





UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA



EL MECANISMO DE LAS INTERRUPCIONES EN LA CONVERSACIÓN  
DE ALUMNOS TAIWANESES DE ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Ana María Cestero Mancera

MIGUEL RUBIO LASTRA

Alcalá de Henares

2012







Aún los medianamente dotados, desde el punto de vista intelectual, podrán conseguir algún fruto, con tal de que abriguen fe robusta en la virtud creadora de la educación y se contraigan a profundizar, durante mucho tiempo, un tema limitado.

Santiago Ramón y Cajal, *Los tónicos de la voluntad*.

Así como las pirámides de Egipto fueron levantadas con piedras irregulares,  
la conversación española, para desarrollarse con firmeza,  
precisa de esta irregularidad que las interrupciones ofrecen.





## AGRADECIMIENTOS

Sería más justo que las personas que aparecen en estas líneas lo hicieran en la portada, junto al autor de esta tesis doctoral.

Vamos a seguir las convenciones establecidas, en este caso, injustamente, y nombraremos a algunas de esas personas en este apartado de agradecimientos.

En primer lugar, queremos dejar constancia de la deuda de gratitud contraída con nuestra Directora, la Doctora Ana M<sup>a</sup> Cestero Mancera, por su paciencia, sus conocimientos, su dedicación y su buen hacer. También nos sentimos deudores con su libro *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. De esta obra han surgido las ideas que marcan la dirección de estudio que iniciamos hace tiempo en el Trabajo de investigación tutelado.

Gracias, también, a Javier Pérez, por su ritmo, sus consejos y su gran amistad.

Gracias a Ricardo Olmos, por su excelente disposición y por saber tanto de estadística.

Gracias a Katerine Santo, por sus acertadas sugerencias y su imprescindible ayuda.

Gracias a la Universidad Wenzao, de Kaohsiung, por alistarme entre sus filas hace ocho años y acogerme con calidez.

Gracias a la Universidad Tunghai, de Taichung, por autorizarme a viajar hasta mi tierra para terminar la tesis junto a los míos.

Gracias a la Universidad de Alcalá y a la Universidad Nebrija, por haberse atrevido a formarme en el complejo y apasionante mundo de la lingüística.

Gracias a José Moratiel, hermano en la logia blanca, acicate en el camino y maestro de maestros.

Gracias a mi esposa Azucena y a mi hijo Miguel, por haberse convertido en víctimas involuntarias de esta empresa y por ser parte imprescindible de mí.

Y gracias a Dios, por todo esto y por todo lo demás.

Olvidamos a mucha otra gente que de un modo u otro ha colaborado en la construcción de esta obra. La incluimos aquí, desde nuestro subconsciente, por los buenos momentos que nos alentaron y los malos ratos de los que aprendimos.



## RESUMEN

Cuando los españoles conversan, utilizan un mecanismo en el que destaca la presencia de una gran cantidad de interrupciones que garantizan el buen desarrollo conversacional. Nos encontramos, por lo tanto, ante un mecanismo conversacional muy particular cuyo modelo han de alcanzar los estudiantes taiwaneses cuando aprenden a conversar en español. Sin embargo, las transferencias comunicativas de la lengua materna dificultan el aprendizaje de este modelo conversacional.

En esta investigación, describimos, en primer lugar, cómo interrumpen los alumnos taiwaneses de ELE cuando conversan en su lengua materna y en su lengua meta (en un nivel inicial y en un nivel intermedio). Una vez descrito el fenómeno, tratamos de descubrir las posibles diferencias entre estos tres grupos y las comparamos con un cuarto grupo de hablantes nativos de español aplicando un análisis contrastivo a la producción de interrupciones. Con los resultados obtenidos, descubrimos que el posible efecto de la lengua materna de los interlocutores sobre su interlengua podría llegar a provocar interferencias conversacionales entre taiwaneses y españoles cuando sostienen conversaciones en español.

Los resultados de la estadística inferencial y descriptiva nos permiten afirmar que las estrategias de producción utilizadas por alumnos taiwaneses que han aprendido español como lengua extranjera en un contexto institucional, cuando conversan en un nivel de español intermedio, son más complejas y más cercanas a las del español nativo que las utilizadas por alumnos de nivel inicial. No obstante, los alumnos taiwaneses de nivel intermedio de español utilizan estrategias de producción más cercanas a las de su lengua materna y de forma diferente a como lo hacen los hablantes nativos de español.

Por lo tanto, nuestra conclusión final es que, cuando los alumnos de séptimo año de español hablan en su lengua objeto, a pesar de que su nivel lingüístico es mayor, se producen transferencias en el uso de las interrupciones. Esto puede acarrear ciertos problemas de comunicación durante el encuentro conversacional entre taiwaneses y españoles y conducir, por consiguiente, a un bloqueo en el proceso de adquisición de la lengua. Por esta razón, consideramos que los profesores de ELE debemos enseñar en nuestra clase a reconocer, interpretar y manejar las señales que regulan el mecanismo conversacional para, así, poder mejorar eficazmente la competencia comunicativa de los alumnos.



## ABSTRACT

When Spaniards converse, they utilize a conversational technique that involves frequent interruptions that, while emphasizing these interruptions, nonetheless guarantees the development of a smooth conversation. Thus, this model of conversation is something that Taiwanese students must attain when they are learning Spanish. Communicative transfers from the mother language make the learning of this conversational model difficult, however.

In this research, we first describe this mechanism of interruption when Taiwanese students of Spanish as a foreign language speak Spanish at a B1 and B2 level, as well as in their mother tongue, Chinese. After the description of this phenomenon, we will demonstrate the differences among these three groups. We will then compare them with another group composed of Spaniards, by using a contrastive analysis of the production of these interruptions. The results help us to discover that influence of the mother language can result in conversational interferences between Taiwanese and Spaniards when they are speaking in Spanish.

The results of the inferential and descriptive statistical show us that production strategies used by Taiwanese students who learn Spanish in an institutional context, when they speak Spanish with a B2 level, are more complex and closer to the native Spanish than strategies used by those with a B1 level. However, Taiwanese students with a B2 level, even though they were not learning about the mechanism of interruption, use production strategies closer to their mother language and do so differently than Spaniards do.

We conclude that students in their seventh year of Spanish (B2 level) show transferences with the usage of the interruptions when they speak Spanish. This means that communication problems may emerge in a conversation between Taiwanese and Spaniards, and, as a consequence, block the process of language acquisition. Therefore, instructors of Spanish as a foreign language must help students to recognize, interpret, and use signals for controlling this mechanism so that the students effectively improve their communicative competence.



## 摘要

西班牙人進行會話時，明顯的會使用一種讓會話進行順暢而出現大量插話的機制。我們發現，這也就是台灣學生學習以西班牙文會話時所必須學會的一種非常特別的會話機制。然而，母語所造成溝通上的轉移卻阻礙了此會話結構的學習。

在此研究報告中，首先我們將描述台灣以西班牙語為外語的學生用自己母語會話及以初級或中級程度之目標語會話時如何進行插話。在說明其插話現象後，我們嘗試去發現這三個研究族群之間插話行為可能的差異性，並透過對比分析的方法，與以西班牙語母語人士為語料之第四個研究族群，相互比較。經由研究所得結果，我們發現交談者的母語於中介語中所產生之可能影響，會進而成為台灣人與西班牙人以西班牙語交談時，所形成之會話干擾。

透過推理性統計及敘述性統計分析之結果，我們可以確認在台灣學校學習西班牙語外語具中級程度的學生，他們使用的插話技巧比初級程度的學生較豐富多元性，也比初級程度的學生較接近西班牙母語人士的插話方式。然而，台灣西班牙語中級程度的學生的插話技巧也與自己以母語溝通時的插話技巧較為相似，不同於西班牙語母語人士。

因此，我們最終的結論是，儘管學習西班牙語九年之久且具備相當語言程度的學生，在說西班牙語時仍會出現某些自己母語插話技巧轉移的現象。這也將會造成台灣人和西班牙人進行會話時某些溝通上的問題，並導致語言習得的中斷。也因此，我們認為西班牙語外語教學的老師們在課堂上應該教導學生去認識，詮釋及掌控一些形成會話機制的要點，來有效的提升學生溝通的能力。





# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO</b>	<b>41</b>
<b>1. LA CONVERSACIÓN Y SU ESTUDIO</b>	<b>43</b>
1.1. LA CONVERSACIÓN	44
1.1.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA CONVERSACIÓN	44
1.1.2. TIPOLOGÍA DEL GÉNERO ORAL	48
1.1.3. PARTICIPANTES DE LA CONVERSACIÓN	55
1.2. EL ESTUDIO DE LA CONVERSACIÓN	59
1.2.1. MARCO HISTÓRICO	60
1.2.2. SITUACIÓN ACTUAL	63
1.2.3. EL ESTUDIO DE LA CONVERSACIÓN EN EL MARCO DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS	72
1.2.3.1. EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	73
1.2.3.2. EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN EN LA CLASE	83
<b>2. LA ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN</b>	<b>88</b>
2.1. LA ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA	88
2.1.1. MACROESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	90
2.1.2. MICROESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	92
2.2. EL MECANISMO DE ALTERNANCIA DE TURNOS DE HABLA EN LA CONVERSACIÓN	101
<b>3. LA INTERRUPCIÓN</b>	<b>108</b>
3.1. INTERRUPCIÓN Y SUPERPOSICIÓN DE HABLA: DIFERENCIA CONCEPTUAL	108
3.2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA INTERRUPCIÓN	112
3.3. TIPOLOGÍA DE LA INTERRUPCIÓN.	120
3.3.1. CLASIFICACIONES BASADAS EN RASGOS PRAGMÁTICOS	121
3.3.2. CLASIFICACIONES REALIZADAS A PARTIR DE RASGOS FORMALES	124
3.3.3. CLASIFICACIONES BASADAS EN RASGOS FUNCIONALES	128
3.3.4. CLASIFICACIONES BASADAS EN UNA COMBINACIÓN DE RASGOS FORMALES Y FUNCIONALES	132
3.4. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA SUPERPOSICIÓN DE HABLA	137
3.5. TIPOLOGÍA DE LA SUPERPOSICIÓN DE HABLA	145
3.5.1. CLASIFICACIONES BASADAS EN CRITERIOS FORMALES	145
3.5.2. CLASIFICACIONES BASADAS EN DIVERSOS CRITERIOS	149
3.5.3. CLASIFICACIONES BASADAS EN EL CARÁCTER DE LA SUPERPOSICIÓN	151
3.5.4. CLASIFICACIONES BASADAS EN LA FORMA DE RESOLVER LA SUPERPOSICIÓN	153
<b>4. LA TRANSFERENCIA</b>	<b>154</b>
4.1. EL ESTUDIO DE LA TRANSFERENCIA	155
4.2. LA TRANSFERENCIA CONVERSACIONAL	158
4.2.1. LA TRANSFERENCIA DEL CHINO AL ESPAÑOL. PARTICULARIDADES DE LA CONVERSACIÓN EN CHINO	160
4.2.2. LA TRANSFERENCIA EN LAS INTERRUPCIONES. PARTICULARIDADES EN OTRAS LENGUAS	163
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>165</b>

<b>CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>169</b>
<b>1. OBJETO DE ESTUDIO Y ENTIDAD SOCIAL</b>	<b>172</b>
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS INICIAL</b>	<b>177</b>
<b>3. CARACTERIZACIÓN Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>180</b>
3.1. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	181
3.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	182
<b>4. RECOGIDA DE LOS MATERIALES</b>	<b>186</b>
4.1. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE MATERIALES	186
4.2. GRABACIONES	188
4.3. CONVERSACIONES	192
4.4. INFORMANTES	195
<b>5. TRANSCRIPCIÓN Y ETIQUETADO DE LOS MATERIALES</b>	<b>198</b>
<b>6. ANÁLISIS DE LOS DATOS</b>	<b>202</b>
6.1. DESARROLLO DEL ANÁLISIS	202
6.2. VARIABLE DEPENDIENTE	205
6.3. VARIABLES INDEPENDIENTES	205
6.4. VARIABLES DE CONTROL	206
6.5. VARIABLES INTERVINIENTES O EXTRAÑAS	207
6.6. VALIDEZ	208
6.7. FIABILIDAD	210
<b>7. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	<b>211</b>
<b>8. CONCLUSIÓN</b>	<b>213</b>
<b>CAPÍTULO III. LA INTERRUPCIÓN EN LA CONVERSACIÓN DE ESTUDIANTES TAIWANESES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. RESULTADOS</b>	<b>215</b>
<b>1. GRUPO A: CONVERSACIONES EN ESPAÑOL DE ALUMNOS DE CUARTO AÑO</b>	<b>218</b>
1.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA	219
1.2. INTERRUPTIONES VOLUNTARIAS E INTERRUPTIONES INVOLUNTARIAS	222
1.3. INTERRUPTIONES DEL HABLANTE E INTERRUPTIONES DEL OYENTE	228
1.4. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPTIONES	233
1.4.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPTIONES CON SUPERPOSICIÓN	237
1.4.2. DURACIÓN DE LAS INTERRUPTIONES CON SUPERPOSICIÓN	241
1.5. APARICIÓN DE ELEMENTOS O FENÓMENOS CONVERSACIONALES QUE SUPONEN CORTE DE TURNO O FALLO EN EL MECANISMO DE ALTERNANCIA DE TURNOS	244
1.6. CONCLUSIONES Y OTROS RESULTADOS DESTACABLES	246
<b>2. GRUPO B: CONVERSACIONES EN ESPAÑOL DE ALUMNOS DE SÉPTIMO AÑO</b>	<b>248</b>
2.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA	249
2.2. INTERRUPTIONES VOLUNTARIAS E INTERRUPTIONES INVOLUNTARIAS	251
2.3. INTERRUPTIONES DEL HABLANTE E INTERRUPTIONES DEL OYENTE	257
2.4. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPTIONES	261
2.4.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPTIONES CON SUPERPOSICIÓN	264
2.4.2. DURACIÓN DE LAS INTERRUPTIONES CON SUPERPOSICIÓN	267
2.5. APARICIÓN DE ELEMENTOS O FENÓMENOS CONVERSACIONALES QUE SUPONEN CORTE DE TURNO O FALLO EN EL MECANISMO DE ALTERNANCIA DE TURNOS	271
2.6. CONCLUSIONES Y OTROS RESULTADOS DESTACABLES	273
<b>3. GRUPO C: CONVERSACIONES EN CHINO DE ALUMNOS DE SÉPTIMO AÑO</b>	<b>274</b>
3.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA	274
3.2. INTERRUPTIONES VOLUNTARIAS E INTERRUPTIONES INVOLUNTARIAS	278
3.3. INTERRUPTIONES DEL HABLANTE E INTERRUPTIONES DEL OYENTE	284
3.4. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPTIONES	288
3.4.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPTIONES CON SUPERPOSICIÓN	291

3.4.2. DURACIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN	295
3.5. APARICIÓN DE ELEMENTOS O FENÓMENOS CONVERSACIONALES QUE SUPONEN CORTE DE TURNO O FALLO EN EL MECANISMO DE ALTERNANCIA DE TURNOS	299
3.6. CONCLUSIONES Y OTROS RESULTADOS DESTACABLES	299
<b>4. RELACIONES DE LAS MEDIDAS DE TIPICIDAD</b>	<b>301</b>
<b>CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	<b>303</b>
<b>1. INFLUENCIA DEL NIVEL EN LENGUA META SOBRE LA PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES DE TURNO DE HABLA</b>	<b>307</b>
1.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA	308
1.2. INTERRUPCIONES VOLUNTARIAS E INTERRUPCIONES INVOLUNTARIAS	312
1.3. INTERRUPCIONES DEL HABLANTE E INTERRUPCIONES DEL OYENTE	317
1.4. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPCIONES	321
1.4.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN	325
1.4.2. DURACIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN	329
1.5. CONCLUSIONES	332
<b>2. INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA SOBRE LA PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES DE TURNO DE HABLA</b>	<b>336</b>
2.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA	338
2.2. INTERRUPCIONES VOLUNTARIAS E INTERRUPCIONES INVOLUNTARIAS	344
2.3. INTERRUPCIONES DEL HABLANTE E INTERRUPCIONES DEL OYENTE	352
2.4. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPCIONES	358
2.4.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN	365
2.4.2. DURACIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN	371
2.5. CONCLUSIONES	377
<b>3. PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES DE TURNOS DE HABLA EN CONVERSACIONES ENTRE ESPAÑOLES Y EN CONVERSACIONES ENTRE TAIWANESES</b>	<b>384</b>
3.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA	386
3.2. INTERRUPCIONES VOLUNTARIAS E INVOLUNTARIAS	388
3.3. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPCIONES	393
3.3.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN	395
3.4. CONCLUSIONES	398
<b>CAPÍTULO V. APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA</b>	<b>403</b>
<b>1. LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN</b>	<b>407</b>
1.1. CUESTIONES GENERALES DE LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN	410
1.2. EL ENFOQUE DIRECTO. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DEL MECANISMO DE PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES	416
1.3. SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN EN TAIWÁN	419
<b>2. ORIENTACIONES GENERALES PARA FACILITAR LA INTRODUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LOS MECANISMOS CONVERSACIONALES EN LA CLASE DE CONVERSACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES TAIWANESES</b>	<b>422</b>
2.1. ORIENTACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA Y LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR EN TAIWÁN	424
2.2. ORIENTACIONES SOBRE EL EMPLEO DE MATERIALES Y MANUALES EN TAIWÁN	426
2.3. ORIENTACIONES SOBRE EL TIPO DE ACTIVIDADES PRACTICADAS EN EL AULA TAIWANESE	426
<b>3. UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LAS INTERRUPCIONES</b>	<b>430</b>
<b>4. CONCLUSIONES</b>	<b>440</b>

<b>CONCLUSIONES</b>	<b>443</b>
<b>1. INFLUENCIA DEL NIVEL EN LENGUA EXTRANJERA SOBRE LA PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES DE TURNO HABLA</b>	<b>449</b>
<b>2. INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA SOBRE LA PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES DE TURNO DE HABLA</b>	<b>455</b>
<b>3. CARACTERIZACIÓN DE LA INTERLENGUA DE LOS ALUMNOS TAIWANESES</b>	<b>459</b>
<b>4. CARACTERIZACIÓN DE LAS CONVERSACIONES MANTENIDAS EN CHINO POR LOS ALUMNOS TAIWANESES</b>	<b>461</b>
<b>5. IMPLICACIONES TEÓRICAS</b>	<b>463</b>
<b>6. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS</b>	<b>464</b>
<b>7. LIMITACIONES DEL PRESENTE TRABAJO</b>	<b>467</b>
<b>8. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES</b>	<b>469</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>471</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>502</b>
<b>ANEXO I. PLAN DE GRABACIONES PARA LA RECOGIDA DEL COET</b>	<b>505</b>
1. NÚMERO DE CONVERSACIONES Y PARTICIPANTES	505
2. LUGAR	505
3. MATERIAL	506
4. TIEMPO	506
5. ORGANIZACIÓN	506
6. TEMAS Y ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	508
7. OBSERVACIONES	509
<b>ANEXO II. FORMULARIOS</b>	<b>511</b>
1. DATOS PERSONALES DE LOS PARTICIPANTES	511
2. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	512
<b>ANEXO III. TABLAS CON EL ÍNDICE DE MAHALANOBIS</b>	<b>515</b>
<b>APÉNDICE EN CDRom: CORPUS DE CONVERSACIONES TRANSCRITO Y ETIQUETADO</b>	

## ÍNDICE DE CUADROS

---

**Cuadro 1.-** Microestructura de la conversación (Cestero 2005).

95



## ÍNDICE DE TABLAS

---

<b>Tabla 1.-</b>	Reacción ante la interrupción (Bañón 1997: 49).	119
<b>Tabla 2.-</b>	Clasificación de las interrupciones según su grado de descortesía (Bañón 1997: 94).	123
<b>Tabla 3.-</b>	Tipos de interrupción según la función que cumplen y el efecto que producen (Bañón 1997: 97).	124
<b>Tabla 4.-</b>	Interrupciones de poder y de compenetración. Características comparadas (Goldberg 1990: 889).	131
<b>Tabla 5.-</b>	Tipología de las interrupciones (Cestero 2000a).	137
<b>Tabla 6.-</b>	Sistema educativo no-profesional de Taiwán. Adaptación de Ministerio de Educación de Taiwán (2007).	174
<b>Tabla 7.-</b>	Características de la muestra.	198
<b>Tabla 9.-</b>	Variantes de la variable dependiente y de las variables independientes.	206
<b>Tabla 10.-</b>	Frecuencia y porcentaje de alternancias.	211
<b>Tabla 11.-</b>	Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.	212
<b>Tabla 12.-</b>	Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.	212
<b>Tabla 13.-</b>	Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.	212
<b>Tabla 14.-</b>	Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución.	213
<b>Tabla 15.-</b>	Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su tiempo de duración.	213
<b>Tabla 16.-</b>	Grupo A. Frecuencia y porcentaje de alternancias.	220
<b>Tabla 17.-</b>	Grupo A. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.	223
<b>Tabla 18.-</b>	Informantes Grupo A. Frecuencia de interrupciones según el motivo de la interrupción.	227
<b>Tabla 19.-</b>	Grupo A. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.	228
<b>Tabla 20.-</b>	Informantes Grupo A. Frecuencia de interrupciones según la persona que interrumpe.	232
<b>Tabla 21.-</b>	Grupo A. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.	233
<b>Tabla 22.-</b>	Informantes Grupo A. Frecuencia de interrupciones según la presencia o no de superposición.	236
<b>Tabla 23.-</b>	Grupo A. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución.	238
<b>Tabla 24.-</b>	Informantes Grupo A. Frecuencia de superposiciones según su resolución.	240
<b>Tabla 25.-</b>	Grupo A. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su duración.	241
<b>Tabla 26.-</b>	Informantes Grupo A. Frecuencia de superposiciones según su duración.	243
<b>Tabla 27.-</b>	Grupo A. Elementos o fenómenos conversacionales que suponen corte de turno o fallo en el mecanismo de alternancia de turnos.	245
<b>Tabla 28.-</b>	Grupo B. Frecuencia y porcentaje de alternancias.	250
<b>Tabla 29.-</b>	Grupo B. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.	252
<b>Tabla 30.-</b>	Informantes Grupo B. Frecuencia de interrupciones según el motivo de la interrupción.	255
<b>Tabla 31.-</b>	Grupo B. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.	257
<b>Tabla 32.-</b>	Informantes Grupo B. Frecuencia de interrupciones según la persona que interrumpe.	260
<b>Tabla 33.-</b>	Grupo B. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.	261
<b>Tabla 34.-</b>	Informantes Grupo B. Frecuencia de interrupciones según la presencia o no de superposición.	263
<b>Tabla 35.-</b>	Grupo B. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución.	264
<b>Tabla 36.-</b>	Informantes Grupo B. Frecuencia de superposiciones según su resolución.	266
<b>Tabla 37.-</b>	Grupo B. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su duración.	267
<b>Tabla 38.-</b>	Informantes Grupo B. Frecuencia de superposiciones según su duración.	269
<b>Tabla 39.-</b>	Grupo B. Elementos o fenómenos conversacionales que suponen corte de turno o fallo en el mecanismo de alternancia de turnos.	272
<b>Tabla 40.-</b>	Grupo C. Frecuencia y porcentaje de alternancias.	276
<b>Tabla 41.-</b>	Grupo C. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.	278
<b>Tabla 42.-</b>	Informantes Grupo C. Frecuencia de interrupciones según el motivo de la interrupción.	283
<b>Tabla 43.-</b>	Grupo C. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.	284
<b>Tabla 44.-</b>	Informantes Grupo C. Frecuencia de interrupciones según la persona que interrumpe.	287

<b>Tabla 45.-</b>	Grupo C. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.	289
<b>Tabla 46.-</b>	Informantes Grupo C. Frecuencia de interrupciones según la presencia o no de superposición.	290
<b>Tabla 47.-</b>	Grupo C. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución.	291
<b>Tabla 48.-</b>	Informantes Grupo C. Frecuencia de superposiciones según su resolución.	294
<b>Tabla 49.-</b>	Grupo C. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su duración.	295
<b>Tabla 50.-</b>	Informantes Grupo C. Frecuencia de superposiciones según su duración.	297
<b>Tabla 51.-</b>	Índice de correlación de la tipicidad de las interrupciones.	301
<b>Tabla 52.-</b>	Índice de correlación de la tipicidad de las interrupciones cuando hay superposición.	302
<b>Tabla 53.-</b>	Grupos A y B. Media y desviación típica según el tipo de alternancia.	309
<b>Tabla 54.-</b>	Grupos A y B. Comparación estadística según el tipo de alternancia.	311
<b>Tabla 55.-</b>	Grupos A y B. Media y desviación típica según el motivo de la interrupción.	313
<b>Tabla 56.-</b>	Grupos A y B. Comparación estadística según el motivo de la interrupción.	315
<b>Tabla 57.-</b>	Grupos A y B. Media y desviación típica según la persona que interrumpe.	318
<b>Tabla 58.-</b>	Grupos A y B. Comparación estadística según la persona que interrumpe.	319
<b>Tabla 59.-</b>	Grupos A y B. Media y desviación típica según la presencia o ausencia de superposición.	323
<b>Tabla 60.-</b>	Grupos A y B. Comparación estadística según la presencia o ausencia de superposición.	323
<b>Tabla 61.-</b>	Grupos A y B. Media y desviación típica según el modo de resolver la superposición.	326
<b>Tabla 62.-</b>	Grupos A y B. Comparación estadística según el modo de resolver la superposición.	327
<b>Tabla 63.-</b>	Grupos A y B. Media y desviación típica según la duración de la superposición.	330
<b>Tabla 64.-</b>	Grupos A y B. Comparación estadística según la duración de la superposición.	330
<b>Tabla 10.-</b>	Frecuencia y porcentaje de alternancias.	338
<b>Tabla 65.-</b>	Grupos A, B y C. Media y desviación típica según el tipo de alternancias producidas.	339
<b>Tabla 66.-</b>	Grupos B y C. Comparación estadística según el tipo de alternancias producidas.	341
<b>Tabla 67.-</b>	Grupos A y C. Comparación estadística según el tipo de alternancias producidas.	342
<b>Tabla 68.-</b>	Grupos A, B y C. Correlación entre alternancias propias e impropias.	343
<b>Tabla 69.-</b>	Grupos A, B y C. Comparación de la varianza generalizada según el tipo de alternancia producidas.	344
<b>Tabla 11.-</b>	Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.	345
<b>Tabla 70.-</b>	Grupos A, B y C. Media y desviación típica según el motivo de la interrupción.	346
<b>Tabla 71.-</b>	Grupos B y C. Comparación estadística según el motivo de la interrupción.	347
<b>Tabla 72.-</b>	Grupos A y C. Comparación estadística según el motivo de la interrupción.	349
<b>Tabla 73.-</b>	Grupos A, B y C. Correlación entre los tipos de interrupción según su motivo de aparición.	351
<b>Tabla 74.-</b>	Grupos A, B y C. Varianza generalizada según el motivo de la interrupción.	352
<b>Tabla 12.-</b>	Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.	353
<b>Tabla 75.-</b>	Grupos A, B y C. Media y desviación típica según la persona que interrumpe.	354
<b>Tabla 76.-</b>	Grupos B y C. Comparación estadística según la persona que interrumpe.	355
<b>Tabla 77.-</b>	Grupos A y C. Comparación estadística según la persona que interrumpe.	356
<b>Tabla 78.-</b>	Grupos A, B y C. Comparación de la varianza generalizada según la persona que interrumpe.	358
<b>Tabla 13.-</b>	Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.	359
<b>Tabla 79.-</b>	Grupos A, B y C. Media y desviación típica según la presencia o ausencia de superposición.	360
<b>Tabla 80.-</b>	Grupos B y C. Comparación estadística según la presencia o ausencia de superposición.	361
<b>Tabla 81.-</b>	Grupos A y C. Comparación estadística según la presencia o ausencia de superposición.	362
<b>Tabla 82.-</b>	Grupos A, B y C. Correlación entre los tipos de interrupción según la presencia o ausencia de superposición.	364
<b>Tabla 83.-</b>	Grupos A, B y C. Varianza generalizada según la presencia o ausencia de superposición.	364
<b>Tabla 14.-</b>	Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución.	365
<b>Tabla 84.-</b>	Grupos A, B y C. Media y desviación típica según el modo de resolver la superposición.	366
<b>Tabla 85.-</b>	Grupos B y C. Comparación estadística según el modo de resolver la superposición.	367
<b>Tabla 86.-</b>	Grupos A y C. Comparación estadística según el modo de resolver la superposición.	368
<b>Tabla 87.-</b>	Grupos A, B y C. Varianza generalizada según los modos de resolver la superposición de habla.	370
<b>Tabla 15.-</b>	Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su duración.	371



<b>Tabla 88.-</b>	Grupos A, B y C. Media y desviación típica según la duración de la superposición.	372
<b>Tabla 89.-</b>	Grupos B y C. Comparación estadística según la duración de la superposición.	373
<b>Tabla 90.-</b>	Grupos A y C. Comparación estadística según la duración de la superposición.	374
<b>Tabla 91.-</b>	Grupos A, B y C. Comparación de la varianza generalizada según la duración de la superposición.	377



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

<b>Gráfico 1.-</b>	Grupo A. Porcentaje de alternancias.	219
<b>Gráfico 2.-</b>	Grupo A. Porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.	223
<b>Gráfico 3.-</b>	Grupo A. Frecuencia de interrupciones según la persona que interrumpe.	229
<b>Gráfico 4.-</b>	Grupo A. Porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción.	230
<b>Gráfico 5.-</b>	Grupo A. Porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.	234
<b>Gráfico 6.-</b>	Grupo A. Porcentaje de superposiciones según su resolución.	238
<b>Gráfico 7.-</b>	Grupo A. Porcentaje de superposiciones según su duración.	242
<b>Gráfico 8.-</b>	Grupo A. Porcentaje de superposiciones según su resolución y su tiempo de duración.	244
<b>Gráfico 9.-</b>	Grupo B. Porcentaje de alternancias.	249
<b>Gráfico 10.-</b>	Grupo B. Porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.	252
<b>Gráfico 11.-</b>	Grupo B. Porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.	258
<b>Gráfico 12.-</b>	Grupo B. Porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción.	259
<b>Gráfico 13.-</b>	Grupo B. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.	262
<b>Gráfico 14.-</b>	Grupo B. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución.	265
<b>Gráfico 15.-</b>	Grupo B. Porcentaje de superposiciones según su duración.	268
<b>Gráfico 16.-</b>	Grupo B. Porcentaje de interrupciones según su resolución y su duración.	270
<b>Gráfico 17.-</b>	Grupo C. Porcentaje de alternancias.	275
<b>Gráfico 18.-</b>	Grupo C. Porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.	279
<b>Gráfico 19.-</b>	Grupo C. Porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.	285
<b>Gráfico 20.-</b>	Grupo C. Porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción.	286
<b>Gráfico 21.-</b>	Grupo C. Porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.	289
<b>Gráfico 22.-</b>	Grupo C. Porcentaje de superposiciones según su resolución.	292
<b>Gráfico 23.-</b>	Grupo C. Porcentaje de superposiciones según su duración.	295
<b>Gráfico 24.-</b>	Grupo C. Porcentaje de interrupciones según su resolución y su duración.	298
<b>Gráfico 25.-</b>	Grupos A y B. Frecuencia absoluta de alternancias de turnos de habla.	309
<b>Gráfico 26.-</b>	Grupos A y B. Media de los tipos de alternancia.	311
<b>Gráfico 27.-</b>	Grupos A y B. Frecuencia absoluta de interrupciones según el motivo que las produzca.	313
<b>Gráfico 28.-</b>	Grupos A y B. Media de los tipos de interrupción según el motivo de esta.	316
<b>Gráfico 29.-</b>	Grupos A y B. Frecuencia absoluta de interrupciones según la persona que interrumpe.	318
<b>Gráfico 30.-</b>	Grupos A y B. Media de los tipos de interrupción según la persona que interrumpe.	320
<b>Gráfico 31.-</b>	Grupos A y B. Media de los tipos de interrupción según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción.	321
<b>Gráfico 32.-</b>	Grupos A y B. Frecuencia absoluta de interrupciones según la presencia o ausencia de superposición.	322
<b>Gráfico 33.-</b>	Grupos A y B. Media de los tipos de interrupción según la presencia o ausencia de superposición.	324
<b>Gráfico 34.-</b>	Grupos A y B. Frecuencia absoluta de interrupciones según el modo de resolver la superposición.	325
<b>Gráfico 35.-</b>	Grupos A y B. Media de los modos de resolver la superposición.	328
<b>Gráfico 36.-</b>	Grupos A y B. Frecuencia absoluta de interrupciones según la duración de la superposición.	329
<b>Gráfico 37.-</b>	Grupos A y B. Media de las superposiciones según su duración.	331
<b>Gráfico 38.-</b>	Grupos A, B y C. Frecuencia absoluta de alternancias.	339
<b>Gráfico 39.-</b>	Grupos A, B y C. Media de alternancias propias e impropias.	342
<b>Gráfico 40.-</b>	Grupos A, B y C. Frecuencia absoluta de interrupciones según el motivo que las produce.	345
<b>Gráfico 41.-</b>	Grupos A, B y C. Media de los diferentes tipos de interrupción según su motivo de aparición.	349

<b>Gráfico 42.-</b>	Grupos A, B y C. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.	353
<b>Gráfico 43.-</b>	Grupos A, B y C. Media de los diferentes tipos de interrupción según la persona que interrumpe.	356
<b>Gráfico 44.-</b>	Grupos A, B y C. Media de los tipos de interrupción según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción.	357
<b>Gráfico 45.-</b>	Grupos A, B y C. Frecuencia absoluta de interrupciones según la presencia o no de superposición.	359
<b>Gráfico 46.-</b>	Grupos A, B y C. Media de los tipos de interrupción según la presencia o ausencia de superposición.	363
<b>Gráfico 47.-</b>	Grupos A, B y C. Frecuencia absoluta de superposiciones según su resolución.	366
<b>Gráfico 48.-</b>	Grupos A, B y C. Media de los modos de resolver la superposición.	369
<b>Gráfico 49.-</b>	Grupos A, B y C. Frecuencia absoluta de superposiciones según su duración.	372
<b>Gráfico 50.-</b>	Grupos A, B y C. Media de las superposiciones según su duración.	375
<b>Gráfico 51.-</b>	Grupos A, B y C. Media de las superposiciones según su duración y su forma de resolución.	376
<b>Gráfico 52.-</b>	Grupos A, B, C y D. Porcentaje de alternancias propias e impropias.	387
<b>Gráfico 53.-</b>	Grupos A, B, C y D. Porcentaje de interrupciones según su voluntariedad y justificación.	390
<b>Gráfico 54.-</b>	Grupos A, B, C y D. Porcentaje de interrupciones según su motivo de aparición.	391
<b>Gráfico 55.-</b>	Grupos A, B, C y D. Porcentaje interrupciones según la presencia o ausencia de superposición.	394
<b>Gráfico 56.-</b>	Grupos A, B, C y D. Porcentaje de interrupciones con superposición según el modo de resolver esta.	396

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS

---

<b>AC</b>	Análisis de la conversación
<b>ACASL</b>	Análisis de la conversación en la adquisición de segundas lenguas
<b>ACESL</b>	Análisis de la conversación en los estudios de segundas lenguas
<b>ASL</b>	Adquisición de segundas lenguas
<b>COBEC</b>	Corpus oral bilingüe español-chino
<b>COET</b>	Corpus oral del español en Taiwán
<b>ELE</b>	Español como lengua extranjera
<b>HN</b>	Hablante nativo
<b>HNN</b>	Hablante no nativo
<b>L1</b>	Lengua primera o dominante
<b>L2</b>	Lengua segunda
<b>LE</b>	Lengua extranjera
<b>LM</b>	Lengua materna
<b>LTP</b>	Lugar de transición pertinente
<b>MCERL</b>	Marco común europeo de referencia para las lenguas
<b>PCIC</b>	Plan curricular del Instituto Cervantes



# PRESENTACIÓN

---





## PRESENTACIÓN

La conversación, a pesar de ser la primera actividad interactiva comunicativa que aprendemos al nacer y la que más utilizamos en nuestra vida cotidiana, ha sido mucho menos estudiada que la lengua escrita. Hasta la década de 1970, se creía que no merecía la pena estudiar la conversación, ya que se presentaba como un caos sin estructura alguna. En esta década, Sacks, Schegloff y Jefferson centraron su trabajo en la estructura de conversaciones cotidianas, desarrolladas cara a cara o por teléfono, y describieron, entre otras cosas, cómo los participantes de una conversación la organizaban siguiendo una estructura construida mediante el intercambio de turnos de habla. Fueron, por lo tanto, los primeros investigadores que describieron el intercambio de turnos de un modo más o menos detallado, dando, así, comienzo a los estudios sobre el intercambio de turnos tal y como se entienden hoy.

En español, J. Ortega, B. Gallardo, A. Tusón y H. Calsamiglia fueron los primeros en estudiar la conversación y su funcionamiento. Sin embargo, fue A. Cestero (2000a) quien primero describió la estructura conversacional española de forma precisa. En sus trabajos, se establece que el mecanismo que regula el intercambio de mensajes con el que se estructura la conversación funciona gracias a la coordinación y negociación entre los participantes. Cuando el mecanismo de alternancias se transgrede, aparecen las llamadas alternancias impropias o interrupciones, que son, a grandes rasgos, las intervenciones que uno de los interlocutores realiza durante la posesión de la palabra de la otra persona.

En la conversación entre españoles, un 50% de las alternancias que se producen son impropias (Cestero 2000a), pero no siempre suponen un conflicto conversacional, como cabría esperarse, sino que son indicadoras de una participación activa y de una

construcción cooperativa de la conversación (Cestero 2005). Estos datos nos proporcionan una información muy valiosa sobre la organización de la interacción social en la cultura española. Este es, por lo tanto, el modelo de estructura conversacional que han de alcanzar los estudiantes taiwaneses cuando aprenden a conversar en español. Sin embargo, según las corrientes de investigación actuales, la lengua materna ejerce una influencia determinante en los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (Martínez 2004). Esta influencia es tal, que supone la transferencia de muchos de los elementos de la lengua materna a la lengua meta. Recientemente, Sparks (2009) (ápuđ Pérez Ruiz 2011: 167) advierte a los profesores de lenguas sobre la importancia de considerar el papel de la L1 durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. En su estudio longitudinal de diez años, ha descrito qué mecanismos de aprendizaje son similares en la L1 y la L2, destacando, así, la influencia de aquella sobre esta.

En español, encontramos algunas investigaciones que abordan las interferencias comunicativas, como es el caso de las publicaciones de Cestero (1998 y 1999), Izquierdo (1998) o Pérez (2009, 2010 y 2011). Según estos autores, las transferencias de la L1 u otras LE ya aprendidas no son únicamente gramaticales, sino también comunicativas (y en este caso se llaman *transferencias comunicativas*). En el trabajo que presentamos, nos ocupamos de la transferencia que pueda haber desde el chino en cuanto a la producción de interrupciones y cuantificamos la diferencia entre lo que acontece en la lengua materna de los taiwaneses, su interlengua y la lengua materna de los españoles. Para ello, describimos cómo interrumpen los alumnos taiwaneses de ELE cuando conversan en español y cómo lo hacen cuando conversan en su lengua materna.

Partiendo de las observaciones hechas como profesores de español en Taiwán, recogidas en el estudio que se presentó en Rubio (2008), esta investigación se inicia con el planteamiento de una primera hipótesis de trabajo:

*Las estrategias de producción utilizadas por alumnos taiwaneses que han aprendido español como lengua extranjera en un contexto institucional, cuando conversan en un nivel de español intermedio, son más complejas y, probablemente, más cercanas al español nativo que las utilizadas por alumnos de nivel inicial.*

Además, considerando los resultados que se han obtenido en el trabajo de Pérez (2011), dado su paralelismo con el nuestro, así como las teorías de la interlengua descritas en el Capítulo I, se postula una segunda hipótesis de trabajo:

*Los alumnos taiwaneses de nivel intermedio de español, aun sin haber recibido instrucción sobre la interrupción, utilizarán estrategias de producción más cercanas a su lengua materna y de forma diferente a como lo hacen los hablantes nativos de español.*

Nuestro objetivo final es, por lo tanto, verificar las dos hipótesis iniciales planteadas. Para ello, en primer lugar, describimos el modelo de producción de interrupciones cuando aparecen en la lengua materna de los alumnos, así como en las conversaciones mantenidas en su lengua meta, en un nivel inicial y en un nivel intermedio. Una vez descrito el fenómeno, tratamos de descubrir las posibles diferencias entre estos tres grupos y las comparamos con un cuarto grupo de hablantes nativos de español, extraído de la investigación de Cestero (2000a), aplicando un análisis contrastivo a la producción de interrupciones. Con los resultados obtenidos, además de definir grosso modo el mecanismo de producción de las interrupciones en lengua china, hacemos una predicción de los problemas de comunicación que pudieran tener nuestros alumnos durante el encuentro conversacional con españoles.

Dentro de las ventajas que nos ofrece el Análisis de la Conversación (AC) como herramienta de investigación dentro del aula de lenguas, encontramos una que es poder definir específicamente las características de la interacción entre hablantes no nativos (HNN) y su relación con el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Concretamente, el microanálisis de la interacción fuera del aula entre HNN demuestra un bajo índice de aparición de estrategias de comprensión oral, tal y como apuntan Kasper y Overstreet (2002). En general, los errores en la microestructura conversacional no siempre se identifican con facilidad. Es aquí donde interviene nuestra tesis doctoral, puesto que nuestro objetivo es, como ya hemos indicado, analizar una parte tan importante de la microestructura de la conversación como es la manifestación de interrupciones, para así descubrir algunas de las estrategias comunicativas de los HNN.

La necesidad de un acercamiento del AC a la enseñanza de lenguas y, por lo tanto, al proceso de aprendizaje, trae como consecuencia una gran demanda de investigaciones que se realicen desde el AC y la Adquisición de Segundas Lenguas

(ASL) para que, así, los resultados puedan aplicarse a la enseñanza de la lengua. Kasper y Overstreet (2002) destacan la importante aportación de los estudios del AC a la ASL en la interacción oral que se produce en la clase y hacen un llamamiento para el inicio de investigaciones que se ocupen del habla de los estudiantes en un contexto no institucional.

Con la presentación de este trabajo, esperamos atender a esta llamada y damos un paso más en las conclusiones que ya dimos a conocer en Rubio (2008) gracias a la incorporación de nuevos datos y a la utilización de una población mayor en el estudio.

Partimos de la idea de que cualquier tipo de interacción es posible gracias a la capacidad de los hablantes de compartir competencias comunicativas, tales como el conocimiento sobre el lenguaje y los elementos que lo forman (léxico, gramática, sintaxis, entonación, prosodia...) (Drew y Heritage 2006). Por ello, es imprescindible conocer cuáles son esos puntos en común que permiten un buen entendimiento, y cuáles son aquellos elementos que conducen a un fallo en la comunicación. En este trabajo, consideramos que la interrupción es uno de los elementos que pueden conducir al fallo comunicativo debido a que se manifiesta de un modo diferente en unas culturas y en otras. Una vez descubiertas estas posibles diferencias, continuamos nuestra investigación incidiendo en esos aspectos diferenciadores para que nuestros alumnos de español como lengua extranjera (ELE) sean conscientes y puedan, así, mejorar su capacidad de comunicación.

Si bien es cierto que existen gran cantidad de trabajos y publicaciones sobre la conversación en inglés, apenas encontramos estudios del mismo campo en español. Si nos introducimos en las publicaciones sobre el habla española, descubrimos que son muy escasas las centradas en la interrupciones. Nuestro interés por realizar el presente trabajo, por tanto, nace de la carencia absoluta de investigaciones que aborden el análisis conversacional de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera.

Como justificación de este trabajo, cabe recordar que existen algunas investigaciones recientes sobre la producción oral y conversacional en español de hablantes chinos<sup>1</sup>. Concretamente, tras tomar buena nota de algunos de los trabajos relacionados con la producción oral de los estudiantes taiwaneses de español, entre los que destacan los de M. Cortés (1997, 2001, 2003, 2004, 2006, 2009a, 2009b y 2010),

---

<sup>1</sup> En este sentido, es necesario destacar la publicación SINOELE [www.sinoele.org] porque es la única publicación en español especializada en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

W.-F. Liang (1996), H.-C. Lu *et al.* (2009) y J. Pérez (2009, 2010, 2011a y 2011b), trataremos de llenar una parte de los vacíos que aún quedan en el contexto chino-taiwanés. El estudio que llevamos a cabo sobre las interrupciones supone una continuación y un complemento de los ya existentes y sirve como punto de partida para investigadores que tengan interés en estudiar este fenómeno dentro del Análisis de la Conversación en la Adquisición de Segundas Lenguas.

Los resultados obtenidos en esta investigación podrán ser utilizados como guía para que el profesor de español sepa qué aspectos conversacionales debe reforzar en sus clases. De esta forma, queremos mejorar la capacidad comunicativa de los estudiantes de español. Además, nuestro trabajo servirá como punto de inicio para investigaciones posteriores sobre la conversación en lenguas extranjeras. Estas investigaciones podrían abordar cuestiones como el estudio de otros aspectos conversacionales, reflexionar sobre la necesidad o no necesidad de incluir la estructura de la conversación en la evaluación de la conversación de ELE, ayudar en el aprendizaje de los alumnos para corregir algunos aspectos conversacionales, elaborar materiales didácticos especializados en la conversación, etc.

Siguiendo nuestra línea de investigación, es necesario destacar varios trabajos recientes cuya dirección ha sido trazada, en su mayor parte, en la Universidad Antonio de Nebrija y en la Universidad de Alcalá. En estas investigaciones (García 2005 y 2009, Guillén 2010, Brenes-Peña 2010, Inglés 2010, Pérez 2009 y 2011a y Pascual 2012) se trabaja con la estructura conversacional y el intercambio de turnos y siguen la misma metodología que empleamos nosotros. En concreto, la investigación que aquí presentamos sigue de forma paralela el trabajo presentado en Pérez (2011a) en cuanto a objetivos perseguidos y preguntas de investigación formuladas.

La investigación sobre la conversación de alumnos taiwaneses de ELE que aquí presentamos es de corte sociopragmático y toma como referencia la metodología del AC y técnicas de análisis propias de la Sociolingüística. El proceso se presenta con detalle en el Capítulo II y consta de estas cuatro fases: recogida de datos, transcripción, análisis de los datos y presentación de los resultados.

La *recogida de datos* comenzó en el año 2005 gracias a la creación del Corpus Oral del Español en Taiwán (COET), que consta de 35 grabaciones de conversaciones diádicas mantenidas por estudiantes taiwaneses de Taichung, Taipei, Tamsuei y

Kaohsiung. Además, utilizamos un segundo corpus, el Corpus Oral Bilingüe Español y Chino (COBEC), formado y dirigido por J. Pérez Ruiz y que consta de 30 conversaciones diádicas entre estudiantes taiwaneses de la Universidad de Idiomas Wenzao: 15 en español y otras 15 en chino. De estos dos corpus, extrajimos tres grupos de 15 grabaciones cada uno. El Grupo A se extrajo del COET y consta de 15 conversaciones diádicas de taiwaneses que hablan en español de nivel inicial. El Grupo B se extrajo del COBEC y está formado por 15 conversaciones diádicas de taiwaneses que hablan en español de nivel intermedio. En el Grupo C, procedente del COBEC, tenemos 15 conversaciones diádicas de taiwaneses que hablan en chino. Son los mismos informantes que en el Grupo B.

