. Si se produce entre dos turnos, estaremos ante el caso de un *intervalo* que, cuando el período sin habla es superior a 2 segundos, recibe el nombre de *lapso*. La duración de los intervalos y lapsos nos permiten valorar en qué medida los HNN se sirven de la ausencia de habla y no de otros recursos para proyectar o reconocer un LAT.

No podemos finalizar este marco sin tener presente dos conceptos fundamentales en el campo de la Lingüística Aplicada, nos referimos a los términos de Interlenguaje (o interlengua) y Competencia Conversacional. El concepto de interlengua, propuesto por Selinker (1972), nos remite al sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. Esto significa que el **modelo de la Interlengua** concibe el sistema lingüístico del hablante no nativo como un sistema intermedio entre la LM y la L2.

Asimismo, James (en Alexopoulou, A., 2010) encuadra tres códigos lingüísticos implicados en la actuación interlingüística de un grupo de aprendientes de una L2 o una LE durante el proceso de aprendizaje: (a) la lengua materna del aprendiente (LM), (b) la lengua materna que quiere aprender (L2), y (c) la versión que el aprendiente tiene de la L2, es decir, su interlengua (IL).

Para nuestros fines, efectuaremos nuestro análisis tomando en cuenta, dentro de lo posible, estos tres códigos. Supondremos, sin embargo, que los elementos de interpretación surgirán del código descrito en (c).

En cuanto a la noción de Competencia Conversacional (CC) en L2 o LE, se define como el conjunto de destrezas que el aprendiz necesita adquirir para poder participar eficientemente en una conversación con hablantes nativos de la lengua meta (Cestero, 2005). Así, tal tipo de conversación exige el dominio de destrezas verbales y no verbales necesarias para producir y comprender enunciados, de un nivel de capacidad discursiva suficiente para construir el mensaje en cooperación con el interlocutor y de la habilidad de adaptación de ese mensaje al contexto sociocultural concreto de la interacción (Cestero, 2005).

2. MARCO METODOLÓGICO

Después de haber establecido el marco teórico y los conceptos con que trataremos esta investigación, nos proponemos en este apartado describir el planteamiento metodológico. En este capítulo se explica la manera de proceder para cada etapa del estudio. Se tomó como base el modelo propuesto por Cestero (2000: 32-33), el cual consiste en cuatro etapas: (1) la elección de los hablantes; (2) la recogida de los datos mediante grabación de conversaciones; (3) transcripción de cada conversación; y (4) análisis cuantitativo y cualitativo de los materiales y presentación de los resultados.

A continuación presentamos, en orden, la elección y las características de los hablantes. Posteriormente describiremos las razones que nos llevaron a elegir a los hablantes seleccionados así como los lineamientos establecidos para realizar la grabación. Finalizamos con una breve explicación de los materiales técnicos así como del método de transcripción y análisis.

2.1. RECOGIDA DE MATERIALES

El corpus utilizado en esta investigación se realizó a partir de dos conversaciones grabadas en un restaurante de la Ciudad de México, en octubre de 2013. Cada una de las grabaciones se tomó el mismo día de la reunión con los participantes y en secuencia; es decir, terminada una grabación le siguió, casi de manera inmediata, la segunda. No obstante, se optó por la decisión de considerarlas como dos sesiones al haberse dado las siguientes diferencias: (1) número de participantes en el primero y el segundo bloque, (2)

cambios en contenido temático, (3) naturaleza marcadamente social y relajada de la segunda parte y (4) cambio en la ubicación de los hablantes durante la segunda parte.

Es de destacar la diferencia temática entre ambos segmentos de conversación. En el primer caso, el eje se centró esencialmente en cuestiones de índole académica y participaron los dos hablantes no nativos de español junto con una colega hablante nativa de español. Concluida esta conversación, dichos participantes cambiaron de mesa para integrarse a un grupo de otros dos hablantes nativos de español, punto en el que la conversación tomó un curso absolutamente informal en el contexto de una plática casual entre amigos. En resumen participaron 5 personas: dos mujeres y tres hombres. Hemos obtenido, en los 213 minutos de conversación analizados, un total de más de 950 turnos de habla. A continuación pasamos a describir las características de los participantes y del contexto de toma de datos que posibilitaron la recogida del corpus.

2.1.1. LA MUESTRA BAJO ESTUDIO: LOS INFORMANTES

El corpus que se analizará consta de dos conversaciones, realizadas por dos hablantes francófonos con niveles equivalentes de dominio de español y tres hablantes nativos de español. Se trata de dos conversaciones interpersonales espontáneas, producidas no en un contexto institucional, sino social. Los sujetos del estudio participaron de manera voluntaria. Los hablantes no nativos (HNN) compartían el francés como lengua materna, con edad de 28 y 25 años, ambos profesores asistentes de francés en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, graduados en el área de Humanidades (el primero de Licenciatura en Enseñanza de Inglés y la segunda de Maestría en Sociología). En cuanto a su nivel de competencia en español como segunda lengua, ambos se ubicaban entre un nivel B1 superior y B2 de acuerdo a lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER en IC, 2002). El nivel se determinó de manera conservadora con base en su capacidad de comunicación, fluidez y repertorio lingüístico a

través de la interacción profesional y laboral con ambos durante su año de estancia como profesores visitantes en la Coordinación de Lenguas Extranjeras de la UAM Iztapalapa.

La elección de una muestra compuesta por hablantes franceses, con un nivel medio-avanzado de español (B1-B2), se tomó para neutralizar en alguna medida la variable “poco dominio del código gramatical” que habría limitado la efectividad de comunicación durante la interacción.

En resumen, en total, las dos secuencias conversacionales analizadas contaron con la participación de cinco compañeros de trabajo, tres en la primera (un HN: PL y dos HNN: AN y CH) y cinco en la segunda (los integrantes de la primera fase más dos HN: JV y MA). Entre ellos existía una especial relación de amistad. Los datos de los informantes aparecen resumidos en la Tabla 1.

SESIONES		Participante (hombre/mujer) (HN/HNN)	Edad	Estudios	Lengua materna	Antecedentes de aprendizaje de español
SESIÓN 2	SESIÓN 1	PL (m) HN	45	Doctorado	Español	Lengua materna
		AN (h) HNN	28	Licenciatura	Francés/inglés	Autodidacta 3 meses; estancia en México año y medio sin asistencia a clases de EL2
		CH (m) HNN	25	Maestría	Francés	Autodidacta 3 meses; estancia en México año y medio sin asistencia a clases de EL2
	JV (h) HN	59	Doctorado	Español	Lengua materna	
	MA (h) HN	39	Maestría	Español	Lengua materna	

Tabla 1. Datos de los participantes

En lo referente al nivel de español, contamos con informantes de nivel B1/B2, ya que nos interesaba contar con hablantes con suficiente competencia para llevar a cabo una conversación fluida en español. La caracterización de estos niveles es delimitada por el MCER en los siguientes términos (Consejo de Europa, en IC, 2002: 36-38):

El nivel B1 o Nivel Umbral tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo [...] es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos periodos de producción libre. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos como, por ejemplo: [...] participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; [...] sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir (p. 37).

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

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

decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes (p. 38).

2.1.2. MODO DE ELICITACIÓN

La elicitación experimental es aquella en la que, al estar el investigador interesado en aspectos o variables específicos que quiere analizar, provoca situaciones en la conversación que den cabida a los fenómenos que busca estudiar. Entre las actividades que pudieran utilizarse para generar datos de esta forma estarían las entrevistas, la simulación de debates, etc. La limitante de tales aproximaciones nuestros fines habría sido precisamente el efecto simulado y artificial que se deriva de dichas interacciones y que quisimos evitar. Por lo tanto, consideramos relevante enfatizar que nuestro objetivo no fue la elicitación de aspectos o variables determinadas, sino el estudio de una interacción centrada en la transmisión de significados.

En este punto consideramos pertinente retomar algunos lineamientos sobre la elicitación previstas por el Análisis de la Conversación (AC) a fin de justificar las decisiones tomadas sobre este particular. Esto es, para el AC los momentos observados deben ser naturales, entendiéndose por ello que no sean elaborados anticipadamente o forzados en el sentido de exigir interactuar oralmente en una lengua determinada. En nuestro caso el proceso de elicitación se puede considerar natural en la medida que favoreció una situación de interacción conversacional espontánea y de carácter social. El esquema de interacción previsto se basó en una discusión sobre una temática real (planeación de un evento académico). Por otro lado, se sugirió a la HN de español, la cual fungió como único enlace con el equipo de investigación, encauzar en lo posible la interacción al español. Asimismo, se hizo de conocimiento de los participantes que el propósito de la sesión era analizar aspectos relacionados a la interacción conversacional y que, para fines del análisis subsecuente, la sesión se grabaría en audio y video. Es pertinente en este punto

comentar que desde el primer momento se hizo evidente el carácter no intrusivo del proceso de grabación al que los participantes se acostumbraron de inmediato.

Consideramos, por lo tanto, que las conversaciones de nuestro corpus son reales en el sentido de que, reunidos un HN de español y dos HNN en circunstancias semejantes (compañeros de trabajo, después de finalizadas las clases), las conversaciones se hubieran desarrollado de manera muy similar de no haber estado nosotros (ni las grabadoras) presentes. Por otro lado, el hecho de que por momentos intercambiaran frases en francés no invalida automáticamente las conversaciones, ni implica que los participantes no se tomaran en serio la interacción. Al contrario, el contenido de las transcripciones demuestra cómo los conversadores comparten experiencias personales, se divierten y, lo que es más importante, crean o refuerzan relaciones sociales. Es decir, realizan en la conversación las funciones que tiene este evento comunicativo y, desde esta perspectiva, la cuestión de la ocasional fluctuación de la lengua utilizada resultó mínimamente determinante.

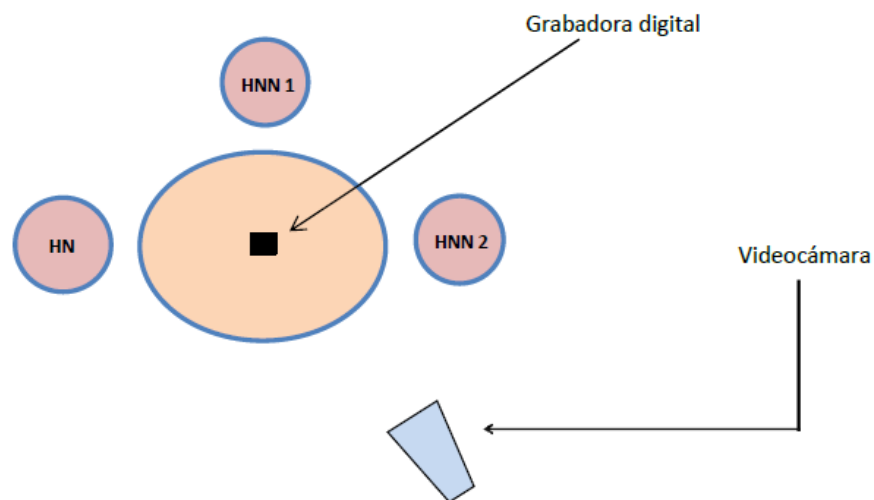
2.1.3. LAS GRABACIONES

Nuestro corpus proviene de dos grabaciones de distinta duración y con distintos participantes en cada una. Mencionamos que se han etiquetado como sesión 1 y 2. Este corpus oral está constituido por dos conversaciones de 115 y 95 minutos de duración, respectivamente. La decisión de seleccionar segmentos específicos para propósitos del análisis se relacionó con la riqueza de producción de interrupciones y turnos de apoyo, objetos de análisis de este estudio.

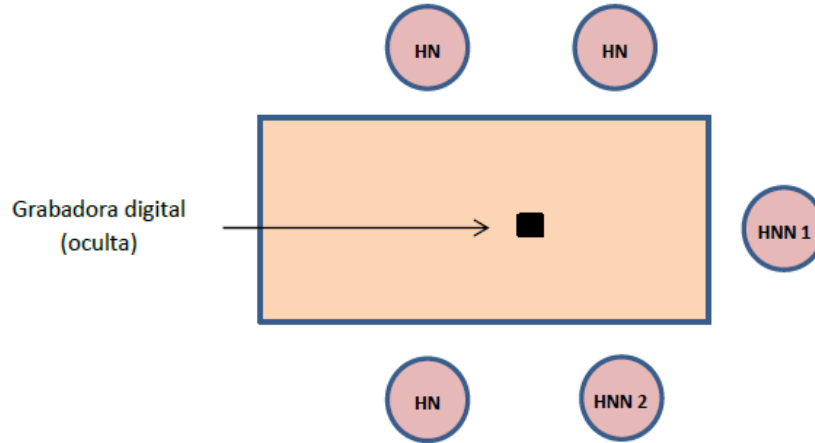
El lugar para realizar las grabaciones se decidió por acuerdo grupal con el objeto de minimizar la cantidad de tiempo invertido en el traslado y de contar con un escenario relajado fuera del contexto laboral. La actividad se llevó a cabo unas horas después de

concluir las clases en la Universidad. En ningún momento se les dio a conocer la naturaleza exacta del proyecto de investigación. Se contó con la ayuda de un técnico para que diera soporte a los medios de grabación, el cual posteriormente se incorporó como participante en la sesión 2. En cuanto al investigador, estuvo presente durante las grabaciones pero no intervino en ninguna de las dos sesiones y no dio más información o instrucción a los participantes.

Finalmente, en cuanto a la distribución de los participantes, durante la sesión 1 se sentaron alrededor de una de las mesas, formando un triángulo, a igual distancia unos de otros. Ahora bien, aun cuando la segunda interacción no estaba estipulada, dadas la condición y el lugar en que nos encontrábamos al finalizar la sesión 1, los tres participantes se integraron a la mesa donde se encontraban el investigador, el técnico y el director del proyecto, por lo que se creó una nueva situación de conversación no prevista pero interesante, por lo que se consideró en ese momento oportuno grabar (sólo en audio) sin notificárselo a los participantes. Esto es, la sesión 2, misma que en nuestra opinión resultó de mucho beneficio por la inclusión de dos HN más de español, fue aún más relajada ya que no había videocámara y la grabadora digital estaba oculta. Los dos patrones de disposición física de las mesas son las que se muestran en los siguientes gráficos:



Gráfica 1. Disposición durante la sesión 1



Gráfica 2. Disposición durante la sesión 2

Los instrumentos de grabación empleados fueron una grabadora digital Sony modelo ICD-TX50 4GB y una videocámara Sony modelo HDR-CX190. Para conseguir una mayor calidad de sonido la grabadora se colocó sobre una mesa, cerca de los interlocutores como se muestra en las figuras previas.

	Sesión 1	Sesión 2
No. de participantes	HN=1 HNN=2	HN=3 HNN=2
Duración de la grabación	1h 55' 35''	1h 35' 45''
Dispositivos de grabación	Videocámara y grabadora digital	Grabadora digital

Tabla 2. Características generales de las dos sesiones

Los participantes fueron grabados en una sola ocasión y no se realizaron ensayos previos, ni grabaciones de prueba. Ninguno de los instrumentos de grabación sufrió problemas en su funcionamiento, por lo que los equipos no se detuvieron en ningún momento.

Por otro lado, a partir del uso de la videocámara tuvimos que considerar la posibilidad de recoger información valiosa, incluyendo datos relativos al lenguaje no

verbal como la dirección de la mirada, la expresión de la cara o los gestos, pero, sobre todo, facilitar la distinción de quién habla en qué momento en ciertos casos dudosos.

2.1.4. LAS CONVERSACIONES

El corpus sobre el que trabajamos está compuesto por 2 conversaciones espontáneas realizadas en español. Los participantes fueron libres de elegir el tema, aunque no hubo ningún propósito en los contenidos de las conversaciones, únicamente que se dispusieran a hablar como si lo hicieran en situaciones cotidianas y recurrentes, sin ninguna organización planificada previa. Tampoco hubo planificación en la alternancia de turnos, ya que los interlocutores conversaron en un ambiente social. Dado que los interlocutores eran compañeros de trabajo y amigos de la universidad desde hace unos meses, consideramos que pertenecían a la misma categoría real y se encontraban en una situación de igualdad de poder y solidaridad, elementos indispensables para la obtención de conversaciones adecuadas si nos apegamos a un sentido más natural, libre y, si se prefiere, espontáneo (Moreno, 1990: 68).

No obstante, aun cuando no hubo planificación sobre los temas, si se sugirieron algunas condiciones dado que no hubo reunión previa con ninguno de los HNN ni hubo ensayos, como ya se mencionó. Únicamente se pidió a los participantes lo siguiente: (1) hablar del modo más natural posible y en español; (2) de ser posible, mantener la conversación en español durante toda la sesión; y (3) a pesar de que no pudieron preparar previamente un tema de conversación, se dispuso que tuvieran libertad temática y que pudieran continuar así según el criterio personal de cada uno de ellos.

Por lo que concierne a la tercera condición, sabemos cuán importante es la secuencia temática en una interacción oral, puesto que sin ella difícilmente se obtendría una interacción suficientemente extensa en cuanto a tiempo se refiere. Para nuestros

fines, y ya que no se contó con más HNN, la prioridad se centró en obtener una conversación “duradera” y que en ningún momento surgieran vacíos o largos silencios, claves notorias de rupturas o finales de conversaciones. Por esa razón, el HN tuvo la figura de gestor de la conversación; esto es, que tomara la decisión de iniciarla con el tema que deseara. Con el fin de reducir la aprensión e inseguridad en los HNN, no sólo por la presencia de la cámara sino por la situación de ser grabados, el HN comenzó con un tema relacionado a lugares y tipos de vida de los lugares de origen de los HNN.

Finalmente, los intercambios fueron decididos y organizados por los propios interlocutores, sin restricción alguna sobre la toma de turno ni sobre la duración del turno de habla. Sin embargo, en los primeros minutos se manifiesta una clara organización de las secuencias de turnos por parte de la HN, precisamente para evitar la extrañeza de la situación. Los primeros cinco minutos reflejan algunas secuencias de pares adyacentes (preguntas-respuestas). Dado este carácter distribucional muy determinado y dirigido, tales secuencias no fueron incluidas en el análisis. Posteriormente, conforme avanza la conversación ésta se hace más natural y sin tantos vacíos ni silencios.

Queremos destacar la diferencia relativa en cuanto el número de turnos obtenidos en cada sesión, los cuales se verán con detalle en el capítulo referente a la frecuencia de turnos de apoyo. Para la primera, el hablante nativo de español, PL, mantuvo turnos extensos con los que mostró dominio no sólo de temas, sino también en cuanto al control de la interacción, por lo que fue el hablante que más temas propuso durante ambas sesiones. Por otro lado, los HNN manifestaron en todo momento interés en las temáticas involucrándose activamente en la conversación, aunque en menor medida que la HN. Por lo tanto, suponemos que la presencia de la cámara no influyó en la producción oral de los HNN, habiéndose todos acostumbrado a la misma desde las etapas tempranas de la grabación. Acerca de la segunda sesión, para la que se analiza un segmento menor de alternancia de turnos, se observó una mayor producción de turnos debido sin duda a la cantidad de hablantes involucrados (5) y, en parte también a características culturales e

idiosincráticas que se dan entre hablantes nativos de español, esto es, tanto PL como JV mostraron tomar la iniciativa en la generación de tópicos contándose con la participación activa de los dos HNN, dando lugar así a turnos bastante competitivos.