La segunda fase de investigación es la *transcripción* de las grabaciones y sigue las pautas marcadas por el grupo PRESEEA. En el *análisis de los datos*, se lleva a cabo un análisis cuantitativo para descubrir el porcentaje y la frecuencia absoluta de aparición del fenómeno estudiado. La última fase de investigación es la *presentación de los resultados* del análisis cuantitativo que, acompañado de un análisis cualitativo, nos ayuda a interpretar los datos obtenidos y a constatar las hipótesis de partida, además de conocer cómo interrumpen los estudiantes taiwaneses de ELE cuando conversan en español.

Para trazar el esquema general de nuestra investigación hemos tenido en cuenta las etapas que ha de seguir una investigación descriptiva (Madrid 1999: 41). Sin embargo, por motivos que expondremos a lo largo del trabajo, hemos adaptado dichas etapas al marco en el que nos movemos, el estudio de la conversación, siendo fieles a los pasos que marcan las investigaciones del Análisis de la Conversación (Ten Have 1999). Concretamente, hemos tomado como referencia el estudio de Cestero (2000a), pues en numerosas ocasiones acudimos a él para desarrollar, principalmente, el aparato teórico. Atendiendo al procedimiento seguido por esta autora, el trabajo se divide en cuatro capítulos con los siguientes títulos: Marco teórico, Metodología de la investigación, La interrupción en la conversación de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera y Discusión de los resultados. El *Capítulo I. Marco teórico*, nos acerca a un conocimiento amplio y necesario del marco histórico y de la situación actual de los estudios de la conversación. Veremos, también, cuáles son las definiciones, las características y la tipología que manejaremos a lo largo del trabajo con respecto a la conversación y la interrupción. En el *Capítulo II. Metodología de la investigación*,

desarrollamos detalladamente el contexto en el que se plantea la investigación, las características de la metodología seguida, los materiales utilizados y cómo hemos hecho uso de ellos, cómo se ha practicado el análisis de los datos y, por último, la presentación de los resultados. En el *Capítulo III. La interrupción en la conversación de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera. Resultados*, presentamos los resultados obtenidos del análisis de los datos. Estos resultados nos sirven para cerrar la investigación con el *Capítulo IV. Discusión de los resultados*. En este capítulo damos respuesta a las preguntas de investigación planteadas y a las hipótesis que formulamos al principio de la investigación. Por último, dado que esta investigación tiene cabida en el marco general de Lingüística aplicada, en el *Capítulo V. Aplicación de los resultados a la enseñanza del español como lengua extranjera*, ofrecemos una propuesta didáctica para llevar la interrupción al aula de ELE.





# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO**

---



# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO**

### **1. LA CONVERSACIÓN Y SU ESTUDIO**

Para desarrollar el marco teórico en el que se apoya nuestra investigación, es necesario ofrecer una justificación de los apartados que lo constituyen.

Con este primer apartado, se pretende dejar clara la definición de los conceptos que manejaremos, así como los puntos de vista adoptados a la hora de enfrentarnos al material de estudio. Así pues, en primer lugar, veremos cuál es nuestro posicionamiento con respecto al concepto de conversación que vamos a manejar y a las características particulares que esta presenta. En este mismo apartado, desarrollaremos brevemente la tipología del género oral con la intención de ubicar la conversación dentro del marco general de la comunicación. También explicaremos cuál es la función de los participantes en la conversación, puesto que ambos parámetros, el género oral y el número de participantes, han sido esenciales para delimitar y unificar nuestro objeto de estudio.

En segundo lugar, mencionaremos varios puntos de vista desde los que puede estudiarse la conversación, todos ellos perfectamente válidos en su contexto. Sin menospreciar ninguno de ellos y con la intención de justificar nuestra línea de investigación y ser coherentes con ella, haremos una presentación general de las corrientes que actualmente tienen más influencia en los estudios del discurso hablado y que más se acercan a nuestro planteamiento. Finalizaremos este apartado con un desarrollo más detallado de la corriente que, a nuestro modo de ver, está más

directamente implicada en el estudio de la conversación dentro del marco de enseñanza de segundas lenguas. Puntualizaremos las implicaciones en el aula de esta disciplina de reciente aparición, a la vez que comentaremos algunos de los puntos en común que nos unen a los planteamientos de esta corriente y que serán desarrollados en profundidad en el *Capítulo II. Metodología de la investigación*.

## 1.1. LA CONVERSACIÓN

En una gran cantidad de ocasiones, la bibliografía nos ha acercado al concepto de la comunicación oral en contraposición a la comunicación escrita. En este caso, obviaremos lo ya tratado tantas veces y nos ocuparemos de la conversación como una forma más de comunicación oral que, sin embargo, ocupa la mayor parte del tiempo de nuestra vida diaria. En nuestra investigación, analizaremos *conversaciones diádicas* y, por lo tanto, será necesario explicar qué posición ocupa la conversación dentro de los géneros orales y cuál es el papel de los interlocutores en una conversación para, así, entender mejor por qué hemos limitado nuestro trabajo a conversaciones entre dos personas.

### 1.1.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA CONVERSACIÓN

Decir que cuando las personas hablan se produce una conversación “es uno de los tópicos más banales que hay”<sup>2</sup> (Ten Have 1999: 3). Resulta muy difícil resumir en una sola definición qué es la conversación. Por lo tanto, reuniremos las ideas que algunos especialistas plantean, para así, a través de las características que comprende, acercarnos a su explicación.

Gallardo (1996: 46) hace un recorrido histórico del término *conversación* y data los primeros intentos de definición en los años 60, de manos de Hymes y Gumperz, etnógrafos del habla o de la comunicación, que toman como punto de partida los términos procedentes de la teoría de la información (emisor/destinador, receptor/destinatario, forma del mensaje, canal, código, tópico y situación). En estas

---

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

primeras investigaciones, se calificaba como caótica y desordenada, al contrario de lo que hoy en día entendemos. Actualmente, desde que, en los años 70, comienzan a publicarse estudios sobre conversaciones recogidas en contextos reales, como veremos en un apartado posterior, los especialistas van más allá de considerar la conversación como un intercambio desordenado de mensajes y enumeran o describen reglas y rasgos concretos que caracterizan una estructura muy claramente definida, así como los componentes que la forman. De hecho, en el español peninsular, en contraste con otras lenguas, la conversación no es solo un intercambio más o menos organizado de ideas o mensajes, sino la construcción cooperativa de una actividad comunicativa (Cestero 2005: 18), en la que las interrupciones, objeto de nuestra investigación, tienen un papel relevante.

Este carácter cooperativo le confiere una función socializadora. Por consiguiente, la conversación es la destreza que nos permite, por lo general, socializarnos por primera vez y adquirir la capacidad de comunicarnos; es la forma que utilizamos con más frecuencia para interactuar con otras personas y la primera que adquirimos de forma natural. Cumple un rol fundamental en el desarrollo individual y social de la vida diaria de la persona, pues, como dice Lyons (1977: 683), “muchas de las estructuras del lenguaje solamente pueden ser explicadas con la presunción de que se han desarrollado para la comunicación cara a cara”<sup>3</sup>. Su función no es la de comunicar un contenido proposicional nuevo, sino la de acatar las normas de cooperación que rigen el ritual interactivo (Cots 1995). Estas normas de cooperación “caracterizan la conversación como un tipo de actividad social co-construida por todos los participantes” (García 2005: 7). Schegloff (1987) ha denominado *conversación* a todo intercambio oral que se produce entre dos o más personas en un contexto familiar, distinguiéndolo de lo que él mismo entiende por *habla en interacción*, ese mismo intercambio oral llevado a cabo en un contexto institucional.

Si acudimos al concepto que el Instituto Cervantes (2012) maneja, leemos que, en la versión virtual del Diccionario de términos clave de ELE<sup>4</sup>, aparece definido el término *conversación* de una manera excesivamente simple: “es una actividad comunicativa oral en la que dos o más hablantes se alternan los papeles de emisor y receptor y negocian el sentido de los enunciados”. A esta definición debe añadirse que

---

<sup>3</sup> La traducción es nuestra.

<sup>4</sup> Véase la página electrónica del Centro Virtual Cervantes [<http://cvc.cervantes.es>].

la alternancia de papeles, junto con el carácter negociador que aparece en la conversación, presentan una estructura organizada, como así nos recuerdan Cots *et al.* (1990: 59) al estudiar la conversación como “una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabra”. Además, Sentis (1997: 372) aporta la característica de presentar un objetivo concreto y define la conversación del siguiente modo: “es una interacción dialógica entre varios participantes, quienes intervienen en ella para modificar una situación con metas o propósitos definidos (conscientes o inconscientes)”. Hay varios aspectos comunes en las particularidades que los especialistas consultados han propuesto para caracterizar la conversación. El primero y, quizás, el más significativo es la coherencia que caracteriza esta interacción (Sentis 1997: 371). Por lo tanto, resulta fundamental el carácter ordenado que, de forma pionera, en los años 70, Sacks, Schegloff y Jefferson confirieron a la conversación, considerándola como “una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabra” (Cots *et al.* 1990: 59).

Otro de los aspectos que todas las definiciones consultadas comparten es el hecho de señalar el carácter socializador que se le atribuye a la conversación, y que hace de ella la más importante de entre todas las formas de comunicación (Sentis 1997: 372). Es decir, siguiendo los planteamientos del Análisis de la Conversación, nos quedamos con la idea de que “la conversación existe dentro de un contexto social que configura el objeto de la conversación y determina su estructura y sus características”<sup>5</sup> (Pridham 2001: 1).

En definitiva, si recogemos lo dicho hasta ahora por estos autores, podríamos decir que la conversación es una actividad oral construida bajo unas reglas y rasgos que caracterizan una estructura organizada en turnos de palabra. En la conversación, dos o más hablantes interactúan cooperativamente, cumpliendo así una función socializadora.

No nos detendremos más en justificar su definición, pues entraríamos en largas discusiones. Es muy diferente, por ejemplo, el concepto de los *pragmáticos* sobre la conversación, centrado únicamente en los aspectos de funcionamiento interno (Gallardo 1996: 50), del que ofrecen los *sociolingüistas*, donde el contexto en el que se desarrolla la interacción es fundamental, y del que otros muchos especialistas proponen según la disciplina en la que trabajen. Aquí partiremos de un significado más completo y coherente con la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que este es el contexto en el

---

<sup>5</sup> La traducción es nuestra.

que se presenta nuestra investigación. Así, entendemos la conversación como una clase de intercambio oral o *interacción*. La interacción, por otra parte, ha sido identificada por el Consejo de Europa (2002: 14) como una de las cuatro actividades de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación).

Con todo ello, lo que más nos acerca a la comprensión del concepto de *conversación* son sus características particulares, que, al mismo tiempo, la diferencian de otros tipos de discurso o interacción oral. De los autores consultados (Hymes 1972; Sacks, Schegloff y Jefferson 1974; Kerbart-Orecchioni 1990; Nieto 1995; Briz 1995; Gallardo 1996; y Calsamiglia y Tusón 2002), mostramos a continuación la propuesta de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), pioneros de los estudios conversacionales, que establecen el sistema de turno específico como rasgo que individualiza la conversación frente a otros tipos de diálogo. Así, dentro de la conversación, la *conversación espontánea*<sup>6</sup> se caracteriza por catorce rasgos, desarrollados en Cestero (2000a: 227) y en Gallardo (1996: 36-39):

- 1) Se produce cambio de hablante de forma recurrente.
- 2) En general, cada vez habla un solo participante.
- 3) Las superposiciones son frecuentes pero breves.
- 4) Son frecuentes las transiciones de un turno a otro sin pausas ni superposiciones. Con frecuencia, las transiciones entre los turnos no son espaciadas.
- 5) El orden de los turnos no es fijo, sino variable.
- 6) La duración de los turnos no es fija, sino variable.
- 7) La duración de la conversación no se especifica previamente.
- 8) Lo que dicen los participantes no se especifica previamente.
- 9) La distribución de los turnos no se especifica previamente.
- 10) El número de participantes puede variar.

---

<sup>6</sup> Como explicaremos en el apartado correspondiente al procedimiento metodológico, nuestro corpus fue planeado para recoger conversaciones espontáneas. Sin embargo, las condiciones con que contamos imposibilitaron esta tarea: contexto académico y país de habla china. Esto se debe a que, según las propias características de la conversación espontánea, un entorno académico donde la lengua materna es el chino y se aprende español como lengua extranjera es el menos adecuado para conseguir este tipo de conversaciones. Es por ello que optamos por *conversaciones orientadas*, ya que este tipo de conversaciones se produce en un contexto natural no institucional y se hace hincapié en la exposición de la opinión particular de cada hablante, dando lugar a discusiones que pudieran facilitar la aparición de un mayor número de interrupciones y superposiciones de habla.

- 11) El habla puede ser continua o discontinua.
- 12) Se usan técnicas de distribución del turno.
- 13) Se utilizan distintas unidades constructoras del turno.
- 14) Hay mecanismos de corrección para los errores y las violaciones de la toma de turno.

Una vez presentadas algunas de las definiciones que se han hecho sobre la conversación, así como los rasgos que la caracterizan, podemos definir la conversación partiendo de premisas más coherente con la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo tanto, reproduciendo lo dicho por Cestero (2005: 20), consideramos la conversación como:

“una secuencia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada y con una organización pormenorizada no predeterminada, producida mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos específico, no controlado o dirigido por ningún participante concreto, y cuyo objetivo social es, en principio la comunicación por la comunicación”.

Hasta aquí, apoyados por los autores citados, hemos presentado la postura que tomamos al definir y caracterizar la conversación. Sin embargo, la conversación no es la única actividad oral que los nativos y los estudiantes de lenguas extranjeras practican, como ya dijimos al presentar los catorce rasgos que caracterizan la conversación espontánea. Existen otras muchas actividades orales que hemos de tener en cuenta al diseñar un currículum de Español como Lengua Extranjera (ELE) y que conviene presentar en el apartado siguiente.

### 1.1.2. TIPOLOGÍA DEL GÉNERO ORAL

La conversación, como veremos, es un tipo concreto de género oral. Sin embargo, el género oral puede clasificarse desde una infinidad de puntos de vista. Hyland (2002: 120) explica el multi-enfoque que puede adoptarse si consideramos que un género puede diferir de otro según la cultura, el periodo histórico, la comunidad social y el entorno comunicativo de los interlocutores. Así, por ejemplo, un *nivel*



*pragmático* se ocuparía sobre todo del proceder dialógico de los participantes y clasificaría la conversación junto al debate, la entrevista, el ritual, el mitin, la charla, el sermón, la conferencia, la ceremonia, etc. En cambio, un *nivel sociolingüístico* atendería al contexto y establecería subtipos como la conversación cotidiana, la comercial, la terapéutica, la íntima, etc. (Gallardo 1996: 55).

En general, las teorías sobre el género tratan de hallar las diferencias y similitudes que los textos presentan para, de este modo, poder clasificarlos dentro de un género u otro (Hyland 2002: 118). Existe, por lo tanto, un carácter más o menos dinámico de estas clasificaciones, las cuales no pueden ser entendidas de forma única y permanente, ya que algunas condiciones sociales, como el crecimiento profesional y la continua especialización de las disciplinas académicas, conducen a la constante transformación de los textos y a la creación de otros nuevos. De este modo, también varían las características que permiten clasificarlos dentro de un género u otro, como explica Hyland (2002: 119) al citar los trabajos de Valle (1999) y Atkinson (1999). Un ejemplo visible de este dinamismo es la utilización de los textos electrónicos y la consiguiente aparición de nuevos géneros.

Encontramos también esta dificultad a la hora de establecer una clasificación de los géneros profesionales. Hyland (2002) plantea esta cuestión y cita el trabajo de Bhatia (1997) como una posible solución, que consiste en añadir el objetivo o intención de los interlocutores dentro un contexto comunicativo socialmente reconocido.

En la misma línea de este dinamismo actual, vemos que los géneros desarrollados en los medios de comunicación imitan muchas de las características de los géneros tradicionales. Sin embargo, no podemos decir que su auge esté desplazando los géneros tradicionales, sino que está ayudando a la aparición de nuevos géneros orales que conviven con los tradicionales, tal y como apunta y desarrolla con detalle Abascal (2004: 76). En la actualidad, las comunicaciones han provocado la aparición de un elevadísimo número de géneros orales que son muy específicos del medio en el que se plantean (televisión, radio, teatro, etc.)<sup>7</sup>. Por ejemplo, explica Abascal (2004: 41), aunque en la televisión trate de reproducirse una conversación coloquial, el cuidado con el que se elabora el guión, el estilo o la sonoridad del discurso marcan la diferencia entre un contexto cuidado y un contexto natural.

---

<sup>7</sup> Véase en Rama (2000) un completo desarrollo de los diferentes géneros que hoy en día encontramos en la televisión.

Algunos autores ofrecen su propia tipología en función de la disciplina desde la que trabajen. Tal es el caso de Tusón (1997: 67-69), que ofrece una serie de criterios para la caracterización de los intercambios orales que han sido propuestos por la etnografía (Hymes 1972) y completados por otros autores (Kerbarth-Orecchioni 1990: 75 y siguientes, y Duranti 1985 y 1988). Los criterios propuestos por Hymes (1972), según Tusón (1997: 74), son los siguientes:

- 1) Situación en la que se produce el intercambio oral:
  - a) Localización espacial y temporal.
  - b) Escena psicosocial.
- 2) Participantes en el intercambio oral:
  - a) Características socioculturales.
  - b) Relaciones entre ellos.
  - c) Constelación de los participantes.
- 3) Finalidades perseguidas:
  - a) Especificación de las metas y los productos.
  - b) Definición de las finalidades globales y las particulares.
- 4) Secuencia de actos:
  - a) Organización y estructura de la interacción.
  - b) Organización de los temas planteados.
- 5) Clave:
  - a) Grado de formalidad e informalidad de la interacción.
- 6) Instrumentos utilizados:
  - a) Canal.
  - b) Variedad o variedades de habla.
  - c) Kinesia y proxemia.
- 7) Normas:
  - a) Normas de interacción.

b) Normas de interpretación.

8) Género:

a) Tipo de interacción.

b) Secuencias discursivas.

Dentro de un marco mucho más cercano al nuestro, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes 2006: 278) enumera las características que un determinado texto ha de presentar para ser considerado dentro de un determinado género. Estas características son las siguientes:

- 1) Una determinada macroestructura del texto.
- 2) Limitaciones en su desarrollo temático.
- 3) Condicionamientos en su microestructura.
- 4) Cumplimiento de una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza.

Además, nos encontramos también con *macrogéneros*, que son “conjuntos de géneros con base común y objetivos diferentes” (Instituto Cervantes 2006: 279). Por ejemplo, el macrogénero *entrevista* puede ser de agradecimiento, periodística, de trabajo, etc.

Sin llegar a tener en cuenta estos criterios y sin la intención de desarrollar una clasificación propia, será más ilustrativo que veamos a continuación las clasificaciones por las que han optado algunos de los autores o instituciones que hemos tenido en cuenta y que más se acercan a la postura que hemos adoptado a lo largo de nuestra investigación. Esto nos servirá para hacernos una idea de la infinidad de clasificaciones por las que podemos optar a la hora de enmarcar la conversación dentro de uno u otro género oral. Por ejemplo, Calsamiglia y Tusón (2002), que estudian la conversación dentro del Análisis del Discurso y muy cerca de la Pragmalingüística, diferencian los siguientes tipos de prácticas discursivas orales: monólogo, soliloquio, conferencia, charla, clase, mitin, sermón, presentación, ponencia, comunicación, declaración, discurso, conversación espontánea, debate, consulta médica, consulta administrativa, transacción comercial, tertulia, mesa redonda, coloquio y examen oral.

En cuanto a Álvarez Angulo (2001), desde la lingüística, divide los tipos de interacciones verbales en diálogo, conversación, debate, entrevista, coloquio y

discusión. Además, para este autor, los principales *géneros discursivos del texto dialogal-conversacional* son la conversación espontánea, la conversación planificada o formal, el diálogo en la novela, el diálogo teatral, el diálogo cinematográfico, el debate, la tertulia, la entrevista, la conferencia, la reunión, el coloquio y la mesa redonda.

Según Abascal (2004: 21), la oralidad se puede clasificar en función del número de interlocutores o del contexto en el que se desarrolle. En el primer caso, hablamos de conversación cuando dos o más interlocutores participan y de monólogo cuando un solo hablante se dirige a un auditorio, generalmente no participativo. En el segundo caso, nos encontraríamos con la oralidad privada, de carácter no jerarquizado, improvisado e informal, y la oralidad pública, en la que predomina el monólogo preparado y formal, si bien podría tener un carácter más informal o improvisado. Este contexto de familiaridad es utilizado como variable para diferenciar la conversación de otras formas de interacción oral. De este modo, en el marco de las segundas lenguas, Eggins y Slade (1997) trabajan con la conversación coloquial en cuanto a género oral que se distingue del resto en que es utilizada para negociar la identidad social y las relaciones interpersonales de los participantes.

En un contexto aún más específico como es el de la enseñanza del español como lengua extranjera, en la entrada *géneros discursivos* del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC)<sup>8</sup> del Instituto Cervantes (2012), se desarrollan brevemente las implicaciones que tiene la tipología de los géneros en el aula. Así, por un lado, se nos dice, por ejemplo, que la distinción de los géneros discursivos en la clase de lengua para fines específicos se viene haciendo desde hace tiempo, puesto que facilita la división de unidades temáticas con las que trabajar en la clase. Por otro lado, para establecer una tipología del género oral, en el PCIC (Instituto Cervantes 2006) se utiliza como criterio la forma a través de la cual se transmite el texto (oral o escrita) y la vía por la que llega a la audiencia. De este modo, la tipología de los géneros orales resulta del siguiente modo: anécdotas, anuncios publicitarios emitidos por megafonía, anuncios publicitarios en radio y televisión, boletines meteorológicos, chistes, comentarios y retransmisiones deportivas, conversaciones cara a cara, conversaciones telefónicas, debates y discusiones públicas, discursos y conferencias, documentales radiofónicos y televisados, entrevistas (académicas, médicas, periodísticas, laborales, asesorías, etc.), informativos radiofónicos, instrucciones y

---

<sup>8</sup> Véase CVC, en la página electrónica: [<http://cvc.cervantes.es>].

presentaciones públicas, intervenciones en reuniones formales e informales, letras de canciones, mensajes en contestadores automáticos, noticias retransmitidas por televisión o radio, películas y representaciones teatrales, presentaciones públicas y sermones eclesiásticos<sup>9</sup>.

Por su parte, el *Marco común europeo de referencia de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL) (Consejo de Europa 2002: 93), también dentro de la enseñanza de lenguas, aporta una lista con algunos tipos de texto oral<sup>10</sup>. Si bien no aparece justificada la elección de esta tipología en particular, se trata de textos que podrían incluirse en el diseño de un programa de enseñanza. Así, en el MCERL, encontramos los siguientes tipos de texto oral: declaraciones e instrucciones públicas; discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones; rituales (ceremonias, servicios religiosos formales); entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones); comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.); retransmisión de noticias; debates y discusiones públicas; diálogos y conversaciones; conversaciones telefónicas, y entrevistas de trabajo.

Debido a este carácter flexible del género, y tras consultar los autores anteriormente citados junto a otros como Carter y McCarthy (1997), Bernárdez (1995) y Werlich (citado en Moreno 1998: 161), hemos decidido adoptar la clasificación general de Cestero (2005: 18), que parte de la distinción entre textos orales monologales y dialogales de Van Dijk (1983), pues encaja perfectamente dentro de la enseñanza de lenguas, representada por el MCERL. Por lo tanto, apuntaremos que, según la presencia o ausencia de interacción, se presentan dos tipos de actividades comunicativas:

- 1) **Discursos o monólogos:** no existe interacción y son unidireccionales. El hablante transmite información a un público del que no se espera una respuesta concreta y cuya presencia puede manifestarse de forma más o menos participativa, pero que, en la mayoría de los casos, no interviene activamente en el discurso. A este tipo de actividad pertenecerían los discursos, las conferencias, los comunicados informativos, las presentaciones, etc.
- 2) **Interacciones o diálogos:** existe interacción. Las interacciones, a su vez, según

---

<sup>9</sup> El PCIC (Instituto Cervantes 2006) presenta esta tipología agrupada en seis niveles de referencia y especifica si dentro del género en cuestión ha de trabajarse con la recepción, la producción o con ambas. Además, ofrece muestras de cada uno de los géneros señalados.

<sup>10</sup> Dentro de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, véase en Martín (1995 y 1997) una compleja y profunda clasificación del género.

apunta Cestero (2005: 19), pueden clasificarse según el grado de convencionalización y de estructura interna, según su objetivo social y según la categoría de los participantes. Así, conforme al grado de convencionalización, tendríamos, por un lado, aquellas actividades que se establecen por acuerdo general en la sociedad, como es el caso del debate o la entrevista; y, por otro lado, aquellas que no presentan una planificación convencional en la sociedad, como es el caso de la conversación. Si tenemos en cuenta el objetivo social pretendido, en un extremo encontramos interacciones de compra-venta o entre médico y paciente, cuyo objetivo es concreto y determinado, y, en el otro extremo, las conversaciones, cuyo objeto social no está definido de un modo concreto. En último lugar, según la categoría social de los participantes, podemos distinguir entre aquellas interacciones en las que el rol de los participantes está claramente marcado y uno de los interlocutores es quien controla la distribución de los turnos, como es el caso de los juicios o las interacciones profesor-alumno, y aquellas en las que no hay un orden de intervención establecido o controlado, como ocurre en las conversaciones coloquiales.

Teniendo en cuenta estas tres características, se establecen tres tipos de actividades comunicativas interactivas (Cestero 2005: 19):

- 1) **Interacciones institucionales:** caracterizadas por un alto grado de convencionalización y planificación, por estar predeterminadas en cuanto a objetivo social y por contar con una persona que cumple la función de distribuir el turno de palabra (moderador). Aquí se incluyen el *debate*, la *mesa redonda*, el *coloquio*, un *juicio*, etc.
- 2) **Interacciones transaccionales:** caracterizadas por un grado medio de convencionalización y planificación, por estar predeterminadas en cuanto a objetivo social y porque uno de los participantes controla la distribución de los turnos de palabra. Aquí aparecen la *entrevista*, la *consulta didáctica*, la *consulta médica*, la *interacción compra-venta*, etc.
- 3) **Interacciones conversacionales:** caracterizadas por un bajo grado de convencionalización y planificación, por no estar predeterminadas en cuanto a su objetivo social y porque ninguno de los participantes controla la distribución de los turnos. Aquí tenemos la *conversación cotidiana*.

Esta clasificación está en estrecha relación con la presentada por Brown y Yule (1983), quienes distinguieron la *conversación transaccional*, cuyo objetivo sería transmitir información, de la *conversación interaccional*, cuyo propósito es desarrollar y mantener una relación social o expresarse uno mismo.

Así pues, dada la imposibilidad de establecer una tipología única del género oral, nos parece más adecuado utilizar una clasificación que sirva a nuestro propósito y sea coherente con el marco en el que desarrollamos nuestra investigación. Para ello, la ofrecida por Cestero (2000a), partiendo de clasificaciones básicas de Van Dijk (1983), explicada con más detalle algunos párrafos más arriba, cubre olgadamente nuestras expectativas. Consideramos, por lo tanto, la conversación como una de las formas que hay de *interacción oral*, intercambio que se produce entre dos o más hablantes, en contraposición a los *discursos* o *monólogos* (Van Dijk 1983) y, contando con las características que hemos mencionado en el apartado anterior al hablar de la conversación, como “una unidad de interacción social, construida a través de una serie ordenada de turnos, formulada, de manera alternativa, por los participantes” (Cestero 2005: 20). Con ello, destacamos una vez más el importante peso que la conversación tiene en la interacción en cuanto a forma fundamental de la comunicación oral (Sentis 1997: 371-372).

### 1.1.3. PARTICIPANTES DE LA CONVERSACIÓN

Los participantes son una parte fundamental de la conversación, puesto que son quienes realizan el acto comunicativo. Su papel en la actividad comunicativa, así como su presencia o ausencia, define la conversación y permite clasificarla como *interacción*. Como ya se ha mencionado, la conversación es una actividad interactiva. Pues bien, en toda interacción participan, al menos, dos personas que cumplen con un papel concreto en función de su actuación<sup>11</sup>. Existen varias teorías sobre el papel que tiene toda persona dentro del acto de comunicación. Si nos acogemos a los elementos que son comunes en todas estas teorías, diremos que aparecen tres participantes en el habla o conmutadores

---

<sup>11</sup> En su investigación sobre los turnos de apoyo, Pérez (2009 y 2011) desarrolla la caracterización de los participantes de la conversación para justificar la enorme importancia de las intervenciones del oyente.

que relacionan el contenido del enunciado con una realidad: el *hablante* o *locutor*, el *destinatario* o *alocutario* y la *audiencia* u *oyente*<sup>12</sup> (Calsamiglia y Tusón 1999: 19):

- 1) **Hablante o locutor:** suele estar representado gramaticalmente por el pronombre personal de primera persona *yo*, y “señala al mismo que pronuncia o escribe esta palabra” (Real Academia Española 1996: 203). Según Goffman (1981) y Ducrot (1984), citados en Calsamiglia y Tusón (1999: 20), puede ser de dos tipos:
  - a) **Autor** (Goffman), **locutor** (Ducrot) o **sujeto de la enunciación:** es aquel que cita sus propias palabras.
  - b) **Animador** (Goffman), **sujeto hablante** (Ducrot) o **sujeto empírico:** es el que recita palabras ajenas.
- 2) **Destinatario o alocutario:** es “la persona o cosa a la que interpela la primera persona” (Real Academia Española 1996: 203) y está representado por los pronombres personales de segunda persona *tú*, *usted*, *vosotros*, *vosotras* y *ustedes*. A menudo también se le llama *oyente*, así que tendremos que distinguir el *destinatario-oyente* de otro tipo de oyentes que veremos a continuación.
- 3) **Audiencia u oyente:** es el que oye lo que se dice, o aquel del que se habla, pudiendo estar en presencia o en ausencia. Está representado por la tercera persona, considerada como *no-persona* (Benveniste 1988), es decir, como “la persona o cosa que no es *yo* ni *tú*” (Real Academia Española 1996: 203) y, en ocasiones, como la persona en ausencia. Calsamiglia (1999: 147), siguiendo a Goffman (1981), diferencia distintos tipos de oyente:
  - a) **Público o auditorio:** es un gran número de oyentes reunidos en un mismo lugar y que atienden a un solo locutor. Un auditorio o público sería aquel grupo de personas que, por ejemplo, escucha el discurso pronunciado por un político en un salón de actos.

---

<sup>12</sup> Fue Bühler, en el año 1934, quien primero relacionó directamente el hablar con un *receptor* y un *emisor*, concediendo a estos dos participantes un papel fundamental. Este esquema verbal de la comunicación, al que ha de añadirse un tercer elemento, el *referente*, es desarrollado más tarde por Jakobson (1960), quien además incluye otros tres elementos: el *mensaje*, el *canal* y el *código*. Si queremos saber algo más al respecto de otras corrientes que profundicen en el papel que tiene toda persona dentro del acto de comunicación oral, conviene consultar a Calsamiglia y Tusón (1999), Goffman (1981), Ducrot (1984), Bajtin (1934 y 1935), Benveniste (1988), Bobes (1992) o Levinson (1989), entre otros.



- b) **Audiencia:** cuando nos encontramos en las condiciones anteriores, con la salvedad de que los oyentes reciben el mensaje de manera mediática por radio o televisión. Cada una de las personas que ven el discurso político del ejemplo anterior retransmitido por televisión sería parte de la audiencia.
- c) **Destinatario:** es aquel a quien va dirigido directamente el mensaje.
- d) **Destinatario indirecto:** es aquel hacia el que no se dirige el mensaje y, sin embargo, lo recibe.
- e) **Oyente casual:** el que recibe el mensaje sin intención ni necesidad previa de hacerlo.
- f) **Oyente curioso o entrometido:** es el que escucha intencionadamente sin que los interlocutores sepan de su presencia.

Levinson (1989), por su parte, distingue tres categorías gramaticales básicas relacionándolas con la presencia o ausencia del hablante (+H, -H) y la presencia o ausencia del destinatario (+D, -D). De este modo, hay una primera persona en la que se incluye el hablante (+H), una segunda persona que incluye al destinatario (+D) y una tercera persona que excluye al hablante y al destinatario (-H, -D). Con estas variables crea una clasificación que distingue los siguientes participantes en el acto de la comunicación:

- 1) **Hablante de la fuente:** es la persona que emite el mensaje. Pertenece a la primera categoría (+H).
- 2) **Destinatario del objetivo:** es aquel del que se habla en el mensaje, independientemente de si está o no está presente en el momento de emitir dicho mensaje (+D).
- 3) **Participante ratificado:** es oyente del mensaje y, en función de su protagonismo en el contenido del mensaje, pueden ser:
  - a) **Destinatario:** es el oyente hacia el que se dirige el mensaje, por lo que se le suele denominar oyente-destinatario. Pertenece a la segunda categoría (+D).
  - b) **No destinatario:** es el que oye lo que se dice sin que el mensaje vaya dirigido a él. Hace la función de público o audiencia y pertenece a la tercera categoría (-H, -D).

- 4) **Participante no ratificado**: se diferencia del *oyente casual* en que este otro tiene intención de escuchar. Tal es el caso de aquellos que Calsamiglia (1999) denomina *oyentes curiosos*, también llamados *tapados* por Bobes (1992). Pertenece a la tercera categoría (-H, -D).
- 5) **Oyente casual**: es todo aquel que oye lo que se dice sin voluntad de hacerlo, como en el caso de la persona que va sentada en el autobús y escucha, casi sin querer, la conversación de otros dos viajeros que se sientan detrás. Pertenece a la tercera categoría (-H, -D).

A partir de estos modelos, podemos comprobar que los participantes no activos pueden dividirse en muchas categorías y que los interlocutores principales son el hablante y el destinatario en cuanto a participantes activos en el acto de la comunicación. Heger (1974) compara las tres personas gramaticales dentro del acto de la comunicación y hace una interpretación onomasiológica de las primeras partiendo de categorías independientes de la estructura de la lengua dada. Esta clasificación, que surge de la oposición *yo/no-yo*, permite una explicación exhaustiva de todas las formas que pueden incluirse bajo la denominación de *tercera persona*. A pesar de que esta categoría pueda detallarse mucho más de como hemos expuesto, no vamos a incluir aquí el modelo hegeriano, porque las conversaciones con las que trabajamos son diádicas y el papel de la tercera persona es el de *observador*. De esta forma, podemos decir que, en las conversaciones de nuestra investigación, los participantes activos son un hablante y un destinatario, a lo que habría que sumar la presencia de un observador que intenta pasar desapercibido.

Debido al sencillo y marcado papel que presentan los participantes en nuestro estudio, el modelo de clasificación más adecuado a nuestras necesidades es el que Bobes (1992) establece atendiendo al grado de implicación de los participantes y que se desarrolla de la siguiente manera:

- 1) **Interlocutores**: son los participantes directos en el acto de la comunicación y están marcados por la oposición entre la primera y la segunda persona del singular (*yo/tú*). Pueden denominarse de diversas formas: enunciador/enunciario, emisor/receptor, locutor/alocutario o interlocutor, hablante/oyente, destinador/destinatario, etc.

- 2) **Observadores:** son los que, sin intervenir directamente, influyen en el diálogo de los actores porque este está concebido para su interés y entretenimiento. Es lo que sucede en las obras de teatro; el público no interviene, pero sin él no habría representación. En nuestro caso en particular, el investigador haría este papel, puesto que, aún estando presente, no participa en el desarrollo de la interacción.
- 3) **Tapados:** son aquellas personas que escuchan la conversación sin que los interlocutores sepan de su presencia. Haría la función de *tapado* aquella persona que escucha la conversación mantenida al otro lado de la puerta sin que su presencia sea advertida. Son los que escuchan sin dejarse sentir, los que antes hemos llamado *oyentes curiosos* o *entrometidos*.

El modelo diádico que nosotros seguimos es el utilizado tradicionalmente desde varias disciplinas. Para el caso que nos ocupa en esta investigación, el modelo hablante-oyente resulta válido, no sólo en el plano teórico, sino también en el plano empírico de la investigación, puesto que el vehículo de estudio es la conversación diádica. Es cierto, de todas formas, que, en casi cualquier conversación, los interlocutores, como tales, intercambian constantemente su papel y el hablante pasa a ser oyente, y viceversa. Adoptaremos una dimensión general o universal a lo largo del trabajo y utilizamos el término *participante* en numerosas ocasiones, defendido en el trabajo de Calsamiglia y Tusón (1999).

## 1.2. EL ESTUDIO DE LA CONVERSACIÓN

Aunque el estudio de la oralidad tenga un origen relacionado con la Sociología, existen varias disciplinas que se han ocupado de ella. Abascal (2004) publicó un monográfico en el que presenta con profundidad los puntos de vista de muchas de estas disciplinas, entre las que encontramos la Lingüística, con algunas divisiones y ramas como la Fonética, la Lingüística del Discurso, la Pragmática, la Retórica, etc., la Hermenéutica, dentro de la Filosofía, y otras ciencias sociales o interdisciplinarias, como la Sociolingüística, la Sociología, la Antropología, la Historiografía o la Psicología. A estas disciplinas, y gracias a la aparición de nuevas formas de expresión oral dentro de los medios de comunicación, recientemente se ha sumado un considerable número de perspectivas desde las que se puede abordar el estudio de la conversación, como es el

caso de las Ciencias de la Comunicación, las Ciencias Informáticas e, incluso, las Ciencias Empresariales.

Dentro de esta gran cantidad de disciplinas que se ocupan del estudio de la conversación, nos centraremos únicamente en aquellas que más se acercan a nuestra línea de investigación. Antes, daremos unas pinceladas generales sobre el marco histórico del estudio de la conversación, que nos servirá para conectar con las corrientes actuales.

### 1.2.1. MARCO HISTÓRICO

Si tratamos de situar los orígenes del estudio de la conversación en cuanto a forma de comunicación, hemos de acudir a un término más general, la *oralidad*. Abascal (2004) dedica varios capítulos de su investigación al origen y evolución histórica de la oralidad. La autora explica que su origen histórico plantea un interrogante aún no resuelto, aunque, de todas formas, sí haya consenso al afirmar que “en los primeros momentos la comunicación debió de ser tosca y debió de apoyarse fuertemente en el paralenguaje y en la gestualidad” (Abascal 2004: 26). Si continuamos con la evolución histórica que esta investigadora expone con detalle, encontraremos que en las sociedades clásicas, “el lenguaje se adaptó a la misión de conservar y transmitir el conocimiento acumulado por la sociedad” (Abascal 2004: 27). En aquel entonces era tal la importancia del dominio de la palabra, que se convirtió en una de las cualidades más valoradas en los héroes griegos de la época, como así atestiguan los largos discursos de algunos personajes de *La Iliada* y *La Odisea*. Siguiendo a esta autora, la siguiente etapa que marcaría una época concreta en la oralidad sería la Medieval, gracias a que la Iglesia asimila la retórica clásica como una excelente herramienta de poder que servirá para persuadir a los interlocutores menos adiestrados en esta materia. Más tarde, la invención de la imprenta y los avances del Renacimiento influyeron notablemente en la oralidad debido a que la cultura se hizo más accesible, convirtiendo, así, el texto escrito en la atracción del momento y relegando, consecuentemente, el texto oral a un segundo plano. A partir de entonces y hasta el día de hoy, la oralidad ha presentado un mayor o menor protagonismo según la época y el contexto en los que se sitúe.

Con respecto a los comienzos históricos del estudio formal de la lengua oral, podría decirse que la Filosofía trataba ya en la Antigüedad algunas cuestiones relacionadas con ello. Siguiendo a Abascal (2004) en este recorrido histórico, algunos de los primeros textos al respecto aluden a la utilización de la voz con fines dialécticos particulares, como en los escritos de Diógenes Laercio (1990: 135) sobre los filósofos estoicos, o en Platón (1986: 403-404) sobre la relación de la lengua oral y la escrita. Parece ser que el acercamiento de los filósofos griegos a la oralidad se produjo momentos después de la aparición de la escritura, dando lugar a “dos ámbitos técnicos autónomos: la Retórica<sup>13</sup> y la Gramática” (Abascal 2004: 114). Así pues, el origen de los estudios sistemáticos sobre la oralidad se encuentra en la Retórica de aquellos siglos, donde ocupó un lugar privilegiado hasta el Renacimiento. Es entonces cuando el protagonismo de la escritura marca un cambio en el estudio de la oralidad. A partir de la invención de la imprenta y hasta la mitad del siglo XX, la oralidad pierde el interés que le había precedido y pasa a ser tratada tangencialmente<sup>14</sup>.

Hasta el siglo XX, la oralidad y la conversación no presentaban diferencias conceptuales evidentes. Fue a partir de entonces cuando la conversación empieza a estudiarse como uno de los tipos de oralidad y, por lo tanto, adquirió cierta independencia dentro del mundo académico. El origen de los estudios actuales de la conversación, según Gallardo (1996), se remonta a los años 30 en la *Escuela de Palo Alto*. Su representante, el antropólogo Gregory Bateson, realiza sus investigaciones sobre la interacción humana independientemente de la lingüística. En los años 50, se desarrollan paralelamente dos corrientes: por un lado, Z. S. Harris describe lo que él denominó *discurso* y que “entraría hoy en día en el campo del análisis del texto como unidad de significado completa por sí misma” (Nieto García 1995: 13); por otro lado, apareció la corriente *macro-sociolingüística*, centrada en la utilización del lenguaje “como vehículo de comunicación en un contexto determinado y las consecuencias que este hecho tiene para la forma en que se plantea dicha comunicación” (Nieto García 1995: 13). Hasta esta fecha, la conversación había sido tratada como un modo de

---

<sup>13</sup> Esta misma autora ofrece un pequeño listado de las obras consideradas como canónicas para la Retórica. Así, tenemos: *Retórica* (394-322 a.C.), de Aristóteles; *Rethorica ad Herenium* (85-86 a.C.), de autoría incierta; *De inventhione rhetorica* (86 a.C.), *De oratore* (55 a.C.) y *Orator* (46 a.C.), de Cicerón; e *Institutio Oratoira* (88? a.C.), de Quintiliano.

<sup>14</sup> Véase Abascal (2004) para profundizar sobre el trato dispensado por la literatura oral y la actividad teatral. En esta época, que hemos señalado como marginal para el estudio de la comunicación oral, aún sigue tratándose con cierta formalidad en estos dos ámbitos. También en la Fonética del siglo XX aparecen importantes avances en el estudio de los sonidos del lenguaje, como así señala esta misma autora (2004: 169-173).

comunicación en abstracto. Es a partir de esta década cuando comienzan a aparecer los primeros estudios de la conversación centrados en los usos lingüísticos cotidianos (Tusón 2002: 134). Destacan de esta época Goffman (1959, 1964) o Garfinkel (1964, 1967) en Sociología, Gumperz & Hymes (1964, 1972) en Antropología y Austin (1962), Searle (1964, 1969) o Grice (1975) en Filosofía.

En los años 60, época considerada por Haves (1999: 6) como el verdadero comienzo de las investigaciones en conversación, Harold Garfinkel crea las bases de la Etnometodología. En 1967, el antropólogo y lingüista Kenneth Pike (Haves 1999: 36) introduce dos términos en las ciencias sociales que, según el mismo autor, resultan fundamentales en el Análisis de la Conversación actual, los términos *etic* y *emic*<sup>15</sup>.

Es en los años 70 cuando aparece una gran cantidad de estudios sobre interacción verbal centrados en el uso real de lenguaje. Dichos estudios se relacionan estrechamente con la Sociología, la Antropología o la Psicología, pues ligan factores puramente lingüísticos con el contexto en el que se desarrollan. Así, según Gallardo (1996: 39), “las primeras preocupaciones por datos dialogados que van más allá del acto de habla aislado aparecen de manera sistemática en los primeros años 70” en el seno de la Etnometodología, con orígenes de carácter sociológico, y con Harvey Sacks<sup>16</sup> y Emmanuel Schegloff, de la Universidad de California, en Los Ángeles, como impulsores de esta corriente. En esta época y dentro de la macro-sociolingüística, representada por W. Labov y D. Hymes, creador de la Etnografía de la Comunicación, la Escuela de Birmingham comienza con el estudio de datos dialogados en el llamado Análisis del Discurso, cuyos principales investigadores fueron J. Sinclair, J. Coulthard, W. Dressler, D. Brazil y M. Stubbs. Otros autores destacados en esta época son J. Searle y P. Grice, dentro de la Filosofía del Lenguaje, y S. Levinson y G. Leech, en la Pragmática (Nieto 1995: 13-14).

---

<sup>15</sup> Ambos términos se refieren a dos formas distintas de enfocar la descripción e interpretación de los datos dentro de las ciencias sociales y del comportamiento. El término *etic* hace referencia a que los datos son obtenidos de la observación del investigador, con independencia de la interpretación que los sujetos observados den al fenómeno; en las investigaciones, suele utilizarse cuando los conceptos universales son formulados *a priori* para, posteriormente, aplicarse a los casos en particular. En contraposición, *emic* se refiere a que los datos son recogidos de la interpretación que el sujeto o sujetos objeto de investigación dan a determinados fenómenos; es un término que suele aplicarse a los datos definidos durante la investigación de algún aspecto concreto de una cultura. Para Haves (1999: 36), el interés del Análisis Conversacional debería dirigirse hacia los procesos internos desarrollados en una interacción de habla, un punto de vista *emic* (emic reality).

<sup>16</sup> Haves (1999: 6) centra los modernos orígenes del análisis conversacional en las investigaciones que hizo Sacks sobre las conversaciones telefónicas que obtuvo en el *Center for the Scientific Study of Suicide* (1972).

En esta década de los 70, algunos investigadores como Sacks, Schegloff y Jefferson centraban su trabajo en la estructura de conversaciones cotidianas, desarrolladas cara a cara o por teléfono, entre amigos o conocidos y, más concretamente, se ocupaban de describir sus componentes: turnos, secuencias y mecanismos de corrección, etc. En estos años, también se llevaron a cabo importantes estudios sobre conversaciones cotidianas que incluían en su objeto de estudio, citando a Markee (2000: 24), la organización secuencial de algunos actos de habla (Pomerantz 1975, 1978a y 1978b; Schegloff 1972), la construcción de la sintaxis conversacional (Goodwin 1979; Schegloff 1979), la referencia (Sacks y Schegloff 1979) y la estructura de chistes y narraciones orales (Sacks 1974). El Análisis de la Conversación (AC) nació como un modo particular de estudiar la interacción verbal y fue iniciado también en los años 60 por Harvey Sacks. Este investigador, y más tarde sus alumnos Emmanuel Schegloff y Gail Jefferson, centraban sus estudios en el análisis de procedimiento del habla en interacción, en cómo los interlocutores organizan sistemáticamente esta interacción para resolver fenómenos como los turnos de habla, la producción de movimientos colaborativos o de entendimiento (Ten Have 2005).

Hoy en día, la mayor parte de las investigaciones siguen utilizando las conversaciones cotidianas como objeto de estudio. Sin embargo, a partir de finales de los años 70, el AC comenzó a tener en cuenta las conversaciones mantenidas en contextos institucionales, incluyendo así noticiarios, hospitales, juzgados, comisarías de policía y aulas de enseñanza, entre otros.