Por último, los informantes no conocieron los objetivos de la investigación sino hasta después de finalizadas las dos sesiones. Esto nos parece un hecho destacable porque, a pesar de ser informantes, mantuvieron interés en conocer las razones de su participación sobre todo en lo referente a su Competencia Conversacional (CC). Tal interés coincide con uno de los aspectos analíticos que deseamos conocer: esto es, con base en su desempeño mostrado, ¿cómo perciben los HNN su CC en relación con los HN? Una vez más, dejamos aquí este apartado pero advertimos los valiosos datos que nos puedan dar los HNN para tratar de responder esta pregunta, especialmente al considerar las posibilidades que podría aportar la aplicación del inventario de percepción de calidad de interacción oral, mencionado en el marco teórico.

2.2. TRANSCRIPCIÓN

La transcripción del corpus ha sido una parte fundamental en este trabajo, puesto que los fenómenos que pretendemos analizar sólo se pueden observar y analizar a partir de una representación visual de los datos. Como no es una finalidad hacer reconocimiento de análisis de fenómenos fonéticos, las transcripciones se realizaron en ortografía normativa siguiendo las convenciones del AC, pero siguiendo la propuesta del grupo Val.Es.Co en su transcripción de conversaciones coloquiales (A. Briz y Grupo Val.Es.Co 2002), así como algunas variaciones destinadas a mejorar algunos fenómenos tales como los turnos de apoyo. Para éstos comentaremos en su momento la simbología habitual que se requiere para representarlos.

Como soporte de software, utilizamos los programas Transcriber y ELAN. El primero, Transcriber, permite segmentar el flujo de audio a fin de analizar secciones específicas y transcribirlas por lapsos predeterminados por el usuario. Con respecto al segundo, ELAN, permite configurar la velocidad de reproducción, ya sea para hacer avanzar o retroceder la grabación, a 80% de su velocidad normal de reproducción, facilitando la audición de segmentos particularmente complejos de comprender. Los beneficios se manifiestan inmediatamente al reconocer con detalle la mayoría de las palabras emitidas; sin embargo, se verá en la transcripción que hubo frases indescifrables debido al ruido ambiente o por el modo de pronunciar de cada hablante. ELAN posibilita además visualizar la onda sonora y, de esta manera, medir con precisión las pausas y los silencios. Esto es de especial importancia en el apartado del análisis del intercambio de turnos, para poder clasificar las alternancias como mediatas o inmediatas. Sin embargo, en el caso de la mayoría de los intervalos entre turnos no hemos señalado la duración exacta en décimas de segundo, sino que hemos optado por algo menos estricto estableciendo como significativa la diferencia entre silencios de medio segundo (0.5) y de un segundo (1.0) o más (2.0, 3.0, etc.).

El corpus transcrito no presenta dificultades en cuanto a identificar y etiquetar las enunciaciones de cada hablante. Hemos asignado correctamente los turnos porque contamos con el apoyo de la videocámara y buen reconocimiento de patrones de voz gracias a la grabadora digital. Por otro lado, aun cuando las conversaciones se dieron esencialmente en español, esto no fue totalmente el caso. El porcentaje total estimado de interacciones en español fue de 95%; un número bastante alto como para preocuparse. Sin embargo, en algunas fases los HNN hicieron uso de su lengua materna (casos que explicaremos después) lo que implicó la aparición de palabras en francés e inglés. También hubo algunos errores fónicos, gramaticales y léxico-semánticos.

Por lo que respecta al primer aspecto, el uso de otras lenguas, decidimos señalar las palabras entre paréntesis siempre que fuera posible descifrarlas y ofrecer su traducción si

fuera el caso, todo ello para facilitar la comprensión de las enunciaciones. En cuanto al segundo aspecto, creemos que, al no constituir el objeto de este trabajo el análisis de errores lingüísticos, una señalización detallada de los mismos puede desviar el objetivo principal de la investigación. Por tales razones, las transcripciones no han sido detalladas en ese sentido.

2.3. ANÁLISIS DE LOS FENÓMENOS

Una vez transcritas y etiquetadas las conversaciones, se ha procedido al análisis de los datos. Quisimos rescatar cualquier detalle de las conversaciones, así que se ha analizado la transcripción a partir del segundo minuto de grabación, momento en que la conversación comienza a ser más interactiva.

El objetivo de los siguientes capítulos ha sido realizar un análisis; es decir, una distinción y separación de las características de las grabaciones que hemos sometido a análisis. Para conseguirlo, se han combinado tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo de los datos en dos etapas:

1. Se procedió a la identificación y cuantificación de los dos fenómenos de interés de esta investigación en relación con el mecanismo conversacional en el que nos centramos: la alternancia de turnos;
2. Se efectuó la interpretación de los resultados obtenidos. En cuanto a la alternancia de turnos, los fenómenos centrales que, consideramos, poseen relevancia tanto por su potencial efecto intercultural como didáctico han sido los siguientes:
 - La producción de turnos de apoyo (TA) y sus funciones respecto a su grado de cooperación durante las interacciones verbales.
 - La presencia y funcionalidad de las interrupciones; esto es, se interpretó la sincronización de los turnos en contextos donde ocurran las interrupciones, tales como turnos precedidos o seguidos de pausas cortas y largas.

Tanto con los TA como con las interrupciones se han utilizado los modelos teóricos de Cestero (2000, 2005) en cuanto a la funcionalidad de ambos fenómenos se refiere. Hemos realizado un análisis comparativo de los datos estadísticos de nuestra investigación con aquellos que documentó Cestero (2000) con la finalidad de poder afirmar que un fenómeno fue frecuente o escaso. En cuanto a éste aspecto, coincidimos con Heritage (1995) en que el uso de la estadística en estudios de la conversación es necesaria ya que puede reafirmar intuiciones difíciles de probar si no se tiene un corpus amplio de ejemplos, así como el hecho de que se pretenda asociar el uso de un fenómeno conversacional a una categoría social o psicológica. Ambas situaciones predominaron en nuestro desarrollo metodológico, pues se tomaron en cuenta el estatus de HN / HNN y el nivel de lengua española de los HNN en que tuvo lugar la conversación.

2.4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los capítulos que siguen constituyen la presentación de los resultados de nuestra investigación. La elaboración de los capítulos destinados a recoger los análisis realizados y los resultados obtenidos responde al siguiente esquema estructural:

- Presentación cuantitativa de los fenómenos analizados.
- Caracterización e interpretación cualitativa de los mismos a partir de ejemplos.
- Comentario pormenorizado de ejemplos relevantes.

Cada capítulo del análisis finaliza con un apartado de conclusiones, las cuales ayudaron a conformar el capítulo 4 titulado *La enseñanza de la conversación en ELE*. Este último capítulo constituye un esbozo de propuesta didáctica.

3. ANÁLISIS DEL CORPUS

3.1. LOS TURNOS DE APOYO

Como señalamos anteriormente, la conversación se define como una interacción social comunicativa que posee una estructura y unas unidades que se relacionan. En tal estructura los interlocutores intercambian información mediante turnos como unidades básicas y mínimas que el hablante aporta a la conversación (Sacks, 1974). Estas unidades se organizan en un sistema de turnos y el paso de uno a otro se conoce como alternancia de turnos. Por otro lado, el cambio de turnos se produce en los llamados lugares apropiados para la transición (LAT), que son aquellos lugares donde se proyecta la realización de unidades sintácticas (sintagmas, oraciones, etc.). Un hecho destacable que se observa en la conversación es que en ella el interlocutor posee un doble papel: es hablante y oyente a la vez. Por lo tanto, en cada rol acciona un acto comunicativo específico. Si es hablante, aporta información, crea temas de discusión, genera y responde preguntas; si es oyente, contribuye en la evolución del acto comunicativo y colabora en la producción y continuación del enunciado en marcha indicando su seguimiento con señales verbales y no verbales.

A partir de este momento haremos referencia al mecanismo de interacción verbal como un sistema con dos tipos básicos de turnos: turnos de habla (TH) y turnos de apoyo (TA). La decisión de considerar el término TA, acuñado por Cestero (2000), se debe a que esta autora desarrolló ampliamente la distinción de estos turnos por la función que le da el oyente en la interacción y, ya que ofrece datos relevantes en cuanto a su tipología, nos ha parecido conveniente utilizar la misma metodología, además de poder comparar los resultados con un mismo esquema.

Los TA serán el objeto de estudio específico de este capítulo, para el cual la exposición de los resultados se ha organizado de la siguiente manera: primero se describirán los datos extraídos del análisis estadístico sobre la frecuencia de aparición de los TA; en seguida se expondrán las funciones de los TA producidos por todos los hablantes y se compararán los resultados en relación a la interacción HN-HNN; posteriormente se explicará acerca de la complejidad lingüística de los TA, y por último comentaremos el contexto que ocupan los TA relacionados a su aparición en solapamientos y al lugar apropiado para la transición cuando fueron producidos.

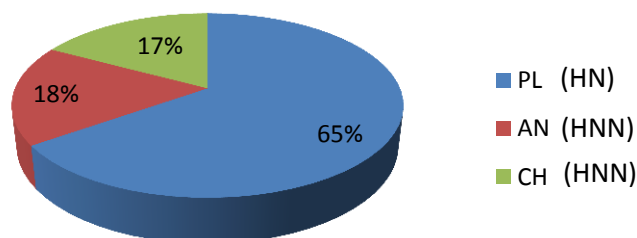
3.1.1. FRECUENCIA DE TURNOS DE APOYO

Nuestro corpus está compuesto de dos sesiones de grabación. Haremos un análisis por separado y compararemos las posibles diferencias entre ambas sesiones, pues recordemos que en la sesión 2 participaron otros dos HN de español y que fue grabada en secreto. Mostraremos entonces los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo. En primer lugar se identificaron las alternancias en las que aparecían turnos de apoyo. Para la sesión 1, con una duración de 115 minutos, se obtuvieron 873 turnos de los que el 73,3% fueron TH (640 casos) y el 26,7% TA (233 casos). La sesión 2 duró 95 minutos, pero únicamente se acotó el análisis para momentos de la conversación que fueron relevantes por mostrar mayor interacción, presencia de los fenómenos de estudio y sobre todo porque los cinco participantes produjeron al menos un TA y una interrupción. Así, para esta sesión se analizaron sólo 17 minutos y se obtuvieron 343 turnos, con 81,9% TH (281 casos) y 18,1% TA (62 casos). La siguiente tabla muestra los resultados de casos emitidos por cada participante (recuérdese que AN y CH son los HNN de español, en tanto que PL, JV y MA son los HN). Se hace referencia a los hablantes con base en las iniciales de sus nombres.

Sesiones	Hablantes	TH	TA	Turnos Totales
1	PL (HN)	255	152	407
	AN (HNN)	219	41	260
	CH (HNN)	166	40	206
2	PL (HN)	93	38	131
	AN (HNN)	72	3	75
	CH (HNN)	34	13	47
	JV (HN)	62	6	68
	MA (HN)	20	2	22

Tabla 3. TH y TA para cada hablante

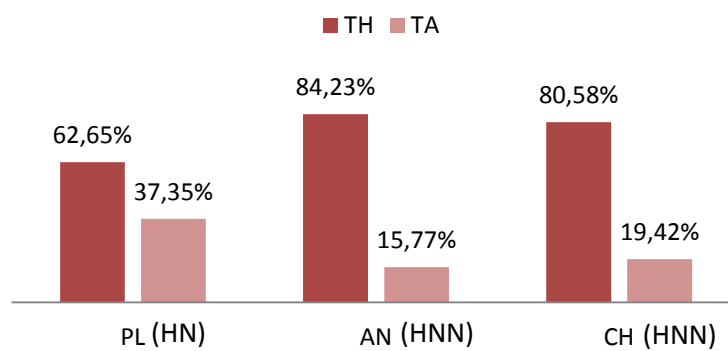
De inicio, podemos apreciar la diferencia que hay entre PL, HN de español, y los dos HNN, AN y CH, en la sesión 1; sin embargo, también vemos al analizar casos específicos que ambos HNN tuvieron una producción similar de TA. Estas diferencias se pueden explicar por los tópicos en cada secuencia; esto es, veremos que hay una relación directa entre el dominio de los temas y la producción de TH y TA.



Gráfica 3. Porcentajes de TA para cada hablante en la interacción, sesión 1

El dato específico que nos interesa destacar es la frecuencia de producción de TA. No contamos con datos pormenorizados de la producción de TA en relación con los TH en lengua francesa, un aspecto que nos ayudaría a entender las diferencias (y similitudes) que aparecen en nuestros datos. Sin embargo, podemos referirnos a resultados hechos con enfoques comparativos entre lenguas. Por ejemplo, Clancy (1996) y Cutrone (2005) documentan que los japoneses producen mayor número de TA, seguidos de los ingleses;

pero éstos emiten menos que los españoles y los franceses, según datos de Berry (1994). Este último informe pudiera sugerirnos que tanto españoles como franceses tienen una media similar de TA, lo que no sabemos es cómo se desenvuelven (los franceses) cuando conversan en LE. Nos apegaremos al dominio (de L2) que poseen los HNN y al hecho de que los tópicos en ambas sesiones fueron de índole social para describir la frecuencia asociada de TA. En las siguientes gráficas apreciamos la producción individual para PL, AN y CH respectivamente.

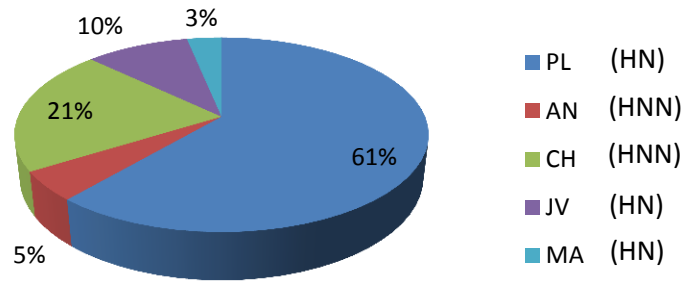


Gráfica 4. Porcentajes de TA para cada hablante en su producción particular

Lo que nos revela esta gráfica es que, primero, el hablante nativo de español tiene una producción relativamente elevada de TA respecto de los hablantes nativos de francés. El porcentaje de PL parece corresponder notablemente a los resultados que ofrece Cestero (2000) en su investigación sobre conversaciones entre HN de español (de España); la autora reportó 68,7% de TH y 32,3% de TA, cifras muy similares a nuestro HN de español.

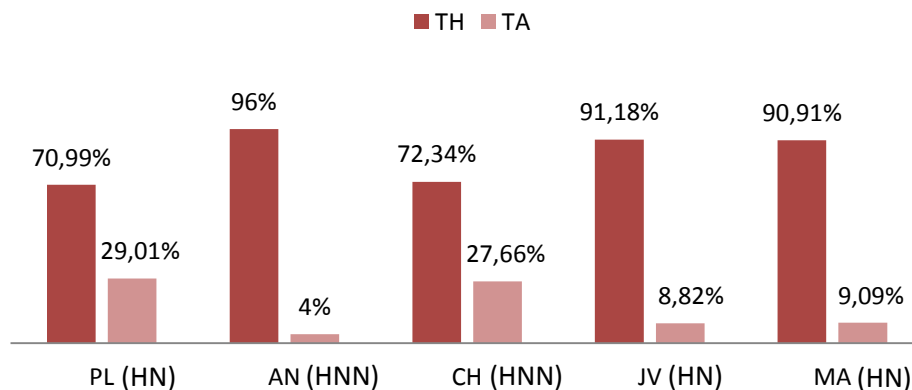
El segundo hecho importante es que los dos HNN asemejan su producción de TA, lo que de inmediato nos lleva a preguntarnos si la frecuencia de TA en habla francesa es baja en relación con los TH, o bien si es una consecuencia de la interacción en ELE. Dicho de otra forma, ¿es una influencia de su LM o es un efecto de la interlengua? Sin datos sobre

estos temas en lengua francesa es difícil de explicar, así que nos apegamos a la muestra que tenemos, evitando hacer generalizaciones prematuras. Antes de centrar la atención en los datos de la sesión 2, debemos tomar en cuenta que, al igual que los valores de la gráfica 4, los de la siguiente gráfica no son globales sino individuales.



Gráfica 5. Porcentajes de TA para cada hablante en la interacción, sesión 2

Como se mencionó anteriormente, en la segunda sesión se contabilizaron 62 casos de TA para tres tópicos relevantes equivalentes a 18,1%. La gráfica 5 indica a su vez los porcentajes para cada hablante. PL vuelve a tener más producción de TA que los HNN, pero también más que los otros dos HN, además hay un incremento de TA de CH. Todo esto se explica por el efecto de participación de más hablantes en una conversación; esto es, cuando se pasa de dos o más personas la interacción suele estar controlada por dos o tres, mientras que los demás tienden a asumir roles de oyentes. Veamos la comparación.



Gráfica 6. Porcentajes de TA para cada hablante en su producción particular

Podemos observar en esta gráfica que los valores no se asemejan a los de Cestero si hacemos la comparación, pues sólo PL mantiene una relativa producción de TA alta; sin embargo, mencionamos que los valores se ven modificados cuando hay más participantes en una conversación. En cuanto al menor porcentaje de TA de AN, éste puede deberse al hecho de que dos de los tópicos fueron anécdotas y experiencias personales, por lo que sus turnos mostraron ser más referenciales que continuadores de la conversación. Sus únicos TA (3 en total) constatan los comentarios de otros interlocutores, pero en general informa por medio de TH ya que son temas de su *dominio* personal. El ejemplo que se muestra es similar al total que produjo AN en la sesión 2.

Ejemplo 1: <81-85>

81 AN pero no tengo necesariamente un talento para la
82 música / pero yo como que me dediqué mucho y
83 (0.5)
84 PL <(en francés, quizá 'aprendiste')>
85 AN <hm>

El caso de CH es distinto al emitir más TA, pero se debe a que como oyente y concedora del tópico se mantiene en acuerdo con los comentarios del interlocutor, casi sin añadir información a los mismos. Esto significa que CH prefiere mantenerse cooperativa en la conversación sin el deseo de poseer el turno, como se afirma en la teoría de los TA. Veamos unos ejemplos.

Ejemplo 2: <206-212>

206 PL y se hizo una campaña así literalmente abierta↑
207 / contra↑ los vinos de estos tres países↓ / y
208 sí fue una campaña muy fuerte↑/ muy criticada↑
209 por cierto / muy criticada / porque era una
210 guerra abiertaa / solamente a vender vinos
211 franceses en Francia§
212 CH § <ah pues sí>

Ejemplo 3: <265-269>

265 PL [tiene producción de vinos] no necesariamente
 266 ultra reconocidos en el mundo [mundial↑=]
 267 CH <sí sí> / [sí pero]
 268 PL [pero de alTísima calidad]
 269 CH <sí sí sí>

En el ejemplo 2, en la línea 212, CH expresa acuerdo con el interlocutor; de igual manera sucede en 3, línea 269. Estos son TA con una función y forma específica, como veremos en la siguiente sección.