### 1.2.2. SITUACIÓN ACTUAL<sup>17</sup>

El *análisis conversacional* y el *análisis de la conversación* son términos que a menudo se confunden entre sí, pues muchas son las obras que aparecen bajo este título y, sin embargo, responden a trayectorias de estudio diferentes<sup>18</sup>. En primer lugar, es

---

<sup>17</sup> Es enorme el desconcierto que reina en la clasificación de las corrientes que estudian la conversación. Sin embargo, hemos tratado de unificar criterios y expondremos a continuación aquellas corrientes con las que los autores consultados parecen estar de acuerdo. Como orientación, diremos que en este capítulo han sido citados los siguientes: Alonso-Cortés *et al.* (1989), Nieto (1995), Gallardo (1999), Cestero (2000a), Fuentes (2000), Álvarez (2001), Cortés y Camacho (2003) y Seedhouse (2004).

<sup>18</sup> Debido a la gran variedad de puntos de vista desde los que afrontar el estudio de la conversación, aparecen muchas disciplinas y, consecuentemente, la comparación entre ellas. Por ejemplo, Wooffitt (2005) compara el Análisis de la Conversación con el Análisis del Discurso de la Escuela Británica (representada por Wooffitt, Edwards y Potter), el Análisis Crítico del Discurso (representado por

esencial distinguir el *análisis conversacional*, en minúsculas, del *Análisis de la Conversación*, en mayúsculas. Para resolver esta cuestión podemos acudir al DRAE y buscar dos entradas: *análisis* y *conversación*. De este modo, dejaríamos definido el *análisis conversacional*, en minúsculas, como el estudio que sobre el hecho de hablar se realiza dentro de algunas corrientes.

Dos son, a nuestro entender, las corrientes principales en el estudio del discurso hablado en la actualidad: el Análisis de la Conversación<sup>19</sup> y el Análisis del Discurso (AD). La investigación que desarrollaremos toma aspectos de ambas. Por un lado, utilizaremos una parte importante de la metodología seguida por el AC y, por otro lado, coincidiendo con la línea del AD, los datos obtenidos del corpus justificarán algunos aspectos de carácter lingüístico con independencia del contexto social. A la justificación de esta elección dedicaremos parte del Capítulo 2, *Metodología de la investigación*.

Estas dos escuelas nacen en diferentes contextos: el AC se identifica con la escuela americana y sienta sus bases en la sociología, que más tarde derivaría en la etnometodología, mientras que la escuela británica nace en el seno de la lingüística y es la impulsora del AD. Sin embargo, hoy en día, toman muchos aspectos la una de la otra, lo que en ocasiones resulta inconveniente, pues no es sencillo combinar la metodología empleada por los etnometodólogos con una interpretación lingüística de los resultados, como se hace en muchos casos (Seedhouse 2004).

Hammersley, en un trabajo de 2003<sup>20</sup>, busca reconocer el AC y el AD como métodos o, más bien, paradigmas de investigación autosuficientes, como así hace la mayor parte de los investigadores relacionados con estas corrientes. Concretamente, Hammersley (2003: 751) dice que el AC “representa uno de los pocos ejemplos de programas de investigación empírica acumulativos dentro de las ciencias sociales”<sup>21</sup>.

---

Fairelugh, Van Dijk y Wodak) y el Análisis Foucaultiano del Discurso (representado por Foucault y Derrida).

<sup>19</sup> A lo largo de nuestro trabajo utilizaremos el término *Análisis de la Conversación* en mayúsculas para referirnos a esta disciplina, mientras que nos referiremos a *análisis conversacional* o *análisis de la conversación* en minúsculas para referirnos al estudio que un investigador puede realizar sobre esta forma concreta de interacción oral.

<sup>20</sup> En este artículo se analiza con mucha profundidad el trasfondo psico-filosófico que hay en las investigaciones del AC y del AD; el primero por influencia de la etnometodología y, el segundo, desde el construccionismo.

<sup>21</sup> La traducción es nuestra.



## • ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN

Hall (2007: 512) define el Análisis de la Conversación (AC) de la siguiente forma: “es el estudio de la organización social del habla en interacción”<sup>22</sup>, a lo que debe añadirse que este estudio se emprende mediante una metodología de carácter sociológico que se pone en práctica de modo multidisciplinar (Seedhouse 2005: 165). El AC utiliza una metodología cualitativa, se centra en el uso de la lengua, es de carácter *emic* y tiene una orientación conductual. Gracias a estas características, la influencia del AC en otras disciplinas es cada vez mayor, tal como veremos en el apartado dedicado al estudio de la conversación en el marco de la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, el AC apenas se ha visto influenciado por otras corrientes, debido a que sus seguidores defienden la solidez de los primeros descubrimientos de sus iniciadores (Ten Have 2005).

Tiene su origen en los Estados Unidos y, como hemos dicho, es de orientación sociológica. En sus comienzos, se ocupaba de la conversación desde un punto de vista etnometodológico. Es de carácter empírico y utiliza métodos esencialmente inductivos. Ocasionalmente, encontramos bajo la misma denominación la Etnometodología y el Análisis de la Conversación. Es cierto que este último surge a partir de la primera; sin embargo, es muy importante no confundirlas, pues, en la actualidad, son dos escuelas diferentes, como así manifiesta Seedhouse (2004), en el primer capítulo de su trabajo, que está dedicado a explicar las diferencias que existen entre la Etnometodología, de base sociológica y con una perspectiva antropológica, y el Análisis de la Conversación, de influencia también sociológica, pero con un carácter marcadamente lingüístico. Por otra parte, Markee (2000: 25) nos dice que la Etnometodología es una parte de la sociología que trabaja con los códigos y convenciones en los que se basan las interacciones y actividades sociales diarias. Es producto de la unión de dos perspectivas intelectuales aparentemente incompatibles: la *hermenéutica-dialéctica*, o *dialéctica-hermenéutica*, y la *lógica-analítica*. De la primera toma prestado el interés teórico en las maneras populares de hacer juicios del mundo, mientras que de la segunda aprovecha su metodología empírica. La Etnometodología es caracterizada por Schiffrin (1990: 7) como un acercamiento al discurso basado en una perspectiva filosófica denominada Fenomenología, asociada a Schutz, la cual ha sido desarrollada por el sociólogo

---

<sup>22</sup> La traducción es nuestra.

Garfinkel y aplicada a la conversación. Objetivo diferente guía el AC, cuyos estudios pueden ser de carácter lingüístico o sociolingüístico, dependiendo del investigador en particular<sup>23</sup>.

Hall (2007: 512) explica cuáles son las tres premisas en las que se apoyan los comienzos del AC:

- 1) El significado y la forma de un turno de habla se proyecta en el turno siguiente.
- 2) Las llamadas del turno en marcha que demandan una respuesta por parte del oyente crean el contexto del turno siguiente.
- 3) Al producir una respuesta, el interlocutor expone su interpretación sobre el turno anterior y, por tanto, crea o mantiene con el primer hablante la comprensión de lo que ambos están haciendo juntos.

El AC examina la interacción oral que se produce en medios naturales. La mayoría de las primeras investigaciones del AC en los años 60 se centran en conversaciones coloquiales. A finales de los años 70, el estudio de la conversación se limita a determinados ambientes, dando lugar a los estudios sobre el habla institucional. Hay varios trabajos del AC que centran su atención en el campo de la medicina. Así, Beach y Anderson (2003: 1) citan algunos estudios enfocados en las conversaciones mantenidas en casa entre personas cuyos familiares tienen cáncer y cuyo tema gira en torno a esta enfermedad, y otros estudios en los que las conversaciones se desarrollan entre médicos y familiares en el hospital. Por su parte, Beach y Anderson (2003) también se ocupan de las conversaciones que se mantienen entre los médicos en el hospital, para así demostrar a los oncólogos la utilidad del AC. Otros contextos institucionales que marcaron los estudios del AC hasta los años 80 fueron los noticiarios (Heritage 1985; Greatbatch 1986a, 1986b y 1988; Harris 1986 y 1991; Clayman 1987 y 1988), las aulas educativas (McHoul 1978; Mehan 1979), los juzgados (Atkinson y Drew 1979; Maynard 1984; Drew 1985) o las estaciones de policía (Watson 1985), como apunta Rama (2000: 83) en su tesis doctoral.

---

<sup>23</sup> Seedhouse (2004) dedica el apartado 1.9. de su trabajo a señalar el error que hoy en día se produce por no distinguir con claridad el AC en su concepción sociológica original, del AC únicamente lingüístico que actualmente se lleva a cabo en varias universidades de los Estados Unidos. Nosotros, por el contrario, seguimos a Markee (2004) cuando manifiesta que la introducción de datos sociales en los estudios conversacionales es una cuestión personal del investigador que, no obstante, debe aparecer explicada.

Algunos de los autores más destacados que pertenecen a esta corriente, incluyendo sus orígenes etnometodológicos, son: E. Goffman, H. Garfinkel, H. Sacks, E. Schegloff, G. Jefferson, P. Seedhouse, N. Markee y J. Heritage.

Markee (2000: 25) define el AC como una forma de análisis de datos conversacionales que considera la estructura secuencial de la interacción del habla en términos de orientaciones en tiempo real para la toma de turnos y las correcciones en diferentes sistemas de intercambio de habla. La secuenciación conversacional o la ordenación del discurso hablado de los hablantes es el concepto del que se parte para, posteriormente, centrarse en aspectos más puntuales del discurso hablado, agrupados en torno a tres elementos conversacionales superiores: los *turnos*, los *pares adyacentes* y las *secuencias*. De estos tres, el centro de máximo interés es la *alternancia de turnos* (He 2004: 568). Basándose en la idea de que todos los hechos ordinarios y extraordinarios de la vida son llevados a cabo por medio de la conversación, el AC ha desarrollado una disciplina de carácter empírico enfocada en una conducta interaccional en la que se incluyen la toma de turno, la organización de secuencias conversacionales, la estructura interna de los turnos de habla y la aparición de acciones, la organización de las reparaciones, la narración, la prosodia y el lenguaje corporal (Drew y Heritage 2006). Esta disciplina también se ocupa de algunos elementos conversacionales como la negociación del significado, los apoyos, los pares adyacentes, etc., así como de las reglas que organizan el cambio de turno, la estructura de las secuencias de apertura, las estrategias de iniciación y cambio de turno o las estrategias de búsqueda de una réplica. Fueron los trabajos de Sacks los que marcaron el inicio de los estudios de la organización de algunos de estos elementos, tales como los turnos de habla, las superposiciones de habla, las reparaciones, los temas de apertura y cierre, los pares adyacentes, la interacción del habla con el lenguaje no verbal, etc. (Drew y Heritage 2006: xxiii).

Dados su objeto de estudio y su metodología, Nieto (1995) designa esta corriente como *microanálisis*. Con respecto al nivel de detalle, nos recuerda Seedhouse (2004: 13) que “el desconocimiento común lleva a creer que el AC está obsesionado con el micro-detalle y no tiene nada que decir sobre la organización interaccional a mayor escala”<sup>24</sup>. Sin embargo, el AC sí se ocupa de la organización estructural de la

---

<sup>24</sup> La traducción es nuestra.

conversación, tal y como podremos deducir de los principios fundamentales que guían esta disciplina.

Seedhouse (2004: 14) reescribe los cuatro principios que rigen el AC, formulados inicialmente por Heritage (1984: 241 y 1985: 1-2), y los expone de esta forma<sup>25</sup>:

- 1) *Principio de la organización racional*: la interacción de los hablantes presenta una estructura organizada.
- 2) *Principio del contexto-formado y contexto-renovado*: este principio se aplica a las interacciones que se dan en el discurso hablado. Así, en los contextos-formados, las interacciones no pueden ser entendidas adecuadamente de no ser por la referencia al contexto en el que suceden, creado a propósito por los participantes. En los contextos-renovados, las interacciones forman parte del contexto en el que sucederá la siguiente intervención.
- 3) *Ningún tipo de detalle puede ser rechazado a priori por estar desordenado, ser accidental o ser irrelevante*: las dos primeras características, el desorden y la accidentalidad pueden observarse en la transcripción de una conversación. Conviene tener en cuenta, al respecto, tres puntos:
  - a) Los estudiosos de la conversación consideran las grabaciones de la interacción oral como datos fundamentales.
  - b) Las transcripciones están diseñadas para que los investigadores tengan fácil accesibilidad a los datos fundamentales.
  - c) Las transcripciones son inevitablemente incompletas y las diferentes interpretaciones de los datos son parciales, lo cual implica una compensación entre la legibilidad y el detalle.
- 4) *Principio de reflexividad*: el análisis es inductivo, del detalle a lo general, y los datos son esenciales para este análisis. Antes de sacar conclusiones, deben conocerse los detalles. Se prescinde de categorizaciones previas, que irán formándose a medida que se obtengan los datos.

Para Markee (2000: 60), actualmente, cuatro son las características del AC:

---

<sup>25</sup> En esta misma obra, el autor dedica varias líneas a cuestionar no solamente dichos principios, sino el carácter puramente lingüístico del AC.

- 1) Se adopta una postura *emic* que evita el uso de datos secundarios.
- 2) Se obvia, en la medida de lo posible, la cuantificación.
- 3) Se utilizan ejemplos de varias partes del texto donde aparece el mismo fenómeno para contrastarlos (triangulación intratextual de los datos) y así dar mayor credibilidad al análisis.
- 4) Se trata de buscar contraejemplos que animen a que otros investigadores busquen una réplica con diferentes fuentes de datos.

Prácticamente, lo que defienden los investigadores del AC es que el lenguaje no puede considerarse únicamente como un sistema previamente organizado que se utiliza únicamente para transferir información entre las personas (Mori 2007: 850). Además, debe verse como una serie dinámica de recursos utilizados para la interpretación y la consecución de unas acciones sociales, como así defendieron Firth y Wagner (1997). Mori (2007: 850), por su parte, interpreta del artículo de Firth y Wagner (1997) que “la adquisición de la lengua no puede ser tratada independientemente de su uso”<sup>26</sup>. De esta forma, la palabra reproduciría y explicaría los roles sociales desempeñados por los miembros de una comunidad (Instituto Cervantes 2012), confirmando así la base sociológica que dio origen al AC.

#### • ANÁLISIS DEL DISCURSO

El origen de la corriente conocida como Análisis del Discurso (AD) se localiza en Inglaterra, en los años 70 del siglo XX, y es desarrollado por el *English Language Research* de Birmingham. Se ocupa de la conversación desde un punto de vista lingüístico y tiene como base el uso funcional del lenguaje. “Intenta describir la interacción verbal con una metodología gramatical que tenga paralelo en otras áreas de la lingüística” (Gallardo 1999: 275). Su punto central de estudio es la estructura del intercambio oral. Levinson<sup>27</sup> (1989: 274) divide esta escuela en dos grupos: los gramáticos del texto y los teóricos del acto de habla o interaccionales. Estos últimos defienden que “el nivel donde debe encontrarse la coherencia o el orden en la

---

<sup>26</sup> La traducción es nuestra.

<sup>27</sup> Sería conveniente recordar que Levinson pertenece a la Pragmática y que, si bien se ocupa de la conversación, los puntos de vista adoptados son diferentes.

conversación no es el nivel de las expresiones lingüísticas, sino el nivel de los actos de habla o los movimientos interactivos que se hacen al enunciar tales expresiones” (Levinson 1989: 275).

Algunos autores que estudian bajo esta denominación son: J. Sinclair, M. Coulthard, D. Brazil, M. Stubbs, P. ten Have, D. Nunan, W. Labov y C. Goodwin.

La vertiente oral del AD Británico es de carácter psicológico. Sus estudios se centran en la organización estructural de la conversación, por lo que esta corriente también se denomina de *macroanálisis* (Nieto 1995). Según Nieto (1995: 99), “el punto del que se parte [...] es dividir cada estructura conversacional en una serie de categorías inferiores hasta llegar a la unidad mínima indivisible en términos conversacionales”. Los analistas del discurso establecen cuatro niveles de organización en cualquier texto hablado: el fonológico, el gramático, el discursivo y el pragmático. Hay una tendencia a formalizar *a priori* las teorías y las categorías conceptuales, lo cual conduce a la enunciación de juicios intuitivos para explicar los fenómenos analizados, que en la mayor parte de los casos consiste en definir unas categorías básicas o unidades del discurso ordenados en una escala de rango<sup>28</sup>: *clases, interacciones, transacciones o secuencias, intercambios, movimientos o intervenciones y actos discursivos o actos*<sup>29</sup>. En contraste con el AC, la escuela británica presenta un modelo de la conversación que comprende unidades de discurso mayores que en el caso de la escuela norteamericana.

Levinson (1989: 275) formula las ideas generales o principios que recoge el AD del siguiente modo:

- 1) Existen actos de unidad (*actos de habla o movimientos*) que son ejecutados al hablar y que pertenecen a un conjunto delimitado, especificable.
- 2) Los *enunciados* pueden segmentarse en partes de la unidad (*unidades de enunciación*) cada uno de los cuales corresponde al menos a un acto de unidad.
- 3) Existe una *función especificable*, y quizás un *procedimiento*, que proyecta las unidades de enunciación en actos de habla y viceversa.

---

<sup>28</sup> Esta clasificación, obtenida de Nieto (1995: 103), no coincide exactamente con la de Gallardo (1999: 276), quien ofrece la siguiente: *lección, transacción, secuencia, intercambio, movimiento y acto*.

<sup>29</sup> Estos actos no deben confundirse con los *actos de habla* que planteó Austin en 1962.

- 4) Las secuencias conversacionales están reguladas principalmente por un conjunto de *reglas de secuenciación* que se aplica a los diversos tipos de actos de habla o de movimiento.

Para Gallardo (1999: 276), son tres los puntos fundamentales de esta escuela:

- 1) Los datos obtenidos pertenecen a contextos situacionales concretos, habitualmente, contextos de interacción didáctica: las aulas.
- 2) Las descripciones efectuadas son de carácter casi exclusivamente lingüístico y, por lo tanto, las técnicas y los métodos empleados son lingüísticos.
- 3) Su centro de interés es el estudio de la estructura del intercambio.

#### • OTRAS CORRIENTES<sup>30</sup>

Alonso-Cortés *et al.* (1989: 119) recoge una corriente denominada Lingüística Interaccional que, junto con el AC y el AD, es señalada por Gallardo (1999) como una de las tres tendencias principales en el estudio del discurso<sup>31</sup>. El interés de esta corriente se centra en el análisis del discurso y la gramática textual, unidades más amplias que las analizadas por la Lingüística. La delimitación de estas unidades se utilizará para formular reglas de encadenamiento y composición de las conversaciones de un modo deductivo. Además, “integra las teorías pragmáticas en el campo de la lingüística y de la teoría de los actos de habla” (Álvarez 2001: 19). Como marca diferencial del AC, la Lingüística Interaccional utiliza una aproximación deductiva en su forma de estudio. Sus bases se asientan en los trabajos de Austin, Searle y Grice<sup>32</sup>, y en sus filas se encuentran C. Kerbrat-Orecchioni, J. Cosnier, G. Nelas, P. Bange, R. Vion, F. Recanati y A. Auchlin.

---

<sup>30</sup> Justificamos la ausencia, aquí, de los planteamientos de la Pragmática, la Sociolingüística, la Filosofía, la Psicología o la Etnografía de la Comunicación (como parte de la Antropología) alegando que, al contrario que las corrientes expuestas en este apartado, no tienen como principal objeto de investigación la conversación. De todos modos, pueden consultarse varios monográficos de la conversación dentro de estas corrientes. No queremos desdeñar estos planteamientos, pero sí evitar la dispersión y falta de profundidad que intuimos en el caso de querer explorar tan vasto terreno. Al mismo tiempo, marcamos cierta distancia para evitar conflictos terminológicos.

<sup>31</sup> Gallardo (1999) conoce esta corriente con el nombre de Pragmática Francesa.

<sup>32</sup> *How to do things with words* (1962), *Speech Acts* (1967) y *Logic and conversation* (1975) respectivamente.

También de origen francés<sup>33</sup> es la Pragmática Dialógica o Escuela Ginebrina. Fuentes (2000: 15) la señala como “el modelo más desarrollado en el ámbito europeo”. Su propuesta teórica procede del concepto de *modularidad* de la gramática generativa, si bien es entendido de forma distinta. Sus representantes son E. Roulet, E. Miche, C. Rubattel, A. Trognon, A. Auchlin, S. Rémi-Giraud, J. Moeschler y A. Zenone.

El Análisis de la Variación es otra corriente que plantea el análisis de la conversación desde la sociolingüística (sociología variacionista) y cuyos supuestos fundamentales son que “la variación lingüística está diseñada social y lingüísticamente, y que ambos diseños sólo pueden ser descubiertos a través de la investigación sistemática de una comunidad de habla”<sup>34</sup> (Schiffrin 1990: 8). De entre los autores que se incluyen en esta corriente, mencionamos a W. Labov, B. Lavandera, D. Schiffrin, C. Silva-Corvalán, F. Moreno Fernández y A. M. Cestero<sup>35</sup>.

### 1.2.3. EL ESTUDIO DE LA CONVERSACIÓN EN EL MARCO DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Para comenzar este apartado, conviene aclarar que seguiremos la tendencia actual de no diferenciar *aprendizaje* de *adquisición*<sup>36</sup>, ni *segundas lenguas* (L2) de *lenguas extranjeras* (LE), debido, entre otras razones, a que la gran mayoría de los autores que hemos consultado mantienen esta postura. Otro de los motivos que nos ha llevado a evitar la distinción es que la diferencia entre adquisición, en cuanto a desarrollo de la capacidad de utilizar una lengua para la comunicación gracias a un

---

<sup>33</sup> Es útil señalar que la IADA (International Association for Dialogue Analysis) reúne a gran parte de los investigadores francófonos.

<sup>34</sup> La traducción es nuestra.

<sup>35</sup> Encontramos también otros investigadores de considerable importancia dentro del estudio de la lengua hablada. Algunos de ellos, citados por Nieto García (1995: 16), son W. Edmondson (1981), que amplía el estudio de los actos de habla y los aplica a proporciones más largas y estructuradas del discurso; C. Chepen (1988), de carácter más interactivo y sociolingüístico, o R. Reichmann (1985), que se centra en los aspectos semánticos y de construcción compartida de un significado. Hay otras dos corrientes que no estudian la conversación, pero que creemos conveniente citar, ya que se ocupan del discurso hablado: el Análisis Crítico del Discurso, cuyo máximo exponente es Van Dijk, integra varias disciplinas, añadiendo así aspectos sociales y culturales desde una óptica social y política; de igual forma, el Análisis Foucaultiano del Discurso estudia los caminos que usa la lengua y que están cargados de ocultos efectos ideológicos y políticos. El objetivo de ambos es similar, sin embargo, el primero tiene como punto de mira las desigualdades sociales, mientras que el segundo critica los discursos cuasi-científicos. Wooffitt (2005, citado por Ten Have (2005), dice en su libro que el Análisis Crítico del Discurso expone la ideología de los grupos de poder a través del discurso.

<sup>36</sup> Para saber más sobre estos conceptos, conviene leer algunas de las obras más representativas al respecto: Baralo (1999), Larsen-Freeman y Long (1991) y Krashen (1991)



conjunto de procesos inconscientes dados en un contexto natural, y aprendizaje, en tanto que desarrollo de esa misma capacidad de comunicación mediante procesos conscientes e inconscientes experimentados en un contexto institucional, no es tan clara, puesto que muchos de los individuos que han intervenido en nuestra investigación han vivido en España entre 6 y 12 meses y, por lo tanto, la diferenciación entre adquisición y aprendizaje se vuelve casi imposible. Además, debido al hecho de haber aprendido español en Taiwán y en España, hablar de LE o L2 es, en el caso que nos ocupa, hablar prácticamente de lo mismo.

Por otro lado, es necesario adelantar que expondremos las líneas generales de un enfoque muy particular que se sigue en los EEUU, el Análisis de la Conversación en la Adquisición de Segundas Lenguas (ACASL). No pretendemos vincularnos a esta corriente de forma completa, aunque sí somos conscientes de que existen muchos puntos en común entre dicha corriente y nuestra investigación, como así veremos. Nuestra intención será presentar este enfoque como el más representativo dentro del estudio de la conversación en el contexto de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

En el primer subapartado, presentaremos el acercamiento que esta última década han protagonizado el Análisis de la Conversación y la Adquisición de Segundas Lenguas y las consecuencias derivadas de ello. Hablaremos de la irrupción del Análisis de la Conversación en el contexto de la enseñanza de lenguas, de la supuesta incompatibilidad con la Adquisición de Segundas Lenguas y, finalmente, de los beneficios que supone la colaboración entre ambas disciplinas. En un segundo subapartado, nos centraremos más en el contexto de nuestra investigación, el aula.

#### 1.2.3.1. EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

La flexibilidad y los firmes postulados del AC han logrado que sus principios teóricos y metodológicos se hayan podido aplicar a otras muchas disciplinas. Esta conexión es bidireccional puesto que, desde sus orígenes, el AC también se ha visto influido por otras corrientes. Un buen ejemplo es el surgimiento de una disciplina conocida como Análisis de la Conversación en la Adquisición de Segundas Lenguas

(ACASL)<sup>37</sup>, fruto del acercamiento entre el AC y la ASL. El ACASL nace de las exigencias que presenta la Adquisición de Segundas Lenguas y que el Análisis de la Conversación no satisface por sí mismo.

Puesto que es complicado conocer exactamente cuáles son las primeras investigaciones en las que se utilizó el AC en la ASL, seguiremos a Larsen-Freeman (2004: 603), que establece los trabajos de Gaskill (1977) y Schwartz (1977) como dos de las primeras investigaciones en las que aparece este planteamiento. Este investigador cita las palabras de Schwartz (1977: 1) al respecto de esta colaboración entre las dos disciplinas: “recientemente, el AC se ha sugerido como una metodología factible para el estudio de la ASL”<sup>38</sup>. Sin embargo, no será hasta el periodo comprendido entre 2000 y 2004<sup>39</sup> cuando aparezcan las primeras publicaciones identificadas explícitamente con el ACASL tal y como se entiende actualmente. Este periodo se cierra con un estado de la cuestión publicado por Markee y Kasper (2004) en forma de introducción al número 88 de la revista *The Modern Language Journal*.

En general, a la hora de hablar del acercamiento producido entre el AC y otras disciplinas, aparece una confrontación entre aquellos investigadores que Seedhouse (2005: 180) clasifica como *basados o inspirados en el AC* y aquellos que son considerados *puristas del AC*. Así, las primeras aproximaciones no formales no fueron del todo bien recibidas, como confirman los argumentos utilizados por Firth y Wagner en 1997 en la que podría ser una de las primeras críticas importantes en torno al paradigma del estudio de la lengua oral dentro de la ASL. Estos autores expusieron tres puntos que la ASL debía tener en cuenta en su planteamiento general para aprovechar los recursos del AC:

- 1) Realce considerable de las dimensiones contextuales e interaccionales del uso del lenguaje.
- 2) Incremento de la aplicación de un punto de vista *emic* en las investigaciones.
- 3) Aumento de la base de datos de la ASL.

---

<sup>37</sup> En inglés, *Conversation Analysis for Second Language Acquisition (CA-for-SLA)*. Markee (2000: 32), tras la exposición de varias objeciones al uso del término ACASL, propone *Análisis de la Conversación en los Estudios de Segundas Lenguas* (ACESL o CA for SLE en inglés) como alternativa. A pesar de esta distinción, nosotros utilizaremos el primero, puesto que es el más empleado en la bibliografía consultada.

<sup>38</sup> La traducción es nuestra.

<sup>39</sup> A este periodo pertenecen los trabajos publicados por Doehler (2004), Gardner (2004), He (2004), Kasper (2004), Markee (2004a y 2004b), Mondada (2004), Richards (2005) y Seedhouse (2004 y 2005).

En su artículo, Mitani (2005) expone las reacciones que generó la publicación de Firth y Wagner de 1997. Elabora un importante estado de la cuestión sobre los trabajos que provocaron este planteamiento, centrado en la factibilidad de un acercamiento entre el AC y la ASL y en la supuesta necesidad de que la ASL adopte, en la investigación, una perspectiva *emic* y unas dimensiones sociales y contextuales. En ese mismo año 2005, destacados psicolingüistas como Gass, Kasper, Long o Poulisse esgrimieron argumentos en contra<sup>40</sup>, mientras que algunos sociolingüistas e investigadores del AC como Hall y Liddicoat se mostraron a favor de Firth y Wagner<sup>41</sup>. De esta forma, se produjo una división, en ocasiones no muy definida, entre aquellos que proclamaban la incompatibilidad entre el AC y la ASL y los que veían en esta colaboración un número considerable de beneficios y aportaciones positivas.

El grupo de investigadores que rechazó el acercamiento expuso algunas supuestas incompatibilidades que He (2004) resumió en tres ideas. Estas tres objeciones de carácter teórico al acercamiento entre el AC y la ASL<sup>42</sup> fueron resueltas en el propio artículo. Los planteamientos en contra, así como sus respectivos comentarios, se presentan del siguiente modo:

- 1) El AC es una disciplina que estudia los conocimientos del individuo en cuanto observables desde un enfoque social, mientras que la ASL estudia los conocimientos individuales por medio de la introspección. Es decir, por un lado, el AC se basa en lo que el conocimiento individual construye a partir de sus relaciones con el entorno: competencia, aprendizaje, entendimiento, etc. Por otro lado, la ASL trata de describir y explicar los procesos internos de cognición gracias a los que se produce el aprendizaje de segundas lenguas. En esta línea, Markee (2000: 30) considera que el conocimiento no puede ser entendido, al mismo tiempo, como fenómeno de un individuo y como fenómeno distribuido socialmente y observable en los comportamientos conversacionales. Sin embargo, hay trabajos dentro de ambas corrientes que manifiestan puntos en común.

---

<sup>40</sup> En Mitani (2005: 3) pueden consultarse las objeciones de usar el AC como metodología para entender los procesos de la ASL.

<sup>41</sup> Para profundizar en la lectura de los argumentos que se han publicado sobre la necesidad de un acercamiento entre el AC y la ASL, véanse Markee (2000), Seedhouse (2004 y 2005), He (2004), Markee y Kasper (2004) y Mitani (2005) entre otros.

<sup>42</sup> Las dos primeras (Markee 2000: 30) pueden consultarse en las críticas que Kasper (1997), Long (1997) y Gass (1998) hacen al estudio de Firth y Wagner (1997). La tercera objeción fue sugerida por Crookes (1990).

Uno de los trabajos a los que nos referimos es el del *modelo de las fases en el aprendizaje de la lengua* de Gass (1997), donde utiliza el fenómeno de las correcciones para mostrar que estas son vistas por los investigadores de ASL como un medio sociopsicológico que permite a los aprendientes comprender el *input*. Esta forma de entender las correcciones en la ASL concuerda, en términos generales, con el trabajo de Schegloff (1991) en AC. El insigne investigador sostiene que las correcciones pueden ser analizadas como un conocimiento socialmente distribuido. Por extensión, lo mismo puede aplicarse a las secuencias de habla y a la toma de turnos. La idea de que el conocimiento es un fenómeno individual, además de distribuido socialmente y observable en los comportamientos conversacionales, obliga a los investigadores de interacción social en ASL a reconsiderar la idea de que el conocimiento es exclusivo de la mente de cada individuo. Esta postura también es defendida por la corriente vygotskyana, que argumenta que el aprendizaje se produce, en primer lugar, interpsicológicamente como resultado de la interacción entre docente y aprendiz, es decir, en un plano social. Es más tarde cuando el aprendiz llega a apropiarse del conocimiento intrapsicológicamente.

- 2) El AC está diseñado para explicar el uso de la lengua, no su adquisición. Por lo tanto, según esta objeción, deberíamos hablar de *AC en los estudios de segundas lenguas* en lugar de *AC en la ASL*. Markee (2000: 32), como especialista en ASL, acepta que el uso del lenguaje es subsidiario a las cuestiones de la adquisición de la lengua dentro de los estudios de ASL. Sin embargo, como investigador en AC, está de acuerdo con Firth y Wagner (1997) cuando afirman que los límites entre la adquisición de una lengua y su uso no están claros.
- 3) Según Crookes (1990), en Mitani (2005: 3), los *turnos* no son unidades apropiadas para su estudio desde la ASL, pues no reflejan el proceso psicológico de la producción oral de un solo individuo, sino que están influidos por muchas variables sociales que determinan la producción del discurso. Crookes (1990), citado en Mitani (2005: 4-5), estructura el discurso en L2 en cinco tipos de unidades que pueden presentarse aisladas o combinadas: *t-units*, *c-units*, turnos, unidades de tono (*tone units*) y verbalizaciones (*utterances*), dando la máxima prioridad a estas últimas por ser las más convenientes como variables que hay que analizar en el discurso en L2.

Markee (2000: 33) se opone a todo esto y arguye dos explicaciones. En primer lugar, las verbalizaciones, consideradas por Crookes las unidades del discurso más convenientes para ser estudiadas como variables en el discurso en L2, se centran en el hablante, dejando de lado al oyente, agente crucial en el intercambio, lo cual no es empíricamente sostenible, según demostraron Sacks *et al.* (1974). En segundo lugar, continuando con la perspectiva que Crookes adopta al dar protagonismo al hablante en la interacción, los investigadores deben considerar que la producción oral no puede ser entendida desde una sola perspectiva del conocimiento individual. Los micromomentos de conocimiento alcanzados en colaboración durante el aprendizaje de una lengua en la interacción de habla son entendidos como fenómeno de distribución social. Es dentro de este fenómeno donde tienen lugar los procesos de conocimiento individual en ASL. Por lo tanto, si queremos destacar que en los turnos intervienen muchas variables sociales, y que estas determinan la circulación de muchas partes del discurso (Crookes 1990: 191-192), entraríamos en contradicción con el principio de *indiferencia etnometodológica*, pues los efectos de las variables sociales sobre la estructura del habla no son materia prioritaria que se deba tener en cuenta.

En esta línea, Mori (2007: 856) afirma que “una de las mayores críticas al AC como metodología para la investigación en ASL es que no proporciona una dirección clara de cómo explicar el aprendizaje”<sup>43</sup>. Sin embargo, esta cuestión ya fue resuelta en las publicaciones que aparecieron en la primera década de este siglo y que ya hemos mencionado antes. En todo caso, el AC no sirve como método para explicar el proceso de aprendizaje, sino como marco de trabajo para estudiar las interacciones que se producen en el aprendizaje. Ha de ser utilizado en combinación con otras corrientes que sí buscan explicaciones del proceso de aprendizaje.

Como ciencia social de investigación, el AC puede resultar incompatible con la ASL debido a “las diferencias ontológicas y epistemológicas entre ambos” (Larsen-Freeman 2004: 603). La ASL utiliza una perspectiva de investigación *etic*, lo que significa que muchas de sus prácticas e hipótesis son opuestas a las metodologías de investigación que comparten un carácter *emic*, muy propio del AC. Sin embargo, Marker y Kasper (2004) consideran que hay un interesante planteamiento sobre la cuestión *emic/etic* en los estudios de ASL; concretamente, sobre el punto de vista *emic*

---

<sup>43</sup> La traducción es nuestra.

que adopta el AC y que conlleva muchos beneficios a la ASL. Al mismo tiempo, Seedhouse (2005: 180) reclama que el carácter cualitativo del AC no impide que los datos se cuantifiquen. Esta es, en realidad, una cuestión difícil de resolver, puesto que el AC es de carácter conductual y no interviene en teorías de aprendizaje. De todas formas, podemos abordar el aprendizaje de segundas lenguas desde un punto de vista más práctico que el que habitualmente se emplea en ASL<sup>44</sup>.

Dentro del grupo de investigadores que abogan por un acercamiento entre el AC y la ASL, encontramos a Seedhouse (2005), en cuyo artículo sobre el AC y el aprendizaje de lenguas se mencionan varias de las aplicaciones que puede tener uno sobre otro. Las enumeramos más adelante, pero no hemos querido ocuparnos de todas en este capítulo porque se alejan de nuestro interés principal, que es, recordamos, analizar la producción oral de los aprendices para, en posteriores investigaciones, actuar sobre el diseño curricular de la clase de conversación. La ASL, gracias a las aportaciones del AC, incluye en sus investigaciones el contexto en el que se produce el intercambio de habla. Por ejemplo, estudia la relación que hay entre el conocimiento de la interlengua y el contexto en el que este conocimiento se constituye, se desarrolla y se hace más disponible para su uso en la segunda lengua (Kasper 2004 y Long 1996). Las aplicaciones del AC al aprendizaje de lenguas que Seedhouse (2005) considera más útiles son las siguientes:

- 1) Enseñanza de lenguas con fines específicos.
- 2) Diseño de materiales para la enseñanza.
- 3) Evaluación de la competencia de la lengua.
- 4) Dinámica de trabajo en la clase.
- 5) Habla entre hablante nativo (HN) y hablante no nativo (HNN).
- 6) Cambio de código.

He (2004), por su parte, nos ofrece algunas de las claves que facilitan el acercamiento entre el AC y la ASL:

---

<sup>44</sup> En los trabajos de Ten Have (1999 y 2001), Heritage (1999), Hester y Francis (2001), Drew (2005) y Richards y Seedhouse (2005) se describen con mayor detalle las aportaciones del AC a la ASL (Seedhouse 2005).

- 1) Hay que apreciar el valor del AC para demostrar cómo los mecanismos conversacionales que aparecen en el habla institucional de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son construidos socialmente por los participantes.
- 2) Para afirmar que el AC es útil para la ASL, hay que entender la adquisición como un proceso activo de problema/solución en el que el AC ayudaría a descubrir e identificar el problema.
- 3) El AC en la interacción en el aula puede mostrarnos cómo diferentes relaciones institucionales e identidades son llevadas a cabo en y a través de las negociaciones en la clase, lo que nos permitirá describir las relaciones entre el profesor y los estudiantes y las construcciones sociales de las identidades de los participantes cuando son relevantes en el aprendizaje de la lengua.
- 4) Además, los estudios de ASL pueden enriquecerse mediante la incorporación de estudios conversacionales de secuencias, turnos y correcciones entendidos como procesos de conocimiento distribuido socialmente que los hablantes utilizan para modificar el habla del interlocutor y, de este modo, comprender y aprender una lengua.

Markee y Kasper (2004), además, exponen otros beneficios del ACASL:

- 1) Permite el tratamiento del conocimiento según una distribución social.
- 2) Permite la especificación del aprendizaje como algo observable mediante el habla del estudiante.
- 3) Permite la documentación de cómo los estudiantes logran determinados aspectos de sus particularidades de habla.
- 4) Focaliza las acciones más que la propia lengua.

Actualmente, existe entre estas disciplinas una mayor proximidad, manifestada en las publicaciones que han ido apareciendo desde 1994 y que Seedhouse (2005: 168-169) recoge en su artículo. Vamos a realizar un breve recorrido por algunas de las investigaciones que han seguido esta línea y que han contribuido a fijar el ámbito del ACASL.

Como primer ejemplo, tenemos los estudios del ACASL que investigan el intercambio de turnos, las correcciones y las secuencias que aparecen en el habla. Coincidiendo con lo que nosotros estamos realizando en este trabajo, los estudios del

ACASL han hecho patente la importancia crucial que tienen las correcciones y la interacción en el aprendizaje de segundas lenguas (Markee 2008: 408). Dichos estudios no suelen aislar el tipo de texto oral que analizan, pues centran su propósito en aspectos como el objeto o el proceso de aprendizaje y la actuación del profesor durante la clase (Markee 2008: 409). Encontramos varias investigaciones que tienen el objetivo de evaluar la capacidad de aprendizaje de una segunda lengua. Una de ellas es la de Kasper (2004), que estudia los cambios de código que se dan en una conversación entre un estudiante de nivel inicial de alemán y un hablante nativo.

Dentro de las investigaciones del AC en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de una L2, destaca la valiosa aportación a la ASL hecha por Kasper y Overstreet (2002) con su proyecto centrado en el alemán como lengua extranjera y titulado *Conversation Analysis as an Approach to Second Language Acquisition*. Estos autores denuncian la excesiva atención de los investigadores de segundas lenguas sobre el uso de las mismas y su contexto en detrimento del aprendizaje o la adquisición. También encontramos investigaciones aún más recientes, como la de Markee (2008: 407), donde se hace una breve descripción del concepto de la gramática del habla (acuñado por Schegloff 1996) y de la inclusión de pausas, silencios y superposiciones en la gramática.

Hammersley (2003) sugiere que, para investigar dentro de la pedagogía de lenguas extranjeras, el AC y el AD resultan mucho más eficaces cuando se combinan con otros métodos cualitativos e, incluso, cuantitativos.

Otra autora a destacar en esta línea es Mori (2007), que dirige el acercamiento entre el AC y la ASL hacia el estudio de las conversaciones HNN-HNN y da algunos datos a partir de las situaciones de este tipo que se producen en los Estados Unidos. Tal es el caso de las interacciones en los centros de salud, donde no solamente hay numerosos pacientes que son HNN, sino médicos y personal sanitario con estas características.

En cuanto al ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, el AC vendría a cubrir una de las cuentas pendientes de la ASL. Como ejemplo, la autora recuerda las investigaciones de Grant y Starks (2001), Mori (2005), Packett (2002) y Wong (2002) sobre la inadecuación de los diálogos que aparecen en algunos libros de texto o materiales audiovisuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Otra gran



contribución del AC es la de estudiar el habla del profesor con los alumnos para así mejorar su efectividad.

Hasta ahora, aun conociendo los beneficios que pueden obtenerse de la combinación del AC y la ASL y a pesar de los estudios como los que acabamos de señalar, el AC no se ha posicionado en un lugar central de la ASL. Larsen-Freeman (2004: 603) encuentra la explicación a esta situación en el complicado sistema de transcripción que los investigadores necesitan aprender. Otra posible razón, como ya apuntábamos al principio de este apartado, es que el AC adopta un enfoque social, mientras que la ASL defiende la adquisición de la lengua desde una perspectiva individual que trasciende la influencia del contexto. En definitiva, puede decirse que, mientras el AC analiza únicamente aquellos aspectos que pueden ser observables, la ASL, que se basa en la interacción de personas en un contexto real y con un propósito real, necesita la introspección de aquellos aspectos que no aparecen en las transcripciones (He 2004). El AC tampoco es una teoría de aprendizaje, aspecto muy importante que busca el ACASL. A tenor de lo expuesto, parece estar claro que:

“Hay una clara necesidad de investigar lo que puede ofrecer este tipo de *grano-fino* a los profesores de segundas lenguas, una observación-activa centrada en la interacción natural, y hacer la investigación del AC más accesible a los profesores y aplicable a las clases”<sup>45</sup>. (Gardner y Creer 2007: 1).

Por último, creemos conveniente añadir que, en España, no existe una corriente identificada con el ACASL. Sin embargo, hay importantes estudios conversacionales que hacen una aportación directa a la enseñanza del español como lengua extranjera. Los trabajos de J. Ortega (1994) pueden ser considerados pioneros en la aplicación de la descripción de la microestructura de la conversación a la didáctica del español como lengua extranjera. Este investigador hizo una llamada de atención sobre la importancia, en el aula de conversación en ELE, de los elementos ligados a la competencia comunicativa (análisis y comprensión de la situación, determinación de lo consabido y comprensión y producción del sentido, etc.) y de las habilidades vinculadas a la negociación del sentido en una conversación (selección del interlocutor, reconocimiento de puntos de transición relevantes, mantenimiento del turno, etc.).

A. Briz (2004), por su parte, ha expuesto las aplicaciones generales de varias corrientes relacionadas con el estudio de la conversación coloquial. Este autor, sin

---

<sup>45</sup> La traducción es nuestra.

embargo, desarrolla con más detenimiento los fundamentos de la pragmática del habla, algo que se aleja de los objetivos de nuestra investigación pero que aporta propuestas que han sido tenidas en cuenta por otros investigadores como M. Albelda y M. J. Fernández (2008).

Más recientemente, encontramos el trabajo de A. M. Cestero (2005), que se asienta sobre la base de la conversación coloquial. Tomaremos este último como pilar fundamental de la presente investigación por tres motivos: el primero es que efectúa una aplicación directa de las teorías del AC a la enseñanza de ELE; el segundo es que dicha aplicación se justifica con una firme base teórica construida a partir de una investigación empírica realizada con una metodología variacionista de corte sociolingüístico, si bien nosotros apenas tendremos en cuenta el contexto social, y el tercero es que se enmarca en una de las áreas de la ASL, la expresión oral como una de las cuatro destrezas de la lengua<sup>46</sup>.

En nuestra línea de investigación es necesario destacar varios trabajos que, en su mayoría, están realizando investigadores relacionados con la Universidad Antonio de Nebrija y con la Universidad de Alcalá de Henares, bajo la dirección de la Dra. Cestero. Algunas de estas investigaciones tienen como tema principal el estudio de la toma de palabra en conversaciones no diádicas entre hablantes no nativos y hablantes nativos de español (es el caso de Guillén 2010), o entre hablantes no nativos de diferentes lenguas (García 2005 y 2009). En cuanto al llevado a cabo por Brenes-Peña (2010), si bien el tema de su comunicación es la interrupción en la clase de ELE, se trata de un trabajo terminológico en el que se sientan las bases teóricas sobre este fenómeno para su aplicación en el aula de ELE. Sobre los turnos de apoyo en alumnos ingleses de ELE, tenemos el trabajo de investigación tutelado de B. Inglés (2010).

Las investigaciones más cercanas a la nuestra son, sin lugar a dudas, las de C. Pascual (2012) y J. Pérez (2011). Ambas investigaciones estudian la producción de turnos de apoyo en conversaciones entre hablantes no nativos y siguen la misma metodología que empleamos nosotros y que explicaremos con más detalle en el Capítulo II.

---

<sup>46</sup> Tras lo expuesto en párrafos anteriores, nos atrevemos a incluir la presente investigación en esta nueva orientación de los estudios conversacionales en España, iniciada por Cestero (2005) y que podríamos denominar Análisis de la Conversación en la Adquisición de Segundas Lenguas (ACASL), aunque quizás, centrándonos en nuestro caso en particular, deberíamos hablar de Análisis de la Conversación en la Adquisición del Español como Lengua Extranjera (ACAELE).

### 1.2.3.2. EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN EN LA CLASE

Si vamos más allá en las aportaciones del AC a la ASL y nos situamos en el aula de lenguas, nos daremos cuenta de que el AC ha sido utilizado como herramienta para investigar la ASL en la clase. Esto ha ocurrido desde los años 80 y ha quedado recogido en investigaciones como las de Kasper (1985) o Van Lier (1987). Sin embargo, es a partir del año 2000 cuando aparecen muchos otros trabajos en este marco<sup>47</sup>, localizados casi todos ellos en Estados Unidos y muy cercanos al ACASL. Esta corriente, debido a su carácter *emic*, tiene una influencia especial en la dinámica del aula, pues los datos suelen obtenerse directamente del mismo contexto en el que serán aplicados los resultados que se hallen (Markee 2008: 405).

La utilidad del ACASL en el aula ha sido demostrada sobradamente. Así, Markee y Kasper (2004) afirman que el AC es útil para la ASL siempre que la adquisición sea entendida como un proceso activo de problema/solución en el que a) los aprendices exploran varios caminos para producir una escritura y una estructura silábica correctas, b) los aprendices experimentan con un vocabulario derivado, y c) los profesores evalúan la comprensión lectora de los aprendices gracias a la negociación del sentido de lo que los estudiantes dicen. Para estos autores, además, un segundo tipo de contribución del AC a la ASL en la clase es que puede mostrarnos cómo se establecen las relaciones entre el profesor y los estudiantes en las negociaciones y cuándo son relevantes para el aprendizaje. También puede ser útil si se quiere hacer una investigación sobre el grupo y para la construcción social de las identidades culturales de los aprendices.

El AC puede aprovecharse en el marco de las segundas lenguas tanto dentro como fuera del aula y sus resultados pueden aplicarse al proceso de enseñanza y al de aprendizaje. Citamos, siguiendo a Kasper y Overstreet (2002), tres grandes ventajas que pueden obtenerse del AC:

---

<sup>47</sup> Para ver una relación de algunas de las investigaciones que han aparecido en estos años, puede consultarse Hall (2007: 519).

- 1) Permite definir específicamente las características de la interacción entre HNN y su relación con el aprendizaje de una L2. De hecho, como afirman los autores y en contra de lo que nos dice la bibliografía sobre ASL, el microanálisis de la interacción fuera del aula entre HNN demuestra una gran ausencia en la aparición de estrategias de comprensión oral.
- 2) Permite identificar la adquisición de elementos conversacionales como la toma de turno, las correcciones de habla o la intención del receptor entre otros.
- 3) Permite examinar detalladamente la estructura de las interacciones que suceden en el aula de L2, tanto entre el profesor y los estudiantes (HN-HNN), como entre los propios estudiantes (HNN-HNN).

Gracias a la introducción de los principios metodológicos del AC en la investigación en el aula, el discurso del profesor se ha revelado como “fuente indispensable para el desarrollo lingüístico de los alumnos” (Lin 2008: 128). Es en este terreno donde se desarrolla la mayor parte de las investigaciones en las que se aproximan el AC y la ASL. Estas se ocupan del denominado *habla en la clase*, categorizado como una forma de *habla institucional* y que, a su vez, incluye otros tipos como el habla del profesor durante la instrucción o las conversaciones generadas en pequeños grupos de trabajo (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974). Se trata de conversaciones naturales que ocurren en el aula.

Para aclarar el panorama de los estudios sobre el habla en la clase, Markee y Kasper (2004) trazan un resumen de los seis artículos que ellos consideran fundamentales en el estudio de esta variedad de habla. Uno de ellos es el de Coulthard (1977), que, desde la perspectiva del AD, describió la secuencia de los turnos que aparecían en el habla en la clase como *inicio del profesor-respuesta del alumno-comentarios del profesor*. El habla en la clase, además, presenta la característica de que el profesor domina el habla en cantidad, importancia y grado de control (Sinclair y Brazil 1982: 7)<sup>48</sup>.

La mayoría de las investigaciones presta atención al estudio de las correcciones, pero además hay otros muchos estudios en los que la investigación del AC en el aula ha sido muy útil, como demuestran los siguientes casos:

---

<sup>48</sup> Para estudiar las relaciones entre la gramática y el habla en varios idiomas, puede consultarse Ochs, Schegloff y Thompson (1996).

- 1) En el trabajo de Drew y Heritage (1992), se recogen varias investigaciones que aplican el enfoque del AC a las interacciones que aparecen en diversos ámbitos institucionales.
- 2) En relación con las tareas que el alumno realiza en clase, se ha descubierto que existen grandes diferencias entre la tarea como instrucción y lo que realmente se hace en clase. Duff (1986) y Ohta (2000) han demostrado que lo que los estudiantes entienden sobre la tarea varía considerablemente de unos a otros.
- 3) Salaberri (2001) llevó a cabo una investigación sobre los turnos de habla en el discurso del profesor en aulas de inglés como lengua extranjera.
- 4) He (2004: 573) destaca el valor del AC para demostrar cómo la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son negociadas socialmente por los participantes y se orientan hacia la práctica de las variedades del habla.
- 5) Recientemente, los resultados de la investigación de Seedhouse (2004) en el aula mostraron que la atención del profesor de lenguas se centra en que los alumnos produzcan una serie de fenómenos lingüísticos concretos en función del tema que se esté trabajando en ese momento. El estudio tiene el objetivo de analizar las correcciones que aparecen en la interacción alumno-profesor.
- 6) En el trabajo de Markee (2008) se analiza cómo se incorpora el término *prerrequisitos* en una conversación sobre la preparación de la descripción de los cursos de la universidad. El objetivo es descubrir cómo los estudiantes manejan las palabras para, así, explicar qué sucede en las secuencias de corrección que incluyen el término *prerrequisitos*.
- 7) Desde el *Centre for English Language Studies*, de la Universidad de Birmingham, en el Reino Unido, se están publicando trabajos extensos, así como pequeñas investigaciones, sobre el empleo del AD dentro del aula de lenguas extranjeras. Si consultamos su página electrónica<sup>49</sup>, podemos leer todos los trabajos que han realizado sus estudiantes.

Por otro lado, el AC aporta grandes beneficios a la enseñanza de lenguas no solamente en el terreno teórico, sino también en la práctica diaria en el aula. Lin (2008: 129-130) destaca los siguientes:

---

<sup>49</sup> [<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/assignments.shtml>].

- 1) En el ámbito teórico, hallamos algunos resultados sobre la función del discurso del profesor, el papel de las correcciones, de la interacción y la negociación o de los resultados conseguidos por el *output* en el aula.
- 2) En un terreno más práctico, el autor menciona la propuesta de Riggenbach (1990), que nos habla de que, gracias a la aplicación de las técnicas del AC en la clase de lenguas, se consigue una mejora en la competencia comunicativa de los alumnos por medio de un especial énfasis en el desarrollo de la fluidez de habla. Para obtener buenos resultados, Riggenbach (1990) propone que se trabaje con material auténtico y que el centro de interés de la didáctica en la instrucción del profesor se desvíe hacia la producción oral de los estudiantes.

En esta línea, mucho más práctica, Bou (2001: 55) señala que el contenido y la metodología de la clase de conversación “deberían estar basados en las investigaciones del Análisis de la Conversación y la Pragmática, por un lado, y los estudios de la Pedagogía y la Adquisición de Segundas Lenguas, por el otro”. De hecho, ya advertía Sze (1995: 233) del grave problema que existe en las clases de conversación, y es que los diálogos que a menudo aparecen en los libros de texto no existen en situaciones reales, como demuestran las investigaciones del AC. De situaciones como estas deriva el deseo de que la investigación se dé en el aula con el fin de influir en el contenido y la metodología de la clase. En relación con esto, Mori (2007), en calidad de profesora de lenguas, hace una reflexión personal acerca de la gran utilidad del AC como herramienta para revisar los materiales de enseñanza y la conversación del profesor en el aula. Destaca, además, algunas investigaciones (Belz 2002, Bongartz y Schneider 2003) que demuestran la enorme utilidad de establecer un intercambio oral real con hablantes nativos.

Por lo tanto, la introducción de prácticas reales durante el aprendizaje del estudiante se presenta como un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta en el diseño curricular de la clase de conversación. El Capítulo V de nuestro trabajo se desarrollará en sintonía con esta idea.

Hemos presentado algunos de los principales beneficios que se han obtenido gracias al acercamiento entre el AC y la ASL. Estos beneficios suponen unas

implicaciones en la enseñanza de lenguas que Seedhouse<sup>50</sup> (2005: 175) resume de este modo:

- 1) Implicación etnometodológica, ya que aporta mayor neutralidad y ausencia de juicios previos al proceso de enseñanza en relación con las teorías de enseñanza y los métodos de enseñanza, además de mostrar una perspectiva *emic*.
- 2) Implicación sociocultural, en el sentido de que el AC utiliza técnicas de investigación propias procedentes de las teorías socioculturales de aprendizaje. El alumno ha de ser tenido en cuenta dentro de un contexto social, y es aquí donde muchas veces el ACASL falla (Seedhouse 2005: 175).
- 3) Implicación lingüística, puesto que la organización del habla puede abordarse desde un punto de vista cualitativo que complete las cuantificaciones de la ASL. De esta forma, la descripción de fenómenos como los pares adyacentes o la toma de turnos es más detallada.

Para resumir este apartado sobre el estudio de la conversación en el marco de la enseñanza de segundas lenguas, y siguiendo lo expuesto en el artículo de Larsen-Freeman (2004), podemos decir que el AC, a pesar de sus limitaciones<sup>51</sup>, aporta grandes beneficios a tres elementos claves del ámbito que nos interesa: la lengua, el aprendiz y el aprendizaje. En primer lugar, aporta a la lengua la descripción de varios elementos conversacionales que aparecen en su microestructura y que tienen una gran influencia del contexto social (turnos de habla, secuencias de habla, elementos no verbales, etc.), lo que revela la gran complejidad que caracteriza la comunicación. En segundo lugar, a partir de la interacción de habla que se produce en el aula, las investigaciones del AC han demostrado el protagonismo que tiene el aprendiz, puesto que es quien decide qué aprender. En tercer y último lugar, hay que recordar que el AC descubre en el intercambio oral una ayuda muy importante para el aprendizaje de la lengua, aunque no es una teoría de aprendizaje.

---

<sup>50</sup> En los apéndices, Seedhouse (2005: 182) ofrece varios recursos para la formación en metodología del AC, así como para la investigación dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

<sup>51</sup> En Larsen-Freeman (2004) y He (2004), encontramos una discusión más detallada sobre la intervención del AC en la ASL.

## 2. LA ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN

El estudio de la interrupción no tendría sentido si se acometiese de modo aislado. Este fenómeno forma parte de una estructura conversacional y del mecanismo por el que se regula la alternancia de turnos conversacionales, que los investigadores comenzaron a tener en cuenta en la década de los 70 del s.XX, tal y como hemos presentado. Así pues, para conectar lo visto en anteriores apartados con la definición y características de la interrupción, será imprescindible situar los estudios que hay sobre la estructura y el mecanismo conversacional en lengua española del que forma parte la interrupción y, a continuación, desarrollar en qué consiste esta estructura y cuáles son sus componentes.

### 2.1. LA ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA

A nuestro modo de ver, en España destacan varios investigadores del ámbito universitario que se dedican al estudio de la conversación y su estructura en lengua española<sup>52</sup>. Realizaremos, en las siguientes líneas un breve recorrido por el trabajo de algunos de ellos.

Creemos que el primero en explotar el mecanismo de los turnos con fines didácticos fue el lingüista J. Ortega, especialista en didáctica del español como lengua extranjera en la Universidad de Granada. A partir de entonces, los estudios de la conversación comenzaron a tomar protagonismo de la mano de otros investigadores como B. Gallardo, antiguo miembro del grupo Val.Es.Co que, actualmente, se ha especializado en Neurolingüística y lleva a cabo sus investigaciones siguiendo, básicamente, la Pragmática Francesa. Por su parte, A. Tusón, de la Universidad Autónoma de Barcelona, puede identificarse con los principales investigadores del Análisis del Discurso que trabajan en España. También destaca la labor pionera de H. Calsamiglia, de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y responsable del *Grup*

---

<sup>52</sup> No incluiremos aquellos investigadores o grupos de investigación que se enmarcan en el análisis del discurso o la pragmática, a no ser que hayan sido citados en nuestro trabajo. El motivo es que, aún siendo las dos líneas de investigación más seguidas en España, ambas se alejan de las directrices que nos hemos trazado. Para ampliar la información sobre el análisis del discurso, tanto oral como escrito, en el mundo hispánico véase el capítulo 5 de Cortés y Camacho (2003).



*d'Estudis de Discurs*, que estudia la conversación dentro de la especialidad del Análisis del Discurso desde un punto de vista ecléctico, con inclinaciones hacia la corriente pragmalingüística.

En la misma línea que seguimos en nuestro trabajo, aparecen las investigaciones de A. M. Cestero, de la Universidad de Alcalá. Esta investigadora fue la primera que describió el mecanismo de producción de las interrupciones en lengua española y es, por lo tanto, la más citada en nuestro estudio. Los resultados de sus trabajos se obtienen a partir de las líneas que marcan la Sociolingüística y el Análisis de la Conversación y están aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, fruto de su labor como docente universitaria, ha producido varias investigaciones que hemos recogido en el apartado 1.2.3.1 de este capítulo.

Hay, también, algunos grupos de investigación cuya labor está resultando de gran utilidad en los últimos años gracias a las publicaciones que llevan a cabo. Uno de ellos es el grupo Val.Es.Co.<sup>53</sup> (Valencia Español Coloquial), que ya hemos mencionado y que es pionero en este campo. Se encuentra en la Universidad de Valencia y ha elaborado un importante y voluminoso trabajo cuyo objeto de estudio es la conversación coloquial, que se recoge en un corpus real de conversaciones espontáneas y otros tipos de discurso. DIME<sup>54</sup> es un grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid que analiza de forma teórica y de forma aplicada la interacción entre la lengua, la literatura y los medios de comunicación. Si bien el discurso escrito tiene un papel importante en su línea de investigación, el discurso oral es empleado como vía para llegar al análisis de otras cuestiones de carácter más bien filológico. Dedicado especialmente al estudio del discurso oral, tenemos ILSE<sup>55</sup>, en la Universidad de Almería, cuya metodología trata de reunir todas aquellas disciplinas que tienen una relación estrecha con el español oral en uso, como es el caso del análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística, la lingüística textual, etc.

No olvidaremos mencionar la única publicación española especializada en el estudio del discurso oral, la revista *Oralia. Análisis del discurso oral*, editada anualmente desde el año 1998 en la Universidad de Almería y codirigida por L. Cortés y J. J. de Bustos.

---

<sup>53</sup> Véase la web del grupo [ <http://www.valesco.es> ].

<sup>54</sup> Véase la web del grupo [ <http://www.ucm.es/info/dime/> ].

<sup>55</sup> Véase la web del grupo [ <http://www.grupoilse.org/> ].

También consideramos digno de mención el trabajo de compendio de información que está llevando a cabo F. Navarro desde Buenos Aires en su blog *Discurso*<sup>56</sup>. Además de recoger las opiniones de otros especialistas del discurso, Navarro es responsable del mantenimiento de la sección *Noticias* del grupo ILSE, de la Universidad de Almería, y ha reunido un importante número de reseñas de novedades editoriales, así como un buen número de herramientas de estudio y otros materiales que pueden ser de gran utilidad para el estudio del discurso, entendido este como lenguaje en uso.

Para la elaboración de este apartado, ha sido necesario seguir los trabajos de Cestero (2000a y 2005). De estos trabajos hemos tomado tanto la estructuración de los subapartados siguientes como el contenido de los mismos.

Señalamos, a modo de introducción a las líneas que siguen, que, en general, los expertos en conversación admiten dos niveles de estructuración de la conversación:

- 1) **Macroestructura de la conversación:** está relacionada con la organización general. Es “una estructura global, correspondiente a un macronivel, en el que la conversación queda organizada como un todo” (Moreno 1998: 165).
- 2) **Microestructura de la conversación:** “corresponde a un micronivel en el que aparecen los enunciados individuales y sus relaciones” (Moreno 1998: 165). En la microestructura se definen los elementos conversacionales o unidades mínimas de la conversación.

Veamos ahora con más detalle en qué consisten estos dos niveles de estructuración de la conversación.

### 2.1.1. MACROESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN

Entendida la conversación como un todo, la macroestructura señala cuáles son las secuencias que se producen en la conversación, así como las funciones sociales

---

<sup>56</sup> Véase el blog de este investigador [ <http://discurso.wordpress.com> ].

(roles, jerarquías, estatus de los hablantes, etc.) y pragmáticas que se pueden detectar en su desarrollo (Dallera 2004)<sup>57</sup>.

En la lengua española, Cestero (2005: 58), a partir de Moreno (1998:165-166), ofrece la siguiente organización general de la conversación:

- 1) **Preparación**: su objetivo es establecer la comunicación. No es de obligada aparición y puede tener carácter verbal (*¡Oye!*, *¡Eh!*) o no verbal (una palmada en la espalda o dirigir la mirada a quien se desea comunicar algo). Se incluyen aquí las llamadas de atención o el timbre de un teléfono.
- 2) **Apertura**<sup>58</sup>: su objetivo es marcar el inicio de la comunicación y, además, cumplen la función de “fijar o recordar las relaciones de *poder y solidaridad*<sup>59</sup> que existen entre los interlocutores” (Moreno 1998: 166). Tenemos dos partes:
  - a) **Saludos o rituales de acceso**: pueden ser verbales o no verbales.
    - Saludos específicos (*Hola, Buenos días*).
    - Saludos no específicos: (*¿Qué pasa?*, *¿Qué tal?*).
  - b) **Preliminares**: preparan la atención y consisten, generalmente, en preguntas por la salud o el estado de las cosas (*¿Cómo va eso?*, *¿Cómo estás?*).
- 3) **Núcleo**: es la categoría central de la conversación. Está formada por secuencias temáticas que se estructuran en base a tres partes fundamentales:

---

<sup>57</sup> Hemos de prestar atención y no confundir las unidades conversacionales con las unidades discursivas, estudiadas desde una perspectiva que no nos compete. De hecho, fueron los analistas del discurso Sinclair y Coulthard (1975) quienes primero ordenaron jerárquicamente las unidades conversacionales, de tal modo que la combinación de dos o más unidades del mismo nivel diera lugar a una unidad superior. Así, distinguieron cuatro unidades conversacionales: *acto*, *movimiento*, *intercambio* y *transacción*. La Escuela Británica o Análisis del Discurso (AD) se erige como la corriente que más específicamente se ha ocupado de organizar el discurso y, concretamente, la lección, a partir de cuatro niveles de organización: el *fonológico*, el *gramático*, el *discursivo* y el *pragmático*. Esta corriente toma como base el uso funcional del lenguaje y presenta una estructura de la conversación formada por cinco componentes, que en orden creciente son: actos discursivos o actos, movimientos o intervención, intercambios, transacción o secuencia, y discurso o texto.

<sup>58</sup> Cestero (2005: 58) nos explica que la apertura y el cierre se construyen a partir de secuencias marco, mientras que el núcleo está formado por una o más secuencias temáticas. Tanto las secuencias marco como las secuencias temáticas serán tratadas en el siguiente subapartado, dedicado a la microestructura de la conversación.

<sup>59</sup> Según Moreno (1998), *poder y solidaridad* son conceptos procedentes de la Psicología Social, e introducidos en la Sociolingüística por Brown (1960). Se emplean para hacer referencia a la distancia social que existe entre dos interlocutores. El *poder* deriva de unos papeles sociales determinados que son producto de la división del trabajo dentro de una comunidad. Refleja la dimensión de la influencia que este papel ejerce sobre el individuo que cumple otro papel. De esta forma, cuando dos personas establecen una relación, una es considerada como superior y la otra como inferior. La *solidaridad* hace referencia a la relación simétrica o recíproca que se establece entre dos personas.

- a) **Orientación:** consiste en una serie de turnos cuya función es la de introducir y preparar y contextualizar el tema central.
  - b) **Desarrollo del tema:** es la fase en la que se desarrolla el tema central.
  - c) **Conclusión:** consiste en una serie de turnos cuya función es la de finalizar el tema actual.
- 4) **Cierre:** también presenta una estructura interna determinada, particular de cada cultura.
- a) **Preparación:** pueden aparecer los siguientes elementos.
    - a.1) *Indicación de terminación*, que puede ser verbal (*¡Vaya!, tengo que irme*) o no verbal (mirar el reloj).
    - a.2) *Turnos de paso* (*Bueno, pues nada*).
    - a.3) *Conclusión evaluativa*, en la que se puede comentar globalmente la conversación o hacer planes para interacciones futuras (*Nada, Vale*).
  - b) **Despedida:** intercambio final de saludos que se manifiestan como elementos verbales (*¡Nos vemos!, Hasta mañana*) o no verbales (dos besos).

Dentro de la macroestructura de la conversación, se trabaja, también, con el *desarrollo* u *organización temática*. La organización temática es la acción que desarrollan los interlocutores para planificar o estructurar el contenido de la conversación. Cestero (2005: 60) la sitúa dentro del núcleo de la conversación, pues es aquí donde, en general, se tratan varios temas relacionados entre sí según un principio de secuencialidad. García (2009) trabaja en su tesis doctoral la organización temática en la conversación en español como lengua extranjera. La autora explica cómo, a pesar de que el tema conversacional ha sido poco estudiado, no existe unanimidad a la hora de definirlo (García 2009: 210).

### 2.1.2. MICROESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN

La microestructura de la conversación, como ya dijimos, engloba los elementos o unidades mínimas que aparecen en la conversación y puede entenderse desde varios

puntos de vista en función del autor y de la corriente de investigación que este siga. Sin embargo, la mayoría de los autores consultados (Crookes 1990, Davinson 1979, Dörnyei y Thurrell 1994, McLaughlin 1984, Schegloff *et al.* 2002, Schiffrin 1977 y Seedhouse 2004, entre otros) se centran en el análisis de algunas de estas unidades mínimas. Nombremos, en primer lugar, las más destacadas para, a continuación, desarrollarlas con más detalle dentro de un modelo creado para la lengua española. Así, las unidades o elementos mínimos que más han sido estudiados en la bibliografía consultada son:

- 1) Los **turnos de habla**: es el tiempo de habla de cada persona. De los turnos de habla se han estudiado sus características y los fenómenos relacionados con él, como el manejo de los turnos, la alternancia, el orden, la duración o el contenido, entre otros.
- 2) Los **turnos de apoyo**: son las emisiones que le sirven al oyente para respaldar el turno del hablante de una forma activa.
- 3) Los **silencios**: son los periodos de tiempo en los que ninguno de los interlocutores emite mensaje. Pueden ser de varios tipos: pausas, cuando se situan en la intervención; intervalos, si aparecen entre dos intervenciones, o lapsos, cuando se dan entre intercambios (Gallardo 1996).
- 4) Las **interrupciones de habla** y las **superposiciones de habla**: son dos de los fenómenos más importantes en el intercambio de turnos de habla. Dedicaremos el siguiente apartado a una exposición detallada de sus características.
- 5) Los **pares adyacentes**: cada par adyacente está formado por dos turnos consecutivos cuya característica es que la aparición del segundo está determinada por la exigencia del primero.

Dentro de la microestructura conversacional también encontramos varios acontecimientos que suelen tratarse en las investigaciones del AC. Citemos algunos de ellos que hemos ido encontrando a lo largo de la bibliografía examinada:

- 1) Las **formas de corrección**: se emplean para corregir los errores y la falta adecuada de información en el discurso oral, bien sea del hablante mismo o del oyente. Existen, pues, dos tipos de corrección:
  - a) **Correcciones propias**, que pueden ser de dos clases: las que son iniciadas y completadas por la misma persona que necesita de esta reparación, apareciendo

en el mismo turno que da origen a la reparación, en el lugar de transición o en el turno siguiente, y las que inicia el interlocutor y completa la persona que necesita la corrección y que ocurren, lógicamente, en el turno siguiente.

b) **Correcciones ajenas:** pueden ser interpretadas como “amenazas de la imagen del interlocutor”. Se dividen en tres grupos: las que responden a violaciones de una norma conversacional (las relacionadas con la máxima de calidad, de relevancia y de referencia), aquellas que tienen que ver con violaciones del sistema de cambio de turnos (interrupciones explícitas, pausas prolongadas, secuencias de llamamiento-respuesta en las que no se produce esta última, etc.) y las que responden a violaciones de temas que no son propiamente conversacionales (interrupciones de una persona ajena a la conversación, llamadas telefónicas durante una conversación, etc.).

2) Los **aspectos quinésicos de la conversación:** son muy estudiados desde el punto de vista de la comunicación, pero no desde la lingüística. Dentro de los aspectos quinésicos existen dos centros de interés: los *gestos*, que pueden ser icónicos o realizados con las manos, y las *miradas*, estudiadas dentro de la lingüística, de forma pionera, por Goodwin (1981).

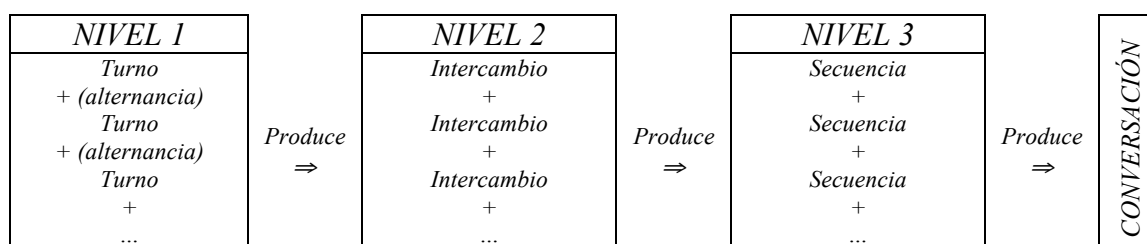
En la lengua española, la conversación presenta una microestructura particular. Siguiendo a Cestero (2005), la conversación se estructura en tres niveles formados, respectivamente, por *turnos de palabra*<sup>60</sup>, *intercambios* y *secuencias*. Todas estas unidades básicas estructurales son producidas por los participantes de manera alternativa y combinada. De esta manera, según la investigadora mencionada:

- 1) La construcción de una conversación comienza en el Nivel 1 con la alternancia de *turnos*;
- 2) la alternancia de dos turnos producidos por diferentes hablantes se denomina *intercambio*, que es lo que posibilita la progresión de la actividad interactiva de los hablantes y da lugar al Nivel 2;
- 3) la sucesión de dos o más intercambios produce una *secuencia* y constituye el Nivel 3, que es donde puede apreciarse la organización secuencial de la conversación,

---

<sup>60</sup> De aquí en adelante, nos referiremos a los *turnos de palabra* sencillamente como *turnos*.

4) y la suma de una combinación determinada de secuencias (secuencia de apertura, secuencia o secuencias temáticas y secuencia de cierre) es la que conforma la *conversación*.



**Cuadro 1.-** Microestructura de la conversación<sup>61</sup>.

Como ya hemos dicho, la alternancia de varios turnos forma el NIVEL 1. Atendiendo a rasgos formales y de contenido, un *turno*<sup>62</sup> “es un período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar [con la intención de ofrecer un mensaje completo] y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo” (Cestero 2005: 25), lo que da paso a la aparición de un *lugar de transición pertinente* (LTP)<sup>63</sup>, que es el momento adecuado para el cambio o alternancia de turno. Atendiendo a su función dentro de la conversación, como apunta Cestero (2000a y 2005), los turnos pueden ser de dos tipos:

- 1) **Turnos de habla:** son las emisiones del interlocutor en su papel de hablante<sup>64</sup>. Con estos turnos, el hablante comunica determinada información, que es la que da cuerpo a la conversación y que depende de la intención misma del hablante. Pueden ser *largos* o *cortos* según su duración y el número de unidades de turno que lo forman. Además, como indica Cestero (2000a: 124), atendiendo a la relación de un turno con otro que se ha producido previamente en la secuencia conversacional, los turnos de habla pueden ser:

<sup>61</sup> Extraído de Cestero (2005: 24).

<sup>62</sup> El concepto de *floor* o *turno* fue definido en primer lugar por Sacks (1972: 343-345). En nuestra concepción sobre los turnos de habla, nos acogemos a la definición clásica del Análisis de la Conversación, adaptada por Cestero (2000a y siguientes), porque integra la perspectiva mecánica y la intencional que se han utilizado tradicionalmente en el estudio de los turnos. Para leer una exposición más detallada de las perspectivas tradicionales sobre la definición de turno, pueden consultarse Edelsky (1993) y García García (2009).

<sup>63</sup> La expresión *lugar de transición pertinente* fue introducida por los primeros analistas de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974) para describir el momento adecuado para la intervención o entrada del siguiente hablante. En nuestro trabajo, el LTP comienza cuando termina el turno, tras la aparición de las primeras señales de final de turno, como veremos más adelante en el apartado dedicado al *mecanismo de intercambio de turnos*.

<sup>64</sup> En lenguas como el inglés, sin embargo, la definición de turno incluye el concepto de silencio (Jaffe y Feldstein 1970), con lo que *turno = emisión + silencio* (del emisor).

- a) **Nuevos**: cuando la relación de un turno con el anterior obedece a la estructura general de la conversación, con lo que puede producirse un cambio de tema, la introducción de un subtema nuevo o la continuación de temas concluidos o abandonados en turnos anteriores.
- b) **Relacionados**: cuando hay una continuación, una ampliación, un comentario o una terminación del tema del turno anterior.
- c) **Conectados**: al igual que los relacionados, continúan, amplían o finalizan el tema del turno anterior, pero entre ambos turnos hay un enlace gramatical o pragmático con el fin de expresar un único mensaje.

El tipo y el carácter del turno puede señalarse mediante el uso de algunas expresiones utilizadas como introductoras de narraciones, descripciones, exposiciones, etc., o de forma indirecta, con alusiones al pasado, a personas o a lugares que permiten al oyente predecir que el nuevo turno que da comienzo va a ser, por ejemplo, más largo y va a ampliar el contenido del anterior (Cestero 2005: 40).

- 2) **Turnos de apoyo**<sup>65</sup>: son las emisiones del interlocutor en su papel de oyente. Su función principal es estructural, puesto que con estos turnos la persona da a entender, sin ninguna otra pretensión, que sigue la conversación y que forma parte activa de la misma, aunque suelen tener otras funciones pragmáticas añadidas. Según Cestero (2000b), presentan una tipología diversa en función de los parámetros utilizados para su clasificación. Así, tenemos que:
  - a) Atendiendo a su función pragmática, pueden ser *de acuerdo*, *de entendimiento*, *de seguimiento*, *de conclusión*, *de recapitulación*, *de conocimiento*, *de reafirmación*, y aquellos que resultan de la *combinación* de dos de ellos. Esta clasificación atiende a la principal función exigida en la interacción entre hablantes, la función cooperativa o el significado pragmático.
  - b) Atendiendo a su complejidad o estructura lingüística, pueden ser *simples* (consisten en una palabra o un elemento paralingüístico: *Ya*, *Claro*, *Mh*), *complejos* (formados por una secuencia de dos o más palabras con unidad

---

<sup>65</sup> Para profundizar más sobre este tipo de turnos en español, véanse el monográfico de Cestero (2000b), su obra más general sobre la conversación en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras (2005: Cap. 3.1.1.2) o los trabajos de investigación de Pérez (2009 y 2011a) sobre la producción de apoyos en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE.



sintáctica y semántica: *Es verdad, Por supuesto, Ya, ya.*) o *compuestos* (constituidos por más de una unidad sintáctica y semántica: *Ya, claro; Sí, por supuesto*).

- c) Atendiendo a su duración, pueden ser *largos* (formados por oraciones complejas y por más de una unidad de turno) o *cortos* (formados por unidades sintácticas más o menos simples y por una unidad de turno).
- d) Por último, atendiendo a los requerimientos pragmáticos o interactivos que influyen en su producción, pueden ser *voluntarios* (los que el oyente produce de forma libre) o *requeridos* (se realizan porque vienen exigidos por aspectos determinados de la emisión del hablante).

Cada turno de habla está constituido por una o varias *unidades de turno*, que son enunciados completos sintáctica y semánticamente o no verbalmente. Al concluir una unidad de turno se puede producir el cambio de hablante. Este cambio de hablante o alternancia de turnos no es libre, sino que se produce mediante un mecanismo denominado *mecanismo de alternancia de turnos de habla*<sup>66</sup> y que sigue una organización generalizada en la mayoría de los idiomas estudiados (español, alemán, italiano, francés, inglés, etc.). Este mecanismo, como apunta Cestero (2000a: 224-225), se construye gracias a la coordinación de los participantes, que han de negociar sus movimientos con el objetivo de construir una conversación en la que apenas haya vacíos ni superposiciones. La interrupción cobra aquí protagonismo, pues forma parte de la producción de este mecanismo. Este fenómeno aparece como una alternancia de turnos especial, que no obedece a la estructura que supuestamente ha de seguir un intercambio de turnos, como veremos en el siguiente apartado.

En el NIVEL 2 se produce la sucesión de varios *intercambios de turnos*, que son resultado del encadenamiento de dos turnos de habla. Cada intercambio tiene su propia estructura o mecanismo y está regido por los principios de negociación, coordinación o cooperación y secuenciación (Cestero 2000a). Como distingue Cestero (2000a: 124), según el tipo de turnos de habla implicados (*turno nuevo, turno relacionado y turno conectado*, como ya vimos más arriba), los intercambios pueden ser:

---

<sup>66</sup> En el presente trabajo, utilizaremos indistintamente *mecanismo de intercambio de turnos* o *mecanismo de alternancia de turnos* para referirnos al mismo fenómeno. Dedicaremos el siguiente apartado a presentar con más detalle este mecanismo.

- 1) **Independientes**: están formados por turnos independientes sintáctica, semántica y pragmáticamente.
- 2) **Relacionados**: formados por turnos relacionados semánticamente.
- 3) **Cooperativos**: formados por turnos conectados sintáctica y semánticamente o por turnos que presentan una conexión pragmática.

En los intercambios cooperativos se incluye el *par adyacente* (Sacks, Schegloff y Jefferson 1973), que está formado por dos turnos caracterizados porque la emisión del primero requiere la aparición de un segundo turno conectado pragmáticamente, lo que se conoce como *pertinencia condicional* (Levinson 1989). En el par adyacente, se incluyen intercambios o secuencias como: pregunta-respuesta, saludo-saludo, oferta-aceptación/rechazo, acusación-admisión/rechazo, agradecimiento-minimización, etc. En muchos casos, la emisión de la segunda parte no está igualmente considerada en unas culturas u otras, lo que puede dar lugar a malentendidos. Por ejemplo, cuando en la cultura española se hace una invitación, no está bien visto el rechazo de la misma sin ofrecer una justificación, mientras que en otras culturas es perfectamente aceptable el rechazo o la ausencia de respuesta. Esto hace que, según el contexto cultural en el que nos encontremos, exista una prioridad particular a la hora de emitir la segunda parte, que está regida por la aceptación o rechazo que esta pueda provocar, y es lo que en pragmática se conoce como *organización de la prioridad* (Levinson 1989 y Gallardo 1991).

En el NIVEL 3 se produce la combinación de *secuencias de turnos*, que pueden definirse como “la sucesión de tres o más turnos [...] que cumplen una única función principal determinada o presentan una relación temática o pragmática específica que marca, de alguna manera, su estructura interna” (Cestero 2005: 23). Es decir, se entienden como unidad funcional, y no como unidad estructural, ya que “están dotadas de entidad temática y/o funcional en el seno de la conversación” (Gallardo 1993b: 39). Atendiendo a su caracterización semántica o funcional, como indica Cestero (2005), pueden ser:

- 1) **Secuencias marco**: son una serie de turnos que facilitan el tránsito entre el silencio y la conversación; enmarcan la conversación y son las encargadas de la apertura y del cierre conversacional. Las secuencias marco pueden ser:

a) **Secuencias de apertura:** suponen el tránsito del silencio a la conversación. En español, tienen dos fases<sup>67</sup>: preparación de la apertura y preliminares. En la primera, se producen los saludos, y en la segunda, se asegura la atención y se determina la relación entre los interlocutores mediante preguntas por el estado general de las cosas o la familia.

Aquí se incluyen los saludos, las presentaciones, las identificaciones y las estrategias de abordaje, que pueden entenderse como *rituales de acceso* o únicamente como *saludos*. En las secuencias de apertura se negocian los papeles participativos y sociales entre los interlocutores.

b) **Secuencias de cierre:** suponen el tránsito de la situación de habla al silencio<sup>68</sup>. En español, también tienen dos fases: preparación del cierre y cierre. La primera fase se produce tras la finalización del último tema. Los interlocutores indican el fin de la conversación y consienten en finalizarla.

En general, de acuerdo con la teoría de la cortesía, “lo propio del cierre es presentar la despedida como algo lamentable, que muchas veces obedece a circunstancias ajenas a los hablantes” (Gallardo 1996: 75). En la cultura española, la terminación de la conversación suele extenderse mucho, al contrario que en otras culturas estudiadas en las que se produce, únicamente, la despedida final (Cestero 2005: 62).

2) **Secuencias nucleares, tópicas o temáticas:** en ellas se desarrollan los aspectos temáticos propios de la conversación, tratan un tema principal. Para Gallardo (1993b y 1996), la caracterización de las secuencias temáticas se establece teniendo en cuenta el predominio de uno de los aspectos de la lengua: forma, función, significado y uso. Tal y como apunta Cestero (2005: 53-57), las secuencias nucleares pueden incluir secuencias menores funcionales.

---

<sup>67</sup> En inglés, sin embargo, tienen tres fases: reconocimiento cognoscitivo, exposición de unos recursos de identificación y desarrollo de unos recursos de reconocimiento social. McLaughlin (1984: 184) habla de dos tipos distintos: las secuencias de apertura propiamente dichas, que sirven como presentación de los interactantes; y las secuencias de apertura que inician un tema, las cuales introducen un tema de conversación y tienen que ver, sobre todo, con el desarrollo temático.

<sup>68</sup> En inglés, aparecen los *precierres*, con dos posibilidades básicas: *turnos de paso* para que el interlocutor tenga la oportunidad de introducir temas nuevos (*bueno, pues nada, vale*, etc.), e *intervenciones de límite de tópico*, que dan por finalizado el tema tratado. Además de los *precierres*, aparecen *saludos* (despedidas), *acuerdos para futuro contacto*, una *caracterización final del encuentro* y un *cierre* (intercambio final). Son fórmulas previas a una pausa relativamente prolongada (alrededor de 1 segundo en inglés) que marca el final de la conversación.

- a) **Secuencias laterales:** suponen una ruptura lineal temática momentánea y su aparición suele estar motivada por malentendidos, correcciones, aclaraciones o ambigüedades que el hablante introduce en su discurso. En este caso, hablaremos de *secuencias laterales internas*, pues el motivo radica en el propio desarrollo de la conversación. Si, en cambio, la causa responde a motivos contextuales, ajenos a la conversación que se está desarrollando, podemos hablar de *secuencias laterales externas* (Gallardo 1993b). Las secuencias laterales pasan por tres fases diferentes: la de la secuencia principal, la propia secuencia lateral y la reiniciación de la secuencia principal.
- b) **Secuencias de inserción:** aparecen tras la primera parte de un par adyacente y condicionan la respuesta inicial. El oyente no puede responder porque necesita una explicación de la primera parte del par adyacente. Su emisión es pertinente y queda justificada porque no se percibe con claridad la presuposición de la segunda parte y, por lo tanto, su contenido suele ser aclaratorio sobre lo dicho.
- c) **Secuencias de narración o de historia**<sup>69</sup>: con ellas se cuenta una historia y, como apunta Cestero (2005: 55) suelen iniciarse con marcadores de turno largos. El hablante “monopoliza la palabra durante un rato y los demás participantes quedan relegados al sistema secundario de la toma de turno” (Gallardo 1996: 144). Según Gallardo (1993b), poseen una estructura que se presenta dividida en tres partes: prólogo, historia y evaluación. En el *prólogo* aparecen turnos en los que el hablante asegura la posesión del turno de habla y anuncia que su intervención va a ser larga. La *historia* constituye el núcleo principal de este tipo de secuencias y puede ocupar un único turno o aparecer a lo largo de varias intervenciones originadas por la participación del oyente. En la *evaluación*, cualquiera de los participantes destaca alguna parte de la narración y el oyente demuestra que ha entendido lo narrado.

Además, Cestero (2005: 55), reseña que las secuencias de narración presentan una estructura interna en la que se distinguen, generalmente, cinco subpartes que no siempre necesitan aparecer (Labov y Fanshel 1966 y 1979): *resumen* y

---

<sup>69</sup> En Gallardo (1993b: 101-102) se trata la diferencia conceptual que algunos autores establecen entre *narración* e *historia*, dando a la narración un carácter más literario y formal, y a la historia uno más conversacional e informal. Nosotros seguimos el acercamiento de conceptos que manifiesta la autora, justificado al plantear la existencia de casos en los que se hace difícil la diferencia entre narración e historia debido a que el carácter formal o informal del texto no está tan claramente marcado.

*contextualización* u *orientación*, que se incluyen en el prólogo; *secuencias narrativas* o *acción complicante*, que forman la historia; y *cláusulas evaluativas* y *desenlace* o *coda*, que dan lugar a la evaluación y al cierre.

- d) **Secuencias de concordancia:** se forman con turnos que se desarrollan en cooperación, lo que facilita la fluidez en la sucesión de intervenciones. La misma investigadora destaca que en las secuencias de concordancia la distribución de los turnos es simétrica, pues todos los participantes disponen de un acceso igual a la toma de turno. Aquí podemos encontrar secuencias de conformidad, de invitación, de petición y de ofrecimiento. Todas ellas son el resultado de un par adyacente que puede ser ampliado o no. En ocasiones se ha interpretado que una secuencia está formada por dos o más pares adyacentes, cuando en realidad, hay muchos casos en que se presentan como un solo par adyacente, dependiendo de la complejidad que se les dé (Nieto 1995: 62),

## 2.2. EL MECANISMO DE ALTERNANCIA DE TURNOS DE HABLA EN LA CONVERSACIÓN

Una vez entendidos cuáles son las unidades que conforman la estructura conversacional, será necesario comprender el mecanismo que da funcionamiento a tal tipo de interacción. Este mecanismo está formado principalmente por la *alternancia de turnos de habla*, que ha sido considerada por el AC como el mecanismo básico de la conversación, pues es su producción la que permite el intercambio de mensajes con que se estructura la conversación. Esto es así desde que Schegloff y Sacks (1973) y Sacks, Schegloff y Jefferson (1974)<sup>70</sup> dieran comienzo a los estudios sobre el intercambio de turnos tal y como se entiende hoy. Estos últimos investigadores fueron los primeros en describir el intercambio de un modo más o menos detallado, tal y como explicamos en este mismo apartado.

Anteriormente, mencionábamos que el Nivel 1 de la estructura de la conversación estaba constituido por los turnos de habla, que se producían por los

---

<sup>70</sup> Sacks, Schegloff y Jefferson fueron los introductores de las nociones de *Unidad de turnos construccional* y *Lugar de transición pertinente*, fundamentales para la comprensión del mecanismo de la conversación y que iremos viendo a lo largo de este apartado.

participantes de manera alternativa<sup>71</sup>. Esta alternancia de turnos o cambio de hablante es el pilar fundamental de la organización de la interacción y se produce mediante un mecanismo, organizado, como muy bien indica Cestero (2000a), gracias a la coordinación de los participantes, que han de negociar sus movimientos con el objetivo de construir una conversación en la que apenas haya vacíos ni superposiciones que impidan su buen desarrollo (Seedhouse 2004: 27).

Este mecanismo, generalizado en lenguas como el inglés, el alemán, el sueco, el italiano o el español, consta de dos tiempos, que Cestero (2000a: 226 y 2005: 29) presenta del siguiente modo:

- 1º *El hablante señala el final del mensaje* mediante la utilización de ciertas señales que indican el lugar de transición pertinente (LTP).
- 2º *El interlocutor toma la palabra* en el momento exacto en el que el hablante finaliza su turno y ateniéndose a una de estas tres posibilidades:
  - a) Si el hablante asigna el turno a su interlocutor, este debe, obligatoriamente, tomar la palabra en el LTP.
  - b) Si el hablante no asigna el turno a su interlocutor, este puede, voluntariamente, tomar la palabra en el LTP.
  - c) Si el hablante no asigna el turno a su interlocutor y este no toma la palabra en el LTP, el primer hablante puede retomar la palabra e iniciar una nueva unidad de turno.

La indicación del LTP está caracterizada por la aparición de unas señales de final de mensaje o turno. Desde las primeras señales de final de turno que expuso Duncan (1973 y 1974), describiendo, así lo que ocurre en inglés, estas se han ido consolidando hasta la lista que presentaron Wilson, Wiemann y Zimmerman (1984). Recordemos, en primer lugar, la lista de señales de final de turno que presentó Duncan y que Coulthard (1977: 68) cita del siguiente modo:

- 1) Variaciones en la entonación o en el volumen de voz.

---

<sup>71</sup> En el apartado anterior, distinguíamos el intercambio, en tanto que acción de cambiar algo entre dos o más personas, del *intercambio* como unidad básica estructural del Nivel 2 (véase el Cuadro 1.- Microestructura de la conversación). Sin embargo, muchos autores utilizan el término *intercambio* como equivalente de *alternancia*. Por lo tanto, optamos por seguir la nomenclatura que utiliza Cestero (2000a) y emplearemos indistintamente los términos *intercambio* y *alternancia* como la acción que permite organizar cada nivel a través del enlace de los turnos, que, como apunta Cestero (2000a), son las unidades básicas estructurales de la conversación.

- 2) Alargamientos vocálicos finales.
- 3) Determinados gestos con las manos o la relajación de las manos.
- 4) Aparición de algunas fórmulas que funcionan como marcadores de final de turno (en fin, o algo así, ya sabes, etc.).
- 5) La finalización gramatical de cláusulas y oraciones.

Como acabamos de decir, las señales de final de turno aparecen descritas con mucho más detalle en trabajos más recientes. Así, en Cestero (2000a: 85-122), se da una descripción detallada de las señales lingüísticas que marcan el final de turno en la conversación española<sup>72</sup>. Estas señales pueden ser de dos tipos según la repercusión que tengan en el turno. Siguiendo a Cestero (2005: 30), tenemos:

- 1) **Señales primarias:** proyectan, indican o señalan de forma directa el LTP y son significativas para el proceso de cambio del hablante.
- 2) **Señales secundarias:** sirven para reforzar las primarias, para neutralizar la no-aparición de una marca primaria o para cambiar el significado de determinadas marcas primarias.

Cestero (2000a y 2005) presenta del siguiente modo las señales de final de turno que son particulares de la conversación española<sup>73</sup>:

- 1) Componentes inferenciales de marcas lingüísticas o paralingüísticas y gestuales de proyección, indicación y señalización de final:
  - a) *Proyectoras* de final de turno:
    - a.1) *Señales primarias:* movimiento tonal descendente.
    - a.2) *Señales secundarias:* rapidez en la velocidad de emisión, curva melódica interrogativa y marcas de distribución (interrogaciones directas o indirectas, preguntas aseverativas, tratamientos directos y expresiones de cesión de turnos).
  - b) *Indicadoras* de final de turno: tonema descendente o ascendente.
  - c) *Finalizadoras* de turno:

---

<sup>72</sup> Señalaremos, además, la imprescindible y obligada consulta de esta obra para profundizar en el conocimiento de la alternancia de turnos de habla en la conversación española.

<sup>73</sup> En el apartado *Desarrollo del análisis*, del Capítulo II, explicaremos cuáles son las señales indicadoras del LTP con las que hemos trabajado en esta investigación.

- c.1) *Señales primarias*: conclusión gramatical.
  - c.2) *Señales secundarias*: alargamiento de sonidos finales, marcas de distribución y pausas.
- 2) **Tácticas de conclusión**: según Cestero (2005: 32-33), son locuciones, expresiones verbales y signos no verbales que sirven para remarcar o neutralizar el final de turno.
- a) Elementos paralingüísticos, quinésicos y proxémicos de *indicación y finalización*:
    - a.1) La risa.
    - a.2) Elementos retardatarios tales como arrastre de sílabas, titubeos...
    - a.3) Dirección de la mirada hacia el interlocutor.
    - a.4) Reorganización y aproximación al interlocutor.
    - a.5) Gestos manuales.
  - b) *Proyección* a partir del comienzo de la última o últimas oraciones:
    - b.1) Fórmulas conclusivas que comienzan un resumen: *resumiendo...*, *es decir...*
    - b.2) Expresiones o partículas que permiten al interlocutor deducir un final próximo: *y al final...*, *en fin...*
    - b.3) Conjunciones seguidas de elementos que marquen una oposición temporal o referencial: *antes... y ahora...*
  - c) *Finalización* de oración con locuciones y marcadores conclusivos:
    - c.1) Codas copulativas o disyuntivas con pronombres o sustantivos sin valor fórico: *y por ahí, o una cosa así...*
    - c.2) Vocativos e interjecciones: *¡vaya lío!, hombre...*
    - c.3) Adverbios de afirmación y negación: *sí, no...*
    - c.4) Fórmulas de expresión de conocimiento: *creo yo, no sé...*
    - c.5) Partículas y expresiones enfatizadoras: *por supuesto, claro...*
    - c.6) Expresiones varias tales como: *de la leche, dentro de lo que cabe...*



- d) *Resúmenes finales*: consiste en la repetición de una parte del enunciado anterior o de la construcción de un pequeño resumen que tiene la función de señalar el final del turno.