Para terminar el apartado de frecuencia de TA, y para describir estos turnos en una conversación en ELE, haremos un cálculo proporcional entre TA y TH con la finalidad de deducir el grado de interacción con los HN. Veamos la siguiente tabla que corresponde a la sesión 1.

Sesión 1	Turnos totales	TH	TA	TA : TH
PL (HN)	407	255	152	1 : 1.68
AN (HNN)	260	219	41	1 : 5.34
CH (HNN)	206	166	40	1 : 4.15

Tabla 4. Relación productiva entre TH y TA

Observamos que AN y CH produjeron menos TH y menos TA, por lo que hubo una correlación menor entre TA y TH. Esto significa que, mientras PL (HN) emite un TA por casi cada dos TH, AN produce un TA cada cinco TH y CH uno cada cuatro TH. En otros términos, podemos observar que cuando hay menor interacción hay más TH por TA emitido, y cuando hay mayor interacción se producen menos TH por cada TA. La situación cambia en la sesión 2, manteniéndose PL en un rango similar con un TA cada dos TH, AN con tres TA cada veinticuatro TH, CH con un relevante promedio de un TA casi cada tres TH, y los otros dos HN con un promedio similar de un TA por cada diez TH. Veamos sus resultados.

Sesión 2	Turnos totales	TH	TA	TA : TH
PL (HN)	131	93	38	1 : 2.44
AN (HNN)	75	72	3	1 : 24
CH (HNN)	47	34	13	1 : 2.61
JV (HN)	68	62	6	1 : 10.33
MA (HN)	22	20	2	1 : 10

Tabla 5. Relación productiva entre TH y TA

Los valores de la sesión 2 en cuanto a TA parecen más alejados de la primera conclusión que se deduce de la sesión 1: nuestros informantes francófonos producen menos TA en la conversación y demuestran que como oyentes no son más participativos o cooperativos en relación con los HN; esto quiere decir, como mostraron en dos sesiones, que los HNN no se ajustan al modelo de frecuencia de TA de la lengua española y cuando lo hacen sus emisiones son escasas, prefiriendo dejar que el interlocutor continúe con su turno y dejando para un momento propicio emitir su TA. Este turno depende del contenido informativo referencial del TH del interlocutor (y de la extensión del turno), pues si se refiere a un tema ajeno a los HNN éstos no tienen forma de apoyar el seguimiento sólo hasta que el emisor termine una serie de TH. Veamos unos ejemplos:

Ejemplo 4: <546-590>

546 PL lo cual implica↑ // que sí veamos fechas↑ // y
 547 otro asunto es que definamos tonces ya bien los
 548 temas↑ o sea que son esos↑ // como tema
 549 individual↑ / y luego tema conjunto↓ /// y mmm
 550 porque a lo mejor son dos días ¿no? que qué hay
 551 que hacer eso sea que la presentación no sé qué
 552 exactamente pretenda el doctor porque sí hay //
 553 debe de haber a un presupuesto asignado para su
 554 actividad no sé así el *stand* implica dinero
 555 este tan sólo cómo lo se decora↑ implicaa eso
 556 que si vas a mandar a hacer un poster que si
 557 vas aa mandar a traer este una imagen eh o
 558 hacer una imagen grande para que cubra el *stand*

559 ah es más de una además tonces implica pues
560 dinero↑ / tonces si tendríamos que ver si el
561 doctor prevé que eso sea de uno dos días tres
562 días o sea que sea tres días de Francia y
563 Quebec en la UAM algo así tons eso eso es una
564 cosa cuestión que sí hay que ver // y la otra
565 tiene que ver con el hecho dell de los
566 materiales que ustedes preven usar // hm porque
567 hay unos que ustedes les corresponden
568 directamente // trabajar como las fotos por
569 ejemplo qué fotos les gustaría tener
570 representar si es eh lo que sí tienen creo que
571 dispos- disposición es que cada quien en su
572 *stand* tenga una pantalla etcétera lo cual les
573 permite ir pasando videos documentales imágenes
574 particularmente que les interese /// tonces más
575 bien ese tipo de materiales a ustedes les
576 corresponde↑ // ver qué quieren hacer realmente
577 par- que para presentárselo al doctor y ver de
578 ahí qué es lo que es posible y qué es posible
579 apoyarlos↑ yy lo que ya se tenga en la UAM pues
580 ya o sea en la CELEX como las pantallas ess
581 etcétera ¿no? pues ahí estará ¿no? pero por
582 ejemplo el *stand* mismo↑ eso no estoy segura que
583 lo tengamos creo que eso hay que pedirlo ahí
584 mismo en la UAM pero al aa a un servicio
585 especial me parece a eh son una serie de cosas
586 que sí hay que prever por eso ah parece un poco
587 anticipado si quieren hasta hablar de eso↑ /
588 pero es que en realidad es poco tiempo↓
589 AN <sí> es mucha planificación no? debe[mos=]
590 CH [<pues síí>]

El turno de PL se caracteriza por ser extenso y por contener información que es sólo de su conocimiento; esto es, explica a AN y a CH aquellos procedimientos que competen a la CELEX y al director de la misma para poder llevar a cabo el evento que se discute, la semana de la francofonía. No es sino hasta las líneas 589 y 590 qua tanto AN como CH

deciden emitir sus TA. En el siguiente ejemplo, AN produce un TA después de escuchar la experiencia personal que describe PL en su TH a la que AN es ajeno:

Ejemplo 5: <1344-1369>

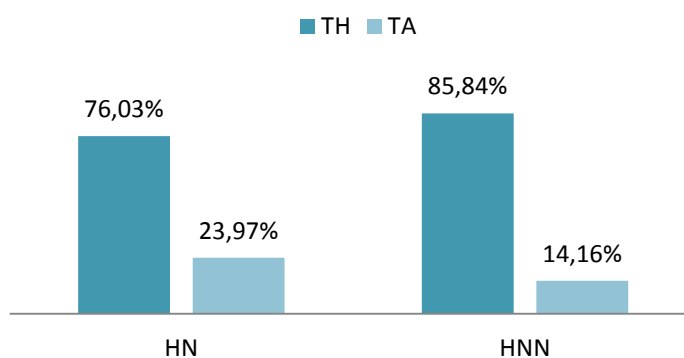
1344 PL ESA es la otra frase pero si no no dices (en
1345 francés) no // hm (3.0) pues muy bien la la o
1346 próxima vez los voy a invitar yo a comer
1347 porque aprendo tanto // pero ¡tanto! /// y no
1348 te creas sí me eh // de pronto me entra la
1349 (gestos y risas) la nostalgia // de mis tiempo-
1350 de mii /// que 7 años y medio // en Francia↑ y
1351 bueno particularmente entre Bordeaux y Bélgica
1352 más bien /// sí así como que // eh aparte
1353 totalmente lenguajes diferentes ¿no? po- eso
1354 yoo como que sí insisto mucho en esta de la
1355 idea de la francofonía porque sí es una cosa
1356 hablar la lengua francesa↑ // pero si eh en
1357 dónde ¿no? // ¿en Senegal? en (en francés) por
1358 ejemplo en (en francés) tienen un hace eh
1359 buen(o) bueno Congo que más bien fue como
1360 relación Bélgica-Congo↑ // o sea a mí la
1361 manera en que hablan↑ /// ps es totalmente
1362 diferente el francés y además a mí me encanta
1363 esa idea donde // por ejemplo en Congo
1364 particularmente en (()) entre que hablan
1365 lingala-francés↑ // y sí estás del lado que
1366 hablan más(()) kiswahili pos entonces es
1367 francés-kiswahili↓ entonces de prontos estás
1368 [hablando=]
1369 AN [<mezcla>]

Y finalmente, tenemos un ejemplo en el que CH no produce su TA sino hasta después de que PL cede el turno por medio de una pregunta directa (línea 1532). Lo que vemos en el ejemplo 6 es que CH no emite su TA aun cuando hubo varias pausas e incluso un lapso de 2 segundos en el turno de PL:

Ejemplo 6: <1500-1535>

1500 PL § pero además si hablas menos ya hablas menos
 1501 sudoeste // hablas menos arrastrado / al
 1502 principio la primera vez que o sea así cuando
 1503 te conocí hablabas totalmente para mí / en
 1504 vivir en sudoeste↑ as com- como hablan en el
 1505 sudeste así (()) sea habla ASÍ y yo (gestos)
 1506 sí o sea ell totalmente o sea
 1507 desgraciada(mente) // agraciad(a) a mí me gusta
 1508 mucho porque eso a mí me forzó↑ // a aprender
 1509 más rápido↑ y en pronunciar mejor↓ porquee como
 1510 es un estilo↑ // en el sudoeste es un estilo
 1511 muy cerrado (2.0) así / SÍ entonces eso para
 1512 nosotros extranjeros↑ o extranjeras↑ / ehm es
 1513 un reto porque le es / la comprensión oral↑ /
 1514 es difícil↓ / y además la idea de reproducirles
 1515 su sonido↑ / ya es todo un reto↓ /// tons así
 1516 es tu mejor prueba para aprender francés↑ es en
 1517 sudoeste↓ porque es comprensión↑ // al mismo
 1518 tiempo eh reproducción↑ de SU acento es muy
 1519 difícil porque es muy cerrado tod todo el
 1520 tiempo son pajaritos haz de cuenta (()) y
 1521 aparte tienen mucho el la eh el ¿cómo se dicen
 1522 español? // la manía de decir p(o)r ejemplo (en
 1523 francés) tonces es eso son cosas que además
 1524 CORTan la palabra sin querer ¿no? sea p(o)r
 1525 ejemplo (en francés) y ya te cortó la palabra y
 1526 entons tienes que estar muy atento / hm voilà y
 1527 si es un reto↑ para los extranjeros sobre todo
 1528 latinos↑ eh // vivir en el sudoeste y ap- y
 1529 como hacerte de la lengua francesa↑ en la
 1530 región↓ porque se obtiene mucha mucho oído
 1531 MUcho oído /// por eso porque tienen mucha
 1532 manía de // de soplar eh no no sé cómo le dirán
 1533 ustedes pero el hecho de que (gestos) (())
 1534 ¿ves? hm /// hm
 1535 CH <sí> / eso no es bueno (()) pero (risas)

El único caso que difiere es aquel en que CH produce una tasa elevada de TA como muestra la tabla 5 y la gráfica 6. Aquí es interesante preguntarnos si se debe a un éxito en el proceso de desarrollo de su interlenguaje, ya que de la sesión 1 a la 2 CH sí aumentó su producción de TA, contrario a AN cuyo promedio se mantuvo bajo. No es sencillo saberlo, porque no contamos con más grabaciones de estos informantes. Lo que nos inclina a no tomarlo como un hecho se debe al número de participantes en la sesión 2, además de que los temas que surgieron en el primer tópico eran del conocimiento de CH, por ser una noticia pasada de Francia (*Campañas contra los vinos y el cierre de plantas de autos franceses en Sudáfrica*). Finalmente, veamos los porcentajes en una medición de TH y TA de todos los HN y los dos HNN, de ambas sesiones.



Gráfica 7. Porcentajes de TH y TA globales

Esta gráfica refleja las tendencias de la relación TH y TA. El paso de una sesión a otra no ofreció cambios radicales: los HNN de español mantuvieron una baja producción de TA respecto a los HN. Una vez más, faltarían más muestras para afirmar que el grado de aparición de TA en los HNN se deba a la influencia de su LM, o bien que cuando conversan en ELE prefieren mantener una posición menos cooperativa y relegando sus turnos a enunciaciones de tipo referencial. De ser este el caso, es un resultado que nos motiva a considerar una propuesta pedagógica de clase ELE en cuanto a los TA, de tal manera que

los HNN en su aprendizaje del español tengan conciencia del uso recurrente de estos turnos en las conversaciones coloquiales en español.

En resumen, los valores de los HNN están cerca, pero no demasiado de lo que producen los HN en esta conversación. De esta manera, diremos que a pesar de que ambos poseen buen dominio del español es a través de la estructura conversacional que podemos deducir la diferencia en cuanto a la presencia y uso de los TA que prevalecen en español. Esta conclusión se coteja con datos del corpus, ya que se aprecian turnos de los HNN con gran cantidad de pausas y, en general, poco desarrollo explicativo con lo que resultan turnos relativamente cortos.

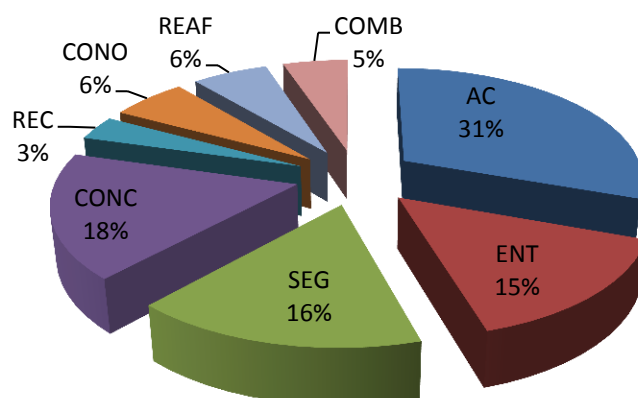
3.1.2. FUNCIONES DE LOS TURNOS DE APOYO

Al emitir TA el oyente tiene como función principal comunicar al hablante que está participando activamente en la conversación mostrando seguimiento del enunciado en marcha. Clancy (1996) y Heinz (2003), entre otros, han abordado la función general de los TA a través de diferentes valores y terminologías. En este trabajo aplicaremos la clasificación y metodología de Cestero (2000: 30) quien, como los autores mencionados, concuerda en que con los TA “el oyente comunica al hablante que se está siguiendo el enunciado en marcha y que se participa activamente en la producción de la conversación”. Su clasificación está conformada por ocho tipos jerarquizados según el orden de frecuencia de aparición en lengua española (peninsular): apoyos de acuerdo, de entendimiento, de seguimiento, de conclusión, de recapitulación, de conocimiento, de reafirmación y apoyos combinados. No mencionamos la descripción detallada de cada función, puesto que se analizó en detalle en el marco teórico.

El análisis estadístico de las dos sesiones arroja datos que no difieren mucho. De los 233 TA de la sesión 1, los más frecuentes fueron los de acuerdo (30,47%), seguidos por los apoyos de conclusión (17,6%), de seguimiento (16,31%) y de entendimiento (15,02%). Los menos frecuentes fueron los de conocimiento y reafirmación cada uno con (6,01%), combinación (5,15%) y recapitulación (3,43%). Representamos estos datos como sigue.

S1	AC	ENT	SEG	CONC	REC	CONO	REAF	COMB	Totales
PL - HN	42	26	28	21	4	10	13	8	152
AN - HNN	10	7	6	10	2	1	1	4	41
CH - HNN	19	2	4	10	2	3	0	0	40
Totales	71	35	38	41	8	14	14	12	233
%	30,47	15,02	16,31	17,6	3,43	6,01	6,01	5,15	100

Tabla 6. Clasificación de TA según su función



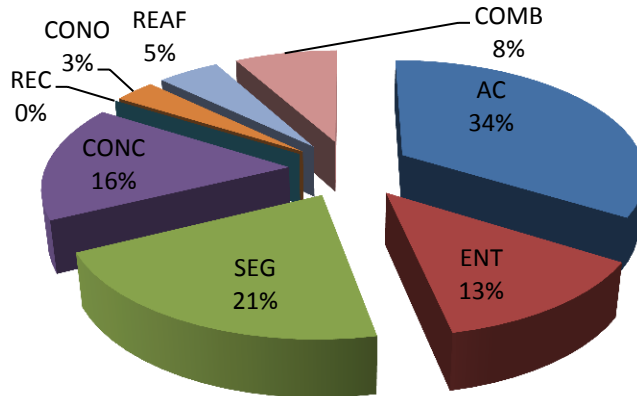
Gráfica 8. Descripción porcentual de las funciones de TA, sesión 1

En cuanto a los valores de la sesión 2, se mantuvo casi el mismo orden de aparición, como se muestra en las siguientes gráficas.

S2	AC	ENT	SEG	CONC	REC	CONO	REAF	COMB	Totales
PL - HN	11	3	10	9	0	0	0	5	38
AN - HNN	2	0	0	0	0	0	1	0	3
CH - HNN	8	2	3	0	0	0	0	0	13
JV - HN	0	1	0	1	0	2	2	0	6
MA - HN	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Totales	21	8	13	10	0	2	3	5	62
%	33,87	12,9	20,97	16,13	0	3,23	4,84	8,06	100

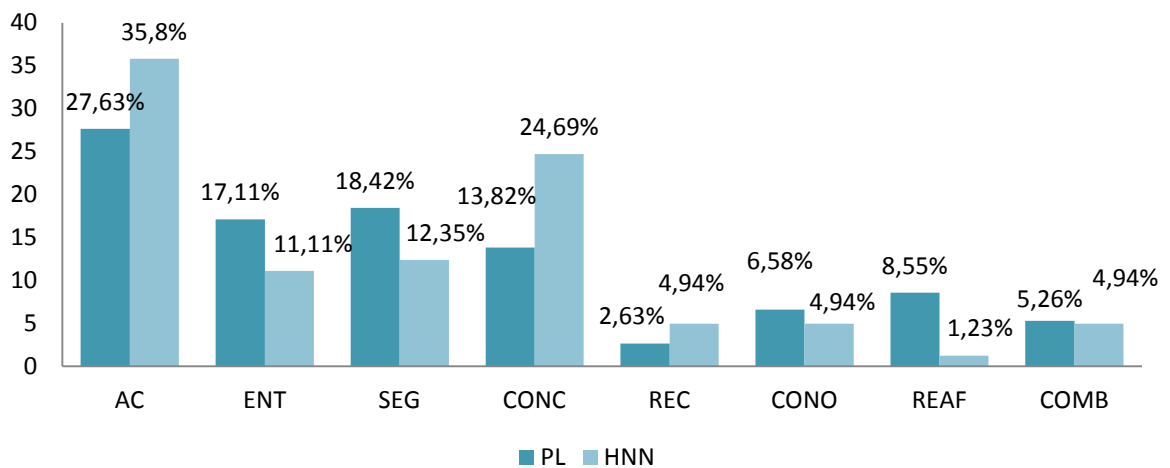
Tabla 7. Clasificación de TA según su función

En la sesión 2 se produjeron 62 TA con orden de turnos: de acuerdo (33,87%), seguimiento (20,97%) y conclusión (16,13%), todos con mayor frecuencia de aparición. Vemos que no hubo uso del apoyo de recapitulación, el cual fue de baja frecuencia en la sesión 1. Aun cuando los dos HN que se sumaron a la conversación emitieron pocos TA (8 en total), aunados a la poca muestra de apoyos de AN, no hacen que esta representación gráfica sea tan distinta de la mostrada en la sesión 1.