Los cambios de turno se deciden según los derechos, obligaciones y necesidades de ambos interlocutores y, desde el punto de vista de la cortesía, aspecto clave en los estudios pragmáticos de la conversación, pueden conducir al no respeto a los otros (Goldberg 1990: 886). A pesar de que el mecanismo de la conversación es común a muchas lenguas y culturas, el verdadero problema en la comunicación intercultural está en que las señales de indicación del LTP varían de unas lenguas a otras, con lo cual es frecuente la interpretación errónea de las marcas lingüísticas y no verbales para la toma de turno (Cestero 2005: 29-30). Las señales implicadas en la indicación del LTP, como señala Cestero (2005: 29), constituyen un verdadero problema intercultural, pues “difieren en forma, uso o frecuencia de aparición de unas lenguas a otras y la frecuencia y forma de violación convencional del mecanismo también”. Esto nos hace preguntarnos si nuestros informantes taiwaneses utilizan un patrón de comportamiento en la producción de interrupciones diferente al de los españoles y si las marcas de final de turno de los estudiantes son las mismas que las que usan los españoles o no.

En otros contextos lingüísticos, se han encontrado varios puntos en común con respecto a lo que acontece en español<sup>74</sup>. Así, en las conversaciones en lengua inglesa analizadas por Orestrom (1982), el 95% de los turnos marcaban su límite con un final gramatical, mientras que el 45% coincidía con una bajada del volumen de voz y una pausa. Además, el 87% de los turnos se emitían sin superposición de habla. Con respecto a las señales de final de turno en inglés, Ford y Tompson (1996) y Ford, Fox y Thompson (1996) investigaron qué factor lingüístico era el predominante en la marcación de un LTP. Descubrieron que la combinación del factor gramatical, el entonacional y el pragmático era lo que señalaba con más claridad un LTP.

Para el estudio de la lengua china, Clancy *et al.* (1996) utilizaron las siguientes marcas que caracterizan un LTP: final gramatical, terminación tonal y unidades de entonación no finales. También en chino, Chui (2004) utiliza las unidades de entonación

---

<sup>74</sup> En relación con el modo en el que los intercambios de turno se producen en unos contextos u otros, Alfaraz (2009) destaca que es un aspecto sociocultural que los hablantes van aprendiendo lingüísticamente a través de la socialización desde muy temprana edad.

para señalar los lugares apropiados de un cambio de turno, entendidas dichas unidades como una parte del habla pronunciada bajo una curva melódica sencilla y coherente que está marcada por una pausa, un cambio de tono y un alargamiento del final de sílaba.

Cuando el mecanismo de alternancia de turnos se incumple, o cuando los cambios de turno se presentan sin una combinación de marcas primarias o de marcas secundarias y primarias, se produce una *alternancia impropia* (Cestero 2000a: 143). En posteriores apartados caracterizaremos la interrupción como una alternancia de turno impropia, puesto que no respeta este mecanismo que supuestamente ha de seguir la alternancia de turnos. Consecuentemente, veremos que mucha de la bibliografía existente al respecto coincide en que la interrupción es un fenómeno que conviene evitar en la conversación. Si bien constituyen una alteración del mecanismo de alternancia de turnos aquí descrito, nosotros, como ya ha apuntado Cestero en varias ocasiones (Cestero 2000a y 2005), no estamos de acuerdo en que plantee un conflicto, salvo en contadas ocasiones, como así se confirma en muchos de los trabajos que mencionaremos en el apartado siguiente.

Como acabamos de apuntar, los cambios o alternancias de turno pueden ser propios o impropios. Sin embargo, hay otros autores que desarrollan una tipología más amplia de los cambios de turno, como es el caso de Maroni *et al.* (2008), cuya clasificación está basada en el concepto de suavidad<sup>75</sup> del cambio de hablante que presentó Oreström (1983) para la lengua inglesa. Así, las categorías relativas a la transición de turnos que Maroni *et al.* (2008: 65) utilizan en su estudio son:

1) **Transiciones suaves:**

- a) *Seguras*: hay una sincronización perfecta entre turnos.
- b) *Pausa entre turnos*: hay una pausa en la que no existe una selección del siguiente hablante.
- c) *Pausa con selección*: el hablante seleccionado para tomar la palabra hace una pausa, tras la cual inicia el turno.
- d) *Pausa con selección y respuesta no verbal*: el hablante seleccionado emite una respuesta no verbal durante la pausa que precede al inicio del turno.

---

<sup>75</sup> El concepto de suavidad, *soft* en el original, hace alusión a las alternancias que se producen sin superposición ni vacíos, mientras que el término *non-soft* se refiere a las alternancias producidas con superposición de habla e interrupciones (Maroni 1983: 60).

e) *Pausa con selección y sin respuesta*: el hablante seleccionado no toma la palabra y, por lo tanto, el siguiente turno es iniciado por otra persona.

2) **Transiciones no-suaves:**

a) *Superposiciones*: uno de los oyentes inicia su turno de habla durante el turno del hablante y ambos terminan su turno.

b) *Superposiciones conjuntas*: varias personas hablan al mismo tiempo.

c) *Comienzos simultáneos*: dos participantes comienzan a hablar al mismo tiempo.

d) *Interrupciones simples*: durante una superposición de habla, la persona que inicialmente hacía el papel de hablante finaliza su turno y el oyente gana el turno de palabra.

e) *Interrupciones silenciosas*: el oyente toma la palabra durante una pausa o silencio del hablante, aún cuando este no ha finalizado su turno.

f) *Interrupciones colaborativas*: la intención del oyente no es arrebatarse la palabra al hablante.

g) *Interrupciones fallidas*: el oyente no consigue arrebatarse la palabra al hablante.

h) *Errores técnicos*: referido a los problemas del investigador con la calidad del audio u otras cuestiones externas a los interlocutores.

Una vez descrito el mecanismo de alternancia de turnos de la conversación, pasemos a analizar con detalle uno de los fenómenos que cobra especial relevancia en este mecanismo, la interrupción. Podemos decir, sin lugar a dudas, que el papel de este fenómeno en el mecanismo de alternancia de turnos es esencial, ya que presenta una elevada frecuencia de aparición en la lengua y cultura con la que trabajamos<sup>76</sup>, proporcionando así información muy valiosa sobre la organización de la interacción social en la cultura española.

---

<sup>76</sup> En la investigación de Cestero (2000a: 153 y 113), encontramos que un 50% de las alternancias que se producen en lengua española son *interrupciones* —*alternancias impropias* según la autora—.

### 3. LA INTERRUPCIÓN

La importancia que cobra la interrupción en la conversación queda manifiesta si nos fijamos en que, de los catorce hechos fundamentales que caracterizan este tipo de actividad comunicativa, según Sacks y sus colaboradores (1974), cuatro se ocupan de este fenómeno:

- 1) Generalmente, cada vez habla un participante solo.
- 2) Se producen superposiciones, pero son breves.
- 3) Son frecuentes las transiciones de un turno a otro sin pausas ni superposiciones.
- 4) Existen mecanismos de corrección para resolver errores de toma de turno y violaciones. Por ejemplo, si dos participantes hablan a la vez, uno de ellos deja de hablar rápidamente, corrigiendo, así, el problema.

Si prestamos atención a estos cuatro rasgos que caracterizan la conversación, la superposición de habla aparece como un fenómeno conversacional íntimamente ligado a la interrupción. Si bien la interrupción se trata de un fenómeno funcional debido a que hay un motivo por el que aparece, la superposición de habla es un fenómeno formal que puede ser originado por un apoyo o una interrupción. Aún así, ambos fenómenos, la interrupción y la superposición de habla, a menudo se han confundido y no se han definido con claridad, lo que ha originado mucha confusión en el momento de entender en qué consisten. Por este motivo, en este apartado, desarrollaremos con detalle las características de la interrupción y la superposición de habla, así como las diferentes tipologías que los expertos han ido desarrollando a lo largo de sus investigaciones. Una vez aclarado en qué consisten ambos fenómenos, explicaremos cuál es el tratamiento que les daremos en nuestra investigación.

#### 3.1. INTERRUPCIÓN Y SUPERPOSICIÓN DE HABLA: DIFERENCIA CONCEPTUAL

Son muchas las definiciones de interrupción que aparecen en la bibliografía; nosotros introducimos un pequeño matiz en la definición que ofrece la RAE (2000)

sobre la acción de interrumpir: “Dicho de una persona: Atravesarse con su palabra mientras otra está hablando”, añadiendo, como apunta Cestero (2000a: 139), que, más concretamente, la *interrupción* es un corte o alteración del inicio, del final o del transcurso de un mensaje.

La *superposición de habla*<sup>77</sup>, por su parte, es el fenómeno que describe el habla simultánea entre dos o más interlocutores y que, en muchas ocasiones, constituye la marca formal de la interrupción, pues delata un fallo o violación del mecanismo de alternancia de turnos (Cestero 2000a: 114).

A partir de estas definiciones destacamos que, aunque se trata de conceptos estrechamente relacionados entre sí, son dos fenómenos manifiestamente diferentes. Sin embargo, en numerosas ocasiones, los estudiosos no parecen estar de acuerdo con esta postura. Por ejemplo, en Gallardo (1993: 123), encontramos la interrupción como “todo solapamiento que se inicia durante el desarrollo de otra intervención”, y en la conclusión de su artículo perfila esta definición añadiendo “[...] fenómeno que se diferencia del simple solapamiento porque conlleva algún tipo de discontinuidad en el intercambio. Con todo, las interrupciones no suponen necesariamente un obstáculo para la comunicación eficaz, y a veces es difícil decidir si un caso de habla simultánea es o no una interrupción” (Gallardo 1993: 204). La autora, pues, considera la interrupción como un tipo de superposición y prescinde de las interrupciones que aparecen sin superposición. También, en el caso de Berry (1993), encontramos entre las varias clases de superposiciones aquella en la que “el hablante hace una pausa para retomar la palabra y el oyente interpreta dicha pausa como un LTP, con lo que también comienza a hablar”<sup>78</sup> (Berry 1993: 183). En este enunciado no hay referencia al habla simultánea y corresponde más bien a una interrupción, no a una superposición, lo que confirma nuestro punto de vista<sup>79</sup>. Otro caso es el de Levinson (1983) y Pridham (2001), que en

---

<sup>77</sup> Existen varias formas de denominar el mismo hecho: *solapamiento*, *sobreposición* o *superposición*. También hay investigadores que optan por diferenciar los solapamientos de las superposiciones (Gallardo 1993a; Hidalgo 1998). Preferimos tomar el término más utilizado en la bibliografía consultada y a partir de aquí nos referiremos a este fenómeno como *superposición*. Aprovechando esta anotación de carácter léxico, apuntamos que, en inglés, dependiendo del autor consultado, encontramos los siguientes términos: *overlap*, *superposition*, *superimposing* y *simultaneous-speech*. No sucede lo mismo con la palabra *interrupción* en español, donde quizás únicamente Gille (2001) emplea el término *complementaciones* como fenómeno que describiría lo que en otros términos se entiende por interrupción. En cambio, en inglés, aparecen las siguientes expresiones para referirse al mismo fenómeno: *break*, *interruption*, *gap* y *disruption*.

<sup>78</sup> La traducción es nuestra.

<sup>79</sup> Si bien esta idea de entender la interrupción únicamente como un fenómeno que aparece dentro de la superposición no es la seguida en nuestro trabajo, existen varios conceptos ofrecidos por estos autores que

sus trabajos identifican la interrupción con la superposición. También Kohonen (2004), desde el punto de vista de la interacción antropológica, entiende la interrupción como un fenómeno que afecta a la secuencia del habla cuando aparece una superposición o una pausa por parte del hablante. Bennett (1981), por su parte, nos dice que la interrupción es el modo que tiene el hablante de percibir la intervención del oyente, mientras que la superposición es un término descriptivo del habla simultánea.

En esta misma línea, la escuela etnometodológica divide el *habla simultánea* en interrupción y superposición y ofrece su caracterización teniendo en cuenta la proximidad con la que se manifiestan con respecto al LTP. Esto es, la interrupción es considerada como el habla simultánea que no se produce cerca de un LTP, mientras que la superposición sí aparece cerca de un LTP (Jefferson 1986 y Schegloff 1987). Schegloff, en trabajos posteriores, (2000 y 2001) considera ambos fenómenos relacionados pero independientes y se refiere a la interrupción como un elemento conversacional que aparece dentro de las superposiciones<sup>80</sup>.

Esta forma de entender la relación entre la superposición y la interrupción no ha sido siempre así. Hayashi (1988: 270-271) hace un repaso completo de los trabajos publicados entre finales de los 60 y principios de los 80 en los que se declaraba que la superposición no era necesariamente la causa de una interrupción. Por ejemplo, Zimmerman y West (1975) ya diferenciaron ambos fenómenos y caracterizaron la interrupción como una intrusión mucho mayor que la superposición de habla.

De todo lo dicho extraemos que la superposición puede ser concebida como una mera coincidencia en el tiempo del habla de dos o más interlocutores o puede interpretarse como una forma de interrupción en un *posible punto conflictivo* de la conversación (Bennett 1981: 176). En todo caso, como dijimos anteriormente, es cierto que la interrupción del discurso suele producir una superposición de habla<sup>81</sup>, un intervalo de tiempo en el que los interlocutores hablan a la vez, lo cual nos puede dar una idea de por qué muchos investigadores presentan ambos fenómenos en un mismo apartado. También hemos visto que podemos encontrar posturas como la de Gallardo (1993: 199) o la de Tannen (1994: 35), quienes entienden los dos términos como

---

creemos fundamentales para una explicación más exacta tanto de la interrupción como de la superposición y que utilizaremos en la elaboración del apartado teórico.

<sup>80</sup> Queremos señalar que resulta paradójico que en los trabajos de este autor no se haya tenido en cuenta la interrupción con la posibilidad de que aparezca sin superposición.

<sup>81</sup> Al respecto, véase Cestero (2000a: 154), cuya investigación sobre los turnos de habla prueba que un 75% de las interrupciones en español presentan superposición de habla.

definidores de un mismo concepto, pero con algunos matices: la *superposición* define el fenómeno de habla simultánea de dos o más individuos, mientras que la *interrupción* es una interpretación de la superposición.

Solamente en el trabajo de Cestero (2000a: 150 y 154) se aborda la interrupción cuando aparece sin superposición, “[...] en ocasiones casuales o en las que se emplean estrategias diversas de toma de palabra”. También aquí contemplaremos este caso, al tiempo que coincidimos con el punto de vista de Roger *et al.* (1988) al distinguir manifiestamente ambos conceptos, si bien reconocemos la estrecha relación que los une. Así, la interrupción puede provocar una superposición o no dependiendo del momento en el que aparezca. Del mismo modo, puede existir una superposición considerada o no como interrupción dependiendo de si supone o no un corte o alteración en la continuidad del habla o en el mecanismo de intercambio de turnos. Para Roger *et al.* (1988: 27), no toda superposición supone necesariamente una interrupción: los turnos de apoyo<sup>82</sup>, con expresiones del tipo *claro, ya, ya* o *es verdad*, suelen aparecer como superposiciones, sin embargo no suponen ninguna interferencia en el mensaje del hablante. De igual forma, no todas las interrupciones aparecen como superposiciones: el oyente puede introducir su mensaje aprovechando una pequeña pausa que el hablante hace para tomar un respiro, interrumpiendo de esta manera el turno en marcha<sup>83</sup>. En nuestra investigación, evitaremos cuestionar si son causantes de conflictos conversacionales o no, pues esto depende más de la naturaleza del turno en sí que del hecho de que sea una interrupción o una superposición de habla.

En la bibliografía consultada, se habla de la superposición de habla como un fenómeno que supone la trasgresión de un principio conversacional, “un solo hablante cada vez”. Dados los resultados obtenidos en lengua española (Cestero 2000a), en los que el 37% de las intervenciones se producen con superposición, no debemos generalizar al decir que se trata de un fenómeno que conlleva conflicto conversacional. Muchas de las superposiciones aparecen sin provocar lucha por el turno<sup>84</sup>, con lo que no pueden ser consideradas como conflictivas. Con ello, queremos decir que, tanto las superposiciones de habla como las interrupciones no pueden ser catalogadas

---

<sup>82</sup> Véase el monográfico sobre esta clase de turnos en Cestero (2000b).

<sup>83</sup> Este grupo de investigadores, dentro de la psicología social, distingue manifiestamente la interrupción de la superposición, pero no deja de tener en cuenta la relación que existe entre ambas, hasta el punto de establecer una clasificación partiendo de esta cuestión (1988: 34). Clasifican el llamado *Simultaneous Speech Coding System* en función del carácter mismo del fenómeno del habla simultánea y de su evolución, clasificación en la que nos detendremos en el siguiente subapartado.

<sup>84</sup> Tal es el caso de los turnos de apoyo que aparecen en superposición.

categoricamente como conflictivas, puesto que en muchas ocasiones no sólo no generan conflictos, sino que, como apunta Cestero (2000a y 2005), son necesarias para el desarrollo pleno de la conversación, tal y como justificaremos en los apartados siguientes.

Veamos, por lo tanto, cuáles son las características básicas de la interrupción y su tipología, para seguir con las de la superposición, y así dejar clara nuestra postura sobre estos dos fenómenos conversacionales.

### 3.2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA INTERRUPCIÓN

En un principio, puede entenderse la interrupción como un fenómeno de carácter negativo. De hecho, son muchos los autores que la consideran como un fallo producido en la conversación<sup>85</sup>, un corte en la comunicación. Sacks *et al.* (1978), fueron los primeros en señalar este aspecto.

Una idea muy extendida es la de considerar la interrupción como muestra de *descortesía* hacia el interrumpido<sup>86</sup>. En este sentido, West y Zimmerman (1983) definen la interrupción como una violación del turno de habla en marcha, mediante una incursión de más de dos sílabas después del inicio y antes del final de turno. Bien es cierto que su aparición provoca un corte en el turno que está siendo emitido y que este corte puede entenderse como adverso. Por ejemplo, James y Clarke (1993), por un lado, y Anderson y Leaper (1998), por otro, asumen la interrupción como una falta de tacto en la conversación y como fenómeno que ha de evitarse a toda costa.

---

<sup>85</sup> Entre otros, Poyatos (1994: 242) las califica de “ilegítimas”; Sacks *et al.* (1974: 706) como “violación de las reglas para la toma de turno”; Brown y Levinson (1987: 232) como “muestra de descortesía”; Tannen (1994: 58) como “violación del turno del hablante”; Bilmes (1996: 173) como “violación de los derechos del hablante”; y Cestero (2005: 42), en general, como “amenaza sobre los derechos del hablante que se halla en posesión de la palabra”.

<sup>86</sup> La tesis doctoral de Contreras (2005), titulada *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español*, tiene como objeto de estudio las superposiciones de habla como elemento clave en la cortesía conversacional. Aborda estos elementos conversacionales desde una óptica pragmática y resulta de gran interés de acuerdo con esta línea de investigación.



Lycan (1977: 28), en cambio, había considerado la *aceptabilidad* como única característica para calificar la interrupción y, de acuerdo con esta idea, formuló los siguientes parámetros de aceptabilidad del fenómeno<sup>87</sup>:

- 1) **Utilidad** de la interrupción: este parámetro se refiere al motivo de la interrupción y a su importancia. Un caso de interrupción muy aceptable es el que se produce cuando el interruptor ofrece información clave para el desarrollo del turno en marcha, y más aceptable aún es el que se produce cuando, como caso extremo, los interlocutores corren un peligro físico inminente del que es necesario ponerse a resguardo.
- 2) **Eficacia** de la interrupción: la eficacia puede ser informacional o dialéctica. Es *informacional* cuando se refiere a la rapidez y claridad con la que se es capaz de comunicar información a la audiencia. En cambio, la eficacia es *dialéctica* cuando busca la solución de conflictos o, al menos, conversaciones guiadas por las pautas del adversario.
- 3) **Obstrucción** de la interrupción: la obstrucción que produce una interrupción en la conversación puede ser mayor o menor dependiendo de las características de la propia interrupción o de otros aspectos como el contexto o el momento en el que aparecen. “Una interrupción que obstaculiza una conversación momentáneamente, distrayendo la atención solo por un instante, es menos inoportuna y probablemente más justificada que una interrupción rotunda y llamativa que obliga a cambiar el tema”<sup>88</sup> (Lycan 1977: 39). Hay tres tipos de interrupción y pueden subdividirse según su mayor o menor grado de obstrucción. De menos a más obstructivas son:
  - a) **Tropos**: es el empleo de palabras en un sentido distinto del que realmente les corresponde.
  - b) **Interpelaciones**: suelen ser preguntas u objeciones cuyo objetivo es dar eficacia al discurso.
  - c) **Urgencias**: son las más obstructivas, pues provocan el final repentino de la conversación, impidiendo así la consecución de los objetivos de la actividad comunicativa.

---

<sup>87</sup> Lycan (1997) considera los parámetros 2 y 5 como factores menores, mientras que el parámetro 1 es el más importante de todos. Los parámetros 3 y 4 actúan mano a mano con el 1 y, en algunos casos, de forma independiente.

<sup>88</sup> La traducción es nuestra.

- 4) **Accesibilidad** del hablante: este parámetro se refiere a la facilidad de acceso o trato del hablante. “Es más tolerable interrumpir a quien habla rápidamente y durante mucho tiempo, que interrumpir a un hablante que se para y espera comentarios de lo que dice”<sup>89</sup> (Lycan 1977: 42).
- 5) **Punto de entrada** del hablante: por punto de entrada se entiende el lugar del discurso en el que se produce la interrupción. Es mejor interrumpir al final de una frase que en medio de la misma, y mejor aún si se hace al final de un párrafo. En general, siempre es mejor interrumpir durante una pausa.

Lycan (1977: 23) estableció *seis máximas conversacionales* centrándose en estos parámetros de aceptabilidad de las interrupciones:

- 1) Interrumpe solo cuando esto suponga un aumento significativo de la eficacia de la conversación o cuando haya factores externos de utilidad general que exijan supeditar los fines conversacionales a otros fines.
- 2) Intenta que tu intervención sea tan moderada como te permitan las circunstancias.
- 3) No interrumpas a un hablante si te resulta posible lograr tus fines esperando un poco más antes de hablar.
- 4) Interrumpe solo en el lugar del discurso con mayor punto de entrada disponible.
- 5) Mantén las buenas formas y, cuando resulte apropiado, reconoce que has interrumpido.
- 6) No infrinjas las reglas formales que definen la situación de habla convencional en la que te encuentres.

En sintonía con estas máximas, Lycan (1977) calificó como *punto de vista remilgado* la idea de considerar la interrupción como signo de descortesía<sup>90</sup>. Si la cortesía fuera interpretada desde un punto de vista pragmalingüístico, se podría afirmar que la interrupción está caracterizada por el “*no dejar hablar* cuando se tiene pleno derecho de hacerlo y también con el *no dejar decir* cuanto se desea decir” (Bañón 1997: 18). No obstante, esta falta de cortesía que en principio puede suponer la interrupción no depende solo del individuo como tal, sino de la interpretación que unas u otras

---

<sup>89</sup> La traducción es nuestra.

<sup>90</sup> En su trabajo, resta importancia a la descortesía de la interrupción al relacionar la *cortesía* con el *acierto*. Por ejemplo, cierta interrupción puede ser muy cortés por el modo de realizarse, pero para el hablante interrumpido puede tener consecuencias tan desafortunadas como tener que abandonar el uso de la palabra.

culturas, o diferentes comunidades de habla, le den<sup>91</sup>. Gallardo (1993) llama la atención sobre el hecho de que considerar la interrupción como un acto de descortesía o no depende de si el interruptor ha respetado las normas de cortesía propias de la comunicación más que de la interrupción en sí. Destaca la distinción que ha de hacerse entre la interrupción en cuanto a ruptura de reglas y la interrupción entendida como discontinuidad conversacional. Este carácter negativo es consecuencia de algunas reacciones que manifiestan a veces los interlocutores y de las razones que justifican la presencia de la interrupción. Bañón (1997: 107), en español, identifica ciertos factores que hacen la interrupción más descortés:

- 1) Existe superposición.
- 2) Existe transgresión de alguna de las normas que caracterizan un determinado género discursivo.
- 3) El hablante ha solicitado previamente no ser interrumpido.
- 4) Se interrumpe a una persona con cierto poder contextual.
- 5) Hay una sucesión de interrupciones, en oposición a una sola interrupción.

Por otro lado, identifica ciertos factores que hacen menos descortés la interrupción:

- 1) El turno interruptor se abre con atenuantes.
- 2) En el turno interruptor se justifica la interrupción.
- 3) Al final de la interrupción se devuelve el turno al interrumpido.
- 4) El hablante ya ha consumido mucho tiempo en su turno.
- 5) El interruptor ha hablado menos tiempo que el resto de interlocutores.
- 6) Ha habido una alusión a quien interrumpe.
- 7) El propósito de la interrupción es ofrecer una información que se ha solicitado en el turno anterior.
- 8) Ha sido provocada por el interrumpido.

---

<sup>91</sup> Los siguientes autores han investigado sobre lo que determinados grupos lingüísticos entienden por cortés o descortés en la conversación: Lyons (1977), Poyatos (1980), Haverkate (1994) y Tannen (1994), entre otros. También Ardila (2004: 639) cita en su artículo la obra de investigadores como Saville-Troike (1982), Sherzer (1983), Lehtonen y Sajavaara (1985), Adegbiya (1989) y Reiman (1990).

Por su parte, Chui (2004) señala algunos indicadores que ayudan a discernir si la intervención del oyente puede considerarse un abuso de la vulnerabilidad del hablante. Algunos de esos factores son, por ejemplo, saber si el contenido del oyente responde o no al del hablante, si la intervención se hace para arrebatar la palabra o para confirmar que se está atendiendo, o si el oyente tiene especial predilección por un lugar sintáctico concreto<sup>92</sup>.

Realizaremos ahora un breve recorrido por los investigadores y las corrientes que han visto exclusivamente aspectos positivos en la interrupción<sup>93</sup>. Ya la retórica clásica, como apunta Bañón (1997: 19), nos dice que la intención de la “abrupción” es la de “dar viveza al discurso”. En este sentido, Goldberg (1990: 885) cita varios autores que hablan de las interrupciones como fenómenos indicadores de la compenetración o camaradería entre los participantes en el discurso o, incluso, como fenómenos indicadores de interés entusiasta, de voluntad por participar en el discurso o, simplemente, de los derechos y obligaciones de los participantes en el discurso. También nos dice que evitar las interrupciones podría tener efectos sociales o interaccionales adversos.

En años más cercanos, los trabajos de Cestero (2000a, 2005 y 2007) son los primeros en los que se entiende la interrupción como fenómeno positivo que favorece la colaboración y la cooperación en la conversación en español. Concretamente, esta investigadora descubre algunos tipos de interrupciones que no resultan disruptivas y no suponen un problema para la continuación adecuada de la conversación, como veremos con más detalle en el apartado 3.3.4. *Clasificaciones basadas en la combinación de rasgos formales y funcionales*. Cestero (2005: 34) señala que las interrupciones provocan alternancias impropias<sup>94</sup> cuando “un hablante no emite un mensaje completo y es desposeído de la palabra. No se consigue, por tanto, el fin que promueve la comunicación”. Sin embargo, después establece claramente la existencia de alternancias

---

<sup>92</sup> Tanto Chui (2004) como otros autores, cuando consideran la interrupción como colaborativa, se centran más bien en los turnos de apoyo. Sin embargo, siguiendo la idea de Cestero en todas sus publicaciones, y que será desarrollada con detalle más adelante, el turno de apoyo es un tipo de turno diferente y casi nunca es interruptivo, si bien es cierto que podrían darse casos de turnos de apoyo que fuesen mal interpretados como interruptivos por parte del hablante.

<sup>93</sup> En su artículo, Cheng (2004: 33) cita algunos investigadores que destacan las funciones y los motivos positivos de la interrupción: Long (1972), Ferguson (1977), Nathale *et al.* (1979), Bennet (1981), Ervin-Tripp (1979), Levinson (1983), Goldberg (1990), Murata (1994) y Tannen (1994), entre otros.

<sup>94</sup> Las alternancias impropias son los cambios de turno que no siguen el mecanismo de intercambios descrito anteriormente; se presentan sin una combinación de marcas primarias o de marcas secundarias y primarias. La aparición de estas marcas, como ya vimos, anuncia el final de mensaje o de turno y determina que la alternancia sea propia o impropia (Cestero 2000a).

impropias justificadas, como explicaremos más abajo, que no resultan disruptivas en la conversación y que constituyen la mayoría de las alternancias en las que no se cumple el mecanismo de alternancia de turnos (Cestero 2000a).

Burgos (2007) también está de acuerdo con la idea de considerar la interrupción como un acto de cooperación conversacional. En los resultados de su investigación, el oyente ayuda al hablante a terminar lo empezado, lo que implica que las co-construcciones buscan una justificación pragmática. Esto confiere a las interrupciones un carácter positivo, ya que pueden ser consideradas desde la perspectiva de la cooperación y la cortesía conversacional. En estos términos, Burgos (2007: 37) describe el mecanismo de generación de una co-construcción de la siguiente forma<sup>95</sup>:

“Dado un enunciado que el oyente reconoce como incompleto, por razones sintácticas y/o prosódicas, éste activa un principio de solidaridad conversacional y propone resolución a la incompleción acorde con las estructuras cognitivas compartidas con el primer hablante”.

Como hemos visto en los párrafos anteriores, hay dos puntos de vista acerca de la interrupción: uno más tradicional, que considera este elemento conversacional como una intrusión en los derechos del hablante, y otro, más reciente, que entiende que algunos tipos de interrupción pueden servir como forma de mostrar una mayor participación y solidaridad con el hablante (Tanen 1981 y 1994, Roger y Nesshoever 1987, Hayashi 1988 y Moerman 1988, entre otros), la creación de una mejor comunicación (Goldberg 1990) y la ayuda al hablante o la construcción colaborativa de la conversación (Ng, Brook y Dunne 1995). En nuestra investigación, adoptaremos un punto de vista que integre las posturas que hemos presentado, que entienda, por lo tanto, la interrupción como una discontinuidad conversacional y que tenga en cuenta sus funciones positivas y negativas según los parámetros que detallaremos en el siguiente apartado, dedicado a la tipología de las interrupciones.

Antes de pasar al siguiente apartado, veremos brevemente, en primer lugar, qué factores pueden influir en la aparición de interrupciones y, en segundo, las posibles reacciones de los interlocutores ante una interrupción.

Si tratamos de entender qué factores condicionan la presencia de la interrupción, nos encontramos con que muchos investigadores de comienzos de los años 60, casi

---

<sup>95</sup> Es obvio que las co-construcciones no son percibidas de igual forma en unas culturas u otras (en algunas pueden ser entendidas como un acto descortés).

todos relacionados con la psicología social, entendían las interrupciones únicamente como una *relación de poder* o de *dominancia* entre los interlocutores<sup>96</sup>. Estos autores, además, consideraban la interrupción como un tipo de superposición del habla (Hutchby y Wooffitt 1998: 117). Sin embargo, en el año 1977, Ferguson negaba la correspondencia absoluta entre las relaciones de poder y las interrupciones, postulado apoyado más tarde por Goldberg (1990: 885)<sup>97</sup>. En esta misma línea, también Tannen (1994: 62) sugirió la idea de estudiar el caso concreto en el que se produce dicho fenómeno, pues podría ser perfectamente signo de *solidaridad*<sup>98</sup>, entendida esta como cooperación, entendimiento y participación.

Yendo un poco más allá, James y Clarke (1983) en la lengua inglesa y Cestero (2000a) en español ofrecen datos estadísticos en los que muestran que la interrupción no solo es una cuestión de poder, sino que intervienen otros factores como el *sexo*<sup>99</sup>, la *edad*, la *necesidad comunicativa* que lleva al oyente a participar en el discurso en el momento que considera pertinente (Gallardo 1996: 122) o la *competitividad*<sup>100</sup>, apuntada por Schegloff (2000: 46), entre otros muchos autores que hemos ido citando a lo largo de este apartado<sup>101</sup>.

---

<sup>96</sup> Para algunos autores, las interrupciones son una estrategia de dominio para señalar la toma de turno. Tal es el caso de Beattie (1981), Espósito (1979), Ferguson (1977), Kollock, Blumstein y Schwartz (1985), Hawkins (1991), Robinson y Reis (1989), West (1979) y Zimmerman y West (1975 y 1983), entre otros.

<sup>97</sup> El objetivo de la investigación de Goldberg (1990) es, precisamente, distinguir qué interrupciones indican poder, cuáles compenetración y cuáles son fenómenos neutrales.

<sup>98</sup> Roger Brown, psicólogo social, introdujo en los años 60 los términos *poder* y *solidaridad*, conceptos que tienen que ver con las relaciones que se establecen entre los interlocutores y que pueden entenderse mejor consultando la obra de Moreno (1998: 149-154). Cestero (2000a: 247), en la conclusión de su investigación, nos dice que “las diferencias de proporción en la producción de alternancias propias e impropias (justificadas e injustificadas) [las interrupciones se corresponden con las alternancias impropias] está vinculada con las relaciones de *poder* y *solidaridad*”.

<sup>99</sup> Estas autoras señalan que las conversaciones entre mujeres incluyen más interrupciones que las conversaciones entre hombres. Cestero (2000a: 235) añade el factor *edad* a su estudio y concluye que los hombres de mediana edad (35-54 años) son los que más interrupciones presentan, mientras que son las mujeres de mayor edad (55-...) quienes producen un número mayor. También pueden consultarse trabajos sobre conversación anglosajona en Murray (1985) o West y Zimmerman (1985), entre otros. Si, además, se quiere tener una visión más detallada de las investigaciones realizadas hasta el año 1993 sobre la relación entre el sexo de los hablantes y el número de interrupciones, véase el cuadro que aparece en James y Clarke (1993: 234).

<sup>100</sup> En consonancia con esta idea y desde una perspectiva pragmalingüística, Bañón (1997: 19) busca la causa de la interrupción en la competitividad que existe entre los interlocutores, “[...] no necesariamente entendida como conflicto”. Esta causa, sin embargo, seguramente esté determinada por el tipo de interacciones con las que este investigador trabaja (textos cinematográficos, radiofónicos y televisivos; estos dos últimos en forma de debates y entrevistas en su mayoría), pues el carácter intrínseco de dichas interacciones les confiere un alto grado de competitividad.

<sup>101</sup> En James y Clarke (1993) podemos encontrar un gran número de factores que repercuten en el tipo de interrupción: el número de hablantes, su grado de intimidad, el estatus de poder, su personalidad, el contexto físico en el que se desarrolla la conversación, el tema de la conversación, etc.

Por otro lado, como avanzábamos antes, la interrupción puede ocasionar una reacción por parte de los interlocutores. En su artículo, Sacks (1992 [1968]) estudia las consecuencias de que el hablante manifieste que ha sido interrumpido. En el caso de que se produzca la reacción, los interlocutores llevarán a cabo una serie de movimientos que han sido descritos por Bañón (1997: 49) en los siguientes términos<sup>102</sup>:

1º	<b>Reacción ante la interrupción</b>			
2º	Admisión inmediata de la actitud del interlocutor-interruptor		Inadmisión inmediata de la actitud del interlocutor-interruptor	
3º	Consenso		Disenso	
4º	1º nivel de reacción			
	Rechazo de la interrupción por parte del interrumpido		Consolidación de la intención de interrumpir por parte del interruptor	
5º	Persuasión			
6º	(Imposición- Negociación)			
7º	2º nivel de reacción			
	Retirada (con aceptación o resignación) por parte del interrumpido		Abandono (con aceptación o resignación) por parte del interruptor	
8º	Mantenimiento del turno por parte del interrumpido	Consecución del turno por parte del interruptor	Consecución del turno por parte del interruptor	Mantenimiento del turno por parte del interrumpido
9º	<b>Posible mediación en el proceso de interrupción</b>			
10º	Inclinándose por uno de los interlocutores que protagonizan el conflicto		No inclinándose por ninguno de los interlocutores que protagonizan el conflicto	
11º	<b>Reacción una vez resuelto el proceso de la interrupción</b>			
12º	Devolución del turno interrumpido		No devolución del turno interrumpido	
13º	Recuperación del turno interrumpido	No recuperación del turno interrumpido	Continuación del turno interrumpido	No continuación del turno interrumpido

**Tabla 1.-** Reacción ante la interrupción (Bañón 1997: 49).

De lo dicho hasta ahora podemos extraer las siguientes características básicas del fenómeno conocido como interrupción:

- 1) **Carácter de la interrupción:** no se trata de un fallo producido en el habla, sino de un fenómeno que puede ser competitivo, colaborativo, provocador de tensiones o indicador de poder o de descortesía. En cualquier caso, depende de la interpretación que haga la persona interrumpida, en atención a los patrones de comportamiento socioculturales de su comunidad de habla. Nos centraremos, pues, en la

<sup>102</sup> Los pasos 10º, 11º, 12º y 13º no aparecen en el cuadro de Bañón (1997); los hemos añadido a partir de la información que posteriormente da el autor.

interrupción entendida como discontinuidad conversacional y/o violación del mecanismo de alternancia de turnos.

- 2) **Factores que intervienen en la interrupción:** son muchos, y difícilmente clasificables, los factores o motivos que condicionan su aparición, entre ellos la descortesía, la relación de poder o la competitividad que existe entre los interlocutores. No todos son condición indispensable y única para que aparezcan las interrupciones, por lo que deben ser considerados dentro de un numeroso conjunto que caracteriza el funcionamiento interno de las interrupciones. La diversidad de causas por las que aparecen las interrupciones pueden y han de ser descubiertas desde una perspectiva pragmática o psicosocial. Nos centraremos en establecer una tipología de interrupciones que justificaremos en su momento y que aplicaremos a nuestro corpus. Esta tipología nos servirá para elaborar una tabla de frecuencia de aparición de interrupciones en la conversación en español de los estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera (ELE).
- 3) **Evolución de la interrupción:** la presencia de la interrupción lleva consigo la reacción/no reacción por parte de los interlocutores. En el caso de que haya reacción, esta se manifiesta por medio de una serie de movimientos que lleva a cabo el interlocutor interrumpido.

### 3.3. TIPOLOGÍA DE LA INTERRUPCIÓN.

Las características básicas de las interrupciones que se han propuesto aquí han permitido a los investigadores establecer diferentes clasificaciones del fenómeno acordes con su objeto de estudio o con la perspectiva desde la que trabajan. Presentamos a continuación las clasificaciones que, a nuestro modo de ver, han sido más influyentes o resultan más completas.

Podemos establecer distintos tipos de tipologías en atención a los criterios de clasificación que manejan los investigadores. En base a ello, organizaremos los siguiente apartados comenzando por las clasificaciones basadas en rasgos pragmáticos (Lycan 1997 y Bañón 1997), siguiendo por aquellas basadas en rasgos formales (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974, Ferguson 1977, Murray 1985, Roger *et al.* 1988, Gallardo 1993, Cortés y Camacho 2003, y Li *et al.* 2005) y por clasificaciones basadas en rasgos



funcionales (Goldberg 1990 y Li *et al.* 2005). Por último, presentaremos una tipología basada en una combinación de rasgos formales y funcionales (Cestero 2000a). Esta última clasificación será la que tendremos en cuenta en nuestro trabajo debido a los motivos que explicaremos junto con la presentación de la misma.

### 3.3.1. CLASIFICACIONES BASADAS EN RASGOS PRAGMÁTICOS

Entre los autores consultados, encontramos una gran variedad de perspectivas desde las que clasificar las interrupciones. En este subapartado, presentaremos algunas clasificaciones que se han basado en diferentes aspectos pragmalingüísticos. La primera, relacionada con la cortesía, es una clasificación desde una perspectiva pragmática. Así, Lycan (1977) tiene en cuenta el grado de cortesía que suponen, y clasifica las interrupciones del siguiente modo:

- 1) **Interrupción descortés:** hacen fracasar la conversación.
- 2) **Interrupción permisible:** no producen ningún tipo de revés en la comunicación.

Bañón (1997), por su parte, ofrece varias clasificaciones de corte pragmalingüístico. En líneas generales, propone las siguientes tipologías:

- A) Según la actitud mostrada en el mensaje interruptor hacia los temas y hacia los argumentos:
  - 1) **Interrupción transformadora de tema-tópico interactivo:** son interrupciones que tratan de cambiar el tema de la conversación.
  - 2) **Interrupción conservadora del tema-tópico:** son las que buscan mantener el mismo tema de la conversación. Suele aparecer como reacción contra el intento del interlocutor para cambiar de tema.
  - 3) **Interrupción coincidente con el argumento:** son aquellas con las que se muestra acuerdo con lo dicho por el interlocutor.
  - 4) **Interrupción discrepante con el argumento:** muestra desacuerdo con lo dicho por el interlocutor.
  - 5) **Interrupción anticonflictiva o conciliadora:** se producen cuando A interrumpe a B en el momento en el que B empieza un turno en el que muestra desacuerdo.

B) Según la previsibilidad del resto del mensaje interrumpido y según la posibilidad de aparición del mensaje interruptor:

- 1) **Interrupción previsible**: es la interrupción que puede verse con anticipación.
- 2) **Interrupción imprevisible**: es aquella que no puede verse fácilmente con anticipación.
- 3) **Interrupción temática**: es la que está relacionada con el tema del que se habla y se produce debido a que se prevé el resto del mensaje.
- 4) **Interrupción remática**: es la que aporta un significado nuevo, aunque relacionado con el tema del mensaje interrumpido.

C) Según su relevancia temático-informativa<sup>103</sup>:

- 1) Las que sirven para comprobar defectos comunicativos que impiden la correcta recepción del mensaje.
- 2) Las que sirven para dar una nueva información o completar la ofrecida por la otra persona, siempre que sea necesario para aclarar el mensaje.
- 3) Las que sirven para completar la información dada por uno mismo y que el interlocutor no ha comprendido bien.
- 4) Las que requieren información que ayude a aclarar o rectificar el contenido del mensaje.
- 5) **Interrupción pertinente**: aporta información nueva o complementaria que sirve para la comprensión del mensaje.
- 6) **Interrupción pertinentizadora**: acentúa el valor novedoso de la información que se está dando o su interés semántico-textual.
- 7) **Interrupción impertinente**: no aporta información nueva ni ayuda a aclarar el mensaje.
- 8) **Interrupción impertinentizadora**: censura la valía, interés u oportunidad del mensaje de la otra persona.
- 9) **Interrupción trascendente**: incorpora nueva información al mensaje interrumpido.

---

<sup>103</sup> En la clasificación de Bañón (1997), las cuatro primeras formas de interrupción, según su relevancia temático-informativa, no aparecen bajo una denominación concreta, y sí, en cambio, las seis siguientes.

10) **Interrupción intrascendente**: es el caso contrario de la anterior.

D) Según la orientación e inserción en el desarrollo temático-informativo de la interacción:

- 1) **Interrupción contigua o inmediata**: el microtema que trata es el mismo del turno interrumpido.
- 2) **Interrupción no contigua o mediata**: se produce en el caso contrario que la anterior.

E) Según el grado de cortesía:

- 1) **Interrupción abrupta**<sup>104</sup>: es una interrupción descortés.
- 2) **Interrupción suave**: se trata de una interrupción menos descortés que la anterior.

Al mismo tiempo, muchas de las interrupciones vistas pueden clasificarse según el grado de cortesía, tal y como Bañón (1997: 94) muestra en la siguiente tabla:

<b>INTERRUPCIONES ABRUPTAS</b>	<b>INTERRUPCIONES SUAVES</b>
Más descorteses	Menos descorteses
Interrupción voluntaria	Interrupción involuntaria
Interrupción discrepante	Interrupción coincidente
Interrupción transformadora	Interrupción conservadora del tema
Interrupción impertinente	Interrupción pertinente
Interrupción imprevisible	Interrupción previsible
Interrupción inmediata	Interrupción mediata
Interrupción intrascendente	Interrupción trascendente

**Tabla 2.-** Clasificación de las interrupciones según su grado de descortesía (Bañón 1997: 94).

Finalmente, el cuadro-resumen de los tipos de interrupción que plantea Bañón (1997: 97) es el siguiente<sup>105</sup>:

<sup>104</sup> Término originalmente utilizado por Poyatos (1994: 250).

<sup>105</sup> Extrañamente, no coincide con la clasificación que el autor desarrolla en el mismo trabajo.

ACTITUD	Según la actitud que muestra el mensaje interruptor con respecto al propio mensaje interruptor	Interrupción transformadora
		Interrupción conservadora
	Según la actitud que muestra el mensaje interruptor con respecto al mensaje interrumpido (argumentos)	Interrupción coincidente
		Interrupción discrepante
PREVISIBILIDAD	Según la probabilidad de aparición del mensaje interruptor	Interrupción previsible
		Interrupción imprevisible
	Según la previsibilidad del mensaje interrumpido a partir del momento en el que se produce la interrupción	Interrupción temática
		Interrupción remática
RELEVANCIA	Según la conveniencia del mensaje interruptor	Interrupción pertinente
		Interrupción impertinente
	Según la repercusión del mensaje interruptor sobre el discurso interrumpido	Interrupción trascendente
		Interrupción intrascendente
OPORTUNIDAD		Interrupción contigua o inmediata
		Interrupción no contigua o mediata

**Tabla 3.-** Tipos de interrupción según la función que cumplen y el efecto que producen (Bañón 1997: 97).

### 3.3.2. CLASIFICACIONES REALIZADAS A PARTIR DE RASGOS FORMALES

Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) señalan que las interrupciones pueden aparecer en el curso inicial o en el interior de un turno, es decir, en diferentes lugares dentro del turno. Siguiendo esta idea, según el lugar del turno en marcha en el que aparecen, tenemos: *interrupciones al comienzo del turno*, *interrupciones en el medio* e *interrupciones al final*. Sin embargo, ¿cómo decidir hasta dónde llega el comienzo de turno y dónde empieza el final de turno? Esta cuestión es resuelta en parte por Murray (1985) ya que se basa en el lugar en el que se produce la interrupción para establecer una escala de gravedad en la violación de los derechos del hablante para finalizar su turno. La clasificación resultante aparece del siguiente modo:

- 1) Corte producido antes de que el hablante haya abordado la idea o el tema clave del turno en marcha. Es la interrupción más grave de todas.
- 2) Corte del hablante antes de que haya finalizado lo que quería decir.
- 3) Corte durante el turno en marcha, pero después de que el hablante haya finalizado, al menos, uno de los puntos significativos de su turno.

- 4) Corte que se produce cerca de una señal de cambio de turno. Es la interrupción menos grave.

Ferguson (1977), citado en Gallardo (1993: 123), clasifica las interrupciones a partir de la incidencia que tienen en el habla, distinguiendo, así, cuatro tipos básicos:

- 1) **Interrupciones simples**: existe habla simultánea y una ruptura en la continuidad de la emisión del primer hablante.
- 2) **Superposiciones**: existe habla simultánea y, sin que se produzca una ruptura en el turno del primer hablante, quien interrumpe toma la palabra.
- 3) **Amago de interrupción**: quien interrumpe no consigue tomar la palabra, permitiendo, así, que el primer hablante continúe su turno.
- 4) **Interrupción silenciosa**: se producen cuando el que interrumpe toma la palabra durante una pausa vacía y no se da superposición.

Roger *et al.* (1988: 34), por su parte, llevan a cabo una tipología muy detallada de la interrupción en el llamado *Interruption Coding System*, que es parte del también denominado por los autores *Simultaneous Speech Coding System*. Esta clasificación se realiza en función del carácter mismo del fenómeno y de la reacción de los interlocutores. Según los autores, las interrupciones pueden clasificarse en:

- 1) **Interrupciones simples**: hay un único intento de interrupción.
  - 1.1) **Interrupciones simples con éxito**: que la interrupción tenga éxito quiere decir que el primer hablante abandona el uso de la palabra y, además, el interruptor completa su propio turno.
    - 1.1.1) **Interrupción anunciada**<sup>106</sup>: cuando el interruptor avisa previamente de que va a intervenir.
    - 1.1.2) **Inserciones**<sup>107</sup>: cuando el interruptor no revela que va a intervenir, pero la interrupción va acompañada de una señal o aviso de devolución del turno al primer hablante.