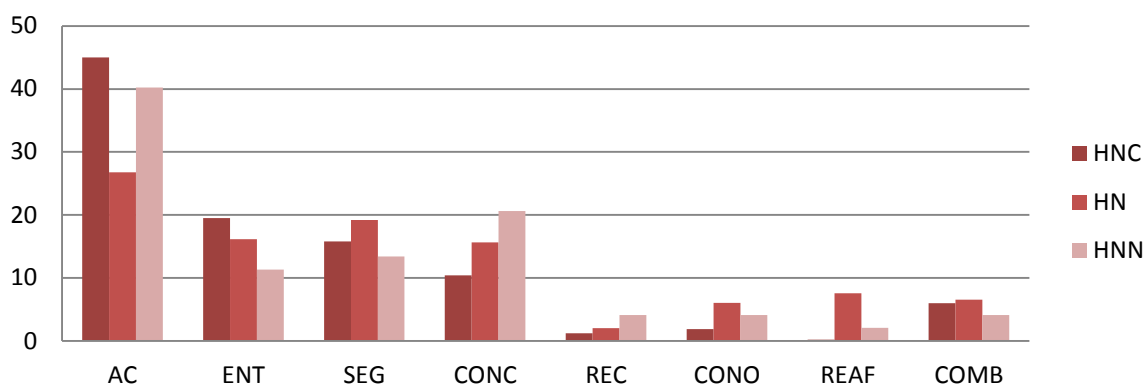


Gráfica 9. Descripción porcentual de las funciones de TA, sesión 2

La baja frecuencia de AN y CH en la sesión 2 se puede deber, otra vez, al número de interlocutores, al control de la conversación que presentó PL y, desde luego, al número de tópicos en esta fase, con tres. Para contar entonces con una representación porcentual más clara se obtuvieron los datos globales de ambas sesiones y añadimos los datos que obtuvo Cestero para comparar la diferencia global. Los etiquetamos como HNC (datos de Cestero), HN (PL, JV y MA) y HNN (AN y CH). Veamos cómo se manifiestan los TA según su función.



Gráfica 10. Descripción porcentual de las funciones de TA, sesión 1



Gráfica 11. Descripción porcentual de las funciones de TA: HN-HNN (ambas sesiones)

Lo primero que podemos ver es que Cestero documentó el turno de acuerdo (AC) con el 45% de los TA analizados en HN de español. Les siguen los de entendimiento (19%) y de seguimiento (16%). En nuestro caso, en la gráfica 10, PL (HN) tuvo el orden: acuerdo (28%), seguimiento (18%) y entendimiento (17%). Más allá de diferir en porcentaje, lo importante aquí es el orden de aparición, el cual es muy parecido; nótese el orden de PL en la gráfica 10.

En la gráfica 11, se reunieron los porcentajes de todos los HN y los dos HNN y los comparamos con los datos de Cestero (HNC). También aquí el orden de TA de los HN es parecido. Hubo un mínimo porcentaje (1,2%) de reafirmación en AN, quien al igual que PL utilizó esta estrategia de apoyo para demandar, mediante preguntas o interjecciones, más información sobre el contenido del turno en marcha del hablante o para tener más explicación del contenido.

Sin embargo, notemos con dos ejemplos que AN (en la línea 21 del ejemplo 7) recurrió al adverbio *sí* para pedir reafirmación, mientras que PL (línea 2089 en el ejemplo 8) utilizó una frase preposicional, recurso que nunca usaron los HNN.

Ejemplo 7: <17-22>

17 AN § pero yo nunca lo /// pero no entiendo por qué
18 / por qué se [di(ce)]
19 PL [porque te jalas aire]
20 (1.0)
21 AN <¿sí?>§
22 PL § sí / es porque [jalas]

Ejemplo 8: <2085-2090>

2085 PL sí qué qué te dijeron de que te quisiste
2086 regresar / bueno aa a renovar y ese rollo
2087 CH pues horrible para mi papá porque (risas) que
2088 sí está enfermo y todo
2089 PL <¿en serioo?>
2090 CH eh sí porque somos muyy // muy=

Con estos resultados, concluimos que las funciones preponderantes de TA en los HNN de ELE sólo son diferentes a las utilizadas por los nativos españoles en acuerdo, conclusión y recapitulación; en las demás manifiestan idéntica tendencia de uso. Para los HNN parece ser más importante concluir el enunciado del hablante porque comparten el conocimiento de la información que se emite y terminan el turno (veremos al final qué contexto presentan). Ambos HNN hacen uso de esta estrategia como vemos en la gráfica 10. El tema influye en estas decisiones, como se muestra en dos ejemplos.

Ejemplo 9: <2342-2348>

2342 PL sí / sí sí sí los multan pero es eso en // si
2343 estás en sudoeste† lo ideal es que bajss-
2344 rápido bajas en un vuelo de (en francés) a
2345 Marruecos† no tienes ni siquiera que pasar más
2346 de 2 días o sea con que pases un día fuera del
2347 país†
2348 CH <ya está bien>

Ejemplo 10: <795-803>

795 PL [lo que a mí no me hace sentido] es que
 796 el digan en francés // de Francia↑ (en francés)
 797 /// eso eso para mí no tiene tant- lo comprendo
 798 y lo así (gestos) y se los explico a los
 799 alumnos así como si dijieran (en francés) ¿no?
 800 y ya entons les cae el veinte↑ // porque para
 801 ellos también es difícil es así (en francés) o
 802 sea [pero cuando]
 803 AN [<cuatro veinte>]

En ambos ejemplos, los HNN terminan el mensaje de PL, CH en el ejemplo 9 línea 2348, y AN línea 803 del ejemplo 10. También se da este proceso entre ambos HNN: en el ejemplo 11 vemos cómo CH concluye el turno de AN; en el ejemplo 12 AN es quien concluye el turno de CH, y finalmente en el ejemplo 13 CH vuelve a concluir el turno de AN después de algunos turnos *competitivos* con PL.

Ejemplo 11: <337-345>

337 AN hacemoss bueno t- // pienso que en otros países
 338 también pero // la mayoría son países nórdicos
 339 porque es como con el clima /// ah bueno yo sé
 340 que hacemos también sidra↑ / dee sidra de
 341 hielo↑ /// y es que es un proceso especial como
 342 en // otoño cuando empieza como a aa /// el
 343 frío↑ /// porquee /// cómo se dice (3.0) re-
 344 ecog-en
 345 CH <¿recolectan?>

Ejemplo 12: <623-628>

623 CH pero también podríamos pasar una película ///
 624 no implica mucho (2.0) es de tener unn como una
 625 // un horario especial para esta semana oo algo
 626 así como (4.0) podemos en-contrar un documental
 627 un documentall// eh sobre el /// el miel [de=]
 628 AN [<miel de Maple>]

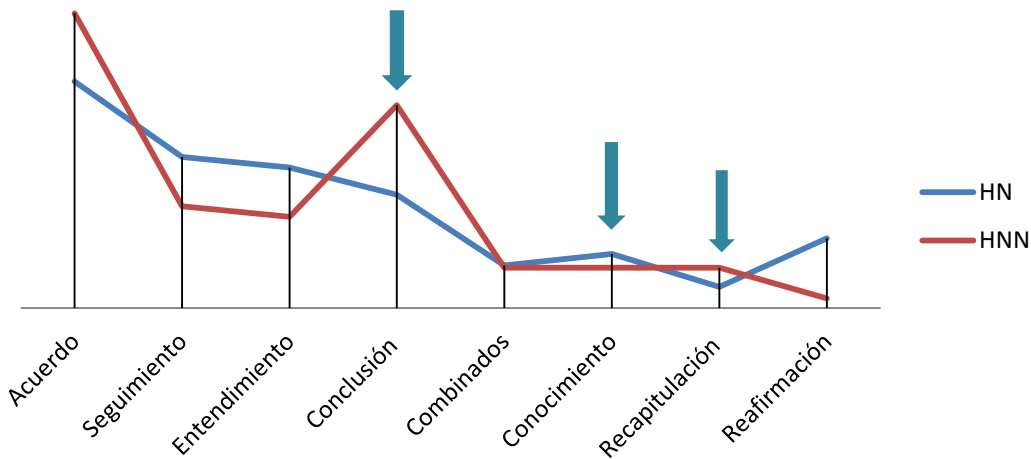
Ejemplo 13: <722-730>

722 PL yo entendí cuando la dijo porque dijo ahh (en
723 francés) tonss rápido // me cayó el veinte de
724 que era una tienda pero yo en la vida había
725 escuchado la expresión tonces dije ha de ser
726 totalmente // totalmente Quebec porque=
727 AN <sí> [es cuando=]
728 PL [porque ehm]
729 AN =TE FALTA algo↑ [para]
730 CH [<(en francés)>]

Como mencionamos, es un recurso que usaron más que el entendimiento y el seguimiento, quizá porque influyó el contenido referencial de los tópicos en los que ambos sumaron cinco casos (tópicos sobre el número de sus alumnos en clase y sobre las tareas de clase que proponen).

En conclusión, los HNN han seguido un patrón de producción de TA diferente al de los nativos de español en cuatro funciones: mayor cantidad de apoyos de acuerdo, de conclusión, de recapitulación y de conocimiento. Si tenemos en cuenta esta diferente distribución en relación a cada una de las ocho funciones analizadas de los TA, la evidente especificidad documentada nos induce a pensar que la producción de TA en nuestros HNN, respecto a nuestro HN podría derivarse de una transferencia de la LM.

Podemos resumir dos resultados tentativos: (1) la producción de TA de los HNN es menor que el promedio de TA en una conversación coloquial entre hispanohablantes; (2) aunque mínimamente, el orden jerárquico respecto a la funcionalidad de los TA difiere al de los HN de español en cuatro tipos: acuerdo, conclusión, recapitulación y conocimiento. Esto se aprecia en la siguiente gráfica.



Gráfica 12. Representación funcional de TA para la interacción HN-HNN

De (1) podríamos concluir que, a partir del análisis cuantitativo, nuestros HNN francófonos muestran una posición menos cooperativa durante la interacción conversacional con HN de español. Sin embargo, creemos necesario aclarar que el dato estadístico por sí solo no debería sostener fuertemente esta conclusión, ya que la funcionalidad de los TA parece aportar datos más relevantes. Esto es, de (2) los TA de conclusión, de recapitulación y de conocimiento fueron los de mayor prioridad para nuestros HNN, lo que en realidad nos demuestra un mayor grado de cooperación debido a la exigencia cognitiva para la generación de esos turnos. Como expusimos en el marco teórico, estos turnos mantienen una estrecha relación en cuanto a la construcción de la interacción: se concluye, se resume y se intuye el final del turno. Por lo tanto, concluimos que nuestros HNN son menos cooperativos en cantidad, pero destacan su grado de cooperación en cuanto a funcionalidad.

3.1.3. COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA

El siguiente aspecto importante de descripción de los TA es su forma sintáctica. Hemos distinguido tres tipos: apoyos simples, complejos y compuestos. Los apoyos simples consisten en la producción de una palabra o un elemento paralingüístico y tienden a ser los más frecuentes. En la conversación española, se clasifican en (Cestero, 2000: 58-64): adverbios, elementos cuasi-léxicos, interjecciones y vocativos; repeticiones de palabras claves del turno de habla, emisión de palabras pertinentes respecto al contenido del turno de habla y llamadas de atención. Los apoyos complejos son la producción de un TA que contiene dos o más palabras que presentan una única unidad sintáctica y semántica. Por último, los apoyos compuestos: están constituidos por más de una unidad sintáctica y semántica.

Los apoyos simples fueron los más frecuentes en ambas sesiones, ya que se emitieron 119 TA simples, 51% del total de los TA producidos, 92 TA complejos (40%) y 16 TA compuestos (9%) en la sesión 1. El mismo orden ocurrió en la sesión 2: simples 38 (76%), complejos 9 (18%) y compuestos 2 (4%). Sorprendentemente, en las dos sesiones los HNN no contribuyeron demasiado con los altos porcentajes de apoyos simples siendo 18 casos de AN y 12 casos de CH en la primera; 2 de AN y 13 de CH en la segunda. En general, los turnos complejos consistieron en emisiones del tipo “*ah ok*”, “*sí claro*”, “*¿ah sí?*”, y apoyos de tipo léxico. El hablante CH utiliza una mínima variante de apoyo “*ah pues sí*” para establecer acuerdo.

Los compuestos fueron en menor grado con frases del tipo “*¿no te gusta?*”, “*ya está bien*”, entre otras similares. Estos últimos apoyos revelaron capacidad para concluir los turnos del interlocutor, como mencionamos en los ejemplos 6 y 7. El elemento cuasi léxico “*hm*” es el que más presencia tuvo con 47 casos, además del adverbio “*sí*”, ambos como turno de acuerdo y de seguimiento. En el siguiente ejemplo, CH muestra el orden seguimiento-acuerdo.

Ejemplo 14: <187-212>

187 PL <y argentinos> que son muy buenos y muy fuertes
 188 ¿no? // pero era una campaña contra Sudáfrica↑
 189 / Nueva Zelanda y Australia↓ // Australia tiene
 190 vinos excelente(es) no los que venden aquí ¿eh?
 191 esos de los que venden aquí en México esos que
 192 no existen en Australia como el / *tequila*
 193 *Olmeca el mejor de México en Sudáfrica* que no
 194 existe el *tequila Olmeca* en México pero bueno
 195 quee // que en Sudáfrica se vende como *tequila*
 196 *Olmeca el mejor tequila de México*
 197 (gesticulaciones) // así les pasa a los
 198 australianos / nos venden // el que no existe
 199 en Australia y que son de menos calidad / pero
 200 Australia tiene vinos increíbles increí-(bles)
 201 a la par de *Medoc* así /// entonces eh se
 202 pusieron muy (gestos) los ah (en francés) eh
 203 sobre todo del sudoeste↑
 204 (0.5)
 205 CH <hm>
 206 PL y se hizo una campaña así literalmente abierta↑
 207 / contra↑ los vinos de estos tres países↓ / y
 208 sí fue una campaña muy fuerte↑/ muy criticada↑
 209 por cierto / muy criticada / porque era una
 210 guerra abiertaa / solamente a vender vinos
 211 franceses en Francia§
 212 CH § <ah pues sí>

El mayor uso de turnos simples en los HNN equivale a 12% aproximadamente, con un uso mayor del adverbio *sí*, seguido del cuasi léxico *hm* y variantes complejas entre estos.

Ejemplo 15: <824-827>

824 CH pero // mi expresión favorita de Quebec es ahh
 825 la de tomar una (())
 826 AN <ah sí>
 827 CH esa↑ // pero para entenderla // así como

Ejemplo 16: <109-114>

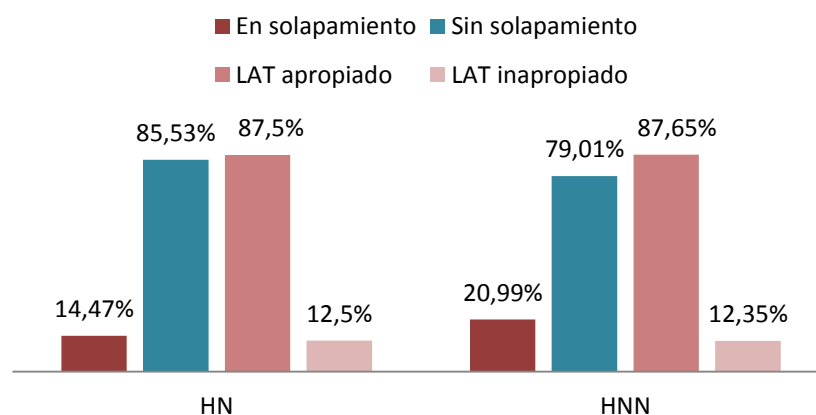
109 AN es que aquí hay más ehm // solicitud ¿no?
110 como // hay siempre hay alguien que te quiere
111 vender algo / m(e) parece / aquí /// como en
112 Quebec que // no tanto
113 (1.5)
114 CH <pues sí>§

La mayor diferencia estriba precisamente en el alto grado de uso de los adverbios para afirmar, o en nuestro caso, mantener acuerdo y seguimiento. Una vez más, no podemos afirmar que esto sea representativo del habla francesa y concluir que es una transferencia de la LM. Pero, en vista de lo anterior, podemos suponer que los HNN manifiestan respeto por el turno ajeno y expresan mayor grado de acuerdo y seguimiento en la conversación, acciones que confirman ser aspectos más importantes en su interacción conversacional en ELE. Las diferencias que existen con las del español nos llevarán a considerar las funciones y formas lingüísticas que se pueden alcanzar en la enseñanza de ELE, en un posible marco de aplicación de los TA.

3.1.4. LOS TA EN RELACIÓN CON LOS SOLAPAMIENTOS Y LOS LAT

Para finalizar, hemos querido conocer el contexto que ocupan los TA. En primer lugar, hemos estudiado la emisión de TA en solapamientos. En los resultados de nuestro corpus hemos registrado 194 TA (83,2%) que fueron producidos sin superposición y 39 TA (17%) se emitieron en superposición de habla. En segundo lugar, analizamos la localización de los TA en relación a los LAT. Hemos encontrado que la mayoría de los TA ha sido producida en los LAT apropiados. Esto es, 204 TA se produjeron en los LAT, lo que significa el 86% del total de TA emitidos. 12,5% de los TA fueron emitidos en LAT inapropiados con 29 casos. Una vez separados los TA por cada hablante, encontramos que los HNN, AN y CH, tuvieron un porcentaje similar entre sí y ligeramente mayor a lo que produjo PL;

obtuvimos 19,5% (AN) y 22,5% (CH), 14,5% de PL. Veamos una gráfica más que muestra los valores para solapamientos y LAT en un conteo global que refleja estos fenómenos; los porcentajes describen la oposición HN-HNN de nuestro corpus.



Gráfica 13. Descripción porcentual en solapamiento y LAT: HN-HNN

Cestero (2000) halló que el 46% de los TA emitidos por los españoles se produjo sin solapamiento. Las diferencias en nuestro corpus son notables tanto del HN, como de los dos HNN. Sin embargo, es interesante ver que ambos porcentajes manifiestan una misma característica en cuanto a la emisión de TA se refiere: se producen sin solapamiento y en LAT apropiados. Estas similitudes parecen indicar un patrón que se fue construyendo en la interacción; los tres interlocutores respetaron, en general, el turno ajeno y pronunciaron sus TA cuando el interlocutor acababa su turno o daba señales de LAT.

Ejemplo 17: <1164-1169>

1164 AN p(e)ro seguido llegan como con // con
 1165 preguntas /// [y eso]
 1166 PL [sí luego me dicen yo le pregunté
 1167 a André] así como diciendo a mí André me dijo↑
 1168 y este ehm y es lo que André dice ¿eh? (risas)
 1169 AN [<ah sí>]

En la línea 1169, AN emite su TA con función de acuerdo en un LAT apropiado. Ahora veamos un turno de AN en un posible LAT, ya que PL está a punto de terminar su turno y deja una señal para cederlo por medio del alargamiento vocálico en la línea 858.