---

<sup>106</sup> Los autores utilizan el término *snatch-back*, cuya traducción literal es “recuperación de algo arrebatándose a alguien”.

<sup>107</sup> En este caso, los autores emplean el término *interjection*.

- 1.2) **Interrupciones simples sin éxito:** cuando se produce uno o dos de los siguientes casos: primero, el primer hablante no abandona el uso de la palabra y, segundo, el interruptor no completa su propio turno.
- 1.2.1) **Interrupciones simples sin éxito e interrumpidas:** el interruptor impide que el hablante termine su turno, pero no consigue completar su propio turno.
- 1.2.2) **Interrupciones anunciadas simples sin éxito:** el interruptor no completa su propio turno ni consigue que el primer hablante abandone el uso de la palabra, pero la interrupción va acompañada de una señal o aviso de devolución del turno al primer hablante.
- 1.2.3) **Interrupciones simples sin éxito y solapadas:** el interruptor no consigue que el primer hablante abandone el uso de la palabra, pero completa su turno después del primer hablante.
- 1.2.4) **Interrupciones simples sin éxito terminadas:** el interruptor no consigue que el primer hablante abandone el uso de la palabra, pero completa su turno antes que el primer hablante.
- 2) **Interrupciones complejas:** hay dos o más intentos de interrupción.
- 2.1) **Interrupciones complejas con éxito:** cuando el primer hablante abandona el uso de la palabra y, además, el interruptor completa su propio turno.
- 2.2) **Interrupciones complejas sin éxito:** cuando se produce uno o dos de los siguientes casos: primero, el primer hablante no abandona el uso de la palabra y, segundo, el interruptor no completa su propio turno.
- 2.2.1) **Interrupciones complejas sin éxito e interrumpidas:** el interruptor impide que el hablante termine su turno, pero no consigue completar su propio turno.
- 2.2.2) **Interrupciones anunciadas complejas sin éxito:** el interruptor no completa su propio turno ni consigue que el primer hablante abandone el uso de la palabra, pero la interrupción va acompañada de una señal o aviso de devolución del turno al primer hablante.

2.2.3) **Interrupciones complejas sin éxito y solapadas:** el interruptor no consigue que el primer hablante abandone el uso de la palabra, pero completa su turno después del primer hablante.

2.2.4) **Interrupciones complejas sin éxito terminadas:** el interruptor no consigue que el primer hablante abandone el uso de la palabra, pero completa su turno antes que el primer hablante.

Gallardo (1993: 122), en cambio, utiliza los términos solapamiento e interrupción como definidores del mismo concepto y clasifica en *interrupción simple*, *solapamiento*, *amago de interrupción* e *interrupción silenciosa* el fenómeno que nos ocupa. Resulta de interés presentar aquí la distinción que hace entre *interrupciones competitivas*, cuando el interruptor trata de imponerse mediante un “tono de voz especialmente elevado”, e *interrupciones colaborativas*<sup>108</sup>, cuando el interruptor trata de “terminar el turno con las mismas palabras que el hablante” o cuando el hablante deja en suspenso el enunciado y el segundo hablante toma la palabra. Además, de acuerdo con Martirena (1980) y tomando la *interrupción silenciosa*<sup>109</sup> de Ferguson (1977), incluye dentro de esta la *autointerrupción*, definida por Schegloff (2000: 12) como la inclusión de un turno nuevo que no tiene nada que ver con el turno en marcha, por parte del propio hablante.

Cortés y Camacho (2003) incluyen las superposiciones como un tipo de interrupción y clasifican esta en *solapamientos*, *interrupciones forzadas* e *intentos de interrupciones*.

Li *et al.* (2005: 239-240), por otra parte, trabajan con varias categorías que atienden a los siguientes parámetros formales:

A) Según el resultado de la interrupción sobre el turno en marcha, tenemos:

- 1) **Interrupciones exitosas:** una interrupción puede considerarse exitosa si el hablante deja de hablar antes de terminar el turno que le correspondía y, en su lugar, el oyente toma la palabra con un nuevo turno.

---

<sup>108</sup> La autora indica que la interrupción colaborativa no es propiamente una interrupción (Gallardo 1993a: 200).

<sup>109</sup> Gallardo (1993a: 202) no considera la *interrupción silenciosa* como una interrupción en sí, pues la intervención del oyente aparece durante la pausa o suspensión del enunciado del hablante. Esta pausa o suspensión justifica la intervención del interlocutor, por ello no cree que haya propiamente interrupción.

- 2) **Interrupciones fallidas:** se denomina así cuando el oyente interviene con un turno nuevo antes de que el hablante finalice su turno y, sin embargo, el hablante continúa con su turno hasta el final.
- B) Según exista superposición de habla o no:
- 1) **Interrupciones con superposición:** cuando el turno interruptor aparece solapado al interrumpido.
  - 2) **Interrupciones sin superposición:** Ferguson (1977) denominó a este tipo *interrupciones silenciosas*. Aparecen durante las pausas o silencios del hablante.
- C) Según el número de interrupciones que sucedan una a continuación de la otra:
- 1) **Interrupciones simples:** cuando hay una sola interrupción.
  - 2) **Interrupciones complejas:** cuando aparecen dos o más interrupciones seguidas. Este fenómeno puede entenderse, bien como una categoría especial, o bien como una serie de sucesos independientes.

### 3.3.3. CLASIFICACIONES BASADAS EN RASGOS FUNCIONALES

Goldberg (1990: 888-899), ofrece una clasificación muy valiosa de la interrupción basada en su función. En primer lugar, la interrupción del oyente puede aparecer por varios motivos:

- 1) Proteger el propio turno (turn-space) al final del turno en marcha.
- 2) Participar de forma activa en la conversación con señales de comprensión, recepción, acuerdos o desacuerdos superficiales, normalmente en forma de comentarios, y/o la falta de comprensión o recepción mediante correcciones y petición de aclaraciones o repeticiones<sup>110</sup>.
- 3) Introducir con exactitud comentarios y tópicos, historias o bromas con el fin de garantizar sus implicaciones secuenciales.
- 4) Conseguir la atención inmediata del hablante para exponer una cuestión de gran prioridad y que no pertenece al tema del que se habla (p.e. ¡Fuego!).

---

<sup>110</sup> Según Cestero (2000b), estas serían casos de apoyos y, por lo tanto, no podrían ser interrupciones.



- 5) Seguir los requerimientos supuestos de la interacción, que son consecuencia del papel y la situación de las personas (p.e. el papel del moderador requiere llevar un control del tiempo o el tema del debate, con lo cual sus intervenciones estarán marcadas por este papel<sup>111</sup>).
- 6) Satisfacer la propia “dignidad deseada” o la noción de “justicia equitativa” presentando las cuestiones y los puntos de vista propios, con independencia de su relación con el tema o los efectos sobre la dignidad del hablante.

A continuación, basándose en estos seis motivos, el investigador distingue los siguientes tipos de interrupción:

- 1) **Interrupciones neutrales:** planteadas desde los derechos y obligaciones del oyente (motivos *b*, *d* y *e*). Tratan de las necesidades inmediatas de la situación comunicativa. Pueden provocar una corrección, una repetición o una aclaración de lo dicho, o pueden referirse a un asunto tratado levemente y que requiere una atención inmediata. No atentan contra la dignidad del hablante ni buscan tomar el control del discurso, aunque sí provocan una renuncia temporal de los derechos del hablante como tal.
- 2) **Interrupciones intencionales:** planteadas desde lo que quiere el oyente (motivos *a*, *c* y *f*). Pueden tener un carácter negativo (interrupciones de poder) o positivo (interrupciones de compenetración) basado en los deseos del hablante: ser escuchado (deseo negativo) y ser consciente de que el mensaje interesa al oyente (deseo positivo). La interrupción del oyente tendrá un carácter negativo o positivo según atente contra uno u otro de los deseos del hablante. Esta antítesis determina un *continuo* en el que las interrupciones se clasifican en función de su proximidad a uno u otro polo, con lo cual no hay un criterio absoluto que permita incluir todas las interrupciones en uno u otro tipo. De hecho, existen interrupciones difícilmente clasificables, como es el caso de los chistes o gracias. Hay dos tipos de interrupciones intencionales:

- 2.1) **Interrupciones de poder:** el oyente interviene en el turno en marcha del hablante y atenta contra el deseo de este último de ser escuchado. Se trata de

---

<sup>111</sup> Recordemos que en los estudios sobre interrupción se manejan distintos tipos de interacción oral, mientras que en nuestro trabajo nos centraremos en la interrupción conversacional, tal y como especificaremos en el apartado 3.3.4. *Clasificaciones basadas en una combinación de rasgos formales y funcionales.*

un deseo negativo, con carácter individual y antagónico, pues solamente una persona puede ser escuchada en un momento concreto (una persona no puede asumir el papel de oyente y hablante a la vez). Presentan algunas características que las diferencian de las interrupciones de compenetración y que aparecen en el cuadro que presentamos más adelante.

Suelen ser descorteses, groseras, intromisivas e inapropiadas y conducen a hostilidad, disgusto, antipatía, etc. por parte del interrumpido.

Este tipo de interrupciones se consideran un acto de conflicto, lucha y no participación. Implican unas *estrategias de control del proceso* (preguntas y peticiones) y unas *estrategias de control del contenido* (afirmaciones y declaraciones). Las primeras no son tan amenazantes para la dignidad del hablante, pues permiten que el hablante recupere el turno interrumpido. Las segundas son más agresivas y acentúan más el carácter de poder de la interrupción y la falta de respeto hacia el hablante. Si estas tienen resultado, obligan a los interlocutores a desviar el tema original del turno interrumpido y el control de la conversación pasa a manos del interruptor.

2.2) **Interrupciones de compenetración:** el oyente interviene en el turno en marcha del hablante y atenta contra el deseo de este último de que el mensaje emitido sea de interés para el oyente. Sin embargo, el carácter colaborador de estas interrupciones lleva a los participantes a dirigirse hacia un objetivo común, con lo cual se refuerza la consideración por el hablante interrumpido. Presentan algunas características que las diferencian de las interrupciones de poder y que aparecen en el cuadro que presentamos más adelante.

Suelen ser entendidas como expresiones de empatía, solidaridad o interés, y están consideradas como un acto de cooperación entre los interlocutores.

Por su condición de disruptivas, pueden desviar el rumbo y el contenido de la conversación, aunque estos cambios suelen ser ligeros. Cuando la desviación es ligera, el motivo puede encontrarse en la comprensión e interés del oyente por lo dicho, pero en ocasiones el hablante puede interpretarlas como una amenaza, como desdén o completo desinterés por lo dicho. Existen dos tipos de interrupciones de compenetración:

- 2.2.1) **Interrupciones competitivas:** atentan contra la dignidad del hablante, al igual que las interrupciones de poder, pero con la diferencia de que no se desvían del tema original de la conversación. Cada uno de los participantes trata de convencer al otro de que la idea expresada es “superior”.
- 2.2.2) **Chistes, juegos de palabras, gracias y fórmulas semejantes a modo de interrupciones:** como ya hemos dicho en este mismo apartado, este tipo de interrupciones se encuentran a caballo entre las interrupciones de poder y las de compenetración. Dependen, pues, de la condición de las mismas. De hecho, pueden ser percibidas como un atentado contra la dignidad cuando, por ejemplo, tienen como pretexto la incompetencia del hablante.

Las interrupciones de poder y de compenetración son expuestas en un cuadro a modo comparativo. El cuadro resultante es el siguiente (Goldberg 1990: 899):

<b>Interrupciones de poder</b>	<b>Interrupciones de compenetración</b>
Elocución poco marcada	Elocución muy marcada
Elocución completa	Elocución más o menos completa
Mucha atención en el propio foco de interés	Poca atención en el propio foco de interés
Poca atención en otro foco de interés	Mucha atención en otro foco de interés
Poca coherencia con el tema del turno interrumpido	Mucha coherencia con el tema del turno interrumpido
Mucho control del contenido	Poco control del contenido
Control del proceso variable	Control del proceso variable <sup>112</sup>

**Tabla 4.-** Interrupciones de poder y de compenetración<sup>113</sup>. Características comparadas (Goldberg 1990: 889).

Por último, utilizando las dos formas de entender la interrupción que ya hemos visto, Li *et al.* (2005) establecen dos tipos de interrupciones que atienden al grado de

<sup>112</sup> La autora explica que las estrategias de control del proceso, al contrario de lo que señalan otros autores, no son propias de las interrupciones de poder, sino que pueden formar parte de las interrupciones de compenetración (Goldberg 1990: 2).

<sup>113</sup> Consideramos pertinente recordar que las características que aparecen en este cuadro forman parte de un continuo que permite clasificar las interrupciones en función de su mayor proximidad a cada uno de los polos.

cooperación de los interlocutores, lo que da lugar a la polaridad<sup>114</sup> cooperativas / intrusivas. Así, las interrupciones se dividen en dos tipos:

- 1) **Interrupciones intrusivas:** son aquellas que producen una alteración en el proceso o contenido del turno en marcha, dificultando o evitando, así, el desarrollo del mensaje del hablante. Pueden ser de cuatro tipos: *de acuerdo*, *de toma de turno*, *de cambio de tema* y *de tangencialización*.
- 2) **Interrupciones cooperativas:** buscan ayudar al hablante a coordinar el proceso y el contenido del turno en marcha, lo cual implica un elevado nivel de solidaridad e involucración conversacional por parte del oyente. Estas pueden ser de tres tipos: *de acuerdo*, que suelen aparecer en superposición de habla y manifiestan interés o entusiasmo por el tema de la conversación; *de ayuda*, cuando el oyente interviene con una palabra u oración que ayuda al hablante a proseguir con su turno; y *de aclaración*, si el oyente interrumpe el turno en marcha para solicitar la explicación de algo que no se ha entendido bien.

#### 3.3.4. CLASIFICACIONES BASADAS EN UNA COMBINACIÓN DE RASGOS FORMALES Y FUNCIONALES

Como hemos visto hasta ahora, son muchas las tipologías de la interrupción que se han establecido y muchos los factores y aspectos que se han tenido en cuenta para su configuración. Algunas de ellas son demasiado simplistas y otras, por el contrario, demasiado complejas. Consideramos, no obstante, que hay una que, aún siendo relativamente sencilla, contempla las características más relevantes de la interrupción, lo que la convierte en base ideal para nuestro estudio<sup>115</sup>. Nos referimos a la tipología de Cestero (2000a: 139-166), que ha sido adaptada, además, para la enseñanza de la conversación a extranjeros (Cestero 2000a y 2005: 34-39), marco general de este trabajo.

---

<sup>114</sup> Otros autores citados en Li *et al.* (2005: 235) utilizan este carácter bipolar que les permite clasificar las interrupciones de la siguiente forma: intrusivas / cooperativas (Murata 1994, Li 2001 y Li *et al.* 2004); de poder / no-poder (Goldberg 1990); de conformidad / desconformidad (Kennedy y Camden 1983); conflictivas / no-conflictivas (Bennett 1981); disruptivas / de apoyo (Ng, Brook y Dunne 1995).

<sup>115</sup> En nuestro anterior trabajo (Rubio 2008), constatamos su funcionamiento después de aplicarla a nuestras conversaciones de estudiantes taiwaneses y, por lo tanto, hemos decidido tenerla en cuenta una vez más sin modificación alguna con respecto a la propuesta original presentada por Cestero (2000a y 2005).

Según Cestero (2000a: 143), las interrupciones se clasifican en función de la intervención de quien las realiza y el motivo de la interrupción<sup>116</sup>, lo que permite distinguir:

1) **Interrupción involuntaria**: se produce si los LTP o las marcas para la toma de turno se han malinterpretado, dando como resultado una interrupción no intencionada. Supone una violación del mecanismo de alternancia de turnos y aparece cerca de un LTP. Es originada por anomalías conversacionales de dos tipos:

1.1) **Fallos de coordinación** 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*<sup>117</sup>, fenómeno que consiste en que dos o más interlocutores comienzan a hablar al mismo tiempo.

1.2) **Fallos de secuenciación**: el turno en marcha parece terminar debido a la aparición de marcas secundarias y, por tanto, el interlocutor comienza su turno. El turno del interlocutor está relacionado con el del hablante. Sin embargo, no hay una continuación sintáctico-semántica, pues el turno del hablante no ha finalizado adecuadamente.

También se da un fallo de este tipo cuando el interlocutor introduce un turno breve mientras el hablante sigue hablando sin modificar su emisión. El fallo consiste en que el hablante no abandona su estado de hablante a favor del interlocutor, lo que provoca, no un corte en el turno del hablante, pero sí una violación del mecanismo de alternancia de turno.

2) **Interrupción voluntaria**: se produce en un momento del turno 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 LTP, por lo que el interlocutor interrumpe siendo consciente de que lo está haciendo.

---

<sup>116</sup> Tenemos en cuenta el motivo de la interrupción para clasificar esta únicamente cuando dicha razón queda reflejada claramente en el texto.

<sup>117</sup> Goldberg (1990: 884) habla de los falsos comienzos como interrupciones en potencia, mientras que Roger *et al.* (1988: 27) dicen que se trata de superposiciones involuntarias. En el caso de que haya más de dos interlocutores, se producen cuando en el LTP no aparecen marcas de selección del hablante siguiente. El interlocutor que primero comience a hablar adquiere el derecho de toma de turno, lo que hace que quien desee tomar la palabra lo haga lo más cerca posible del LTP. Esto motiva la aparición de una superposición de habla (Cestero 2000a: 55).

Las interrupciones voluntarias se clasifican según el papel del interruptor en el momento del turno y según el motivo de la interrupción.

2.1) En primer lugar, atendiendo a *quién es la persona que interrumpe*, tenemos:

2.1.1) **Interrupciones del hablante:** cuando al final del propio turno, y a pesar de la aparición de un LTP, el hablante retoma la palabra para emitir una nueva unidad de turno. De esta forma, el comienzo del turno del interlocutor es interrumpido por la intervención del hablante anterior.

Este tipo de interrupciones suele ser de carácter justificado, pues se trata de secuencias aseverativas (*¿verdad? ¿sabes?* etc.) que constituyen una reafirmación del final del mensaje.

2.1.2) **Interrupciones del interlocutor:** cuando es el oyente o interlocutor quien interrumpe el turno del hablante.

2.2) En segundo lugar, atendiendo al *motivo de la interrupción*, tenemos:

2.2.1) **Interrupciones justificadas o no disruptivas:** son interrupciones cuyo contenido es pertinente en el momento de su producción. Poseen un valor negativo en otras culturas, en cambio, 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. A su vez, pueden ser de tres tipos:

2.2.1.1) **Neutras:** cuando el oyente intuye el final del turno A, por los conocimientos generales o contextuales que comparten los interlocutores, y se adelanta en la toma de palabra con respecto al LTP. Se trata de una alternancia impropia en cuanto a su carácter y forma, pero no se producen conflictos en la conversación, pues el conocimiento compartido de ambos interlocutores posibilita que el oyente intuya el final del mensaje del hablante.

El hablante, por su parte, es consciente de esta situación y da por concluido su turno, permitiendo, así, que el interlocutor dé comienzo a un nuevo turno de palabra.

2.2.1.2) **Pertinentes**: cuando el turno interruptor es breve y supone la incorporación de información vinculada al contenido del turno A en un momento adecuado. El turno A está formado por el encadenamiento de pequeños temas; en el caso de que el oyente esperase al final del turno A, 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.

Su brevedad, el tono bajo y la mayor velocidad de emisión refuerzan el carácter justificado de la interrupción, pues el emisor manifiesta abiertamente, a través de estas marcas, que su intención no es arrebatarse el turno de palabra.

2.2.1.3) **Cooperativas**: son intervenciones breves que completan sintáctico-semánticamente y/o pragmáticamente el contenido del turno en marcha. Tienen la función de marcar el interés del interlocutor por dicho contenido.

Al igual que el caso anterior, se trata de turnos breves, lo cual indica que el interlocutor no desea arrebatarse el turno de palabra.

Podemos incluir aquí las *intervenciones condicionadas*<sup>118</sup>, en las que el hablante provoca unas condiciones adecuadas para que el oyente intervenga en el turno. Por ejemplo, cuando el hablante no encuentra una palabra y es necesaria la colaboración del oyente para la construcción del turno en marcha, dándose, así, una cooperación pragmática.

2.2.2) **Interrupciones injustificadas o disruptivas**: uno de los conversadores interrumpe sin que existan marcas de final de turno o motivos aparentes que justifiquen esta acción. Son las que verdaderamente suponen un problema en la continuación de la conversación. Pueden ser de dos tipos:

---

<sup>118</sup> *Conditional access to the turn* en Schegloff (2000: 5).

2.2.2.1) **Explicables:** la interrupción puede ser explicada, de algún modo, por el contexto en el que se da. Pueden darse varios casos:

- a) cuando se interrumpe para continuar un mensaje anteriormente cortado (B interrumpe a A y A toma de nuevo la palabra, interrumpiendo a B, para continuar su mensaje);
- b) cuando se interrumpe para terminar un mensaje propio 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.

2.2.2.2) **Inexplicables:** no existe una explicación aparente de la interrupción.

Hay una pequeña cantidad de intervenciones ocasionales –el caso de turnos de apoyo, la producción de elementos paralingüísticos y quinésicos como la risa, o aquellos que indican reflexión o duda– que suponen un corte en la emisión del turno en marcha. Estas intervenciones no han sido consideradas como interrupciones porque no son turnos de habla, pero, dado que, en ciertas ocasiones, su aparición tiene consecuencias en el turno de habla similares a las de una interrupción (producen un corte), las hemos tenido en cuenta dentro de una categoría que hemos llamado *Elementos o fenómenos conversacionales que suponen corte de turno de habla*.

El cuadro-resumen que aparece a continuación, extraído de la clasificación de Cestero (2000a y 2005), es el que tendremos en cuenta en nuestro trabajo, fundamentalmente porque ha surgido a partir del análisis pormenorizado de conversaciones en español y, por tanto, parece ser la categorización básica de la interrupción conversacional en lengua española.



Involuntaria	Fallos de coordinación		
	Fallos de secuenciación		
Voluntaria	Según la persona que interrumpe	Del hablante	
		Del interlocutor	
	Según el motivo de la interrupción	Justificadas o no disruptivas	Neutras
			Pertinentes
		Cooperativas	
Injustificadas o disruptivas	o	Explicables	
		Inexplicables	

**Tabla 5.-** Tipología de las interrupciones (Cestero 2000a).

Además, en este estudio, añadiremos otra clasificación basada en la presencia de superposición de habla, uno de los rasgos formales fundamentales de la interrupción. De esta forma, las interrupciones pueden ser *con superposición* y *sin superposición*.

En el siguiente apartado, pasaremos a explicar cuáles son las características básicas de la superposición de habla.

### 3.4. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA SUPERPOSICIÓN DE HABLA

Como mencionamos anteriormente, la superposición de habla es el fenómeno que describe el habla simultánea entre dos o más hablantes.

Al igual que ocurre con la interrupción, encontramos posturas enfrentadas acerca de su carácter. En ocasiones, es considerada como un fallo producido en el mecanismo de alternancia de turnos y está condicionado según Cestero (1994: 83), “[...] por la falta de atención de los conversadores a las indicaciones sobre la conclusión del mensaje que se emite en ese momento”. Sands (1993: 561) menciona, además, la característica de reflejar una “lucha por los derechos territoriales”<sup>119</sup> de los interlocutores y Schegloff (2001: 24) explica que la mayoría de las superposiciones son originadas por pequeños *errores* que aparecen en el turno en marcha y que son lugar de aparición de *dificultades*, momentos en los que se detiene la continuidad de la producción de habla, y *perturbaciones*, cortes en el ritmo de articulación del habla<sup>120</sup>. Estas dificultades y

<sup>119</sup> La traducción es nuestra.

<sup>120</sup> Estos errores podrían ser, por ejemplo, la malinterpretación del final del turno en marcha y comienzo de una intervención que provocaría la superposición o el comienzo simultáneo de dos hablantes que se han auto-seleccionado para la toma del turno.

perturbaciones vendrían, además, caracterizadas por algunas manifestaciones o marcas: un aumento en el volumen de voz, una elevación del tono, cambio en la velocidad del ritmo de producción, cortes en la producción del turno, alargamiento de algunos sonidos o repetición de palabras o frases ya dichas (Schegloff 2000: 11-15). Sin embargo, Jefferson (1984: 1) toma una postura contraria e insiste en el enorme porcentaje de superposiciones asociadas, precisamente, a la atención que el oyente presta a su interlocutor. Tannen (1994: 63) conecta con esta idea y describe dos reacciones del interlocutor ante la superposición: las indecisiones en el habla y las pausas breves o suspensión del turno en marcha, reacciones definidas por la investigadora como *high-considerateness*, y que traduciremos como *toma en consideración del interlocutor*.

En los comienzos del AC, el principio básico en un intercambio de turnos era que los interlocutores no hablasen al mismo tiempo, pero en el caso de que hubiese una superposición de habla, esta debería aparecer cerca de un LTP. Goffman (1964: 135-136) explicaba que “se debe mantener una colaboración estrecha para asegurar que un turno de palabra nunca se solapa con el anterior demasiado tiempo”<sup>121</sup>. Es por ello que se consideraba como un fenómeno que debía resolverse en el momento. Así, cuando Schegloff (1968: 1076) indicó que una de las normas básicas del intercambio de turnos era que solamente hubiera un turno en marcha, la superposición de habla comenzó a considerarse como un fallo en el mecanismo de intercambio de turnos o como una forma de interrupción. Sin embargo, contrariamente a la “regla” de no hablar dos personas a la vez, Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) anotaron que la superposición podía considerarse una norma de uso en determinadas situaciones en francés (Wieland 1991 y Kerbrat-Oriecchioni 1996), hasta el punto de que su ausencia podría interpretarse como una señal de descortesía.

A pesar de las investigaciones que a lo largo de estos últimos años se han ido publicando sobre las superposiciones de habla, su aparición sigue malinterpretándose en muchos casos. Por ejemplo, en el apartado que dedica al tratamiento de la oralidad en la ciencia Lingüística, Abascal (2004: 27) concluye que el análisis de los turnos de habla del AC indica que las superposiciones de habla se deben a una interpretación errónea de las señales de cambio de turno y al deseo de arrebatar la palabra. Más neutrales son Meyer y Morris (1994: 114), para los que las superposiciones no son más que una técnica para conseguir el uso de la palabra, un “fenómeno que ocurre en el habla,

---

<sup>121</sup> La traducción es nuestra.

especialmente en la conversación espontánea, siempre que dos o más individuos hablan al mismo tiempo”<sup>122</sup>.

Tannen (1993) va más allá y defiende la idea de que las superposiciones que se producen justo antes de que el turno en marcha finalice no son necesariamente negativas, sino que pueden indicar el entusiasmo e interés del oyente por participar en la conversación, produciendo así un efecto constructivo. Lo mismo sucede en el análisis de Kohonen (2004), quien señala que la mayoría de las superposiciones que aparecieron en su corpus fueron producidas con el objetivo de mantener una mayor naturalidad en la conversación o de facilitar la interacción. En la conclusión de su investigación y corroborando la anterior, Jefferson (2006b) defiende la aparición de superposiciones de habla en cuanto a indicadores de atención, seguimiento y desarrollo correcto de la conversación.

Un tema que es necesario destacar, y que es donde el estudio de las superposiciones se ha desarrollado más, es que, además de que no todas superposiciones de habla suponen una falta de atención del oyente, resulta que hay una gran cantidad de ellas que son necesarias y justifican el interés y la atención del oyente sobre lo que el hablante está diciendo. Berry (1994), tras haber contrastado su aparición en conversaciones en inglés y en español, nos explica que, generalmente, se producen sin una intención clara y son causadas por comienzos simultáneos o cuando el hablante inicia de nuevo su intervención tras una pausa. Algunas de las superposiciones, sin embargo, sí tienen una intención concreta y busca aclarar algún tipo de información, hacer un comentario gracioso o completar el contenido del turno en marcha.

En nuestro trabajo, al igual que hicimos con la interrupción, nos situaremos en una posición que acoja ambos puntos de vista. De este modo, coincidiendo con investigadores cuyas ideas desarrollaremos en el apartado de tipología, conferimos a las superposiciones un doble carácter, según la interpretación que del fenómeno haga el hablante solapado: *carácter disruptivo*, por un lado, y *carácter no disruptivo*, por el otro.

En cuanto a los motivos o factores que originan las superposiciones, de nuevo nos encontramos con que tratar de estudiarlos es tarea de gran dificultad debido a lo subjetivo que puede resultar interpretar sus causas, como nos recuerda Markee (2000:

---

<sup>122</sup> La traducción es nuestra.

84). Además, existen diferencias relacionadas con el género<sup>123</sup> del interlocutor o con la propia conversación, lo que podría añadir más confusión a su interpretación. De todas formas, sí podemos citar a Mora (1995), Bañón (1997), Cestero (2000a), Briz (2003) o Contreras (2005) como investigadores que exploran algunas causas que pueden llevar al hablante nativo de español a intervenir con una superposición<sup>124</sup>, a saber:

- 1) **Relación personal entre los participantes:** Plough y Gass (1993) revelan cómo un mayor grado de confianza entre los participantes en la conversación provoca una mayor presencia de superposiciones.
- 2) **Número de participantes:** Hutchby y Wooffitt (1998: 48) citan la investigación de Coates (1995), en la cual se describe la relación directa que existe entre la cantidad de participantes y el número de superposiciones que se dan en la conversación<sup>125</sup>. Meyer y Morris (1994: 115) basan su tipología de las superposiciones en este factor.
- 3) **Origen cultural de los participantes:** como ya hemos dicho, existen investigadores que dedican varias páginas de sus trabajos a explicar algunas diferencias en el modo de empleo de las superposiciones según el origen cultural de los interlocutores.

Como todo fenómeno conversacional, la superposición aparece de un modo sistemático y con unas características formales concretas<sup>126</sup>. En general, una superposición puede dividirse en tres fases<sup>127</sup>:

---

<sup>123</sup> Por ejemplo, Yuan *et al.* (2007) concluyeron que las mujeres, en general, producen más superposiciones de habla que los hombres y, además, ocurre que son más propensas a ser interrumpidas; hay menos superposiciones cuando se habla con desconocidos, y la frecuencia de aparición de superposiciones de habla depende del tema de la conversación.

<sup>124</sup> Recordemos que algunos de los autores aquí citados entienden la superposición como una forma de interrupción, con lo que en su clasificación no se diferencia claramente la superposición de la interrupción.

<sup>125</sup> Schegloff (2001: 7) matiza esta afirmación añadiendo que el incremento del número de participantes en la conversación no implica que en cada superposición intervengan más de dos hablantes, sino que se produzca una mayor cantidad de conversaciones paralelas y, en ocasiones, independientes, lo que hace aumentar la presencia de superposiciones.

<sup>126</sup> Jefferson (2006b) nos explica que el inicio de las superposiciones puede ser producto de un proceso sistemático.

<sup>127</sup> Más concretamente, cuando en la conversación hay tres participantes (A, B y C), Schegloff (2001: 8) describe tres procesos de aparición de este fenómeno:

- 1) A dirige la palabra a B mientras B se la dirige a C. En esta forma de superposición suele aparecer la siguiente secuencia: B concluye su turno, C responde a B y se produce el modo 2º de superposición.
- 2) A dirige la palabra a B al mismo tiempo que C se la dirige a B. En esta situación, la superposición se resuelve según la dirección de la mirada de B. De este modo, si B dirige la mirada a C, pueden suceder dos cosas: A cesa su intervención a favor de C o A responde con una elevación del volumen y la velocidad de habla cuyo objetivo es conseguir la posesión del turno.
- 3) A dirige la palabra a B al tiempo que B se la dirige a A. Esta es la situación más común de las tres en lengua inglesa.

- 1) **Inicio:** coincide con los primeros signos que anuncian la aparición de una superposición, como un silencio, el tartamudeo del hablante o la emisión de vocalizaciones por parte del oyente.
- 2) **Desarrollo** de la superposición: aquí nos encontramos con el momento en el que los interlocutores hablan al mismo tiempo y la reacción de estos en el caso de que la superposición sea de carácter trasgresor. Pueden aparecer las luchas por el turno como forma de resolver la superposición.
- 3) **Fase posterior** a la superposición: el turno que continúa puede ser analizado según su relación con la superposición que le precede y puede incluir estrategias para la recuperación y continuación del turno solapado.

En la mayoría de los casos, la aparición de superposición provoca la reacción de los interlocutores, lo cual, en muchas ocasiones, conlleva la aparición de reinicios y repeticiones (Gallardo 1993: 200). Esta reacción suele caracterizarse por la existencia de una serie de movimientos que da lugar a una competición entre los interlocutores por el uso de la palabra. Las cinco fases por las que atraviesa una *superposición de carácter trasgresor* o *disruptivo* han sido descritas por Schegloff (2001: 15) de la siguiente manera<sup>128</sup>:

- 1) **Fase de precomienzo.** Se define como el momento en que el hablante se da cuenta, por medio de unas marcas de cambio de turno que produce el oyente, de que este último va a intervenir.
- 2) **Fase de poscomienzo.** Es el momento en que comienza la reacción del hablante a lo que entiende como una amenaza sobre el turno en marcha. El hablante no desea abandonar el turno y trata de impedirlo. Está caracterizada por la aparición de *dificultades* y *perturbaciones* que se manifiestan en forma de sonidos, sílabas o palabras que se acompañan de elevaciones del volumen de voz o cambios en la velocidad de producción.
- 3) **Fase de prerresolución.** En esta fase existen dos posibles reacciones por parte de los hablantes: abandonar el turno o continuar la emisión. Esto último se entiende

---

<sup>128</sup> En cada una de estas fases puede aparecer cualquiera de los fenómenos que ya hemos definido como *dificultades* y *perturbaciones*, si bien no tiene por qué registrarse actividad alguna. De hecho, en su artículo, Schegloff (2000) sugiere que no todas las superposiciones son competitivas y, por lo tanto, no precisan de una resolución inmediata.

como una lucha por el turno de habla, con lo cual prosiguen las dificultades y perturbaciones, o aparecen otras nuevas.

- 4) **Fase de posresolución.** Una vez finalizado el turno, los hablantes pueden sentirse responsables de la acción llevada a cabo, esto es, el abandono del turno o la lucha por él. Esta toma de responsabilidad puede tener como consecuencia enfados que conlleven la emisión de nuevas dificultades y perturbaciones, como, por ejemplo, que el hablante aumente su volumen de voz a pesar de que ya no exista superposición. Estas acciones pueden significar los ajustes necesarios para que la lucha por el turno que acaba de tener lugar se transforme de nuevo en una ecuación equilibrada de hablante-oyente.
- 5) **Fase de pos-posresolución.** En esta fase se incluyen todas las reacciones que puedan aparecer como consecuencia de la reciente superposición.

La pugna por el turno obliga a un resultado final. Hablamos, en este caso, de *resoluciones de la superposición*, que consisten en, de un modo u otro, dejar de hablar<sup>129</sup> y que será lo que determine los límites del turno en marcha (Markee 2000: 84). Berry (1994: 188) describe tres maneras diferentes de reaccionar para resolver esta situación: primero, uno o los dos hablantes comienzan a vacilar y a tartamudear; segundo, uno de los dos finaliza su enunciado; tercero, ambos continúan hablando hasta finalizar el mensaje. En Cestero (2000a: 151) hallamos una explicación algo más detallada de los modos en que puede ser resuelta la superposición:

- 1) **Conclusión:** uno de los hablantes finaliza apresuradamente su enunciado, permitiendo que el otro participante continúe su turno.
- 2) **Corte:** uno de los hablantes corta su enunciado y lo deja sin terminar, permitiendo así que el otro participante continúe su turno.
- 3) **Suspensión:** uno de los hablantes deja momentáneamente en el aire su enunciado y el otro participante continúa su turno.

Estas tres resoluciones<sup>130</sup> pueden ser obligadas o voluntarias (Cestero 2000a: 152). Las *resoluciones obligadas* aparecen cuando los hablantes desean continuar su

---

<sup>129</sup> Schegloff (2000: 4) plantea una cuestión importante: ¿Quién de los dos debería dejar de hablar? En el artículo apuntado trata de encontrar la respuesta, ya que *dejar de hablar* es considerado por el investigador como pieza clave en la organización del habla.

<sup>130</sup> Otra posible forma de resolver la superposición de habla es la que describe Poyatos (1994), citado en Gallardo (1993: 97). En su trabajo, Poyatos (1994) alude a la *pausa interactiva*, caso en el que los dos

propio turno. Esto provoca un cambio caracterizado por una elevación del volumen de la voz y de la rapidez de producción del mensaje. La lucha por la posesión del turno de habla<sup>131</sup> termina con un vencedor, que será aquel que más haya elevado el volumen de voz o el que con más velocidad emita el comienzo de su mensaje (Levinson 1983: 300). Las *resoluciones voluntarias* se dan junto a superposiciones breves o cortas (menos de un segundo) y suelen aparecer cuando la superposición se produce por una interrupción justificada. El hablante, en este caso interrumpido, generalmente concluye su mensaje para ceder rápidamente la palabra al interruptor.

Con respecto a esta lucha por mantener el uso de la palabra, Jefferson (2006b) apunta lo siguiente:

- 1) Un hecho fundamental de la conversación es que solo haya un hablante ocupando el turno en marcha. El procedimiento para conseguirlo durante una superposición de habla es que uno de los hablantes abandone el turno. Sin embargo, los participantes no siempre tienen claro quién abandonará la lucha y, en ocasiones, aparecen abandonos del turno simultáneos por parte de los dos hablantes, comienzos repetitivos de turno que provocan tartamudeos, etc.
- 2) Decidir quién debe abandonar el turno durante una superposición puede llevar a la aparición de luchas por el turno caracterizadas por variaciones en la pronunciación (tartamudeos y alargamientos vocálicos) y algunos ajustes segmentales (intentos de retomar el turno donde se ha visto interrumpido).
- 3) Una vez que la superposición se ha resuelto, surge la cuestión de saber cuál de los dos turnos que estaban superpuestos ha sido escuchado. Esto influye en el contenido del turno que continúa en marcha una vez finalizada la superposición. De esta forma, este turno puede ser un volver a retomar el turno que fue interrumpido, una continuación a partir de donde fue interrumpido, una pregunta sobre lo que no se ha escuchado durante la superposición, una explicación de lo que el otro hablante decía durante la superposición como señal de que, a pesar de la superposición, se entendió lo dicho, o una simple repetición de lo dicho por el otro hablante.

---

hablantes dejan de hablar al mismo tiempo. La forma de transcribir este fenómeno es descrita por Hutchby y Wooffitt (1998: 80).

<sup>131</sup> La lucha por la posesión del turno de habla es lo que en la bibliografía norteamericana se denomina *fight for the floor* y que en esta investigación denominaremos *lucha por el turno de habla*.

Las ideas presentadas hasta aquí nos permiten extraer las siguientes conclusiones sobre las características básicas de la superposición de habla:

- 1) **Carácter de la superposición de habla:** más allá de considerar la superposición como un fallo producido en el habla o como una disputa por los derechos de habla de los interlocutores, incorporamos los casos en los que el oyente que interviene con una superposición muestra su interés por lo que dice su interlocutor y el turno en marcha no se ve afectado<sup>132</sup>. Por tanto, consideramos las superposiciones con doble carácter: *carácter disruptivo* y *carácter no disruptivo*. Este doble carácter está condicionado fundamentalmente por la comunidad de habla a la pertenecen los interlocutores.
- 2) **Factores que intervienen en la superposición de habla:** aunque hayamos citado a algunos autores que manejan los factores o motivos por los que aparece la superposición, no vamos a prestar atención a aquellos casos cuya manifestación no aparezca explícita en la transcripción llevada a cabo y, por tanto, no puedan ser establecidos de forma objetiva.
- 3) **Reacción de los interlocutores:** la superposición implica la reacción de los interlocutores cuando es considerada disruptiva. Esta reacción se revela en una cadena de movimientos o lucha por el turno que suele finalizar de tres posibles formas: *conclusión*, *corte* o *suspensión*, que pueden ser, a su vez, *obligados* o *voluntarios*.

---

<sup>132</sup> Estas últimas intervenciones corresponden, por ejemplo, a los turnos de apoyo que el oyente emite como parte activa de la comunicación y que, con o sin superposición, nunca son interruptivos. Para entender el mecanismo de los turnos de apoyo en la lengua española es de obligada lectura el monográfico de Cestero (2000b) sobre este tipo de turnos, como ya hemos mencionado con anterioridad, o Pérez (2009, 2010 y 2011) sobre los TA de los estudiantes de ELE cuya lengua materna es el chino.



La superposición de habla es un fenómeno conversacional que va mucho más allá de la interrupción e incluye elementos como los turnos de apoyo, las risas, los titubeos, etc. Dado que nuestro estudio se centra en las interrupciones, abordaremos este otro fenómeno en cuanto a rasgo formal de las interrupciones y nos ocuparemos de la superposición de habla cuando se refiera únicamente a una intervención que altere o corte el turno en marcha.

### 3.5. TIPOLOGÍA DE LA SUPERPOSICIÓN DE HABLA

La superposición de habla, como ya hemos dicho, es un fenómeno formal de la conversación que está relacionado con unidades diferentes, como los turnos de habla y los turnos de apoyo, además de otro tipo de signos comunicativos como las risas. Como en el caso de la interrupción, también se han establecido diferentes clasificaciones de la superposición de habla en base a diversos criterios. Atendiendo a criterios formales (Jefferson 1984 y 1986, Hidalgo 1998, Meyer y Morris 1994, Roger *et al.* 1988, Schegloff 2000, Chui 2004, Kohonen 2004 y Yuan *et al.* 2007), a criterios funcionales (Berry 1993 y 1994, Chui 2004 y Jefferson 2006), al carácter de la propia superposición, y a su duración y resolución (Cestero 2000a), cabe destacar las que recogemos a continuación.

#### 3.5.1. CLASIFICACIONES BASADAS EN CRITERIOS FORMALES

Jefferson (1984 y 1986) ofrece una clasificación de la superposición de habla a partir de cómo se produce su comienzo. Así, tendríamos:

- 1) **Comienzo de transición:** cuando el oyente advierte la posición de un posible LTP.
- 2) **Comienzo de reconocimiento:** cuando el oyente predice el final de turno y se adelanta en el comienzo del nuevo turno.
- 3) **Comienzo de progreso:** cuando, debido a un desorden en el turno del hablante, el oyente provoca un final de turno que conlleva la continuación de la conversación.

Por otro lado, teniendo en cuenta la aparición de LTPs, encontramos dos tipologías. La primera, cronológicamente, es la ofrecida por Jefferson (1986), que

clasifica las superposiciones según su proximidad a un LTP. Así, la superposición puede aparecer *dentro de un LTP*<sup>133</sup>, *fuera de un LTP* y *al comienzo de un turno*.

La segunda es la de Hidalgo (1998: 233), que clasifica las superposiciones atendiendo a sus “particularidades pragmáticas”. De esta manera, tenemos:

- 1) Superposiciones motivadas por la presencia de LTPs reconocidos por el hablante B y respetados por el hablante A.
- 2) Superposiciones motivadas por LTPs que B reconoce pero que A no respeta.
- 3) En ausencia de LTPs, B puede intervenir provocando una superposición con A:
  - a) Con intención de prolongar o apoyar el discurso de A.
  - b) Por ruptura de las reglas de alternancia de turno, a causa de alguna confusión, dificultad o error interactivos de B.
  - c) Como caso marginal específico, debido a la presencia de una secuencia lateral.

Meyer y Morris (1994: 115) simplifican la tipología de las superposiciones y proponen una clasificación sencilla en función del número de individuos implicados directamente:

- 1) **Superposición de dos**: dos individuos hacen uso de la palabra al mismo tiempo.
- 2) **Superposición múltiple**: cuando en el turno en marcha aparece más de una superposición o cuando hay más de dos individuos haciendo uso de la palabra.

Por su parte, Roger *et al.* (1988: 34) clasifican el llamado *Simultaneous Speech Coding System* en función del carácter mismo del fenómeno del habla simultánea y de la reacción de los interlocutores. A diferencia de la clasificación que utilizaremos, estos investigadores distinguen las superposiciones de los *falsos comienzos* o de la *ocurrencia tardía*, que nosotros hemos incluido en las interrupciones involuntarias causadas por fallos de coordinación. Su clasificación resultante es la siguiente:

- 1) **Falsos comienzos**: aparecen cuando hay un malentendido en la identificación del hablante que ha de tomar la palabra. Son involuntarios.
- 2) **Superposiciones no disruptivas**: no hay interferencia en el turno del primer hablante.

---

<sup>133</sup> La investigación de Jefferson (1986), además, muestra que la mayor parte de las superposiciones en inglés se dan dentro de posibles LTP.

- a) **Superposiciones**: no hay una interferencia en el habla, pero el primer hablante no continúa hablando<sup>134</sup>.
- b) **Ocurrencia tardía**: el primer hablante continúa hablando haciendo referencia a lo ya dicho<sup>135</sup>.
- c) **Interrupciones**<sup>136</sup>.

Más tarde, Schegloff (2000) propuso cuatro situaciones que facilitan la aparición de una superposición de habla, aunque también podríamos hablar de cuatro tipos de superposición:

- 1) **Superposiciones terminales**: cuando el oyente comienza a hablar en un momento en el que el hablante parece finalizar su turno.
- 2) **Superposiciones continuadoras**: son los turnos de habla que se solapan a la intervención del oyente para indicar que el primer hablante aún no ha terminado y desea continuar.
- 3) **Acceso condicional al turno**: cuando el hablante cede el turno a su interlocutor, aunque no haya terminado su propio turno.
- 4) **Coros**: cuando aparecen risas, felicitaciones, saludos, etc. por parte de ambos interlocutores al mismo tiempo.

En su trabajo, Chui (2004) distingue los siguientes tipos de habla simultánea:

- 1) Superposiciones **en los límites de una unidad de entonación**, que, teniendo en cuenta el final sintáctico y de entonación, pueden ser de dos tipos: cuando aparecen después de un final sintáctico y de entonación y cuando hay un final de entonación, pero no un final sintáctico.
- 2) Superposiciones **en el medio de una unidad de entonación**: cuando la intervención del hablante aún no ha finalizado.
- 3) **Comienzos simultáneos**: cuando los dos interlocutores comienzan a hablar al mismo tiempo

---

<sup>134</sup> A pesar de que el primer hablante no siga hablando, no se considera la intervención del segundo hablante como disruptiva. En cambio, nosotros sí entendemos que hay interrupción, pues existe un corte en la conversación. Es decir, sería una *interrupción no disruptiva o justificada*.

<sup>135</sup> También en este caso, nos parece que hay interrupción, puesto que el primer hablante retoma la palabra con lo anteriormente dicho mediante expresiones del tipo *bien, eso es, de todas formas*, etc.

<sup>136</sup> Véase la clasificación que aparece en el subapartado correspondiente a la tipología de las interrupciones.

Además, según la relación de contenido entre los dos turnos implicados, la superposición puede ser:

- 1) **Superposición interaccional:** cuando el oyente responde a lo dicho por el hablante. Dependiendo de si la respuesta se produce con retraso o responde al turno en marcha, estas superposiciones se subdividen en: superposición interaccional de la unidad de entonación en marcha y superposición interaccional de la unidad de entonación anterior.
- 2) **Superposición no-interaccional:** cuando la intervención del oyente no tiene relación con el turno en marcha.

Kohonen (2004) presenta las siguientes nueve categorías, que corresponden a una tipología básicamente formal de la superposición de habla:

- 1) **Superposiciones relacionadas con los LTP:** cuando las superposiciones se dan cerca de un LTP.
- 2) **Mecanismo de manejo de la agenda:** estas intervenciones suelen manifestar interés por lo dicho.
- 3) Superposiciones cuyo papel es fortalecer la relación entre los participantes y facilitar la interacción que se produce. Con este fin se emiten pequeñas repeticiones sobre lo dicho, alargamiento de vocales, etc<sup>137</sup>.
- 4) **Comienzos simultáneos:** cuando dos o tres participantes tratan de comenzar el turno al mismo tiempo.
- 5) **Risas y risas compartidas:** sirven para estrechar la relación entre los participantes.
- 6) **Turnos simultáneos:** cuando los participantes comienzan su turno al mismo tiempo y nadie quiere abandonarlo. Wieland (1991) y Kerbrat-Oricchioni (1996) entienden este tipo de superposiciones como muy frecuentes en francés, al contrario de lo que ocurre en el inglés de Estados Unidos, donde está muy mal considerado.
- 7) **Finales retrasados o interrupciones justificadas:** Lerner (1989) considera que hay interrupciones que pueden justificarse según el contexto en el que aparecen, como en el caso de los *finales retrasados*. Cuando el hablante es desposeído de la palabra antes de finalizar su turno, tiene el derecho de terminarlo, aun cuando la persona que interrumpió haya comenzado un nuevo turno.

---

<sup>137</sup> Este tipo de superposiciones no tiene una denominación específica.

- 8) **Interrupciones:** independientemente del lugar en el que aparezcan o de su justificación, se trata de un fenómeno observable en el que la intervención del oyente produce una superposición o una pausa.
- 9) **Mediación de una tercera parte:** cuando, en una conversación entre tres personas, dos de ellas comienzan a discutir y una tercera persona interviene con un turno interruptor que sirve para resolver el conflicto.

Y de un modo muy sencillo, Yuan *et al.* (2007: 1338) distinguen dos tipos de superposición atendiendo al lugar en que aparece: *antes de que el turno en marcha finalice y dentro del turno en marcha.*

### 3.5.2. CLASIFICACIONES BASADAS EN DIVERSOS CRITERIOS

Algunas de las clasificaciones que hemos encontrado en los trabajos de investigación consultados, no han podido ser agrupadas bajo un denominador común, así que las hemos incluido en este subapartado bajo el título de clasificaciones basadas en diversos criterios. La primera de estas clasificaciones no obedece a un criterio específico, puesto que, por un lado, tiene en cuenta el motivo de la interrupción y, por otro lado, el momento en que aparece. Así, la clasificación que ofrece Berry (1993: 183) es la siguiente:

- 1) Comienzos simultáneos, que aparecen cuando dos o más interlocutores comienzan a hablar al mismo tiempo.
- 2) El hablante hace una pausa para retomar la palabra y el oyente interpreta dicha pausa como un LTP, con lo que también comienza a hablar.
- 3) El oyente interrumpe para preguntar sobre algo dicho con anterioridad, para pedir una aclaración, repetir lo dicho o para gastar una broma. Este tipo de interrupción tiene un carácter intencional muy claro. Suelen ser colaborativas.
- 4) Dos o más hablantes comparten la misma información y tienen la intención de emplearla para explicar algo al mismo tiempo.

Además, Berry (1994) encuentra tres tipos principales de superposiciones colaborativas que implican predicción y repetición:

- 1) Las que aparecen cuando el oyente produce un turno que se ajusta al del hablante. Su intención es ayudar a completar el contenido del turno en marcha, bien porque el hablante no encuentra la palabra adecuada, bien porque no recuerda el desarrollo de la historia que está narrando o, simplemente, porque el oyente quiere manifestar complicidad con lo que se está diciendo.
- 2) Las que son motivadas por una repetición de lo que se está diciendo con el objeto de indicar seguimiento de la conversación por parte del oyente<sup>138</sup>.
- 3) Aquellas en las que el oyente interviene sin tener derecho a hacerlo. El motivo puede ser hacer un comentario sobre lo dicho, defender la postura de uno de los interlocutores, responder a una pregunta dirigida a otra persona, etc.

Según la intención de la persona que interviene solapándose, Chui (2004) nos dice que las superposiciones pueden ser:

- 1) **Arrebatadoras del turno de habla:** en estos turnos se comunica cierta información.
- 2) **No arrebatadoras del turno de habla:** suelen consistir en turnos de apoyo o coros que confirman que se está atendiendo a lo que dice el hablante.

Y, por último, Jefferson (2006) utiliza una tipología provisional de los comienzos de las superposiciones basada, al mismo tiempo, en la marcación del LTP, en la finalización formal del turno y en el contenido mismo del turno. Así, el comienzo de una superposición de habla puede ser:

- 1) **De transición:** cuando dentro de un LTP el turno que interviene completa sintácticamente el anterior o se completan palabras.
- 2) **De reconocimiento:** este tipo de comienzos está basado en la adecuación de la superposición debido a que el turno en marcha necesita completarse o confirmarse de alguna forma. Puede enfocarse en un tema concreto o en una palabra, o puede que el turno en marcha necesite aclararse o completarse de alguna forma.
- 3) **De progresión:** cuando el hablante tiene dificultades en la fluidez de la producción y el oyente interviene para resolver la situación. Estas dificultades pueden consistir en silencios, tartamudeos, etc.

---

<sup>138</sup> Estos dos primeros tipos no han de confundirse con los turnos de apoyo, puesto que implican un conocimiento del contenido y son más largos que un turno de apoyo normal.

### 3.5.3. CLASIFICACIONES BASADAS EN EL CARÁCTER DE LA SUPERPOSICIÓN

Teniendo en cuenta las clasificaciones anteriores, podríamos plantear otras dos basadas en el carácter mismo de la superposición: según las consecuencias en el turno en marcha y según la actitud de quien interviene con respecto al mensaje solapado.

En primer lugar, la intervención del oyente puede suponer la alteración o corte del turno en marcha o del propio turno que se introduce, generando una *superposición cortante*<sup>139</sup>, o no suponer ningún corte o alteración en los dos turnos implicados, lo que constituye una *superposición no cortante*<sup>140</sup>. Por lo tanto, tenemos dos clases de superposición según las consecuencias en el turno en marcha:

- 1) **Superposición cortante:** provoca un cambio en uno de los turnos, el del oyente o el del hablante, que conduce a una resolución según los tres modos descritos por Cestero (2000a: 51): *conclusión, corte y suspensión*. A partir del modo de interpretar esta alteración, la superposición cortante puede ser:
  - 1.1) **Disruptiva**<sup>141</sup>: el hablante interpreta la intervención del oyente como una amenaza a su propio turno y da comienzo una lucha por el turno<sup>142</sup> que termina con una *resolución obligada*. Ser disruptivo ofrece a este tipo de superposición la posibilidad de ser clasificado de la misma forma que las interrupciones disruptivas o injustificadas. Así, si la superposición es debida a

---

<sup>139</sup> Es importante destacar la distinción que haremos entre *disruptivo* y *cortante*. Disruptivo se refiere a la interpretación que el individuo solapado hace, mientras que cortante se refiere únicamente a la acción de impedir la continuación del turno en marcha. Así, todo turno disruptivo es cortante, pero no todo turno cortante es disruptivo. Por ejemplo, puede ser que el turno de B impida la continuación del turno de A, *turno cortante*, y que A no inicie una lucha por el turno, *turno no disruptivo*, permitiendo de esta forma que la conversación continúe.

<sup>140</sup> Schegloff (2000: 5) las identifica como *no problemáticas*, pues no aparece una lucha o demanda por el turno de habla.

<sup>141</sup> Hutchby y Wooffitt (1998: 119) confieren a las superposiciones el carácter de disruptivas o no disruptivas dependiendo no sólo del lugar en el que comienzan con respecto al LTP, sino, también, de la interpretación del hablante solapado, del final de la superposición y de otros factores que pueden aparecer tras el análisis exhaustivo de cada caso, y a cuya lista Tannen (1993: 176) añade el contexto de habla (en el lugar de trabajo, en una cafetería, etc.) y el estilo propio de cada hablante en combinación con el estilo del interlocutor. Por lo tanto, si quisiéramos clasificar, por ejemplo, un caso de *comienzo simultáneo*, deberíamos atender al modo de interpretar este fenómeno por parte del hablante. De esta forma, si comenzase la lucha por el turno, hablaríamos de *superposición disruptiva*, en cambio, si no existiera lucha por el turno, tendríamos una *superposición no disruptiva*. Lo mismo sucedería con otros casos de fallos de coordinación o de secuenciación, vistos anteriormente dentro de las *interrupciones involuntarias*.

<sup>142</sup> Véase el mecanismo de lucha por el turno que describe Schegloff (2001: 15), explicado anteriormente.

una *interrupción injustificada explicable*, según la terminología de Cestero (2000a y 2005), la superposición podría clasificarse como *cortante disruptiva explicable*.

- 1.2) **No disruptiva**: se caracteriza por la no aparición de lucha por el turno y una *resolución voluntaria*. Hay una alternancia impropia, pero el hablante solapado permite que el oyente continúe su intervención. Al igual que las anteriores, podrían clasificarse como las interrupciones no disruptivas o justificadas.
- 2) **Superposición no cortante**: no aparece ningún cambio significativo, ni en la emisión del turno del hablante, ni en la del oyente, con lo cual no se puede hablar de una *resolución de la superposición* como tal. El turno del oyente suele ser breve y de carácter no disruptivo. Con estas características podemos encontrar:
  - 2.1) **Respuestas fáticas o turnos de apoyo**<sup>143</sup>: aparecen cuando el oyente confirma su papel comunicativo de oyente. Se trata de intervenciones de tipo: *sí, sí; ya, ya; claro; etc.*
  - 2.2) **Finales simultáneos**: aparecen cuando el oyente adivina el final casi inmediato del turno solapado o hace referencia a lo ya dicho (Roger *et al.* 1988: 27). El oyente comienza su intervención antes de que el hablante finalice su turno, pero no impide dicho final<sup>144</sup>.
  - 2.3) Algunos casos de **interferencias cooperativas o colaborativas** que son ignoradas por el hablante, que completa su turno de habla sin que aparezca ningún corte en el mismo.
  - 2.4) **Coros**: en este grupo aparecen la risa y algunos pares adyacentes, como la felicitación que se hace al hablante en respuesta a una buena noticia. Este tipo de intervenciones tiene un carácter colaborativo o de acuerdo, nunca competitivo.

---

<sup>143</sup> Ducan y sus colaboradores, citados en Cestero (2000a: 58), los denominan *acciones alternativas usadas como apoyo* y presentan un corpus detallado de las mismas.

<sup>144</sup> Conviene no confundirlas con las *superposiciones disruptivas neutras*, en las que el hablante cortaría el mensaje en marcha antes de concluir.



En segundo lugar, según la actitud de quien interviene con respecto al mensaje solapado <sup>145</sup>, y que se refleja en el contenido del mensaje introducido, las superposiciones pueden ser:

- 1) **Colaborativas**: confirman el desarrollo de la conversación. Por ejemplo, cuando B interviene en el turno de A y trata de finalizarlo con las mismas palabras. Las superposiciones que tienen un carácter colaborador aparecen con mucha más frecuencia que las de tipo competitivo y son acogidas por el interlocutor solapado como signo de solidaridad (Edelsky 1993: 217 y Tannen 1994: 35).
- 2) **Competitivas**: obstaculizan el desarrollo de la conversación y su intención es la de arrebatarse la palabra del locutor. Este tipo de superposición está estrechamente relacionado con las *superposiciones cortantes disruptivas*, puesto que se caracteriza por una serie de movimientos o lucha por el turno que llevan a cabo los participantes de la conversación y que ya hemos descrito en el subapartado anterior. Tannen (1994: 63) las denomina *superposiciones adversas* y son percibidas como un signo de poder. Actualmente existe gran interés en el estudio de este tipo de superposición debido a lo que Schegloff (2000: 29) denomina *drama y peso simbólico* del fenómeno.
- 3) **Neutras**: no provocan ningún cambio en la emisión del turno en marcha. Bilmes (1997) las considera neutrales en cuanto a la intención del oyente, pues son imparcialmente eficientes en la comunicación.

#### 3.5.4. CLASIFICACIONES BASADAS EN LA DURACIÓN Y LA FORMA DE RESOLVER LA SUPERPOSICIÓN

Haciendo un compendio de las ideas aportadas por los autores consultados, y teniendo en cuenta que solamente abordaremos las superposiciones cuando nos referimos a uno de los rasgos formales de las interrupciones, utilizaremos como base en nuestra investigación una doble clasificación: según su tiempo de duración y según su resolución.

---

<sup>145</sup> Gallardo (1996: 121) habla de superposiciones colaborativas o competitivas según el *motivo de la superposición*. También Berry (1994), como hemos visto, ha escrito su clasificación atendiendo a las causas de su aparición. Sin embargo, ya hemos dicho que la cantidad de motivos por los cuales aparece una superposición es enorme y muy difícil de enumerar, como ya apunta Markee (2000: 84).

En primer lugar, hemos de mencionar que, según su tiempo de duración, las superposiciones pueden ser *largas*, cuando duran más de un segundo, o *cortas*, si se resuelven antes de un segundo (Cestero 2000a). Schegloff (2001: 10 y 22) coincide con Cestero (2000a: 151) al afirmar que la mayoría de las superposiciones son cortas, mientras que sólo algunas son considerablemente largas<sup>146</sup>.

En segundo lugar, como ya vimos con detalle en el apartado 3.4. *Características de las superposiciones de habla*, la superposición de habla supone un conflicto conversacional que hay que resolver. Las tres posibles formas de resolverlo son: *conclusión, corte y suspensión*.

Por lo tanto, en el análisis de los datos de nuestro trabajo de investigación utilizaremos las clasificaciones basadas en el tiempo de duración de la superposición y los modos de resolverla según la descripción de Cestero (2000a: 51).

#### 4. LA TRANSFERENCIA

Según las corrientes de investigación actuales, la lengua materna ejerce una influencia determinante sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (Martínez 2004). Esta influencia es tal, que supone la transferencia de muchos de los elementos de la lengua materna a la lengua extranjera. Según lo observado en la bibliografía consultada<sup>147</sup>, la interrupción es un fenómeno conversacional que aparece en cada cultura de un modo característico. Concretamente, atendiendo a nuestra hipótesis de trabajo, cada grupo cultural produce en su interlengua interrupciones características de su lengua materna. Esto anuncia, en el caso que nos ocupa, una probable transferencia desde el chino al español.

A continuación, veremos en qué consiste este fenómeno y cuál ha sido su desarrollo desde que hizo su aparición en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Para ello, será necesario ver cuáles fueron los postulados y la evolución de las teorías que dieron origen al concepto de transferencia. Después, hablaremos de las particularidades culturales que afectan a la estructura conversacional

---

<sup>146</sup> A diferencia de Cestero, Schegloff (2001) mide la longitud de las superposiciones en golpes de voz (*beats*) que aparecen en la producción de habla. Este autor define *golpe de voz* como aquel sonido, sílaba, palabra o combinación de palabras que adquieren cierta independencia dentro del turno.

<sup>147</sup> Véase el apartado 4.2. *La transferencia en la competencia conversacional*.

en general y, más específicamente, citaremos algunos de los trabajos que ya se han ocupado de la transferencia del chino al español. Por último, presentaremos otras investigaciones que se han centrado en la transferencia del patrón de interrupción en otras lenguas.

#### 4.1. EL ESTUDIO DE LA TRANSFERENCIA

Según los autores consultados (Baralo 1999, Instituto Cervantes 2012, Fernández 1997, Larsen-Freeman y Long 1991, Penadés 2003 y Lin 2003), el interés por el fenómeno de la transferencia aparece en los años cincuenta debido a la importancia que comienza a darse al papel de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este creciente interés parece tener su origen en la publicación de Fries (1945), titulada *Teaching and Learning English as a Foreign Language*<sup>148</sup>. En este momento, apoyados en el modelo de aprendizaje conductista y la teoría lingüística estructuralista, surgen la hipótesis de la transferencia y el Análisis Contrastivo.

En la década de 1970, con las influencias de la teoría de Chomsky y el cognitivismo, hace su aparición el Análisis de Errores, que cuestionará los postulados del Análisis Contrastivo y de la hipótesis de la transferencia debido a que tiene en cuenta otros factores causantes de los errores aparecidos en la interlengua de los estudiantes<sup>149</sup>. Ya al final de los setenta, el Análisis de Errores derivó en la Teoría de la Interlengua, desde la que, además de las formas erróneas, se describieron otros procesos que intervienen en la producción del alumno que aprende una LE, como, por ejemplo: “la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en la L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta” (Baralo 1999: 38-39). La importancia que se le dio al contexto del aprendizaje abrió el camino hacia los métodos comunicativos de enseñanza de lenguas.

---

<sup>148</sup> Aún coincidiendo en que Fries (1945) fue quien despertó el interés por el Análisis Contrastivo o Lingüística Contrastiva, Losada Durán (2001: 67), entre otros, considera que el fundador fue Lado (1957), ya que “expuso de manera sistemática y razonada los principios del análisis contrastivo y el método de aplicarlo a la enseñanza de lenguas extranjeras”. De todas formas, señala Lin (2003: 25) refiriéndose al Análisis Contrastivo, “sus principios teóricos están basados principalmente en los estudios de C. Fries (1945), E. Haugen (1953), U. Weinrich (1953) y R. Lado (1957)”.

<sup>149</sup> Véase en Lin (2003) una exposición más detallada de las críticas que recibió el Análisis Contrastivo a partir de los años setenta.

Gracias a la incorporación de diversos modelos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos, pudo caracterizarse el sistema lingüístico utilizado por el alumno de una LE, al mismo tiempo que se formularon algunas hipótesis sobre el proceso de aprendizaje. Todo ello dio forma a la Adquisición de Segundas Lenguas<sup>150</sup>.

El Análisis Contrastivo basaba sus teorías en la idea de que los errores de los alumnos pueden predecirse si se describen las diferencias que hay entre la L1 y la lengua meta, ya que se consideraba que estos errores se producían por la interferencia de la L1. De esta forma, su versión más fuerte<sup>151</sup> postula que los sistemas de la L1 y la LE son comparables tanto en la gramática como en la fonología y el léxico. Esto hace posible predecir y describir las estructuras de la LE que se adquirirían con mayor facilidad y las que llevarían a los alumnos a cometer errores, que serían, por lo tanto, las más problemáticas.

Fernández (1997) nos dice que varias investigaciones de los años setenta pusieron de manifiesto que solamente un 33% de los errores de los estudiantes de LE se debía a interferencias de la L1. Estos resultados facilitaron la aparición del Análisis de Errores como alternativa al Análisis Contrastivo. Su principal objetivo ya no era predecir los errores a partir de la comparación de la L1 y la L2, como ocurría en el Análisis Contrastivo, sino identificar en su propio contexto qué errores resultaban de la interferencia de la L1 cuando el estudiante la utiliza como una estrategia más de las que emplea en su aprendizaje. Desde la publicación de Corder (1967), el error del aprendiente pasó de ser considerado como algo que se debe evitar, a entenderse como un fenómeno muy importante para conocer el nivel de aprendizaje en el que el estudiante se encontraba, lo que dio origen a la Teoría de la Interlengua. La interlengua se considera una etapa necesaria en el aprendizaje y está formada por el sistema lingüístico que el estudiante de una LE construye en un estadio concreto del aprendizaje. Aunque este concepto del habla no nativa surgió con el trabajo de Corder (1967) y se conoció al principio como *competencia transitoria y dialecto*

---

<sup>150</sup> Para tener una idea general de cuáles son las teorías que dan explicación a la Adquisición de Segundas Lenguas, pueden consultarse las obras de Baralo (1999), Liceras (1992) o, desarrolladas con más detalle, Larsen-Freeman y Long (1994).

<sup>151</sup> Wardhaugh (1983) fue quien sugirió dos versiones del Análisis Contrastivo: una versión fuerte que, como decimos en el texto, pretende predecir las dificultades de los alumnos, y una versión débil que no exige la predicción de dificultades o aciertos, sino que se propone como otra de las formas que hay de analizar y dar explicación a los errores de los alumnos. La versión débil no utiliza exclusivamente la teoría contrastiva, sino que acude a la gramática estructural, la generativa y la paradigmática.

*idiosincrásico*, fue Selinker (1972) quien recogió esta idea de manera sistemática y generalizó el uso del término *interlengua*.

Metodológicamente, nos explica Baralo (1999), Corder (1971) fue el primero en establecer tres etapas de trabajo que siguen utilizándose hoy en día y son las siguientes: una primera etapa, llamada *reconocimiento de la idiosincrasia*, donde se identifican todas las estructuras producidas por el alumno; una segunda etapa *descriptiva*, donde el dialecto idiosincrásico del estudiante se compara con la L1 y la lengua objeto; por último, una tercera, la *explicativa*, en la que han de encontrarse los motivos y la forma en la que se da ese dialecto idiosincrásico.

En la actualidad, todas estas teorías se han suavizado. Por ejemplo, se ha visto que la transferencia negativa aparece en niveles como el fónico, donde la pronunciación de ciertos sonidos se ve dificultada por la influencia de la L1. En cambio, en niveles como el gramatical o el discursivo, la transferencia no es tan clara, pues los errores pueden aparecer por razones relacionadas con algunas de las estrategias que utilizan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje<sup>152</sup>.

En este sentido, según Larsen-Freeman y Long (1991), la preocupación principal ya no es si la L1 influye o no en la lengua objeto, sino en qué etapa del aprendizaje lo hace. Tampoco se le da la misma importancia al Análisis de Errores, ya que no existe un único origen de cada error y, además, es necesario no limitarse a analizar los errores cometidos (Larsen-Freeman y Long 1991). En general, hoy en día, todas estas teorías se han ido sumando y es muy común acudir al Análisis Contrastivo para, además de predecir las dificultades y los errores, explicar por qué se cometen los errores que el Análisis de Errores ya ha descubierto. Al mismo tiempo, se tienen en cuenta otros factores relacionados con la técnica de enseñanza y el estudiante, como la edad, la aptitud, la motivación, la personalidad, etc.

Así, hoy en día, y citando a Lin (2003: 55), “un análisis complementario entre el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores sirve tanto para tener un panorama más completo de la naturaleza de los errores y del aprendizaje de la L2, como para conocer si la lengua materna es la principal causa de los errores cometidos y lo que impide el avance del aprendizaje en etapas sucesivas, o si existen otros factores que provocan los errores”. Más recientemente, Sparks (2009) (citado en Pérez Ruiz 2011: 167) advierte a

---

<sup>152</sup> Algunas de las estrategias que se ocultan tras los errores pueden ser la *hipergeneralización*, la *simplificación*, la *inhibición* o la *hipercorrección*, entre otras.

los profesores de lenguas sobre la importancia de considerar el papel de la L1 durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. En su estudio longitudinal de diez años, ha descrito qué mecanismos de aprendizaje son similares en la L1 y la L2, destacando, así, la influencia de aquella sobre esta.

En nuestro caso, como ya adelantamos en la *Presentación*, no vamos a realizar un análisis de errores ni describiremos el proceso de adquisición de los estudiantes taiwaneses. Trataremos de analizar cómo es la interrupción de los estudiantes taiwaneses cuando conversan en español para, así, detectar las posibles diferencias con los hablantes nativos de español. Para ello, aplicaremos un análisis contrastivo a la producción de interrupciones y, con los resultados obtenidos, haremos una predicción de las posibles dificultades que tendrán nuestros alumnos al enfrentarse a una conversación en la lengua extranjera que aprenden, sea con hablantes nativos o no. Puede decirse que el presente trabajo es, formalmente, un análisis contrastivo y una descripción de la interlengua del aprendiz centrado en la aparición de interrupciones. Todo ello sin ocuparnos de la evolución de dicha interlengua, sino de un momento concreto del aprendizaje en el que se considera que el alumno tiene una competencia comunicativa tal que le permite producir una conversación en su LE con más naturalidad que en niveles anteriores.

Casi todas las investigaciones que han dado lugar al desarrollo de estas teorías se han basado en la producción escrita de los estudiantes. Creemos que no existen muchos trabajos que tengan en cuenta la producción oral de los informantes, puesto que, como adelantó Hatch (1983) en su momento, el estudio de la interlengua en la interacción conversacional es muy complejo. En el siguiente apartado, veremos algunos de los trabajos que sí se han preocupado de la transferencia conversacional.

#### 4.2. LA TRANSFERENCIA CONVERSACIONAL

La transferencia es la utilización de elementos propios de una lengua cuando nos expresamos en otra que, generalmente, es la que se está aprendiendo. El individuo suele utilizar los conocimientos adquiridos en su propia lengua para facilitar la tarea de aprendizaje de una lengua extranjera (LE o L2) (Instituto Cervantes 2012). En el ámbito que nos ocupa, hablamos de la utilización en español de estrategias propias del chino.

La transferencia no solo se produce desde la lengua materna (L1), sino que puede darse desde una lengua extranjera a otra que se aprende posteriormente en sus niveles fónico, semántico, morfológico, sintáctico, léxico, pragmático, sociolingüístico, etc. En cualquier caso, la transferencia puede ser de dos tipos: a) cuando las estructuras de la L1 coinciden con las de la lengua que se aprende, la transferencia produce buenos resultados y podemos hablar de una *transferencia positiva* o *convergencia* (Instituto Cervantes 2012); b) en el caso de que haya diferencias entre los sistemas de ambas lenguas, lo interferido produce errores y se habla de *transferencia negativa* o *interferencia*, fenómeno que, por lo general, ha despertado mucho mayor interés que la transferencia positiva.

La producción de interrupciones, como ya hemos visto, es una parte fundamental de la organización o estructuración de la interacción, que, a su vez, se incluye dentro de la *competencia pragmática* (Consejo de Europa 2002). En nuestro contexto, esta competencia es la capacidad que necesita el estudiante de lenguas extranjeras para participar en intercambios comunicativos verbales. De esta forma, y siguiendo la idea de Pérez (2011), el fenómeno de la transferencia de las interrupciones debe estudiarse dentro de la *transferencia pragmática*. Esto significa que el estudiante utiliza las reglas de habla propias de su L1 en la interacción oral en la L2 en función de su participación en los actos comunicativos (Ellis 1994).

En español, encontramos algunas investigaciones que abordan las interferencias comunicativas, como es el caso de las publicaciones de Cestero (1998 y 1999), Izquierdo (1998), García (2004a, 2005 y 2009), Pérez (2009 y 2011a), Inglés (2010) o Pascual (2012), entre otros. Según estos autores, las transferencias de la L1 u otras LE ya aprendidas no son únicamente gramaticales, sino también comunicativas, y por ello se llaman *transferencias comunicativas*. En este tipo de transferencia se incluirán, posiblemente, las transferencias que encontremos en nuestra investigación de la producción de interrupciones.

En cuanto a las investigaciones sobre la transferencia del chino al español en la lengua oral, destacan algunas como las de M. Cortés Moreno (1997, 2001 y 2003), centradas en la entonación española de los alumnos taiwaneses. Sin embargo, es la destreza escrita la que ocupa la mayor parte de las investigaciones. En este ámbito,

resulta fundamental el prolífico trabajo de H.-C. Lu<sup>153</sup>, así como las tesis doctorales de T.-J. Lin (2003), sobre la adquisición y el uso del artículo de alumnos taiwaneses, y de Y.-H. Lin (2005), acerca de la estabilización y fosilización en hablantes chinos. En la base de datos publicada por la revista *Sinoele*<sup>154</sup>, encontramos también algunos trabajos importantes sobre interlengua, transferencia y adquisición, como los de Arriaga (2003 y 2007). En esta revista, además, podemos consultar otros muchos sobre el análisis contrastivo y de errores aplicado a aspectos gramaticales muy concretos.

Por último, J. Pérez (2009, 2010, 2011a y 2011b) está llevando a cabo un importantísimo trabajo dentro de una línea de investigación muy cercana a la nuestra. En estas publicaciones, Pérez analiza el uso y funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de alumnos taiwaneses, estableciéndose, así, un paralelismo investigador entre su trabajo y el nuestro.

#### 4.2.1. LA TRANSFERENCIA DEL CHINO AL ESPAÑOL. PARTICULARIDADES DE LA CONVERSACIÓN EN CHINO

Los datos que tenemos sobre la organización de la conversación en lengua china son escasos y, por lo tanto, hemos de acudir a investigaciones que analizan aspectos conversacionales muy concretos con el objetivo de contrastarlas con otra lengua. A partir de estas investigaciones, describiremos de forma general algunas singularidades de la lengua china.

Para describir los rasgos conversacionales del chino, es necesario entender algunos aspectos culturales de los chinos que para Shi-Xu (2007) ejercen gran influencia en la construcción conversacional. Así, encontramos las siguientes particularidades en la cultura china<sup>155</sup>:

- 1) Los roles están marcados por la sociedad.

---

<sup>153</sup> Su más de una veintena de trabajos al respecto pueden verse listados en la página electrónica de la National Chung Kung University, en [\[http://www.flld.ncku.edu.tw/main.php?mod=teacher&func=show\\_teacher&teapro\\_id=5\]](http://www.flld.ncku.edu.tw/main.php?mod=teacher&func=show_teacher&teapro_id=5).

<sup>154</sup> Véase

[\[http://www.sinoele.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=107&Itemid=58&lang=es\]](http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=58&lang=es).

<sup>155</sup> Para profundizar en el estudio de las raíces culturales de los chinos, véase José Ramón Álvarez (1988 y 1998), uno de los sinólogos más destacados de la época actual. La mayoría de sus trabajos han sido publicados en la revista *Encuentros en Catay* a partir del año 1997.



- 2) La educación de los niños está caracterizada por la importancia de la obediencia, de la buena conducta, del entrenamiento moral y de la aceptación de las obligaciones sociales.
- 3) Apenas se le da importancia a la independencia, a la asertividad o a la creatividad.

Estas características hacen que los rasgos conversacionales más destacados sean los siguientes (Shi-Xu 2001 y 2007):

- 1) Resulta fundamental garantizar la armonía de la conversación y mantener la imagen pública del oyente, es decir, la buena imagen.
- 2) Existe una frecuencia alta de expresiones de buena educación, especialmente en las aperturas y los cierres conversacionales.
- 3) Los cierres conversacionales en chino son más cortos que en español y en inglés debido a que estas lenguas contienen muy pocas expresiones orientadas a guardar la imagen de los interlocutores.
- 4) Las palabras definen y reflejan el desarrollo moral.
- 5) Las palabras bonitas carentes de sustancia son censurables.
- 6) Las acciones son más importantes que las palabras.
- 7) El habla correcta cuenta con unas reglas de propiedad.

Encontramos la descripción de otras particularidades lingüísticas del chino oral en los trabajos de varios investigadores. Hemos seleccionado las cinco más destacadas, para unir las a las que acabamos de mencionar.

- 1) Clancy *et al.*<sup>156</sup> (1996: 369) señalan que el 90% de los cambios de turno de habla en chino se utiliza para iniciar el turno, mientras que, en inglés y en japonés, este porcentaje se sitúa entre el 60% y el 63%. Esta decisión se confirma como acertada si tenemos en cuenta que Clancy *et al.* (1996: 374) observaron que el 88% de los turnos de apoyo aparece en puntos de final gramatical en chino. En inglés supone un 78%, mientras que, en japonés, solo un 36.6% de los turnos de apoyo aparece en finales gramaticales. Además, en chino se utiliza la terminación tonal como marca primaria de final de turno. En inglés, en cambio, no existe esta marca.
- 2) Entre algunas de las peculiaridades que se han encontrado sobre los turnos de

---

<sup>156</sup> Los trabajos de este autor han sido comentados con más detalle en Pérez Ruiz (2009 y 2011a).

apoyo, destacan las que aparecen en los trabajos de Clancy (1996) y Pérez (2009, 2010, 2011a y 2011b). La primera investigadora encontró que la cantidad de turnos de apoyo en los que se respetaban los LTP era muy superior a la que había observado tanto en lengua inglesa como en lengua japonesa. La razón argüida por Clancy en su trabajo fue el diferente estilo en la interacción oral entre los chinos, ya que la aparición de turnos de apoyo fuera de un LTP es vista como una falta de tacto. Pérez fue mucho más concreto en sus conclusiones y descubrió, comparando la conversación entre nativos de español y la conversación entre nativos de chino, que entre estos últimos hay una cantidad mayor de estrategias para reafirmar y hacer entender mejor el enunciado en marcha.

- 3) Para Young (1994), hay dos características del habla china que suponen una dificultad durante una interacción oral intercultural. La primera es la *cortesía*, que, según Li *et al.* (2005: 245), puede implicar un rechazo a interrumpir por parte de los hablantes chinos.
- 4) La segunda de las características que propone Young es la *ambivalencia*. Siguiendo, de nuevo, a Li *et al.* (2005), vemos que la ambivalencia puede provocar que los hablantes canadienses no interpreten correctamente el significado del mensaje debido a que están habituados a un estilo de comunicación directo.
- 5) Por último, en Scollon y Scollon (1995) encontramos una característica más: *guardar las apariencias*, con todo el significado que este concepto tiene en la cultura china<sup>157</sup>. El objetivo de guardar las apariencias también puede resultar una barrera por ser una cualidad que se considera una cuestión de honor de primer orden y que suele estar por encima del contenido mismo del mensaje.

Es muy importante, desde el punto de vista del profesor, tener en cuenta todas estas características, pues dan una pista sobre los malentendidos que pueden producirse como consecuencia de las diferencias culturales.

En el siguiente apartado, veremos qué diferencias encontramos en la producción de interrupciones según la lengua en la que aparezcan.

---

<sup>157</sup> Véanse al respecto los trabajos publicados por J. R. Álvarez en la revista *Encuentros en Catay* desde el año 1997.

#### 4.2.2. LA TRANSFERENCIA EN LAS INTERRUPCIONES. PARTICULARIDADES EN OTRAS LENGUAS

A continuación, recogeremos los resultados que muestran las investigaciones que hemos consultado sobre el funcionamiento de las interrupciones en otras lenguas para hacernos una idea de las diferencias que existen en la producción de este fenómeno según la lengua en la que se presente.

En general, la organización de la conversación difiere entre lenguas o, incluso, entre dialectos. Estas diferencias van más allá y pueden afectar, incluso, a diferentes zonas geográficas que utilizan la misma lengua, como es el caso de New York y California, en los Estados Unidos. Los newyorkinos, nos explica Lynch (1998: 200), interrumpen y se superponen al turno del interlocutor con mucha más frecuencia que los californianos.

La sociedad americana, en general, respeta en gran medida el turno individual de cada persona, de modo que las interacciones en las que aparecen superposiciones de habla suelen originar malestar por entenderse como interruptivas (Hayashi 1988: 281). Además, según afirma Hayashi (1988) en sus investigaciones, estas superposiciones están motivadas por el inicio de una discusión sobre un tema.

En la conversación anglosajona, un intercambio de turnos se considera ideal cuando los lapsos y las superposiciones son mínimas (Hutchby y Wooffitt 1998: 52). No ocurre lo mismo en español, pues las superposiciones poseen unas características que las distinguen de las que se dan en otras lenguas y culturas. En el trabajo de Berry (1994: 189), encontramos los resultados del análisis contrastivo de las superposiciones en ambas lenguas, donde se muestra que, en español, según datos obtenidos de Kilpatrick<sup>158</sup> (1986), las superposiciones más largas son entendidas como una señal de interés por lo que se está diciendo. También nos dice que en español hay, en relación con el inglés, más superposiciones y de mayor duración, que son de índole colaborativa y que se resuelven cordial y desinteresadamente.

Berry (1994), por su parte, trata de averiguar si hay diferencias en el intercambio de turnos en español y en inglés, y si estas diferencias provocan malentendidos entre

---

<sup>158</sup> En los resultados finales de su investigación, encontró que el 95% de los comienzos y finales de turno en el español de Puerto Rico presentaban superposición.

ambos grupos. Encontró, en primer lugar, que en los dos grupos aparecían más superposiciones de las esperadas y que las superposiciones en lengua española son el doble de largas. Otro dato al respecto es que el 48.8% de las intervenciones en inglés y el 50% en español comienzan en superposición. La investigadora observó que la mayoría de las superposiciones, sobre todo en lengua española, tenían un carácter colaborativo. Además, considera que las superposiciones colaborativas se dan mucho más en lengua española que en inglés. Un tercio de las superposiciones en inglés y una quinceava parte de las aparecidas en lengua española fueron turnos de apoyo, por lo que no pueden considerarse como interrupciones.

En definitiva, resume esta autora, “hay más superposiciones en la conversación en español debido a los turnos de apoyo más largos, a las intervenciones colaborativas y a la tendencia a continuar hablando cuando aparece una superposición”<sup>159</sup> (1994: 189). Además, las tres reacciones que pueden aparecer ante una superposición (conclusión, corte y suspensión) se dan en ambas lenguas. Sin embargo, la suspensión del turno se utiliza mucho más en lengua española que en inglés. En español, este tercer modo de resolver una superposición de habla se utiliza en un 48.2% de las ocasiones.

Por otro lado, y cambiando de ámbito lingüístico, los japoneses, al igual que los españoles, utilizan las superposiciones de habla como un elemento conversacional que muestra la implicación y el interés por lo que se está diciendo (Hayashi 1988: 285).

También para el japonés, Ford y Thompson (1996) y Suzuki *et al.* (2005) muestran que la construcción conjunta de la conversación implica la aparición de superposiciones de habla e interrupciones y que esto, en la cultura japonesa, es un signo de buenas formas que ayuda a la armonía conversacional. Por lo tanto, la aparición de superposiciones está motivada, más bien, por la intención de crear un mensaje conjunto (Hayashi 1988), y no por la intención de interrumpir al hablante.

Así, en algunos contextos, las superposiciones son un reflejo del interés que tienen los interlocutores por formar parte de la conversación. Esta fue la conclusión de Alfaraz (2009) en su investigación sobre las superposiciones en el español de Cuba, en la que observó que la mayoría de las superposiciones tenía como objetivo ofrecer la información que al hablante le faltaba dar. Además, esta autora hace un pequeño repaso

---

<sup>159</sup> La traducción es nuestra.

de la consideración que se tiene de las superposiciones de habla en función de la comunidad lingüística en la que se produzcan (Alfaraz 2009: 28-29).

En el caso de la lengua china, no hemos encontrado estudios centrados en estos dos fenómenos. Algunos trabajos en los que sí se tratan, aunque de forma general, son los de Biq (1998), Chui (1999), Clancy (1996), Tao y Thompson (1991) y Pérez (2009, 2010, 2011a y 2011b). Un dato interesante es el que encontramos en Tao y Thompson (1991) y Clancy (1996). Estos investigadores no encontraron turnos de apoyo en superposición de habla en conversaciones realizadas en chino. Otros estudios (Biq 1998 y Chui 1999) han mencionado, en cambio, que los turnos de apoyo son emitidos en superposición. Biq (1998) es más específico y nos dice que la mayoría de las superposiciones son interaccionales y no-arrebatadoras del turno. Pérez (2011), por su parte, confirma los resultados de Clancy (1996) al decir que los taiwaneses producen un número escaso de superposiciones en comparación con los españoles.

Conocer todos estos datos nos servirá para instruir a nuestros alumnos sobre estas diferencias y, así, evitar en lo posible la producción de malentendidos en las conversaciones con españoles nativos.

## 5. CONCLUSIONES

Varios son los asuntos que hemos tratado en este capítulo y que sirven para enmarcar teóricamente la investigación que presentamos como tesis doctoral. Resulta primordial, antes de avanzar hacia los siguientes capítulos, recordar que el concepto de *conversación* que manejamos está vinculado a la enseñanza de lenguas extranjeras. De esta forma, entendemos la conversación como un intercambio oral que el Consejo de Europa (2002: 14) define como un tipo de *interacción*, es decir, como el intercambio que se produce entre dos o más hablantes y que “[...] consiste en una serie de intervenciones comunicativas y estructurales, que son producidas e interpretadas de acuerdo con una serie de mecanismos y reglas de interacción y estructuración” (Cestero 2005: 69).

La interacción, pues, es posible gracias al mecanismo que regula la *alternancia de turnos*, que puede resultar propia o impropia. Esta dicotomía nos lleva directamente al estudio de la *interrupción*, debido a que su aparición determina, en la mayoría de los

casos, que la alternancia sea propia o impropia y que se produzca o no una acción que disrumpa la interacción. Para identificar el final de un turno y advertir que nos encontramos con un LTP, utilizamos las señales descritas por Cestero (2000a: 226 y 2005: 29) para la lengua española:

1) Componentes inferenciales de marcas lingüísticas o paralingüísticas y gestuales de proyección, indicación y señalización de final:

a) Proyectores de final de turno:

a.1) Señales primarias: movimiento tonal descendente.

a.2) Señales secundarias: rapidez en la velocidad de emisión, curva melódica interrogativa y marcas de distribución (interrogaciones directas o indirectas, preguntas aseverativas, tratamientos directos y expresiones de cesión de turno).

b) Indicadores de final de turno: tonema descendente o ascendente.

c) Finalizadores de turno:

c.1) Señales primarias: conclusión gramatical.

c.2) Señales secundarias: alargamiento de sonidos finales, marcas de distribución y pausas.

Estas señales y su interpretación influyen en la aparición del primer elemento conversacional que nos ocupa, la *interrupción*, entendida como un fenómeno funcional que provoca un corte o alteración del inicio, el final o el transcurso del turno en marcha. Para su clasificación, utilizaremos el sistema propuesto por Cestero (2000a, 2004 y 2005), ya que contempla las características más relevantes de la interrupción y, como ya fue comprobado en nuestro anterior trabajo (Rubio 2008), se adapta perfectamente a la enseñanza de la conversación a extranjeros<sup>160</sup>. Esta clasificación distingue las interrupciones voluntarias de las interrupciones involuntarias, que pueden ser, a su vez, justificadas o injustificadas. Así, tenemos que:

- Las **interrupciones involuntarias** transgreden el mecanismo de intercambio de turnos de habla porque hay una mala interpretación del final de turno. Suelen aparecer con retraso respecto al LTP.

---

<sup>160</sup> Véase la *Tabla 5.- Tipología de las interrupciones*.

- Las **interrupciones voluntarias justificadas o no disruptivas** no suponen un problema en la continuación adecuada de la conversación.
- Las **interrupciones voluntarias injustificadas o disruptivas** aparecen sin una marca o justificación aparente.

En nuestro estudio incluiremos, además, la aparición de *otros fenómenos o elementos conversacionales que suponen corte de turno o fallo en el mecanismo de alternancia de turnos*. Es el caso de algunos turnos de apoyo y de las risas, que aparecen con poca frecuencia pero dejan su huella en la conversación.

El segundo elemento que nos ocupa, después de la interrupción, es la *superposición de habla*. Para evitar la confusión entre uno y otro a la que mucha de la bibliografía consultada nos ha llevado, recordamos que la *superposición de habla* es el fenómeno formal que describe el habla simultánea entre dos o más hablantes. La clasificación que utilizaremos en este trabajo se ha llevado a cabo teniendo en cuenta que la superposición de habla es el rasgo principal que descubre la presencia de las interrupciones. De esta forma, clasificaremos la superposición según su duración y según su resolución.

En cuanto al estudio de estos fenómenos en la lengua china, hemos visto que hay un gran vacío. Algunas de las investigaciones que hemos ido señalando en este capítulo han analizado la aparición de interrupciones en lenguas como el japonés, el inglés o el alemán, pero no en chino. Se echan en falta, por tanto, estudios de este tipo, ya que esta lengua presenta unas características conversacionales particulares que la hacen diferente del resto de lenguas.

Volviendo a la interrupción, una vez presentadas las investigaciones que hemos encontrado sobre ella, nos llama la atención que en ninguna se hable de *transferencia* y se asuma este fenómeno conversacional como independiente del proceso de aprendizaje. Es decir, se han llegado a estudiar las interrupciones en L1 o, en todo caso, en L2, pero no se ha llegado a contrastar su producción en L1/L2 con el fin de analizar las posibles transferencias. En nuestra investigación, trataremos de rellenar este hueco que Pérez (2009 y 2011a) ya comenzó a completar con respecto a los turnos de apoyo.

En cualquier caso, de los muchos puntos de vista desde los que puede estudiarse la interrupción, elegimos el establecido desde 1974 por la corriente conocida como Análisis de la Conversación, con la investigación de Sacks, Schegloff y Jefferson. Esta

primera investigación marcó los inicios del camino seguido hoy en día por muchos estudiosos de la conversación que están relacionados, de una u otra forma, con la enseñanza de lenguas extranjeras. Por esta razón, pretendemos ser coherentes con el contexto de investigación, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras siguiendo, para ello, las pautas marcadas por los principales investigadores de la corriente mencionada. Estas líneas serán expuestas en el siguiente capítulo, *Metodología de la investigación*, donde explicaremos con detalle la metodología que hemos seguido en esta investigación y con la que hemos querido garantizar la solidez de las etapas realizadas.



## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

---



## CAPÍTULO II

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se ha analizado la producción de interrupciones en conversaciones en chino y en español entre universitarios taiwaneses estudiantes de español como lengua extranjera. Para ello, en primer lugar, se ha descrito el mecanismo de producción de interrupciones, tanto en conversaciones mantenidas en chino (L1 de los informantes), como en las sostenidas en un nivel inicial y en un nivel intermedio<sup>161</sup> de español como L2. En segundo lugar, se han buscado las diferencias existentes entre las conversaciones de estudiantes de nivel inicial e intermedio; así, se ha comparado un Grupo A de estudiantes de cuarto año de español con un Grupo B de estudiantes de séptimo año. Se han examinado, además, las diferencias que aparecen entre las interrupciones en la L1 de los taiwaneses y en su L2. Los resultados obtenidos de este análisis se han utilizado para hacer una comparación con los porcentajes finales de un cuarto grupo (Grupo D), formado por españoles nativos que mantienen conversaciones en su lengua materna, obtenidos por Cestero (2000a y 2005) en su investigación pionera sobre alternancia de turnos de habla en la conversación española. Este último análisis, de carácter descriptivo, aparecerá recogido en un apartado final en el Capítulo IV, *Discusión de los resultados*.

---

<sup>161</sup> Si bien el *Nivel Inicial* corresponde al nivel B1 del MCERL, mientras que el *Nivel Intermedio* corresponde al nivel B2, según el boletín informativo que ofrece el Instituto Cervantes, para nuestro estudio, hemos decidido definir el nivel inicial como A2-B1 (MCERL) y el nivel intermedio como B2-C1 (MCERL) por razones que explicaremos en el apartado 4.3. *Informantes*.

Este trabajo es, formalmente, un análisis contrastivo y una descripción de la interlengua del aprendiz centrado en la aparición de interrupciones. Nos ocuparemos de dos momentos concretos del aprendizaje en los que se considera que el alumno tiene una competencia comunicativa suficiente para establecer una conversación con cierta naturalidad.

Comenzamos este segundo capítulo haciendo una descripción del objeto de estudio y de la entidad social de los sujetos que forman parte de la investigación. A continuación, se dará a conocer el planteamiento del problema y la hipótesis inicial. Expondremos los principales objetivos que nos hemos fijado y las razones por las que consideramos importante esta investigación. Seguiremos con la presentación de la metodología que nos parece más adecuada para validar la hipótesis formulada y conseguir los objetivos planteados. Para ello, caracterizaremos la investigación en función del nivel de profundidad alcanzado y del modo de obtener los datos, y describiremos con detalle la metodología que empleamos en cada una de las fases de la investigación.