Ejemplo 18: <857-860>

```
857   PL   no porque en español el mismo verbo↑ implica lo
858           mismo quee
859   AN   <ah ok / sí>
860   PL   así / que el otro sentido pues
```

Un caso más con señal de distribución de turno que aprovecha CH para emitir su turno, en este caso se trata de una entonación ascendente.

Ejemplo 19: <720-726>

```
720   PL   <hm> o sea yo le entendí↑
721   CH   <sí>
722   PL   yo entendí cuando la dijo porque dijo ahh (en
723           francés) tonss rápido // me cayó el veinte de
724           que era una tienda pero yo en la vida había
725           escuchado la expresión / tonces dije ha de ser
726           totalmente // totalmente Quebec porque=
```

Como mencionamos, algunos turnos se presentaron en LAT inapropiados y pueden corresponder a interrupciones. Pero aclaramos ahora que sólo lo serán en caso de que el turno no sólo esté en LAT incorrecto, sino que se apropie del turno en marcha. Más adelante, en el capítulo sobre la interrupción, veremos que hay turnos interruptivos iniciados por un apoyo.

Finalmente, mencionamos el tipo de turno con característica: en solapamiento-LAT inapropiado. En el siguiente ejemplo, CH tiene suficiente información del turno de PL que inicia en 389 y de turnos previos; con esa información concluye el turno de PL y aporta significado referencial a la enunciación. Estos TA de conclusión que se presentan de esta

forma son escasos en nuestros HNN, pero su presencia es un indicio de interacción en la conversación y manifiestan cooperación con el interlocutor. El porcentaje ligeramente mayor que vemos en la gráfica 12 es un indicativo de este tipo de turnos, lo cual nos describe una parte de la estructura conversacional de HNN de español, que como mencionamos anteriormente, parecen mostrar buen grado de participación con turnos de conclusión.

Ejemplo 20: <389-395>

```
389   PL           [común no / pero //] pero eh sí ya
390       vez que hay pequeñas ferias donde te / están
391       los productos de navidad↑ // es una cosa que se
392       ofrece es decir que siempre hay un puestoo que
393       [vendee=]
394   CH           [<de vino caliente>]
395   PL           =vino caliente
```

La falta de más datos y más sesiones de grabación nos impiden concluir que en definitiva los HNN, en nuestro corpus, pueden llegar a mantener un paradigma contextual de TA igual al español. La muestra con que contamos revela que es muy posible, pero no es fácil saber a qué grado, si tenemos en cuenta que, de acuerdo a Cestero, en español existe un 45% aproximadamente de TA en solapamiento.

En todo caso, los TA en habla solapada y en LAT inapropiados no se aprecian como una sanción, sino como una contribución del papel del oyente en la conversación, el cual resulta importante en la co-construcción del turno (Gardner, 2001); y por eso mismo será importante recuperar de esta breve descripción aquellos elementos con similitudes y diferencias en el habla no nativa de español que nos permitan crear un modelo de enseñanza de los TA, tan esenciales en el español.

3.1.5. CONCLUSIONES

Los resultados precedentes nos llevan a proponer las siguientes conclusiones. La producción de TA en nuestros HNN de español presenta similitudes y diferencias con la producción de TA en nativos españoles. Las principales similitudes fueron: (1) La función principal de los TA es expresar acuerdo con el enunciado en marcha y, exceptuando la función de apoyo de conclusión, también mantienen semejanza con los seguimientos y entendimientos. (2) Los TA, según su complejidad lingüística, fundamentalmente son contruidos a través de TA simples contruidos por elementos paralingüísticos y adverbios. Las principales diferencias encontradas en la producción de TA han sido las siguientes: aunque la principal función de los TA ha sido la de mostrar acuerdo, el comportamiento de nuestros HNN ha mostrado otros mecanismos importantes; en concreto, las funciones de conclusión, recapitulación, conocimiento y de reafirmación del enunciado en marcha son estrategias fundamentales de producción de TA llevadas a cabo para asegurar la eficacia de la comunicación en la lengua meta.

La menor producción de TA en solapamientos y el respeto por los LAT también parecen mostrar que los HNN han adoptado un patrón cooperativo de comunicación que pudiera estar más cercano a su LM. Por otro lado, estos resultados no deben ser tomados contundentemente debido a que contamos con un par de muestras únicamente, así como factores no considerados aquí, como pueden ser las actitudes lingüísticas de los hablantes. Otro hecho importante es el nivel lingüístico de los HNN, ya que si bien tienen sólidos conocimientos del español, su competencia conversacional dista un poco de tener patrones similares al español de hablantes nativos.

Independientemente de lo que nos puedan sugerir los siguientes capítulos, insistimos en la importancia de descubrir patrones de uso distintos al español, si es que uno de los intereses finales es delinear un modelo pedagógico de elementos no únicamente lingüísticos, sino conversacionales.

3.2. ANÁLISIS DE LAS INTERRUPCIONES EN HNN DE ELE

La conversación es una actividad organizada en turnos de habla, y estos turnos están regulados por un conjunto de mecanismos y reglas de interacción y estructuración que han sido estudiados por el Análisis de la Conversación (AC) desde los años 70. El modelo que Sacks (1974) y sus colaboradores estudiaron con la conversación en inglés hubo de ser reestructurado, porque faltaba aclarar el discontinuo de la conversación provocado por las interrupciones. A pesar de ser vista como una anomalía, según la correcta distribución de turnos, la interrupción forma parte de un fenómeno conversacional que no sólo revela hasta qué punto los hablantes son capaces de interactuar en una conversación, de predecir la trayectoria de los enunciados en curso y de anticipar su final para sincronizar la toma de palabra, sino que también muestra de qué manera los participantes organizan sus turnos con respecto a los de sus interlocutores para mostrar atención e interés o, dicho en los términos que hemos venido utilizando, su grado de cooperación y construcción de la conversación.

Entenderemos la interrupción como un fenómeno de discontinuidad conversacional en la que, o bien, se interrumpe el turno en marcha, o bien, se viola el mecanismo de alternancia de turnos. A pesar de su importancia en el marco del AC, según Liddicoat y Crozet (2001), interrumpir en una conversación es un fenómeno que poco se aborda y menos se enseña en las conversaciones entre HNN en niveles avanzados de enseñanza de lenguas extranjeras (LE); es decir, no suele estar incluido en prácticas de clase o no se *exhibe* en libros de LE.

Nuestro propósito en el análisis del corpus será, por tanto, determinar en qué medida las conversaciones en ELE por parte de nuestros HNN presentan los solapamientos e interrupciones propios de la conversación en español y si de los resultados se pueden extraer consideraciones didácticas. El esquema general de este capítulo estará integrado por una descripción cuantitativa y cualitativa del corpus, en el que se revisará cada uno de los tipos de interrupciones que ocurren en una conversación coloquial; el modelo de estudio vuelve a ser el de Cestero (2000), el cual formuló a partir de conversaciones en español peninsular. Posteriormente, los últimos apartados recogerán el análisis cualitativo de la tipología de las interrupciones: involuntarias y voluntarias.

3.2.1. ANÁLISIS DE ALTERNANCIAS CON INTERRUPCIONES

Antes de pasar al análisis de los datos, creemos importante hacer mención de la tipología de Cestero (2000: 143) para estudiar el tema de las interrupciones. Optamos por esta autora ya que contempla las características más relevantes de la interrupción clasificándolas en dos esquemas básicos, que son las interrupciones involuntarias y las voluntarias; en éstas últimas es importante el motivo de la interrupción. La clasificación se desglosa en la siguiente tabla.

Involuntaria	Fallos de coordinación		
	Fallos de secuenciación		
Voluntaria	Motivo de la interrupción	Justificadas	Neutras
			Pertinentes
		Injustificadas	Cooperativas
			Explicables
		Inexplicables	

Tabla 8. Tipología de las interrupciones

Se hará una revisión descriptiva y analítica de cada tipo de interrupción en los siguientes apartados. Por lo pronto nos interesa mostrar los datos estadísticos de este fenómeno de la conversación a partir de nuestro corpus. El primer dato que tenemos se asocia con el tipo de alternancia de turno en una conversación coloquial, en la cual predominan dos fenómenos fundamentales: el habla solapada y la interrupción.

En las dos sesiones se obtuvieron distintos porcentajes tanto de alternancias con interrupción, como alternancias sin interrupción. Éstas últimas son las que nos interesan más y las que revelarán datos importantes a continuación.

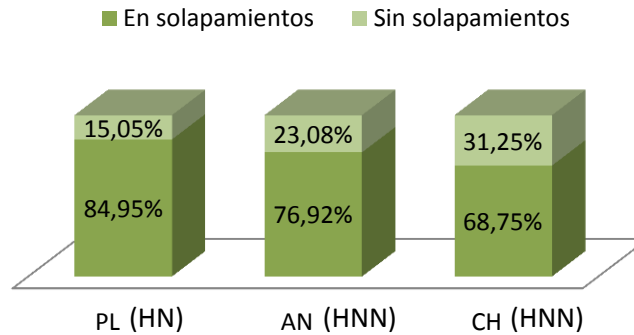
Alternancias	Cantidad	Sesión 1	Cantidad	Sesión 2
Sin interrupciones	563	74,8%	207	65,3%
Con interrupciones	190	25,2%	110	34,7%
Total	753	100%	317	100%

Tabla 9. Porcentajes de alternancias

Como se puede apreciar, ambas sesiones se caracterizaron por tener porcentajes relativamente distintos a los valores obtenidos por Cestero (2000) en el español peninsular, los cuales en promedio corresponden al 55,4% de las alternancias sin interrupción y 44,6% con interrupción. La segunda sesión presentó un incremento respecto a la primera por contar con otros dos HN de español. Más adelante veremos los valores respectivos de cada HNN. Otro dato significativo es la producción de interrupciones en solapamientos, donde éstas presentan una frecuencia elevada para PL (84,9%), hablante nativo de español, en comparación con los dos HNN: AN con 76,9% y CH con 68,7%. Estos promedios son más cercanos al que reporta Cestero (2000), con 75% de interrupciones en solapamientos.

Con estos valores, vemos que el HN de español manifestó mayor producción de habla solapada que los HNN; esto podría significar, una vez más, que los HNN alternan sus turnos con más coordinación y sin tantos fallos en el mecanismo de intercambios de

turnos, puesto que se acercan más al patrón seguido en el habla española. Veamos los resultados en la gráfica 14.



Gráfica 14. Porcentajes de alternancias en solapamientos

Sin embargo, creemos que las diferencias se deben más bien a tres características que hemos detectado en nuestro corpus: los HNN aprovechan una pausa en el turno del interlocutor para solapar (y por tanto, interrumpir), un alargamiento vocálico o una combinación de estos, que pueden verse como titubeos del hablante en turno.

Ejemplo 21: <683-686>

```

683  PL  ¿qué tema tocan ahorita? aa Frans- con eh
684      versus emm Quebec pero (1.0)
685  AN  como esta semana hablamos dee expresiones ///
686      de Quebec de Francia
    
```

AN aprovecha la pausa de un segundo que hace PL en la línea 684 para interrumpir y producir su turno. En el siguiente ejemplo, CH emite varias palabras con alargamiento vocálico y pausas intraturno como parte reflexiva en la construcción de su enunciado; después del turno de PL en la línea 402, CH interrumpe para agregar información, pero lo hace aprovechando el alargamiento vocálico de PL.

Ejemplo 22: <396-403>

396 CH <sí sí / sí sí> pero probé pero como en
397 laa en laa es en la estación de de esquí
398 (risas) porque es lo que regalan siempre // es
399 vino caliente // pero pero no me parece tan
400 rico // no pe pues para mí no es vino /// no es
401 como tomar una vaso de vino es una otra bebida
402 PL yo d- yo pienso lo mismo noo
403 CH es como tomar ehh / laa pues [la cer-]

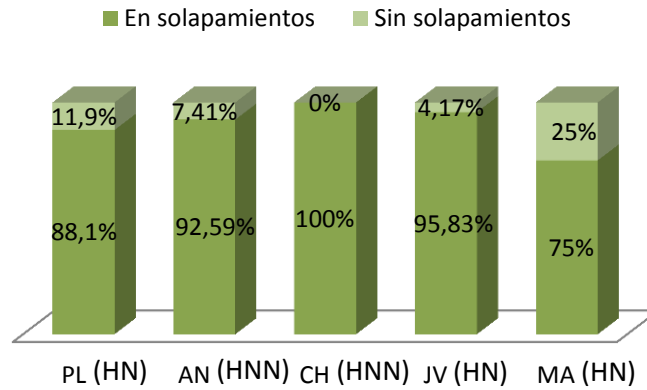
Y finalmente, en el ejemplo 23 aparece una combinación de corte léxico y pausa. PL al final de su turno en la línea 1473 produce un titubeo y una pausa larga, que cómo especificamos en el marco teórico, en este caso se trata de un lapso por superar los dos segundos y por aparecer entre dos turnos (Sacks, 1974: 715). Son los momentos que toma CH para interrumpir.

Ejemplo 23: <1468-1476>

1468 PL pero sí me gustaría hacer un poco un taller
1469 pero sí me requeriría como tal no sé no sé si
1470 un nivel ya más 3 o así para / realmente poder
1471 trabajar elementos tan sutiles ¿no? son
1472 elementos muy sutiles que no ent-
1473 (3.0)
1474 CH porquee /// noo no ven tanto la diferencia de
1475 acento que tenemos // eso sí es grande para mí
1476 quee noo no vean (risas)

Estos ejemplos adquieren mayor relevancia en el apartado de interrupciones involuntarias, pero podemos ver ahora que estas características ejemplificadas pueden demostrar el mayor porcentaje de interrupciones no solapadas con respecto a PL y, más importante aún, que la sincronización que hacen los HNN con respecto al turno ajeno depende de las tres características mencionadas y son por lo tanto elementos lingüísticos y conversacionales vitales para no solapar demasiado en la conversación.

Para terminar esta sección, agregamos el resultado estadístico correspondiente a la sesión 2 sobre las interrupciones solapadas.



Gráfica 15. Porcentajes de alternancias en solapamientos

La elevada producción de interrupciones en solapamientos vuelve a ser evidente en la sesión 2, destacándose el 100% de CH de interrupciones solapadas, aunque su producción de turnos fue mínima: 9 casos, frente a los 42 de PL, 27 de AN y 24 de JV. Justificamos, no obstante, la elección de tres tópicos en esta sesión por haber presentado una alta participación de los interlocutores, y esto nos servirá además en las siguientes secciones.

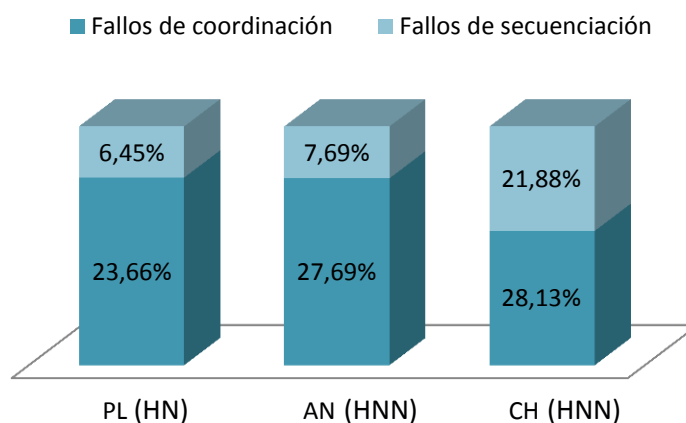
3.2.2. INTERRUPCIONES INVOLUNTARIAS

Las interrupciones involuntarias se clasifican en dos características tipológicas; esto es, que se den por fallos de coordinación (FC) o por fallos de secuenciación (FS). Las provocadas por FC son aquellas donde la toma de palabra se produce con retraso respecto al LAT, y las producidas por una FS, cuando no hay una continuación sintáctico-semántica, ya que el turno del hablante no ha finalizado adecuadamente (Cestero, 2000). En general, estas interrupciones se producen si el LAT o las marcas para la toma de turno se han mal

interpretado, lo que da como resultado una interrupción no intencionada. También contamos con datos de Cestero para este aspecto: del 46% de alternancias con interrupción, 10% corresponde a interrupciones involuntarias. Nuestros HNN tuvieron porcentajes por encima de 20%. Concretamente visualizamos los valores tanto por casos presentados como los porcentuales.

Involuntarias	PL (HN)	AN (HNN)	CH (HNN)
FC	22	18	9
FS	6	5	7
Totales	28	23	16

Tabla 10. Número de interrupciones involuntarias



Gráfica 16. Porcentajes de interrupciones voluntarias

Si tenemos en cuenta que los casos de la tabla 10 son datos que se complementan con las interrupciones voluntarias, AN produjo 30,11% y CH 50% del total de sus interrupciones. Esto refleja un valor muy elevado de estos fallos en la conversación que mantuvieron en español. Sin embargo, más allá de decir que este tipo de interrupciones no se considera sancionable (a diferencia de las voluntarias injustificadas), lo importante aquí es documentar que nuestros HNN se mostraron, nuevamente, colaborativos en la interacción, pues una de las características de los FC se debe a los comienzos simultáneos. Mostramos un ejemplo donde AN y CH producen su turno de manera simultánea: AN

responde al turno de PL en la línea 162 y, después de una breve pausa, completa su turno; esa pausa la interpreta CH como fin de turno y por eso emite el suyo en el mismo momento que AN.

Ejemplo 24: <160-164>

```
160   PL   ah tiene que ser en abril me parece // porque
161           tú te vas y tú todavía te quedas otro mes
162   AN   sí / [un espacio]
163   CH           [pero no oyes] Fabián tiene abril porque
164           es el final dell [trimestre]
```

No hay manera de prever, por parte de CH, que AN continuaría por lo que el resultado es un fallo de coordinación, pero involuntario. Ahora bien, según demostramos anteriormente con los ejemplos 21-23, los HNN aprovechan las pausas, alargamientos vocálicos (o consonánticos) y titubeos del interlocutor para emitir su turno; es decir, anteponen estas marcas verbales antes que interrumpir deliberadamente. Entonces, aquellos ejemplos son también representativos de interrupciones involuntarias; un ejemplo más claro es el siguiente, también producido por FC.

Ejemplo 25: <185-190>

```
185   PL   <ok> eh eh eso sería una una porque esta vez ((
186           )) el trimestre empieza // mm muy pronto
187           empieza creo que el seis dee // enero //
188           [normal-]
189   AN   [¿empieza más temprano?] // ¿que el año pasado?
190           ah ok
```

Vemos que PL en la línea 187 hace una pausa de menos de un segundo, y previamente a la palabra *enero* hizo alargamiento y pausa, por lo que pudo llevar a AN a anticipar su turno, pero solapándose con PL que aún deseaba continuar y quedando interrumpida por AN. Finalmente, agregamos un caso de FS, el cual crea una breve

ruptura en el mecanismo de alternancia, pero no rompe la comunicación. Se manifiesta regularmente con turno de apoyo y que, como vimos en el capítulo correspondiente a este tema, el que lo emite exhibe su grado de cooperación con el interlocutor. En el ejemplo 26, CH *interrumpe* para terminar el turno de PL en la línea 2347, pues PL emite una marca secundaria (entonación ascendente) que CH interpreta no como final de turno, sino el lugar apropiado para su turno (apoyo de conclusión, según vimos). La involuntariedad recae en el hecho de que CH sólo apoya, pero no se apropia del turno, pues PL continúa su turno.

Ejemplo 26: <2342-2350>

2342	PL	sí / sí sí sí los multan pero es eso en // si
2343		estás en sudoeste↑ lo ideal es que bajss-
2344		rápido bajas en un vuelo de (en francés) a
2345		Marruecos↑ no tienes ni siquiera que pasar más
2346		de 2 días o sea con que pases un día fuera del
2347		país↑ [ya está=]
2348	CH	[<ya está bien>]
2349	PL	=ya está bien o sea generalmente la gente hace
2350		eso muchos muchos hacen eso ¿eh? / los //

Y un ejemplo más donde CH interpreta el alargamiento vocálico de PL en 638 como un posible fin de turno. Nos parece involuntario ya que el alargamiento es sólo una falla de interpretación de cesión de turno; CH continúa después de su apoyo de acuerdo, pero lo hace porque su pausa es larga y nadie más toma el turno.

Ejemplo 27: <637-642>

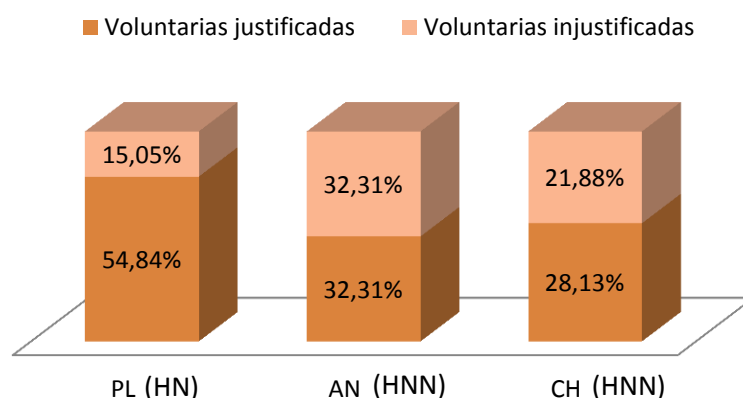
637	PL	<eh sí // marz-> sí / tons caería muy bien el
638		hecho dee
639	CH	<pues sí> /// aa sí podemos hacer como un ///
640		yo lo veo así como en ell en el entrando en el
641		CELEX en el corredor donde se hace todo
642		permamente aquí // así todo el mundo va a pasar

3.2.3. INTERRUPCIONES VOLUNTARIAS

En este último apartado nos enfocamos en la voluntariedad del HNN por interrumpir al interlocutor. Vimos anteriormente en la tabla 8 que por su carácter interruptivo se clasifican en justificadas pertinentes (Jp), neutras (Jn) y cooperativas (Jc), así como injustificadas explicables (Ie) e inexplicables (Ii). Los datos del español peninsular obtenidos por Cestero muestran 61% para las justificadas y 28% para las injustificadas, mientras que de nuevo nuestros HNN produjeron datos por debajo de éstos. Veamos la siguiente información cuantitativa.

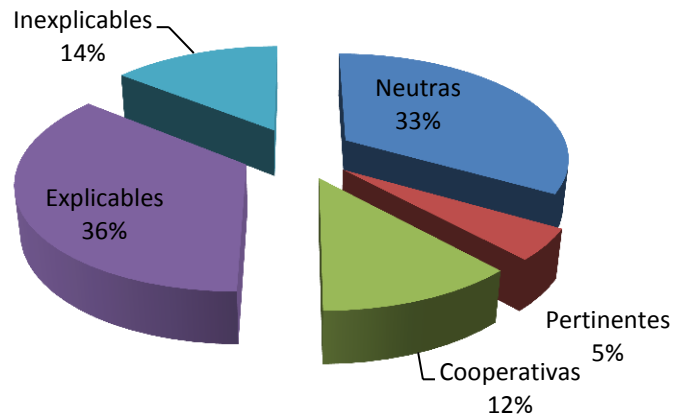
Justificadas	PL (HN)	AN (HNN)	CH (HNN)
Jn	11	14	6
Jp	32	2	2
Jc	8	5	1
Totales	51	21	9
Injustificadas	PL	AN	CH
Ie	13	15	5
Ii	1	6	2
Totales	14	21	7

Tabla 11. Número de interrupciones justificadas e injustificadas. Sesión 1

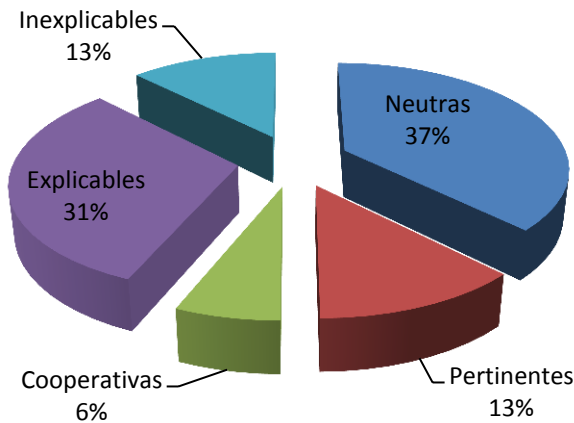


Gráfica 17. Porcentajes de interrupciones justificadas e injustificadas. Sesión 1

Otra cualidad en conversaciones en español es que de las interrupciones justificadas, las que más predominan son las pertinentes, seguidas de las neutras y las cooperativas (26%, 18% y 16% respectivamente; Cestero, 2000). Nuestros dos HNN revelaron mayor predominio de la justificada neutra. Enfocándonos únicamente en los HNN, los resultados porcentuales fueron los siguientes.



Gráfica 18. Tipología de interrupciones justificadas e injustificadas de AN (HNN)



Gráfica 19. Tipología de interrupciones justificadas e injustificadas de CH (HNN)

En consonancia con lo que hemos venido diciendo, las interrupciones justificadas demuestran, por parte del hablante que las produce, una implicación conversacional muy directa con el interlocutor, y para los HNN puede ser un desafío cognitivo, ya que como aclaran Liddicoat y Crozet (2001), hay que procesar el turno en marcha y, a la vez, tener

que hacer predicciones sobre su posible trayectoria final. Este alto porcentaje, y único distintivo con el español dentro de las justificadas, es un caso interesante en nuestros HNN. Si consideramos los apartados anteriores y lo visto en el capítulo de turnos de apoyo, la previsión del contenido final del turno del interlocutor vuelve a ser más relevante para los HNN, denota más implicación en la conversación y demuestra, además, que son conscientes de que las condiciones en las que las justificadas se producen no causan conflictos conversacionales y, en cambio, sí muestran un alto grado de cooperación.

Antes de pasar al análisis cualitativo, describiremos brevemente los resultados de la sesión 2. AN y CH emitieron pocas interrupciones voluntarias con sólo 17 y 3 respectivamente, con 4 justificadas neutras para AN, destacándose nuevamente en este tipo de interrupción. La escasa presencia de CH no demeritó su producción de interrupciones, aunque sus turnos injustificados fueron 2, lo cual quizá se debió a una mayor interacción entre dos y tres participantes a la vez, cuando CH produjo más TH, como vimos en el capítulo de turnos de apoyo; esto es, en tal sesión, CH participó con información referencial más que con apoyos.

El análisis cualitativo de las interrupciones de nuestro corpus revela que éstas se producen en contextos concretos: comenzando con las interrupciones neutras, éstas se dan en contextos próximos a un LAT. Suelen producirse cuando el interlocutor, que prevé el contenido del turno del interlocutor, se anticipa a la finalización de tal turno. Las interrupciones neutras suponen un breve adelanto en el sistema de alternancias, pero no necesariamente existe competición por el turno, pues el hablante con el turno en marcha puede concluir o detener su turno, precisamente porque el hablante que interrumpe concluyó el turno anterior.

En el ejemplo 28, PL quiere confirmar un hecho que AN expresa en la línea 1, hace una pregunta que será confirmada por AN y CH al mismo tiempo. Ambos previeron el contenido de la pregunta y por eso interrumpieron.

Ejemplo 28: <1-4>

1 AN ¿te emborrachas más rápido?
2 PL ¿sí? / ¿sí sí [sí es?=
3 AN [sí / se dice]
4 CH [<sí sí>

En el siguiente, CH intuye lo que PL dirá al final del turno, porque la enunciación de PL se refiere a un hecho específico de una región de Francia. Su reacción se justifica por el conocimiento compartido de ambos interlocutores.

Ejemplo 29: <389-395>

389 PL [común no / pero //] pero eh sí ya
390 vez que hay pequeñas ferias donde te / están
391 los productos de navidad↑ // es una cosa que se
392 ofrece es decir que siempre hay un puestoo que
393 [vendee=
394 CH [<de vino caliente>
395 PL <=vino caliente>

En el ejemplo 30, PL lleva a cabo una larga explicación acerca de la planeación de actividades sobre conferencias en el lugar de trabajo (la CELEX). No es sino hasta la línea 673 cuando AN adelanta el final de turno de PL.

Ejemplo 30: <652-677>

652 PL sí yo también creo que implica más de un día
653 eso // o seaa necesariamente porque /// este es
654 /// las conferencias ya implican un día //

655 tonces falta ehh ver si las hacemos la
656 conferencia ess por ejemplo una tras otra o por
657 ejemplo el lunes tú el martes o sea el lunes
658 Francia el martes Quebec el miércoles algo
659 conjunto lo que querían hacer // hm por
660 ejemplo↑ el jueves unn cine debate o
661 documental-debate↑ y viernes cuestión de unaa
662 presentación emm // de degustación↑ con una
663 pequeña introducción de explicación oral↓ ¿no?
664 por ejemplo / y eso es todo un eso sí es toda
665 una (()) porque si también hacemos muchas
666 actividades durante un mismo día o sea la gente
667 ni puede↑ es una pérdida de tiempo y de
668 recursos↑ // tons sis así como muy pesado tons
669 una co- una semana pero ¿no? una actividad /
670 bien hecha bien presentada y // la que sigue al
671 otro día (()) tonces ehh creo que es ahh // se
672 aprovecha mejor y [la gente te puede más]
673 AN [(()) máss oportunidades de
674 venir]
675 PL exacto (7.0) podría ser // muy bien (6.0) para
676 el otro trimestre ¿qué ehmm // tienen pensado
677 algo de (3.0) particular para los talleres?

También ocurren en secuencias de preguntas-respuestas donde de nuevo se anticipa el contenido referencial de la pregunta. En el ejemplo siguiente, AN no espera a que PL termine su pregunta, pues la recurrencia sobre el tema de la miel de Maple lo advierte de que sólo se puede deber a poner miel en muchas cosas. Esto lo anticipa en la línea 497.

Ejemplo 31: <495-504>

495 PL ahh ehe recuérdame / ¿a qué a qué tantas cosas
496 le ponen [miel? // de Maple]
497 AN [muchísimas cosas] /// es que tenemos
498 algo que se llama la // en primavera↑ cuando el
499 tiempo dee de miel de maple hay la /// los
500 productores ahh bueno puedes ir con tu //
501 familia y comer ahí como una comida con
502 frijoles / huevos es como tipo desayuno pero

503 pones miel sobre todo (2.5) los los huevos / el
504 pan=

Ahora bien, las interrupciones cooperativas aparecen tras muestras de duda o pausas largas del interlocutor que tiene el turno.

Ejemplo 32: <623-630>

623 CH pero también podríamos pasar una película ///
624 no implica mucho (2.0) es de tener un como una
625 // un horario especial para esta semana oo algo
626 así como (4.0) podemos en-contrar un documental
627 un documental // eh sobre el /// el miel [de=]
628 AN [<miel
629 de Maple>]
630 CH =Maple / de Maple (risas)

AN resuelve la pausa larga que produce CH en su turno y nuevamente manifiesta cooperación conversacional al predecir el tipo de documental al que pretendía referirse CH en la línea 627, con una expresión que quizá no recordaba CH. En el siguiente, ante una justificada cooperativa de PL, AN interrumpe a su vez para terminar el turno que tenía en marcha. Adelantamos que esto es característico de las injustificadas explicables que veremos en breve.

Ejemplo 33: <459-465>

459 AN pero es también la cerveza como indio para mí
460 no tiene // [como=]
461 PL [<¿sabor?>]
462 AN [=mucho sabor] // sí // tal vez por
463 eso // (risas) ponen no sé ponen chile y todo
464 eso para dar un poco de // sabor (3.5) pero sí
465 probé unas aquí que me gustan

Por lo tanto, las justificadas cooperativas buscan completar el turno del hablante cuando este tiene dificultades de tipo gramatical o léxico para continuar. En el ejemplo 34, CH intuye el final del turno de AN por los conocimientos generales que comparten y se adelanta en la toma de palabra con respecto al LAT de AN (pausa de 3 segundos en la línea 343). Como vemos, el turno de CH es una interrupción a AN, que seguirá hablando, pero también es un turno de apoyo de conocimiento, ya que es indudablemente por el conocimiento compartido (*al final de una temporada se recolectan las manzanas*) que CH interrumpe cooperativamente.

Ejemplo 34: <337-345>

```
337 AN   hacemoss bueno t- // pienso que en otros países
338     también pero // la mayoría son países nórdicos
339     porque es como con el clima /// ah bueno yo sé
340     que hacemos también sidra↑ / dee sidra de
341     hielo↑ /// y es que es un proceso especial como
342     en // otoño cuando empieza como a aa /// el
343     frío↑ /// porquee /// cómo se dice (3.0) [ree-
344     cog-en]
345 CH   [<¿recolectan?>]
```

Los ejemplos 32 y 34 son notables -aunque no hubo muchos casos-, en cuanto a la producción de estas interrupciones entre los dos HNN; es decir, hay bastantes ejemplos similares a estos en los que PL acude al apoyo cooperativo para que los HNN terminen su turno. Una vez más, lo importante aquí no es si tienen conocimiento de la palabra o enunciación buscada (competencia lingüística), sino que emiten estos turnos de interrupción en estos contextos (Competencia Conversacional).

El último de los turnos interruptivos justificados es el que se refiere a la pertinencia para emitirlos. Como muestran tanto las neutras como las cooperativas, su sanción es mínima ya que su fin último sigue siendo mantener la atención manifiesta en la conversación. Así lo muestran los siguientes ejemplos.

Ejemplo 35: <813-817>

813 PL no es que sí ell por eso decían o sea ell los
814 franceses le hace una burla tremenda a los
815 belgas porque tienen una serie de cosas† que
816 NADA que ver con=
817 AN seguro que a los Quebequenses también

Notemos que PL comparte información acerca de cómo ven los franceses a los belgas respecto a tipo de pronunciaciones; la interrupción no solapada de AN en 817 añade información que es pertinente a lo que PL estaba diciendo, porque es información que puede desencadenar otro tema. Es una característica de las justificadas pertinentes. Lo mismo apreciamos en el siguiente ejemplo: AN, de nuevo hablando sobre la miel de Maple, expresa una interrupción pertinente para que el tema no se agote, lo cual demuestra que su turno es pertinente en ese momento de la enunciación de PL. Si lo hiciera después, entonces no tendría tanta relevancia enunciarlo.

Ejemplo 36: <1678-1696>

1678 PL tonces sí era fue una gran oportunidad y yo
1679 dije wow que bueno porque (risas) es así que
1680 ehh por ejemplo pude ir aa // a ver un (en
1681 francés) ¿hm? cuando loo lo separas el separas
1682 el (en francés) ¿hm? sea todo el proceso una
1683 serie de cosas que yo normalmente no hubiese
1684 sabido ¿eh? y que aprecias mucho mejor // una
1685 vez que conoces todo el proceso† / no bueno sí
1686 es todo una // una experiencia /// ah como tú
1687 cuando sabes qué hacer con tuu / miel de maple
1688 /// (risas) es igual para ti ¿no? yo por
1689 ejemplo na- más se la pongo al pan / YO la
1690 miel que tú nos diste yo na- más se la pongo
1691 al pan aunque yo se la quiero poner a los
1692 huevos que me parecería un sabor // que me
1693 gustaría probar / tonces un día que haga
1694 huevos estrellados le voy a [poner miel]
1695 AN [casi sobre
1696 cualquier cosa]

En la sesión 2 también encontramos casos similares, una vez más caracterizados por la producción de estos turnos por los HNN. Veamos cómo CH y AN añaden información pertinente al turno que en ese momento tenía JV.

Ejemplo 37: <12-18>

12 JV yo pensaría que en donde están ustedes es muy
13 [silencioso]
14 PL [sí es muy silencio-]
15 CH [no pero en la (())]
16 AN [pero siempre hay camiones] como el gas y la
17 basura y=
18 (1.0)

También apreciamos una muestra más del tipo de interrupción involuntaria con fallo de coordinación: tanto CH como AN inician su turno al mismo tiempo; es un comienzo simultáneo y su grado de participación es evidente al querer apropiarse del turno.

Las últimas características que existen para clasificar las interrupciones son las causas injustificadas para producirlas. En español peninsular se registró 18% de injustificadas explicables y 9% para las inexplicables. El bajo índice para éstas últimas interrupciones se debe precisamente a que carecen de sentido -no se requieren ni semántica ni pragmáticamente- en una conversación. Sin embargo, una manera de encontrarles justificación es por medio de indicios temáticos en turnos previos, ya sea del hablante que los emite o de alguien más (veremos un ejemplo).

Lo notable para nuestros HNN es la casi idéntica cantidad de interrupciones injustificadas inexplicables: 6 casos para AN y 2 para CH en la primera sesión, esto les reportó 9,23% y 6,25% en su aportación conversacional de nuestro corpus; 1 caso para cada HNN en la segunda sesión. En principio no existen marcas o razones aparentes que

justifiquen su aparición y pudieran generar un problema en la continuación de la conversación.

En el ejemplo 38 ocurrieron dos interrupciones inexplicables, una de CH en la línea 163 y otra de PL en 168. Quizá ambos intentan aportar información al tópico sobre la fecha ideal para hacer conferencias, sin embargo no se encuentran motivos suficientes para que sus interrupciones sean pertinentes.

Ejemplo 38: <148-169>

148 PL nnoo yo creo ell horita podríamos ir pensando /
149 qué cómo lo podr- cómo se podría organizar↑ /
150 no necesariamente tiene que ser el mismo tema
151 ni tiene que estar basado en el mismoo mm ///
152 como en el mismo PLAN dee introducción a la aa
153 Francia o a Quebec↓ ¿no? yo yo creo que no /
154 pero es depende un poco no sé cómo ustedes lo
155 visualizan / tal vez ahí sería // ay muy amable
156 /// no sé no sé cómo lo lo visulizan porque ///
157 podría síí loo q- ehheh entiendo que tú vas tú
158 te vas ehm ¿un mes antes?
159 CH sí / me voy all final de abril
160 PL ah tiene que ser en abril me parece // porque
161 tú te vas y tú todavía te quedas otro mes
162 AN sí / [un espacio]
163 CH [pero no oyes] Fabián tiene abril porque
164 es el final dell [trimestre]
165 PL [tiene] que ser a principios
166 dee de abril
167 CH porque me acuerdo [el año pasado=]
168 PL [es enero febrero o
169 marzo↑]

Un caso interesante que podría revelar cierta reflexión de injustificación del turno lo encontramos en AN: interrumpe a CH en la línea 180 con un turno que no apoya ni coopera explicablemente con el turno de CH; esto es, la alternancia parece darse entre PL

y AN ya que el turno de CH no es tomado en cuenta por AN (sería una intervención únicamente). La reflexión que mencionamos se encuentra en el hecho de que AN no sabe cómo continuar, hace una larga pausa y finaliza con la enunciación *no sé*.

Ejemplo 39: <176-182>

176 PL [<ah ok> entonces] tiene que ser a
177 finales de marzo↑
178 CH porque si no no va a haber nadie // pues creo
179 si es que [durante los exámene(s)]
180 AN [también si es finales] de
181 trimestre // con los exámenes no pienso que van
182 aa (4.0) no sé§

Y CH en el siguiente ejemplo, donde su interrupción en 730, aunque no fue nítida para la transcripción, fue del todo inexplicable puesto que AN abandona su turno.

Ejemplo 40: <722-730>

722 PL yo entendí cuando la dijo porque dijo ahh (en
723 francés) tonss rápido // me cayó el veinte de
724 que era una tienda pero yo en la vida había
725 escuchado la expresión tonces dije ha de ser
726 totalmente // totalmente Quebec porque=
727 AN <sí> [es cuando=]
728 PL [porque ehm]
729 AN [=TE FALTA algo↑] [para]
730 CH [(en francés)]

Finalmente encontramos un caso extremo que, como mencionamos anteriormente, pudiera buscarse una razón que haga explicable la interrupción, en este caso de AN en la línea 193: ¿cómo se explica la expresión “¡buenos días!”?

Ejemplo 41: <185-194>

185 PL pero ella tiene arriba aa / [aa]
186 CH [tengo Próspero]
187 PL <tiene a Próspero> // él no pero ella tiene a
188 Pros- o sea tiene otro piso arriba
189 MA <ah>
190 AN entonces
191 (0.5)
192 PL sí le conviene salirse [porque=]
193 AN [¡buenos días!]
194 PL =el [patio]

Para terminar este capítulo, comentamos el último aspecto de las injustificadas, aquellas que pueden tener una explicación para ser enunciadas. Éstas fueron numerosas en nuestro corpus con 13 para PL, 15 para AN y 5 para CH; porcentualmente significan en su producción particular 14%, 23% y 15% respectivamente. En la sesión 2, sólo AN produjo 10 casos. La continuidad del mensaje, el deseo de terminar el turno es lo que justifica, explicablemente, a estas interrupciones; y es con los HNN donde encontramos esta característica.

Ejemplo 42: <510-526>

510 AN es como una tradición °(¿no?)° la c- la c- se
511 llama la cabana (en francés) y vas con tus //
512 tus papás como s- como una actividad familiar
513 (()) comer miel de maple /// ehh hay hay algo
514 que ess que también hay muchos productos que
515 son /// del maple pero hay el miel de maple
516 pero hay /// ps no sé cómo se dice↑ la (en
517 francés) es como una // consistencia un poco
518 diss- un poco distinto del proceso /// y se
519 come sobre eh es es como calientes como o
520 jarabe y ponen eso sobre /// sobre nieve y con
521 el contacto con el frío se se ponen como /// un
522 poco más ah duro↑ y loo tienes como una paleta

523 y // lo comes así como una paleta
 524 (3.0)
 525 PL sí pues tal vez [ehh sí=]
 526 AN [es muy dulce]

Es característico de estas interrupciones que el interlocutor desee terminar aun cuando interrumpe injustificadamente, ya que no hay marcas que proyecten una correcta transición; pero lo explicable se encuentra en el deseo de tener un mensaje semánticamente completo. Así, AN hace una larga descripción de lo que se puede hacer con la miel de Maple, pero siente que es necesario agregar una característica más en la línea 526. Un ejemplo menos brusco se da en el ejemplo 33, que vimos anteriormente, donde ante un turno de apoyo de PL, AN no cesa en su deseo de terminar su turno.

Pero los casos más relevantes los encontramos en los siguientes ejemplos. En estos casos, los HNN no sólo desean terminar su enunciación, sino que lo demuestran produciendo tono enfático en la recuperación de sus turnos; con esto exhiben una marca muy clara de deseo de posesión para que el interlocutor que intenta interrumpir sepa que no lo conseguirá.

Ejemplo 43: <1-11>

1 PL no yo no canto /// mal mal yo canto mal
 2 CH yo noo / cant- [canto nada]
 3 PL [(en francés)] como diría una
 4 amiga
 5 CH <sí muy // sí sí>
 6 (1.0)
 7 AN pero yo pienso quee se // se desarrolla / así
 8 (0.5)
 9 PL no [seguro aprendes]
 10 AN [PORQUE yo al principio sólo tocaba la
 11 guitarra=]

Lo vemos en la línea 10, AN enfatiza en su cláusula que aún no termina de explicar su experiencia de tocar la guitarra. Vuelve a hacer lo mismo en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 44: <37-45>

37 AN [que yo] empecé a
 38 tocar la guitarra cuando tenía /// unos veinte
 39 años↑ // porque mi mi hermano que él empezó a
 40 tocar un poco↑ y / paro completamente un día yo
 41 (0.5)
 42 PL <agarraste [la guitarra]>
 43 AN [TOMÉ su guitarra] y empecé a tocar
 44 pero /// seguí tocando /// como mej-
 45 mejorándome

Un caso particular se dio con PL en el ejemplo siguiente: a partir de la línea 1166 PL explica una experiencia de clase con sus alumnos, AN emite un TA en 1169 pero PL, deseando continuar, retoma el turno en 1170 con tono enfático. Con un turno tan largo AN sólo emite breves TA (en 1195 y 1199) y CH un apoyo de conclusión en 1201. Lo interesante es ver que AN decidió utilizar la misma estrategia de PL (tono enfático) en 1210 y solapando en 1219 para poder concluir su turno, estrategia que no usó CH.

Ejemplo 45: <1166-1219>

1166 PL [sí luego me dicen yo le pregunté a
 1167 André] así como diciendo a mí André me dijo↑ y
 1168 este ehm y es lo que André dice ¿eh? (risas)
 1169 AN [<ah sí>]
 1170 PL [NO NO me-] / o sea (()) no no no creas que
 1171 me siento ehh // afortunadamente no tengo // a
 1172 ese nivel no tengo cultura// no tengo un
 1173 pensamiento tan / mexicano que me siento
 1174 ofendida no eh? o sea si me dicen porque
 1175 alguien más se podría ofender y decir ah no es
 1176 que lo está validando André que es fran es
 1177 francófono y tal vez me esté yo invalidando

1218 el / [mueble]
1219 AN [pero ¿cómo se dice en español?] ¿cómoda?

Ahora bien, es notable que las interrupciones injustificadas explicables aparezcan después de una interrupción justificada cooperativa, como en los dos ejemplos anteriores. En ambos, PL interrumpe ante una marca secundaria (medio segundo en el turno de AN), pero lo hace cooperativamente (vista como turno de apoyo o como justificada cooperativa), y después AN mantiene su turno con énfasis. Veamos unos ejemplos de competencia pura por terminar el turno, ahora tanto de AN como de PL.

Ejemplo 46: <722-729>

722 PL yo entendí cuando la dijo porque dijo ahh (en
723 francés) tonss rápido // me cayó el veinte de
724 que era una tienda pero yo en la vida había
725 escuchado la expresión tonces dije ha de ser
726 totalmente // totalmente Quebec porque=
727 AN <sí> [es cuando=]
728 PL [porque ehm]
729 AN [=TE FALTA algo↑] [para]

AN intenta hacer una justificada neutra en 727 previendo el final del turno de PL, ésta interrumpe explicablemente en 728 porque quiere terminar, pero entonces AN vuelve a interrumpir de la misma forma, explicablemente, pues también compite por terminar su turno. En el siguiente, es CH quien hace un proceso similar.

Ejemplo 47: <158-169>

158 AN nunca / yo nunca viví // eso
159 PL la última parte que [va de aa]
160 CH [yo viví uno / el año
161 pasado=]
162 MA [claro / la cosa es que

163 si se rompe el techo]
164 CH =yo me fui afuera /// digo afuera porque sentía
165 comoo como si estuve en bote↑ / pero platicamos
166 de eso con Reina en la tarde / el temblor y
167 todo eso / y entonces me despierto en la noche
168 como en un bote y me pue- // y escucho la
169 alarma de la UAM=

Todos estos ejemplos nos parecen muy importantes porque denotan una característica ya constatada en el capítulo de turnos de apoyo: si bien su producción tanto de TA como de interrupciones está por debajo del promedio que se muestra en español, cumplen una misma función pragmática: la de mostrar cooperación en la interacción y con el interlocutor. Estos últimos ejemplos quizá sean relevantes por el hecho de ser narraciones de eventos o experiencias que vivieron los HNN, CH en relación a un sismo que vivió recientemente en México y AN respecto a su experiencia que lo llevó a aprender a tocar la guitarra. Las experiencias personales son disparadores esenciales para que los HNN produzcan tales interrupciones.

3.2.4. CONCLUSIONES

Como conclusiones de este capítulo, no hay problema en admitir que la aplicación de los solapamientos e interrupciones como estrategia de toma de turno son características de las interrupciones para nuestros HNN. Sin embargo, encontramos algunas diferencias tanto cuantitativas como cualitativas. Lo primero se reflejó en la cantidad porcentual de los dos HNN que aportaron como interlocutores. En el contexto y condiciones en que se desarrolló la conversación, el HN PL produjo 64% de turnos sin interrupción y 36% fueron turnos interruptivos; AN produjo 72% y 28%, respectivamente; mientras que para CH fueron 83% y 17%. Ya que es una medición promedio de la aportación particular de cada uno en la interacción, se destaca que los HNN están alejados de la producción promedio de interrupciones de un hablante nativo de español, el cual dijimos que es de 54% y 46%.

Este porcentaje y aquellos mencionados para las interrupciones (involuntarias y voluntarias) demuestran que los HNN coordinan su estructura conversacional respetando el turno ajeno e interviniendo con interrupciones sólo cuando creen pertinente hacerlo. En este sentido, se reveló como más importante la interrupción justificada neutra, la cual implica, por su naturaleza, hacer contribuciones al turno en marcha anticipando la interrupción debido al conocimiento compartido de los hablantes y la necesidad de retener y terminar sus turnos en marcha. Esto pudiera ser característico de los HNN cuando conversan en una lengua extranjera, ya que aun cuando el nivel lingüístico puede ser elevado, el procesamiento de la información y la intervención de sus respuestas pudieran exigirles mayor tiempo de procesamiento. Pero, cuando ambos HNN tuvieron dificultades para encontrar una expresión, una palabra o simplemente para finalizar semánticamente sus enunciados, aparecieron las justificadas pertinentes. También pudimos notar que ciertos aspectos de la competencia conversacional son independientes de la competencia lingüística incluyendo los turnos de interrupción en diversos contextos.

Por otro lado, vimos que algunos contextos provocados por pausas, alargamientos vocálicos y consonánticos y titubeos también suelen ser aprovechados para interrumpir. Esto puede sugerir que el grado de interrupciones se manifiesta en mayor grado cuando los HNN comunican experiencias personales.

Finalmente, se observó que tanto los TA como las interrupciones convergen en una misma función pragmática, que es mostrar cooperación en la interacción entre los interlocutores.

4. LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN EN ELE

La caracterización del habla no nativa de español, por medio de sus elementos micro estructurales como el turno y sus fenómenos conversacionales como la interrupción, nos demuestran cuán importante es para un profesor de lenguas definir y delimitar tanto lo que debe manejar sobre la estructura conversacional de la lengua meta como lo que tiene que saber el HNN para participar activa y adecuadamente en una conversación en español, todo ello en el intrincado proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua española.

El análisis descriptivo en el que se basa esta investigación no toma en cuenta los suficientes aspectos de la conversación para tener una imagen completa del habla no nativa en español. Esto es, quedan al margen las secuencias temáticas y sus distintos cambios en la interacción, la extensión de los turnos, así como turnos no verbales y señales paralingüísticas, entre otros. Sin embargo, justificamos el énfasis en los turnos de apoyo y las interrupciones por resultar particularmente problemáticos para los HNN debido a su alta frecuencia de aparición en conversaciones coloquiales en español. El corpus recogido y el análisis presentado en los capítulos precedentes nos han permitido identificar diferencias concretas en relación con una conversación coloquial en español.

Con base en esto, nuestra intención en este último capítulo es sugerir un modelo de concienciación acerca de los fenómenos y elementos conversacionales que ameritarían un tratamiento pedagógico puntual dentro del aula. Desde luego, un modelo más riguroso nos exigiría considerar metodologías específicas de enseñanza de lenguas extranjeras y de

segundas lenguas, así como gramáticas pedagógicas y comunicativas en las que se ha abordado el tema. Asimismo, tendríamos que pensar en un programa que tomase en consideración el perfil del estudiante, su nivel de lengua, su lengua materna, etc. En fin todo un conjunto de variables para conformar un plan curricular que rebasa el alcance de este trabajo.

No obstante, y de manera preliminar, podemos esbozar una propuesta a partir del enfoque directo (Richards, 1990), el cual propone tres fases instruccionales centrales a manejar en el aula, a saber: la sensibilización, la práctica y la reflexión, las cuales resultan pertinentes para abordar el tema. Esto es, y dependiendo de su nivel de competencia lingüística definido a partir de documentos rectores que podrían incluir el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el alumno sería expuesto a una propuesta pedagógica de análisis conversacional con base en la siguiente secuencia.

En principio, la fase de sensibilización permitiría que los alumnos pudiesen ser conscientes de fenómenos conversacionales relevantes a partir de muestras reales de habla coloquial. Concretamente, se tomaría de Cestero (2005: 70-72) el análisis circunscrito de los siguientes elementos de la estructura conversacional:

Turnos de apoyo (TA):

- Producción y reconocimiento de distintos tipos de apoyos conversacionales atendiendo a su valor conversacional;
- Producción y reconocimiento de distintos tipos de apoyos conversacionales atendiendo a los requerimientos pragmáticos e interactivos del turno en marcha;
- Producción de distintos tipos de alternancia TH-TA.

Intercambio de turnos:

- Entendimiento, producción y reconocimiento de tipo de interrupciones justificadas;
- Producción y reconocimiento de estrategias de toma de turno interruptiva.

Este interés de poner en contacto a los HNN con materiales auténticos, esto es, materiales no específicamente diseñados para la enseñanza de lenguas extranjeras, puede facilitar deducciones correctas del funcionamiento del español y, lo que es más importante, mostrarles cómo a partir de una muestra del lenguaje real pueden estos hablantes sensibilizarse al uso de estrategias y recursos para producir TA e interrupciones.

A partir de la utilización de materiales auténticos y del reconocimiento de los TA y las interrupciones, aunadas a las reflexiones oportunas por parte del profesor (retroalimentación), lo siguiente es la práctica de los fenómenos conversacionales previamente escuchados. Al hacer esto, los estudiantes estarían en posición de detectar los fallos pragmático-discursivos de un determinado fragmento, como por ejemplo una interrupción brusca o falta de colaboración entre los participantes (TA). El papel del profesor será motivar la producción de conversaciones naturales del mismo tipo que escucharon, por lo que la supervisión del profesor es vital.

Y por último, reflexionar la presencia de los fenómenos conversacionales puestos en práctica fomentará la concienciación buscada en los HNN, para construir junto con el profesor secuencias temáticas en las que los alumnos se vean más inmersos y sea posible poner en práctica sus recursos para apoyar o interrumpir siempre tomando en cuenta el modelo del español. Sostenemos esto gracias a los ejemplos que detallamos en los capítulos de TA e interrupciones, (incluso el que incluye marcadores discursivos) ya que en ellos vimos que cuando los temas son de dominio personal del HNN es cuando resaltan en gran frecuencia esos fenómenos precisamente.

Para dar fin al capítulo, la sugerencia didáctica que deseamos comentar se conforma de actividades a modo de talleres. El éxito de tales actividades sólo puede garantizarse a través del reconocimiento, análisis y práctica constante de los fenómenos en cuestión. Entonces, el orden programático es el que presentamos a continuación: (1) exposición de muestras reales de conversación, (2) práctica, y (3) sensibilización y/o reflexión.

PROPUESTA PEDAGÓGICA Orden programático	
FASE	DESCRIPCIÓN
SENSIBILIZACIÓN	Los alumnos escuchen al menos dos variantes del español, las cuales pueden surgir de los mismos materiales que sirvieron para nuestra investigación así como algunas pistas del corpus del grupo Val.Es.Co. La ventaja recae en su corta duración que ronda entre los 2 y 3 minutos, porque no sería recomendable exceder de información al alumno.
PRÁCTICA	<p>Se puede hacer en dos fases: una en la que el HNN describa las características de conversación que escuchó e intentar hacer diferencias. Un breve cuestionario podría ayudar con preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo consideras toda la conversación? • ¿Hablan todos muy rápido? • ¿Si es así, crees que se interrumpen demasiado? • ¿Percibes normalidad en la interacción si se interrumpen mucho? • ¿Las interrupciones en realidad sirven para construir la interacción (TA)? <p>Una segunda fase en la que los alumnos realicen una conversación intentando realizar los mecanismos conversacionales que han detectado con ayuda del profesor.</p>
REFLEXIÓN	Escuchar de nuevo las grabaciones, tener a mano la transcripción y poder contar, si es posible, con la grabación de los alumnos como hicieron en la segunda fase, puede ayudar a marcar claramente los TA y las interrupciones, es decir, ubicar sus contextos de aparición. De esta manera, el siguiente paso es comparar sus propias enunciaciones y aquellas que previamente escucharon.

El trabajo del profesor será hacer hincapié en cómo los diferentes TA y las interrupciones con sus distintas funciones tienen una naturaleza cooperativa; en el caso de los TA, por ejemplo, algunos se dan en contextos donde el resto del mensaje es previsible por el conocimiento mutuo sobre el tema. Y en cuanto a las interrupciones, con éstas el hablante que interrumpe incorpora información para construir turnos con él interlocutor, es decir, una verdadera interacción intercultural a través de los turnos.

Como mencionamos anteriormente, más que modelo, proponemos un esquema pedagógico paralelo y complementario cuyo fin último sea aportar un elemento de enriquecimiento al currículo de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas anclado en el Análisis de la Conversación.

5. CONCLUSIONES FINALES

En vías de tener un mejor conocimiento y comprensión de la conversación en español como lengua extranjera, nuestro objetivo principal en esta investigación ha sido describir aspectos esenciales de la estructura conversacional, a partir de elementos micro estructurales en función del mecanismo de alternancia de turnos. En particular, nos hemos centrado en dos: los turnos de apoyo (TA) y el fenómeno de la interrupción.

En términos generales, los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos llevados a cabo, y que resumiremos en este capítulo, muestran una coincidencia cercana con los trabajos de Cestero (2000, 2005) sobre la conversación en español y contribuyen a conformar la imagen de lo que es una conversación en ELE. En nuestro corpus, y en lo que respecta al sistema de alternancias, destacamos que la conversación de la sesión 1 se caracterizó por poseer un porcentaje relativamente por arriba de las alternancias sin interrupción con 74,8% (65,3% de la sesión 2) en comparación con los datos de Cestero, quien reportó 55,4% en este tipo de alternancias. Por otro lado, de los turnos en solapamientos hubo datos similares según hayan sido TA o interrupciones. En cuanto a TA, los HNN se mantuvieron casi en igualdad de porcentajes que el HN, con un rango entre 79% y 89%. En cuanto a interrupciones, también el intervalo fue de 68% a 84%. A partir de ambos datos concluimos que los HNN mantienen un alto grado de cooperación en la conversación ya que contribuyen activamente en la interacción dando así un esquema muy cercano a una conversación *natural* de español.

Hasta este punto hemos resumido los resultados de la interpretación derivada del análisis estadístico y cualitativo. Ahora bien, en el capítulo introductorio planteamos algunas preguntas de investigación enfocadas a describir de manera inicial la estructura de la conversación no nativa de español. Tales preguntas las reproducimos a continuación:

- ¿Qué características presenta la conversación en español en HNN en relación con HN de español?
- ¿En qué medida difieren entre sí las estructuras conversacionales en ELE con respecto a una conversación coloquial en español como lengua materna?
- ¿Se pueden extraer implicaciones didácticas a partir de las diferencias estructurales que se obtengan del análisis cuantitativo y cualitativo?

Respecto a la primera pregunta, a continuación describimos la estructura de la conversación en español en HNN en el orden que trabajamos el análisis, los TA y las interrupciones:

Los turnos de apoyo (TA). El primer dato cuantitativo destacable fue el paralelo observado en la producción de estos turnos. Al analizarlos independientemente para cada HNN, notamos que durante la sesión 1 ambos mantuvieron una media de 17%, como dijimos, muy por debajo de lo registrado por nuestro HN y por lo analizado por Cestero con hablantes nativos. Podemos preguntarnos qué tanto influyó la lengua materna de nuestros HNN en este aspecto, o si fue producto de la comunicación intercultural. Por lo pronto, demostramos que tal producción de TA constituyó una diferencia en comparación con el modelo habitual del español.

Otro resultado, aún más llamativo, fue describir el tipo funcional de cada TA. Para los hispanohablantes la función de acuerdo es la más recurrente, seguida del entendimiento, seguimiento, la conclusión y la reafirmación. La diferencia que notamos fue la prioridad

que nuestros HNN dieron a las funciones de conclusión, recapitulación y conocimiento. Cabe señalar que aun cuando desconocemos hasta qué punto ésta es la jerarquía funcional en el habla francesa, a partir de los ejemplos del corpus podemos proponer dos conclusiones: que tales tipos de turnos eran generados debido a la interacción y asociados con la naturaleza de los tópicos manejados¹; o bien, que esas funciones son prioritarias en nuestros HNN al estar probablemente asociadas a correlatos culturales de su lengua materna; de ser así, diremos que es una influencia de la LM.

Finalmente, otro dato relevante se asocia al contexto oracional, esto es, la producción de TA en relación a solapamientos y LAT. Los porcentajes dados en estos dos contextos son elevados, cuando lo común en lengua española es que el grado de cooperación en la interacción provoque 45% de TA sin solapamiento (Cestero, 2000). Si aunamos el hecho de que los HNN tuvieron 79% de TA sin solapamiento a la par del alto valor de TA en LAT apropiados (87%), es relevante destacar que los HNN mantuvieron el respeto por el turno ajeno, o dicho de otra forma, produjeron turnos cooperativos y no intrusivos. En cuanto a la funcionalidad de los turnos -de conclusión, conocimiento y reafirmación- se podría inferir que los HNN optan como estrategia el solapar y, en ocasiones, producir tales TA en LAT no apropiados. Esto es, más que estrategias también pueden constituir una cualidad definidora de la lengua materna de los HNN de nuestro corpus.

En cuanto a las interrupciones, percibimos preferencia por las interrupciones justificadas neutras. Este tipo de interrupciones, así como con en el caso de los TA de conclusión y conocimiento, nos demuestran que los dos HNN muestran un patrón distinto al español, pero su valor recae en el grado de participación en la interacción. Como mencionamos anteriormente, que no interrumpen como lo haría un hispanohablante

¹ La relación de tópicos registrados en el corpus se presenta en el Apéndice C.

pude deberse a una transferencia de su LM. Entonces, existe una diferencia importante para el habla no nativa de español.

Estas reflexiones nos permiten responder también la segunda pregunta. Las diferencias que hemos encontrado son mínimas si tenemos en cuenta dos aspectos fundamentales: primero, nuestros HNN (francófonos) pueden ser más conscientes respecto a la lengua española por su labor docente en la enseñanza de lenguas extranjeras; segundo, y más importante aún, se encuentran en relación directa con la lengua meta al suscitarse en un contexto de uso del español como segunda lengua y no por medio del aprendizaje en el aula de dicho idioma como lengua extranjera. Podemos pensar entonces en el relativo papel que juega el nivel de competencia lingüística en español de ambos hablantes (nivel B2 del MCER), derivado de haber estado inmersos durante los últimos dos años en este contexto. No obstante, es llamativo el hecho de que en la interacción se haya seguido el patrón estructural en TA e interrupciones más próximo a su lengua materna. Lo que concluimos es que en realidad los HNN aún no son del todo conscientes del patrón de producción de TA e interrupciones propio del español.

Se trata entonces de una conversación que se aleja, aunque mínimamente, de los patrones de producción de la conversación española, pero nos ofrece diferencias respecto a ésta, lo cual es de gran utilidad de cara a objetivos específicos de lo que se debe entender en una conversación no nativa antes de saber qué enseñar y cómo hacerlo. Estos resultados confirman la necesidad de tomar una acción didáctica específica y controlada por el profesor de lengua extranjera.

Sabemos que para responder la tercera pregunta requeriríamos de más datos contrastivos que puedan revelarnos si en verdad los aspectos característicos que hemos analizado en nuestros HNN son recurrentes o son parte de la comunicación intercultural. Sobre este particular, consideramos que el análisis de los objetos conversacionales analizados subraya la pertinencia de estudiar con mayor énfasis la conversación no nativa

de español, en todos sus aspectos. La propuesta que presentamos en el capítulo de la enseñanza de ELE está dirigida a favorecer la adquisición del mecanismo conversacional del español en su comportamiento coloquial. Para ello proponemos las tres áreas que hemos estudiado: la sincronización de los turnos de apoyo por tipo y función, el tipo de interrupciones característico del español en conversaciones coloquiales (incluyendo en ambas el papel del contexto de aparición) y el empleo de marcadores discursivos que pueden dar inicio a las interrupciones con sus respectivos efectos textuales (cohesión) y pragmáticos (construir turnos con el interlocutor).

Como es natural, no podemos terminar este capítulo sin mencionar las limitaciones inherentes a este trabajo. Ante todo, consideramos que nuestros resultados estuvieron condicionados por limitaciones metodológicas. Aceptamos con antelación en el capítulo metodológico que las cuestiones relacionadas al nivel de lengua, la actitud lingüística y probablemente la influencia de género de los HNN dificultarían nuestras conclusiones. El nivel de conocimiento de la lengua no se pudo controlar debido a que ambos HNN no tomaron cursos de español y, por tanto, desconocíamos su nivel real. El tema de la actitud es un poco más abstracto de tratar, pues no podemos asegurar que el HNN mujer se haya visto delimitada así misma por este factor, como en gran parte de la conversación, de hecho, se mostró. Y en cuanto al género, también contamos con un trabajo reciente de Cestero (2005), pero no hemos mencionado nada al respecto dado que sólo contamos con un hablante por cada género.

La falta de fuentes de investigación adicionales que nos ayudaran a contrastar nuestros resultados fue otra evidente limitación. Esto es, el análisis comparativo de los datos estuvo apegado a los presentados por Cestero dado que la gran mayoría de los estudios reportados en el marco teórico se abocaba a otros aspectos de la conversación coloquial, o por su delimitación a estudios contrastivos en otros idiomas (inglés-japonés, inglés-español). Finalmente, consideramos adecuado referirnos a las condiciones diferenciales de grabación de las dos sesiones de trabajo: una con el uso de dispositivos

visibles de grabación (cámara de televisión y grabadora de audio), y otra en la que la grabación fue realizada de manera secreta. Por lo tanto, las distintas condiciones de elicitación sin duda pudieron afectar los parámetros aquí analizados y permear en alguna forma las conclusiones aquí presentadas.

Con base en lo mencionado, consideramos fundamental llevar a cabo estudios complementarios con muestras más amplias, lo que habrá de permitir generar nuevas líneas de investigación, así como replicar esta investigación en condiciones de mayor control de los factores hasta aquí descritos.

En primer término, será importante analizar el potencial pedagógico de estos hallazgos en la instrumentación de enfoques de enseñanza de la conversación en su aspecto coloquial, siendo éste uno de los menos tratados en el aula. Al respecto, sugerimos contar con un corpus más amplio de conversaciones así como el desarrollo de un estudio longitudinal de más amplio espectro. Asimismo, podría ser relevante obtener datos de tres grupos distintos: el de hablantes nativos de español, el de hablantes no nativos de español, y un tercer grupo en el que coparticipasen ambos tipos de hablantes en interacciones conversacionales en español en contextos variados (sociales y académicos), de forma que sea posible una comparación de resultados más exacta y precisa.

Segundo, y siempre que se cuente con suficiente tiempo, sería interesante extender el análisis a otros recursos interactivos propios de la conversación y que no tratamos en esta investigación, como son los turnos de apoyo en su forma no verbal; otros aspectos como los géneros conversacionales. En tercer lugar, sería muy enriquecedor incorporar hablantes de otras lenguas maternas y enfocar de manera precisa el estudio de las secuencias temáticas y su desarrollo cíclico dentro de la interacción conversacional con HN.

Una última propuesta se encaminaría al diseño de propuestas didácticas para la clase de conversación que apliquen los hallazgos y resultados que provengan de las investigaciones experimentales del tipo que hemos tratado aquí, pero que incluyan, como dijimos, materiales auténticos para la observación y desarrollo de los fenómenos conversacionales más problemáticos que se reflejen en la conversación no nativa de español.

BIBLIOGRAFÍA

- Alber, J. L. y B. Py (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle", *Études de Linguistique Appliquée*, 61, pp. 78-90.
- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010).
- Ambjoen, L. (2008): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. redELE [en línea], num.13. [Fecha de consulta 25 septiembre de 2012], disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Revista13/ensenanza-apren-ambjoern.pdf>
- Bangerter, A. y Clark, H. H. (2003): "Navigating joint projects with dialogue", *Cognitive Science*, 27 (2), pp. 195-225.
- Berry, A. (1994): *Spanish and American Turn-Taking Styles: A Comparative Study, Pragmatics and Language Learning, Monograph Series*, 5, pp. 180-190.
- Briz Gómez, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid. Arco/Libros.
- _____ (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona. Ariel.
- _____ (2000). Turn and turn-taking for conversation. *Revista Argentina De Linguística*, 16, 9-32. En <http://www.bidi.uam.mx:8331/docview/85655982?accountid=37347>
- _____ (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejos de *Oralia*. Madrid: Arco Libros.
- Ceo-DiFrancesco, D. (2003). Strategies in the Oral Production of Beginning Spanish Learners. *Hispania*, 86 (1), 121-132.
- Cestero Mancera, A. M. (1994): "Intercambio de Turnos de habla en la conversación en lengua española", *Revista Española de Lingüística*, 24, 1. 77-99.
- _____ (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- _____ (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Clancy, P. M. Thompson, S. A. Suzuki, R. Tao, H. (1996): "The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin", *Journal of Pragmatics*, 26, pp. 355-387.
- Cots, J.M. et al, (1990). *Conversa(r)*. *Caplletra. Revista de Filología*, 7, 51-72.
- Cutrone, P. (2005): "A case study examining backchannels in conversations between Japanese-British dyads", *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 24 (3), pp. 237-274.
- Drew, P. y J. Heritage (1992): *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ernst, G. (1994): "'Talking circle': Conversation and negotiation in the ESL classroom", *TESOL Quarterly*, 28, 2, pp. 293-322.
- Firth, A. (1996): "'Lingua franca' negotiations: towards an interactional approach", *World Englishes*, 9, 3, pp. 269-280.
- Gardner, R. (2001): *When listeners talk. Response tokens and listener stance*, Amsterdam y Philadelphia: John Benjamin's Publishing Co.
- Guillen Solano, P. (2010). The management of turn-taking: Applications of conversation analysis in teaching spanish as a second language. *Revista De Filologia y Linguistica De La Universidad De Costa Rica*, 36(2), 163-173. Revisado en:
<http://www.bidi.uam.mx:8331/docview/1023037075?accountid=37347>
- Gumperz, J. J. (1978): "The conversational analysis of interethnic communication", en E. L. Ross (ed.), *Interethnic communication*. Athens: University of Georgia Press, pp. 13-31.
- Heinz, B. (2003): *Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations*, *Journal of Pragmatics*, 35 (7), pp. 1113-1142.
- Heritage, J. (1995): "Conversation analysis", en U. M. Quasthoff (ed.), *Aspects of oral communication*. Berlin: DeGruyter, pp. 391-416.
- Hutchby, I. y Wooffit, R. (1998): *Conversation analysis*, Cambridge, England: Polity Press.

- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/].
- Jing, Y. (2004): "An examination on the function of nods in Chinese conversation". En:
http://www1.tcue.ac.jp/home1/k-gakkai/ronsyuu/ronsyuu_keisai/47_1/you.pdf [Fecha de consulta: julio de 2013].
- Jordan, I. J. (1990). Self-selection in turn-taking: An approach to teaching spanish. *Hispania*, 73(4), 1154-1157. Revisado en:
<http://www.bidi.uam.mx:8331/docview/85522703?accountid=37347>
- Kramsch, C. J. (ed.) (2004): *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. Londres: Continuum.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Liddicoat, A. J. y C. Crozet (2001): "Acquiring French interactional norms through instruction", en K. R. Rose y G. Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 125-144.
- Long, M. H. (1983): "Native speaker / non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4, pp. 126-141.
- Márquez Reiter, R. and Placencia, M. (2005). *Spanish Pragmatics*. Palgrave, McMillan.
- Maynard, S. K. (1997): "Analyzing interactional management in native/non-native English conversation: A case of listener response", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 35 (1), pp. 37-60.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *El mundo estudia español*. Revisado en:
<http://ministeriodeeducacionyciencia.es/eduexterior> (enero 2012)
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- Pascual Escagedo, C. (2012). La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de ELE. Estudio preliminar. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11 (6), 144-173.

- Pato, Enrique y Giancarlo Fantechi (2014). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). ReLingüística, UAM-Azcapotzalco. Versión en línea:
<http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Pérez Ruiz, J. (2010): *Los turnos de apoyo en la conversación de taiwaneses estudiantes de ELE*. Trabajo de Investigación Tutelado (no publicado), Madrid: Universidad Antonio Nebrija. Disponible en: www.linred.es [fecha de consulta 3 mar 2013].
- Richards, J. C. (1990): *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1972). "An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology". In D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*. Nueva York: The Free Press, 31-74.
- Sacks, H., E. A. Schegloff y G. Jefferson (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language*, 50, 4, pp. 696-735.
- Schiffrin, D. (1990): "Conversation Analysis", *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, pp. 3-16.
- Seidlhofer, B. (2004): "Research perspectives on teaching English as a lingua franca", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 209-239.
- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». En *IRAL*, X (2), pp. 209-231.
- Slade, D. y R. Gardner (1993): "Teaching casual conversation: the issue of simplification", en M. Tickoo (ed.), *Simplification: Theory and application*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, pp. 82-100.
- van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Varonis, E. y S. M. Gass (1985): "Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning", *Applied Linguistics*, 6, 1, pp. 71-90.

APÉNDICE A. NORMA DE TRANSCRIPCIÓN

Para el cierre de esta investigación mostramos la norma de transcripción que hemos utilizado para dar forma a nuestro corpus. Nos hemos basado principalmente en el corpus del grupo Val.Es.Co (Valencia Español Coloquial). Como una adaptación, hemos elegido sólo los signos de transcripción que fueron relevantes para nuestras grabaciones.

A	Intervención de un interlocutor identificado como A
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento o una interrupción
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición
]	Final del habla simultánea
< >	Lugar donde inicia y termina un turno de apoyo
[< >]	Combinación de turno de apoyo en solapamiento
/	Pausa corta, inferior al medio segundo
//	Pausa entre medio segundo y un segundo
///	Pausa de un segundo o más
(5'')	Silencio (intervalo o lapso) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea significativo
↑	Entonación ascendente
↓	Entonación descendente
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas)
Pe-sa-do	Pronunciación silabeada
(())	Fragmento indescifrable / transcripción dudosa
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro
(risas)	Aparecen al margen de los enunciados
aa	Alargamientos vocálicos
nn	Alargamientos consonánticos
<i>Letra cursiva</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo.

En relación con las pausas, nos hemos referido a éstas exactamente como aparecen en la norma de transcripción sin aludir a tiempos exactos tales como 0.5 segundos o 1.2 segundos. Sin embargo, con ayuda de los programas Transcriber y ELAN pudimos ajustar lo más cerca posible el tiempo de pausas. En cuanto a los símbolos (// y ///) de igual manera medimos aproximadamente su rango para referirnos a pausas, intervalos y lapsos, como explicamos en el marco teórico. En cuanto al símbolo (()) insertamos el rótulo “en francés” para aclarar que no se trataba de una expresión dudosa, sino que fue enunciada en la lengua de los HNN.

APÉNDICE B: RELACIÓN DE TÓPICOS

Secuenciación temática de la sesión 1:

- (1) Sobre la vida en sus países y cómo la vivieron sus amigos
- (2) Sobre proyectos para cursos en la CELEX y planeación trimestral
- (3) De cómo se obtienen o fabrican ciertos productos en sus países
- (4) Acerca de la producción de vinos y su predilección por ellos
- (5) Sobre la miel de maple y sus diferentes usos
- (6) Acerca de expresiones en francés
- (7) Referente a la asistencia numérica de alumnos en sus cursos
- (8) Sobre tareas específicas en las clases
- (9) Sobre la importancia de la francofonía y su incorporación en cursos
- (10) Acerca de platillos, comidas y temas relacionados
- (11) Sobre costumbres de salir a comer a ciertas horas
- (12) Sobre la opinión de quedarse a vivir en México
- (13) Sobre las relaciones de pareja según el país de cada uno de ellos
- (14) Sobre los trámites de visa

Secuenciación temática de la sesión 2:

- (1) Relacionado a las bebidas y edades de los participantes
- (2) Sobre las capacidades musicales de dos de los informantes
- (3) De las rutinas para dormir y experiencias personales sobre sismos