Los siguientes apartados estarán dedicados a describir cómo ha sido la recogida de los materiales y cómo se ha llevado a cabo el análisis de los datos; hablaremos del desarrollo del análisis, de las variables dependientes, independientes, de control e intervinientes o extrañas y de la validez y fiabilidad de la investigación, así como de las herramientas utilizadas.

Por último, será necesario clasificar y ordenar los resultados con el fin de facilitar su estudio e interpretación en el capítulo posterior.

## 1. OBJETO DE ESTUDIO Y ENTIDAD SOCIAL

También conocida como República de China<sup>162</sup>, Taiwán es un grupo de islas con un total de 36 188 km<sup>2</sup> situado frente a las costas del sur de China, a unos 200 km.

---

<sup>162</sup> Los datos numéricos relativos a Taiwán han sido obtenidos en el portal de la enciclopedia Wikipedia, versión en chino [<http://zh.wikipedia.org>], correspondientes a enero de 2012 [fecha de consulta: 25 de febrero de 2012]. Debido a su carácter divulgativo, hemos acudido a su consulta con la prudencia de contrastar los datos con otras fuentes estatales no tan actualizadas y, así, confiar en la fiabilidad de los datos aparecidos en Wikipedia. Otras fuentes consultadas son el portal del Ministerio del Interior en [<http://www.moi.gov.tw>] y la Oficina de Información del Gobierno (GIO) en su portal [<http://www.gio.gov.tw>].

Tiene una población de 23.3 millones y una densidad demográfica de 641 personas por km<sup>2</sup>. La población es de origen chino (etnia Han) en su mayoría y la lengua oficial es el mandarín. Un 70% de los habitantes se comunica también en taiwanés o minan hua y un 15% en hakka, hablado este último por las personas de la etnia que lleva el mismo nombre. Conviven en el territorio doce principales grupos aborígenes, unas 450 000 personas que están repartidas por toda la isla y que tienen sus propios dialectos, todos pertenecientes a la familia austronésica<sup>163</sup>. Su situación político-administrativa es terriblemente complicada cuando se observa desde el exterior, puesto que, a pesar de gobernarse con total autonomía y ser país independiente por derecho internacional consuetudinario, la ONU no reconoce su soberanía, lo cual resulta paradójico y único a nivel mundial.

El Ministerio de Educación es el principal organismo oficial responsable de gestionar las tareas administrativas y ejecutivas relacionadas con la educación<sup>164</sup>. Según los datos recogidos por el Ministerio de Educación, la población taiwanesa que cursa estudios universitarios es de 1 259 490 estudiantes, un 5.49% de la población total, de los cuales 382 011 estudian en centros públicos y 877 479 en centros privados<sup>165</sup>. En toda la isla hay 41 universidades públicas, 53 privadas, 11 colegios universitarios públicos y 42 privados. El porcentaje de analfabetización en 2007 era del 4.92%, el número de estudiantes, 987 914, y el número de profesores, 49 808.

En la Tabla 9 se presentan de forma resumida las etapas de la educación regular o *School Grades* del sistema educativo de Taiwán<sup>166</sup>.

---

<sup>163</sup> Las lenguas austronésicas derivan en dos principales ramas: la polinesio-malaya y la formosiana, de Formosa (Taiwán).

<sup>164</sup> Para conocer más datos estadísticos relacionados con la educación en Taiwán, puede consultarse el portal web del *Statistical Bureau* en [<http://eng.stat.gov.tw/lp.asp?ctNode=2268&CtUnit=1072&BaseDSD=36>].

<sup>165</sup> Estas cifras han sido obtenidas en el portal web del Ministerio de Educación de Taiwán, en el cual pueden encontrarse otros datos relativos a la situación educativa del país [<http://english.education.edu.tw>].

<sup>166</sup> En esta tabla, tratamos de ofrecer una idea general de las etapas de la educación regular del sistema educativo taiwanés. La educación profesional o *Vocational School* comienza a los 15 años y comprende un conjunto de ciclos formativos que se dividen en módulos profesionales. Para conocer con más detalle el sistema educativo de Taiwán, puede acudir directamente a la página Web del Ministerio de Educación de Taiwán [<http://english.moe.gov.tw/lp.asp?ctNode=814&CtUnit=242&BaseDSD=7&mp=1>].

<b>Etapa</b>	<b>Duración</b>	<b>Edad de los estudiantes</b>
Infantil ( <i>Kindergarten</i> )	2 años	4-5 años
Primaria ( <i>Primary School</i> )	6 años	6-11 años
Secundaria ( <i>Junior High School</i> )	3 años	12-14 años
Bachillerato ( <i>Senior High School</i> )	3 años	15-17 años
Universidad ( <i>University &amp; College</i> )	4 -7 años	a partir de los 18 años

**Tabla 6.-** Sistema educativo no-profesional de Taiwán. Adaptación de Ministerio de Educación de Taiwán (2007).

La investigación que aquí presentamos tuvo lugar en las ciudades de Tamsui, Taipei, Taichung y Kaohsiung, lugares en los que se encuentran los cuatro únicos departamentos universitarios de español de Taiwán. Tamsui es una ciudad portuaria de 147 367 habitantes y se encuentra al norte de Taiwán, dentro de la Provincia de Taipei. La provincia de Taipei tiene una densidad de 9760 habitantes por km<sup>2</sup> y en ella viven 6 900 000 personas. Taichung, por su parte, se sitúa en el oeste de la isla y es la tercera ciudad más grande de Taiwán, con una densidad en la provincia de 1 200 personas por km<sup>2</sup> y una población de 2 629 323. Kaohsiung, con el mayor puerto de Taiwán, es la segunda ciudad más grande, y en ella conviven 2 781 338 habitantes con una densidad de 941 personas por km<sup>2</sup>.

El español se estudia en la universidad desde que en los años cincuenta y sesenta apareciesen los primeros departamentos de español. Concretamente, en el año académico 1953-54, el profesor José Arturo Rodríguez imparte el primer curso de español en la Universidad Nacional de Taiwán (Álvarez 2002: 24). En 2007, año en el que se recogieron los datos, en Taiwán funcionaban cuatro departamentos de lengua española que incluyen en sus programas varias titulaciones<sup>167</sup>. Los cuatro departamentos, ordenados de mayor a menor antigüedad, son<sup>168</sup>:

1) Estudios de Español en la **Universidad Tamkang**:

- a) *Licenciatura de Lengua Española* (4 años): 483 alumnos (1º 123, 2º 107, 3º 117 y 4º 136). 140 créditos mínimos para licenciarse, de los cuales 100 son de español (84 obligatorios y 16 optativos).

<sup>167</sup> En estas cuatro universidades, además del programa de estudios oficiales, existe una actividad extracurricular enorme. Basten de ejemplo los congresos nacionales e internacionales que se celebran anualmente en cada una de ellas y que pueden consultarse en Sun (2007: 156-160) o en los anuarios internos que publica cada uno de los departamentos de español.

<sup>168</sup> Datos obtenidos de la secretaría de los respectivos departamentos. Aunque damos las cifras exactas de los alumnos que hay matriculados en junio de 2007, éstas suelen variar ligeramente debido tanto a las bajas como a las nuevas incorporaciones que se producen durante el curso.

b) *Máster en Estudios Latinoamericanos* (2 años): 26 alumnos (1º 13 y 2º 13). 32 créditos mínimos.

c) *Máster de Español* (2 años): 10 alumnos<sup>169</sup>. 32 créditos mínimos de cursos y 4 créditos por la memoria de investigación.

## 2) Estudios de Español en la **Universidad Fujen**:

a) *Licenciatura de Lengua Española* (4 años): 264 alumnos (1º 72, 2º 68, 3º 64 y 4º 60). 150 créditos mínimos para licenciarse, de los cuales 110 son de español (80 obligatorios y 30 optativos).

b) *Máster de Español* (2 años): 20 alumnos<sup>170</sup>. 32 créditos mínimos de cursos y 4 créditos por la memoria de investigación.

## 3) Estudios de Español en la **Universidad Chinyi**<sup>171</sup>:

a) *Licenciatura de Lengua Española* (4 años): 398 alumnos (1º 105, 2º 102, 3º 98 y 4º 93). 147 créditos mínimos para licenciarse, de los cuales 108 son de español (92 obligatorios y 16 optativos).

b) *Máster de Español* (2 años): 24 alumnos (1º 11 y 2º 13). 32 créditos mínimos de cursos y 4 créditos por la memoria de investigación.

## 4) Estudios de Español en el **Colegio Universitario de Idiomas Wenzao**<sup>172</sup>:

a) *Licenciatura de Lengua Española*:

- *Licenciatura de segundo ciclo* (2 años): 53 alumnos (1º 18 y 2º 32). 72 créditos mínimos para licenciarse, de los cuales 36 son de español (24 obligatorios y 12 optativos).
- *Licenciatura plan nocturno* (4 años): 178 alumnos (1º 51, 2º 38, 3º 42 y 4º 35). 128 créditos mínimos para licenciarse, de los cuales 70 son de español (54 obligatorios y 16 optativos).

---

<sup>169</sup> El máster comenzó en el curso 2006-07, por lo que aún no había alumnos de 2º año.

<sup>170</sup> El programa de máster en los tres departamentos consiste en un primer año de cursos presenciales y un segundo año para la redacción de una memoria de investigación. El plazo máximo para entregar la memoria es de cuatro años, aunque existe la posibilidad de solicitar prórrogas.

<sup>171</sup> También es conocida como *Universidad Providence*.

<sup>172</sup> En octubre de 2011 pasó a denominarse *Universidad de Idiomas Wenzao*.

- b) *Licenciatura de Español Profesional* (4 años): 142 alumnos<sup>173</sup> (1º 52, 2º 45 y 3º 45). 132 créditos mínimos para licenciarse, de los cuales 76 son de español (66 obligatorios y 10 optativos).
- c) *Formación Profesional* (5 años): 230 créditos mínimos para graduarse, de los cuales 76 son de español (64 obligatorios y 12 optativos).
- *Ciclo formativo de grado medio* (Técnico en Lengua Española, 3 años): 297 alumnos (1º 101, 2º 97 y 3º 99) + 152 alumnos (1º 52, 2º 52 y 3º 48) del Ciclo de grado medio del Departamento de Inglés que tienen el español como segunda especialidad<sup>174</sup>.
  - *Ciclo formativo de grado superior*<sup>175</sup> (Técnico Superior en Lengua Española, 2 años): 182 alumnos (4º 89 y 5º 93).

La enseñanza del español como lengua extranjera se extiende mucho más allá del sistema universitario y se encuentra en otros contextos diferentes<sup>176</sup>. Por ejemplo, en el curso 2006-07, 21 centros de bachillerato<sup>177</sup> (2 años) impartían clases de español a un total de 710 alumnos. Si, además, atendemos a los resultados ofrecidos por el Grupo de Investigación de SINOELE, extraemos algunas conclusiones relativas al contexto taiwanés. En este trabajo se concluye que el 53% de la enseñanza de español se realiza en la licenciatura. También nos dice que el nivel B2 (según el MCERL) es el máximo que se consigue normalmente en los contextos de enseñanza de ELE (Sánchez *et al.* 2011). Si tenemos en cuenta que nuestro trabajo se desarrolla en el ámbito universitario y, además, los informantes tienen un nivel que va, aproximadamente, desde el A2 hasta el C1, significa que nuestra investigación cubre un alto porcentaje de la población total de alumnos taiwaneses de ELE.

---

<sup>173</sup> Esta licenciatura comenzó en el curso 2004-05, por lo que aún no había alumnos de 4º año cuando se requirieron los datos, en mayo de 2007. Para el curso 2007-08, ya había estudiantes de 4º año; teniendo en cuenta que el número de plazas en primer curso es de 53, en el 2007-08 se matricularon en esta licenciatura casi 200 alumnos.

<sup>174</sup> Durante estos 3 primeros años, estudian el mismo número de horas que los alumnos del Departamento de Español.

<sup>175</sup> Para acceder a este ciclo es necesario haber estudiado el Ciclo de Grado Medio en Lengua Española.

<sup>176</sup> En Sánchez Griñán *et al.* (2011) encontramos un trabajo exhaustivo que describe los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje del español en el ámbito sinohablante. En esta investigación, llevada a cabo por el *Grupo de Investigación de Sinoele*, encontramos, además, información detallada sobre el perfil de alumnos y profesores, sobre el currículo y los planes curriculares, y sobre los materiales didácticos que se utilizan.

<sup>177</sup> Datos obtenidos del portal web del Ministerio de Educación de Taiwán [<http://english.moe.gov.tw>].



Tras la presentación de estos datos, es fácil darse cuenta de lo necesarias y útiles que resultan las investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en un país donde nuestra lengua cobra mayor protagonismo con el paso del tiempo y que, sin embargo, no parece interesar a España ni a los países hispanos, cuyos gobiernos siempre han permanecido pasivos en lo referido a la promoción de la lengua española<sup>178</sup>.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS INICIAL

La hipótesis inicial de trabajo se formula a partir de las observaciones que llevamos a cabo en el contexto en el que se desarrolla el estudio que se presentó en Rubio (2008)<sup>179</sup>. En aquella investigación, habíamos observado que la mayoría de nuestros alumnos iniciaban su turno cuando el compañero finalizaba el suyo, lo que confería una falta de naturalidad a las conversaciones. En cambio, había determinados alumnos que tendían a producir algunas interrupciones, y lo asociamos a su mayor desinhibición en el aula. Al mismo tiempo, nos dimos cuenta de que los estudiantes interrumpían en el transcurso de conversaciones espontáneas en su lengua materna. Para confirmar que nuestras primeras observaciones en el aula fueron correctas, planteamos una hipótesis inicial que fue verificada al final de aquella investigación. Así, en aquel trabajo, concluimos que los estudiantes taiwaneses que habían aprendido español como lengua extranjera en un contexto institucional, aun sin haber recibido instrucción sobre la interrupción, utilizaban este fenómeno en su conversación, pero de forma diferente a como lo hacen los hablantes nativos de español. De forma paralela a nuestra investigación, como hemos apuntado en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, con relación a los alumnos taiwaneses, Pérez (2011) llega a unas conclusiones similares sobre otro fenómeno estructural de la conversación, los turnos de apoyo, que apuntan a un uso de los mecanismos conversacionales diferente del que hacen los hablantes

---

<sup>178</sup> Para saber más sobre los motivos de este desinterés, así como del panorama general de la historia del español en Taiwán, véase Álvarez (2002).

<sup>179</sup> Ten Have (1999: 24) concede validez a estas primeras observaciones del profesor y las llama *general background observations*, que Santamaría (2005: 28) ha traducido como *observaciones generales*. También López-Barajas (1981: 96), citado a su vez en Bernardo (2000: 30), señala que la aparición del problema que lleva a formular la hipótesis inicial puede surgir como fruto de la observación del investigador.

nativos de español, lo que implica la necesidad de enseñar en la clase de ELE cómo se usan los turnos de apoyo.

En el trabajo que ahora nos ocupa, hemos ido más allá de los resultados obtenidos en Rubio (2008) gracias a la incorporación de nuevos datos y a la utilización de una población mayor en el estudio. En primer lugar, tratamos de describir la interrupción cuando aparece en la lengua materna de los alumnos, así como en las conversaciones mantenidas en su lengua meta, en un nivel inicial y en un nivel intermedio. Una vez descrito el fenómeno, pasamos a detectar las posibles diferencias entre estos tres grupos y las comparamos con un cuarto grupo de hablantes nativos de español. Todo ello con un volumen de participantes mucho mayor del que utilizamos entonces. Además, sin querer adelantarnos a las conclusiones, hemos seguido el planteamiento de la hipótesis inicial y las preguntas de investigación que Pérez (2011) formuló, debido al paralelismo que existe con nuestro trabajo.

Para ello, será necesario partir de una hipótesis inicial que habrá de ser confirmada o rechazada en función de los resultados y conclusiones obtenidos en el análisis. Por lo tanto, tras esbozar el planteamiento del problema, como continuación de los resultados derivados de Rubio (2008) y siguiendo el planteamiento utilizado por Pérez (2011), formulamos nuestra hipótesis inicial del siguiente modo:

*Las estrategias de producción utilizadas por alumnos taiwaneses que han aprendido español como lengua extranjera en un contexto institucional, cuando conversan en un nivel de español intermedio, son más complejas y, probablemente, más cercanas al español nativo que las utilizadas por alumnos de nivel inicial.*

Además, considerando los resultados que se han obtenido en el trabajo de Pérez (2011) y que ya hemos mencionado, así como las teorías de la interlengua descritas en el Capítulo I, se postula una segunda hipótesis de trabajo:

*Los alumnos taiwaneses de nivel intermedio de español, aun sin haber recibido instrucción sobre la interrupción, utilizarán estrategias de producción más cercanas a su lengua materna y de forma diferente a como lo hacen los hablantes nativos de español.*

Estas dos hipótesis, de acuerdo con los métodos no experimentales, se validarán de forma retrospectiva, en el caso de que aparezcan los fenómenos descritos. La

producción de interrupciones será recogida según su frecuencia. Tras describir este fenómeno en un nivel inicial y en un nivel intermedio de L2, nuestro segundo objetivo es analizar las diferencias que existen en la producción y el mecanismo de las interrupciones de turnos de habla según la lengua en la que los mismos sujetos conversen (L1 o L2). Además, gracias a la investigación de Cestero (2000a), conocemos el porcentaje de producción de interrupciones de un grupo de hablantes de español, que denominaremos Grupo D; por lo tanto, podremos comparar los cuatro grupos mediante un análisis descriptivo para, así, descubrir y analizar las posibles diferencias entre ellos.

Aplicaremos un análisis contrastivo a la producción de interrupciones y, con los resultados obtenidos, haremos una predicción de las posibles dificultades que tendrán nuestros alumnos a la hora de enfrentarse a una conversación con hablantes nativos. Además, trataremos de definir a groso modo el mecanismo de producción de las interrupciones en lengua china.

Tomando en consideración el trabajo de Pérez (2011), formulamos las preguntas de investigación de la siguiente forma:

1. *¿Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones cuando conversan en su lengua meta?*
2. *Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, ¿siguen un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna?*

Como ya exponíamos en la introducción, si bien es cierto que existe una gran cantidad de trabajos y publicaciones sobre la conversación en inglés, apenas encontramos estudios del mismo tipo con respecto al español como lengua extranjera y, menos aún, centrados en las interrupciones. Por ello, nuestro interés por realizar el presente trabajo nace del deseo de continuar con el trabajo que comenzamos en Rubio (2008). En aquella investigación, se obtuvieron unas conclusiones que nos han servido para plantear el problema que conforma la investigación aquí presentada y, tras ello, postular su hipótesis inicial.

Como justificación de este trabajo, cabe recordar que existen algunas investigaciones recientes sobre la producción oral y conversacional en español de hablantes chinos, tal y como explicamos en el capítulo anterior. Por lo tanto, el estudio

que llevaremos a cabo sobre las interrupciones supondrá una continuación y un complemento de los ya existentes y servirá como punto de partida para investigadores que tengan interés por estudiar este fenómeno dentro del Análisis de la Conversación en la Adquisición de Segundas Lenguas. Concretamente, tras tomar buena nota de algunos de los trabajos relacionados con la producción oral de los estudiantes taiwaneses de español, entre los que destacan los ya mencionados en el anterior capítulo (Cortés 1997, 2001, 2003, 2009 y 2010; Liang 1994, 1996a y 1996b; o Pérez 2009, 2010 y 2011a), trataremos de llenar una parte de los vacíos que aún quedan en un contexto casi olvidado, el sinohablante<sup>180</sup>.

### 3. CARACTERIZACIÓN Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo es un análisis contrastivo y una descripción de la interlengua del aprendiz, centrado en la aparición de interrupciones y superposiciones de habla. Todo ello sin ocuparnos de la evolución de su interlengua, sino de un momento concreto del aprendizaje en el que se considera que el alumno tiene una competencia comunicativa tal que le permite establecer una conversación con más naturalidad que en niveles anteriores.

De los muchos puntos de vista desde los que puede estudiarse la interrupción, hemos elegido los conceptos que el Análisis de la Conversación formuló en el año 1974 con la investigación de Sacks, Schegloff y Jefferson. Esta investigación marcó los inicios del camino seguido hoy en día por muchos estudiosos de la conversación que están relacionados, de alguna forma, con la enseñanza de lenguas extranjeras. Por esta razón, aunque nuestro trabajo está caracterizado en todo momento por la aplicación de una metodología ecléctica, en él se hace uso de las pautas marcadas por los principales investigadores de esta corriente, entre los que destaca Cestero (2000a). También tomaremos como base el trabajo de Cestero (2005), titulado *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. En esta obra, a la que hemos acudido en numerosas ocasiones,

---

<sup>180</sup> Sobre la situación del español en la zona sinohablante formada por China, Hong Kong, y Taiwán, véase el monográfico de la Revista SINOELE, publicado en Sánchez *et al.* (2011). Destaca de entre las conclusiones publicadas en dicho trabajo la paradoja que supone el elevado número de personas que están aprendiendo español en Taiwán (véase también en Fisac 2000, y en el Instituto Cervantes de Manila 2004), si tenemos en cuenta el aislamiento que sufre dicha zona con respecto a los Gobiernos hispanos.

se plantea por primera vez y de forma detallada la aplicación de los estudios de la conversación a la enseñanza del español como lengua extranjera.

### 3.1. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y teniendo en cuenta el nivel de profundidad alcanzado, catalogamos la presente investigación como *básica* o *fundamental*, puesto que los resultados obtenidos no tienen una aplicación práctica inmediata (Griffin 2005: 60). Dar un paso más supondría desarrollar lo que Griffin (2005: 60) denomina *investigación aplicada*. En consecuencia, los resultados aquí obtenidos podrían aprovecharse desde el proceso de adquisición de segundas lenguas para descubrir, por ejemplo, la posibilidad de modificar las estrategias de enseñanza en el aula con el fin de que el estudiante adquiera un uso de elementos y fenómenos conversacionales más cercano al del hablante nativo de español, caracterizado, como ya hemos visto en el capítulo anterior, por la abundancia de interrupciones y superposiciones de habla, y, con ello, desarrolle mejor y más rápidamente una notable fluidez lingüística y comunicativa.

Teniendo en cuenta el modo de obtener los datos, caracterizamos la investigación como *primaria*, los datos se obtienen directamente de los informantes, y *transversal*, el corpus de datos de cada individuo se recoge en una sola sesión.

Nuestro objetivo final es buscar la frecuencia con la que aparece la interrupción, elemento muy característico de la conversación, así como su forma y función. Se trata, por consiguiente, de una *investigación descriptiva*, no experimental, ya que describimos un fenómeno concreto sin detenernos a explicar los motivos de su manifestación, que deberían ser estudiados desde un punto de vista pragmático o psicológico. Con ello, siguiendo a Bernardo (2000: capítulo VI), no se modifica el objeto de estudio, puesto que la relación entre la variable independiente (V.I.) y la variable dependiente (V.D.) se produce con anterioridad, al contrario que en la metodología experimental, en la cual se manipula la V.D. para ver qué efectos produce en la V.I. Concretamente, es un *estudio clasificador*, incluido entre las *metodologías descriptivas focalizadas*.

### 3.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las cuestiones planteadas al comienzo de nuestra investigación fue decidir la metodología que emplearíamos en la investigación. Finalmente, resolvimos utilizar la misma de Rubio (2008), es decir, una *metodología ecléctica*<sup>181</sup> que aprovechase lo mejor de cada enfoque. Así pues, por un lado, utilizaremos los criterios seguidos por el Análisis de la Conversación (AC), que aparecen explicados en el apartado 4. *Recogida de los materiales*, como base fundamental del trabajo. Por otro lado, la atención que le prestaremos a las variables dependientes e independientes, así como a las variables de control y a las intervinientes, y la cuantificación de los datos son características propias de la Sociolingüística. Como mencionamos en el apartado 1.2. *El estudio de la conversación*, del Capítulo I, incluimos este trabajo dentro de una nueva corriente que aún está definiendo su metodología de investigación y que hemos llamado *Análisis de la Conversación en la Adquisición del Español como Lengua Extranjera* (ACAELE). Esta corriente se encuadra en el *Análisis de la Conversación en la Adquisición de Segundas Lenguas* (ACASL) y será la que seguiremos en cuanto al objeto de estudio, la metodología desarrollada y el contexto de estudio, pero adoptaremos las indicaciones que ofrece la Sociolingüística para detallar el análisis de los resultados, como explicaremos en este mismo capítulo. Así, tal y como se sugiere en las investigaciones practicadas en el AC, describiremos con detalle las líneas que hemos seguido. De este modo, trataremos de darle coherencia a lo que hemos hecho y ayudaremos a que el lector pueda analizar los datos por sí mismo (Seedhouse 2005: 179).

La preferencia por algunos aspectos concretos de ambas corrientes, el AC y la Sociolingüística, obedece a las exigencias de la propia investigación y al contexto en el que se plantea el trabajo, de acuerdo con la afirmación de De la Herrán (2005: 593), que dice así: “en la investigación interdisciplinar, entre el proyecto investigador y las áreas de conocimiento, tiene más peso o protagonismo el ámbito o espacio de referencia”. De forma específica, en esta investigación, hemos seguido las pautas marcadas por Cestero (2000a), tomando como referencia su estudio sobre la conversación española, para

---

<sup>181</sup> En palabras de De la Herrán (2005: 593), “la contigüidad multidisciplinaria se transforma en interacción funcional o en fertilización mutua parcial”, propósito que perseguimos gracias a la descripción minuciosa de los principios metodológicos adoptados.

desarrollar las bases teórico-metodológicas del análisis de los datos y de la presentación de los resultados. En Cestero (2000a) se adoptan técnicas cuantitativas mediante el empleo de programas estadísticos, realizándose un análisis sociolingüístico de la conversación; sin embargo, consideramos que nuestro trabajo se aleja de toda consideración social en el tratamiento de los datos, admitiendo con ello los principios del Análisis de la Conversación original, que facilitan la posibilidad de que sea el propio investigador quien decida si deben incluirse datos sociales o no en el análisis. Algunos analistas de la conversación como Bilmes, Cicourel, Mehan o Moerman incorporan información etnográfica, mientras que otros como Sacks, Schegloff, Jefferson o Lantolf no mencionan el estatus socioeconómico, la biografía u otros datos etnográficos de los sujetos que intervienen en la investigación (Markee 2004). Este grupo de investigadores no incluye explicaciones o comentarios adicionales a la producción de los participantes para evitar interferencias en la interpretación de las conversaciones mismas (Markee 2004: 28). De todas formas, coincidiendo con las premisas de los estudios sociolingüísticos, aunque hayamos evitado interpretaciones de orden sociológico, sí hemos controlado las características sociales de los individuos que forman la muestra con objeto de dar cuenta de su posible incidencia en los resultados.

Siguiendo con la cuantificación de los datos, cabe decir que, si bien supone un alejamiento de la doctrina propia del AC, nos servirá para conocer frecuencias y proporciones de uso y justificar, con ello, la fiabilidad de la investigación, tal como aconseja Moreno (1990: 44). Además, el análisis cuantitativo que elaboramos quedará justificado con ejemplos que den cuenta del análisis cualitativo que nos servirá para esclarecer el análisis cuantitativo y justificar, así, la validez de nuestra categorización.

Como mencionamos en el Capítulo I cuando presentamos con más detalle el estudio de la conversación en el marco de la enseñanza de Segundas Lenguas, actualmente existe una mayor proximidad entre el AC y la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), así como con otras disciplinas, manifestada en las publicaciones que han ido apareciendo desde 1994 y que Seedhouse (2005: 168-169) recoge en su artículo. A este tipo de publicaciones pertenecerían los trabajos de Hammersley (2003), que destaca la combinación del AC y el Análisis del Discurso (AD) con otros métodos cualitativos y cuantitativos para investigar dentro de la didáctica de lenguas extranjeras, o Mori (2007), que dirige el acercamiento entre el AC y la ASL hacia el estudio de las conversaciones HNN-HNN. También encontramos otros ejemplos en las

investigaciones de Grant y Starks (2001), Mori (2005), Packett (2002) y Wong (2002) sobre la inadecuación de los diálogos que aparecen en algunos libros de texto o materiales audiovisuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

De todas formas, no es sencillo combinar la metodología empleada por los etnometodólogos en el AC con otras disciplinas como el ASL, la Sociolingüística o la Pragmática. Sin necesidad de volver a entrar en los debates generados al respecto de esta combinación, y que ya desarrollamos en el apartado 1.2.3.1 del Capítulo I, en nuestro caso, es importante señalar que seguimos el razonamiento de Markee (2004) cuando manifiesta que la inclusión de datos sociales en los estudios conversacionales es una cuestión personal del investigador y, por lo tanto, resulta igualmente válida, siempre y cuando se justifiquen los principios seguidos. Seedhouse (2004: cap. 1.9 y p. 46) no está muy a favor de esta combinación de disciplinas y menciona a Burns (2001), Cameron (2001), Cook (1989) y McCarthy (1991) como lingüistas<sup>182</sup> que trabajan de un modo incompleto con estos conceptos (toma de turnos, pares adyacentes, secuencias y correcciones). Nos dice, sin embargo, que aparecen buenos y muy interesantes resultados cuando los lingüistas utilizan en sus investigaciones los principios de la etnometodología, como es el caso de Markee (2000) y Levinson (1983). Teniendo en cuenta las observaciones de Seedhouse (2004: 50) relativas a esta línea de investigación, hemos tratado de evitar algunas de las supuestas deficiencias que aparecen cuando no se utilizan adecuadamente los principios del AC del modo que presentamos a continuación:

- 1) *No aparecen ejemplos que representen un auténtico AC* (Seedhouse 2004: 50). Este tipo de ejemplos, extraídos de las mismas fuentes, se emplea para dar una explicación o interpretación de lo que sucede en la microestructura de la conversación. En la presentación de resultados utilizaremos ejemplos que den cuenta de los datos obtenidos y las conclusiones a las que llegamos. Es decir, mientras que en el AC se parte del ejemplo para buscar la explicación, en este trabajo se parte de unos criterios teóricos que han de buscar representatividad en las conversaciones.

---

<sup>182</sup> Para Seedhouse (2004), la Lingüística y el AC sólo pueden combinarse con éxito bajo condiciones muy determinadas. Según este mismo autor, por un lado, los etnometodólogos se ocuparían del Análisis de la Conversación y, por otro lado, los lingüistas se quedarían a cargo de lo que podría llamarse Análisis Conversacional Lingüístico



- 2) *No se menciona ninguno de los principios de la etnometodología, principios fundamentales en el método del AC* (Seedhouse 2004: 50). Si bien aquí no presentamos las máximas de la etnometodología porque no seguimos esta línea, sí dejamos claro cuáles son los principios seguidos en cada una de las fases de la investigación, que son las del AC.
- 3) *En la investigación de Cameron (2001) se da a entender que las organizaciones interaccionales pertenecen a la metodología del AC, así como el sistema de unidades y reglas que se aplican a una metodología deductiva, de carácter etic<sup>183</sup>, de la misma forma que en los planteamientos descriptivos y lingüísticos* (Seedhouse 2004: 51). El error al que Seedhouse se refiere es que la etnometodología usa principios de carácter *emic*, con lo cual resulta contradictorio analizar los datos desde una perspectiva *etic*. Nuestra investigación se aparta de los principios de Seedhouse en este punto, puesto que el análisis de los datos es deductivo, tal y como se hace en toda investigación de carácter *etic*.
- 4) *No se indica si los participantes emplean interacciones orales propias de un contexto libre, en un contexto normativo. Esto hace pensar en el desacierto que supone la elección del contexto en el que se desarrollan las interacciones orales* (Seedhouse 2004: 51). Atendiendo a esta observación, en el apartado 1. *Objeto de estudio y entidad social* y, más adelante, en el 4. *Recogida de los materiales*, presentamos con detalle el contexto en el que se desarrollan las conversaciones analizadas.
- 5) *La relación entre las variables sociales y el lenguaje no queda bien demostrada* (Seedhouse 2004: 51). Las variables sociales que pueden intervenir en esta investigación, tales como la edad o el contexto social, han sido controladas en la selección de la muestra de individuos realizada para la recogida de datos. Por lo tanto, nosotros sí demostramos la relación entre las variables sociales y el lenguaje.

---

<sup>183</sup> Recordamos de nuevo que el carácter *etic* se refiere a que los datos son obtenidos de la observación del investigador, con independencia de la interpretación que los sujetos observados den al fenómeno. En contraposición, el carácter *emic* se refiere a los datos recogidos de la interpretación que el sujeto o los sujetos objeto de investigación dan a determinados fenómenos.

#### 4. RECOGIDA DE LOS MATERIALES

En este apartado, describiremos, en primer lugar, las características de las grabaciones que hemos hecho. Además, se incluirá una descripción minuciosa de las conversaciones reunidas, así como de los informantes y del procedimiento de recogida de los materiales.

De forma general, conviene adelantar que la presente investigación se ha llevado a cabo sobre un total de cuarenta y cinco conversaciones, quince de ellas en chino y treinta en español, mantenidas por estudiantes taiwaneses de ELE matriculados en una de las cuatro licenciaturas de español que hay en Taiwán. Los textos resultantes son conversaciones coloquiales orientadas y diádicas, y han sido reunidas en tres grupos: un Grupo A de conversaciones en español de estudiantes de nivel inicial, un Grupo B de conversaciones en español de estudiantes de nivel intermedio y un Grupo C de conversaciones en chino de los mismos estudiantes que participaron en el Grupo B.

##### 4.1. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE MATERIALES

Desde el primer momento, nuestra idea fue conseguir *conversaciones espontáneas*<sup>184</sup>, puesto que sabíamos que la producción de interrupciones sería más provechosa en conversaciones de estas características. En principio, planeamos utilizar *conversaciones orientadas a tareas*, al igual que hicimos con las primeras grabaciones del Corpus Oral del Español en Taiwán (COET), tal y como explicamos en Rubio (2008). Este tipo de conversaciones tienen muchas características en común con las conversaciones espontáneas, pues se produce en un contexto natural no institucional y se hace hincapié en la negociación y el acuerdo para la consecución de un producto final que, en el caso concreto de aquellas primeras grabaciones, era organizar una fiesta sorpresa de cumpleaños, organizar la entrevista a un personaje famoso y diseñar una vivienda para un profesor. En esta clase de interacción, destaca la negociación, donde fácilmente hay debates, propuestas, pactos o discusiones –en general, actos de habla

---

<sup>184</sup> Para saber más sobre las reglas textuales, de estructura y de interacción que rigen la conversación espontánea en español, puede consultarse Cestero (2005: 20-21).

muy dinámicos–, lo cual facilita la aparición de un mayor número de interrupciones y superposiciones de habla.

Las conversaciones orientadas a tareas precisan de un tiempo de preparación. En las primeras grabaciones del COET, cada conversación duró alrededor de una hora y media. Sin embargo, en el trabajo que aquí presentamos, decidimos que el volumen de grabaciones fuera mucho mayor, lo que nos dejaba sin las condiciones necesarias para concertar una cita con cada una de las parejas de informantes, pues no disponíamos ni del tiempo ni de la movilidad necesaria para desplazarnos tantas veces hasta las diferentes ciudades en las que se recogieron los materiales. Para resolver esta cuestión y dar una mayor agilidad a la recogida de datos sin menoscabo del rigor de la investigación, adaptamos los parámetros utilizados en los módulos temáticos del grupo PRESEEA<sup>185</sup>, tal y como explicaremos más adelante. Por lo tanto, tras las primeras consideraciones, nuestro segundo planteamiento nos llevó a considerar la *conversación coloquial orientada* como la interacción oral adecuada para este estudio, puesto que presenta las características idóneas<sup>186</sup> de las conversaciones que debíamos analizar en el trabajo que aquí presentamos.

Una vez decidido el tipo de conversación que íbamos a recoger, iniciamos un *plan de grabaciones* en el que fueron detallados los siguientes aspectos<sup>187</sup>: población de estudio, características de los participantes, número de conversaciones, lugar de grabación, material necesario, tiempo de duración de las conversaciones, organización, instrucciones sobre la conversación, cronograma, temas y estructura de la conversación, cuestionario de datos personales, hoja de observaciones y formulario de consentimiento en edición bilingüe en chino y español.

Determinados los puntos anteriores, comenzamos el trabajo de campo para recoger las grabaciones que componen el COET<sup>188</sup>, que pasó por tres fases:

- 1) **Preparación de la grabación:** en esta fase, nos pusimos en contacto con el profesor responsable de la clase de conversación de 4º año en las universidades de Tamkang, Fujen y Chinyi. Así, M.A. García, J.R. Álvarez y F. Moreno nos

---

<sup>185</sup> Véase en [<http://www.linguas.net/preseea/contenido/metodologia2.asp>]

<sup>186</sup> En el apartado 4.3. Conversaciones, veremos cuáles son las características de este tipo de conversaciones.

<sup>187</sup> Ver en el Anexo I el Plan de Grabaciones que utilizamos para la recogida de datos.

<sup>188</sup> El corpus COET, como explicaremos en el siguiente apartado, está formado únicamente por conversaciones diádicas entre alumnos de cuarto año de español.

cedieron parte del tiempo de su clase y facilitaron el contacto con sus respectivos alumnos. Acordamos una fecha en la que poder desplazarnos a las universidades para realizar las grabaciones. Una semana antes de la cita, cada profesor avisó a sus alumnos de lo que íbamos a hacer.

El día acordado, nos presentamos ante el grupo de alumnos y les explicamos en unos 15 minutos que íbamos a analizar las conversaciones con fines pedagógicos. También les dimos las pautas específicas de la conversación y las instrucciones para rellenar la Hoja de datos y el Formulario de consentimiento<sup>189</sup>.

- 2) **Durante la grabación:** los informantes, tras un rápido recordatorio de las pautas a seguir durante la conversación y una pequeña toma de contacto con el investigador, dieron comienzo a la conversación. Durante la misma, tenían a su disposición un guión con los posibles temas de los que hablar. En nuestro papel de observadores, tomamos nota de los temas que se trataron y de algunos aspectos relevantes de la conversación.
- 3) **Después de la grabación:** en esta última etapa, se procedió a la selección de las grabaciones válidas para la investigación y a su transcripción.

En primer lugar, escuchamos de nuevo todas las grabaciones para garantizar su validez. De las veintisiete grabaciones recogidas para el Grupo A (nueve en Tamkang, siete en Fujen y once en Chinyi), quince resultaron las más adecuadas para el estudio. Las demás fueron desechadas por diversos motivos que impedían el requisito de naturalidad que necesitábamos: porque los hablantes respetaban excesivamente los turnos, porque había silencios demasiado largos o porque la interacción predominante era del tipo pregunta-respuesta. En cuanto a las grabaciones de los grupos B y C, todas resultaron adecuadas y no necesitamos eliminar ninguna.

## 4.2. GRABACIONES

Las cuarenta y cinco grabaciones que conforman el corpus general con el que trabajamos han sido extraídas de dos corpus obtenidos en Taiwán: el Corpus Oral del

---

<sup>189</sup> Ver en el Anexo II el contenido completo de ambos documentos.

Español en Taiwán (COET) y el Corpus Oral Bilingüe Español y Chino (COBEC). Veamos a continuación cuáles son las características generales de ambos:

- **Corpus Oral del Español en Taiwán**<sup>190</sup> (COET): comienza a recogerse en el año 2005. En un primer momento, se graban ocho conversaciones orales en español mantenidas por estudiantes taiwaneses en la ciudad de Kaohsiung. Las últimas grabaciones se recogieron en 2007 y, por entonces, el corpus llegaba a las 35 grabaciones e incluía conversaciones de otras tres ciudades, Taichung, Taipei y Tamsuei. Los responsables de dicho corpus son M. Rubio Lastra y J. Pérez Ruiz. Todas son conversaciones diádicas entre hablantes no nativos (HNN-HNN).
- **Corpus Oral Bilingüe Español y Chino**<sup>191</sup> (COBEC): está formado y dirigido por J. Pérez Ruiz. Dio comienzo en el año 2007 con la grabación en audio de 30 conversaciones, 15 de ellas en español y otras 15 en chino. Los participantes son estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera de la Universidad de Idiomas Wenzao, que han sido grabados conversando en español, por un lado, y conversando en chino, por el otro. Al igual que el corpus anterior, las conversaciones son diádicas, y unas, las que son en español, se consideran entre hablantes no nativos (HNN-HNN), mientras que otras, las que son en chino, se mantienen entre hablantes nativos (HN-HN).

De estos dos corpus, extrajimos tres grupos de quince grabaciones cada uno: un grupo del COET y dos del COBEC. La agrupación de las grabaciones se hizo teniendo en cuenta algunas características comunes<sup>192</sup>. De esta forma, tenemos tres grupos de conversaciones: Grupo A, Grupo B y Grupo C.

El Grupo A se extrajo del COET y consta de quince conversaciones diádicas de taiwaneses que hablan en español de nivel inicial. Todos son alumnos de cuarto año de licenciatura y proceden de tres de las universidades en las que se cursa la licenciatura de español: Universidad Tamkang, Universidad Fujen y Universidad Chinyi.

El Grupo B fue obtenido del COBEC y está formado por quince conversaciones diádicas de taiwaneses que hablan en español de nivel intermedio. Todos los alumnos han estudiado español durante 7 años en la Universidad de Lenguas Wenzao.

---

<sup>190</sup> Véase Rubio (2009) para conocer con más detalle las características de este corpus.

<sup>191</sup> Véase Pérez (2011) para conocer con más detalle las características de este corpus.

<sup>192</sup> En las transcripciones, que se recogen en el Anexo IV, se explican con más detalle los datos de la codificación de las grabaciones, así como del contenido y de la organización del texto.

En el Grupo C, procedente del COBEC, tenemos quince conversaciones diádicas de taiwaneses que hablan en chino. Son los mismos informantes del Grupo B.

Antes de recoger los materiales, se tuvieron en cuenta las siguientes cuestiones planteadas por Markee (2000: 147):

- 1) Si la grabación sería solamente auditiva o se incluiría un soporte visual.
- 2) Qué tipo de aparato elegiríamos en función de sus características físicas (peso, tamaño, etc.) y de funcionamiento (tiempo de grabación, calidad, tipo de formato, software de edición, etc.).
- 3) Si el investigador estaría presente o no durante la grabación.
- 4) Lugar en el que se colocaría el aparato de grabación y el micrófono.
- 5) Cómo se obtendría el permiso de consentimiento de los sujetos de la investigación.
- 6) Qué aspectos del contexto convendría anotar durante la recogida de los datos.

Por lo tanto, siguiendo estas recomendaciones, las grabaciones se recogieron bajo las siguientes condiciones:

- 1) La grabación fue solamente auditiva, puesto que los fenómenos no verbales que pudieran afectar al intercambio de turnos podían ser anotados en la hoja de observaciones.
- 2) Para la recogida de datos empleamos dos grabadoras digitales de voz: una modelo *Samsung VY-H350 Voice Yepp* y una *Mp3-Man 2GB*. Ambas grabadoras eran de tamaño reducido, lo que facilitó su camuflaje para evitar que los sujetos, conscientes de que estaban siendo grabados, se distrajeran o se vieran cohibidos por su presencia.

La Samsung VY-H350 tenía la posibilidad de elegir la calidad de la grabación, así que seleccionamos el modo HQ (*high quality*) puesto que nos permitía almacenar casi nueve horas de conversación con una buena calidad de sonido (100Hz ~ 4Kz).

- 3) El investigador estuvo presente durante las grabaciones, pero al margen, sin intervenir. Teniendo en cuenta la inevitable influencia del investigador en la producción oral de los participantes, la *paradoja del observador*, planeamos la grabación para minimizar sus efectos nocivos y aumentar en la medida de lo

posible el grado de confianza de los sujetos. Los aspectos que, con este fin, tuvimos en cuenta fueron:

- Voluntariedad en la participación del estudio, lo cual da cierta garantía del grado de confianza con el investigador.
  - Libertad en la formación de los grupos para aumentar la cordialidad entre los interlocutores.
  - Presentación de varios temas con objeto de que los informantes no se quedaran en blanco intentando buscar un asunto del que hablar.
- 4) Las dos grabadoras fueron colocadas encima de la mesa a la que se sentaron los interlocutores para conseguir un sonido nítido.
  - 5) El permiso de consentimiento fue firmado por los informantes con anterioridad. Se les ofreció una versión en español y otra en chino.
  - 6) Durante la conversación, se anotaron en una hoja de observaciones todos aquellos aspectos del contexto, de los informantes o de la misma conversación que pudieran afectar al análisis de los datos, tal y como aparece en las transcripciones que recogemos en el Apéndice en CDRom.

La duración de cada una de las grabaciones de los grupos A y B es de unos 10 minutos, de los que se escogieron los 5 minutos centrales para su transcripción y análisis<sup>193</sup>. En cambio, las grabaciones del Grupo C tienen una media de 5,09 minutos debido a que, según explica Pérez (2011) en su investigación, los alumnos tuvieron un tiempo para hablar y relajarse antes del comienzo de la grabación, lo que garantizó una conversación natural.

---

<sup>193</sup> Estos 5 minutos fueron elegidos teniendo en cuenta la aparición de menos silencios en favor de un mayor número de interrupciones y superposiciones de habla que confiriesen a la conversación más naturalidad. El Grupo A presenta una media de tiempo de 5,39 minutos de transcripción, mientras que el Grupo B tiene una media de 5,10 minutos.

### 4.3. CONVERSACIONES

Los elementos conversacionales se ven afectados en gran medida por el contexto en el que se desarrolla la conversación, tal y como lo describen Drew y Heritage (1992). Por esta razón, se hace necesario describirlo detalladamente, al mismo tiempo que se facilita la posible réplica por parte de otros investigadores o la utilización del contexto de la conversación como variable dependiente en trabajos futuros.

Aunque nos sintamos identificados con el *Análisis de la Conversación en la Adquisición de Segundas Lenguas* (ACASL), las grabaciones presentan dos características que las diferencian de las examinadas en las principales investigaciones que tienen lugar en esta corriente<sup>194</sup>. En primer lugar, la conversación se mantiene en un lugar conocido por los sujetos y lo más cómodo posible. Elegimos, para ello, un aula del mismo centro en el que los informantes cursaban sus estudios. Se trata, por lo tanto, de un contexto natural institucional. Sin embargo, no puede hablarse de una total naturalidad, puesto que los temas que aparecen en la conversación han sido elegidos por los alumnos a partir de una lista que el profesor ha ofrecido, disminuyendo, así, la espontaneidad de las intervenciones. En segundo lugar, todas las conversaciones consisten en interacciones entre hablantes no nativos (HNN-HNN)<sup>195</sup>, mientras que muchas de las principales investigaciones que analizan textos orales lo hacen con interacciones entre hablante nativo y hablante no nativo (HN-HNN)<sup>196</sup>.

A la hora de estudiar un elemento particular de la conversación, la interrupción en nuestro caso, el tipo de interacción –conversacional– se convierte en un factor fundamental a tener en cuenta, pues de ello depende la mayor o menor presencia del fenómeno en cuestión<sup>197</sup>. Si tomamos como referencia la definición de Cestero (2005: 20) sobre la *conversación espontánea*, nos daremos cuenta de que tiene varios puntos en común con el tipo particular que nosotros recogemos aquí, la *conversación coloquial*

---

<sup>194</sup> Véanse las principales investigaciones en el Capítulo I, apartado 1.2.3.

<sup>195</sup> Una conversación HN-HNN pondría en clara superioridad al HN y daría lugar al *foreign talk*, término acuñado por Ferguson (1975) y referido a las modificaciones en el habla que un hablante nativo hace cuando interactúa oralmente con un hablante no nativo. La superioridad del HN, según hemos visto en el marco teórico, afectaría a la producción de interrupciones por parte del HNN por falta de fluidez y de naturalidad.

<sup>196</sup> Heritage (1988) desarrolla con detalle la influencia del contexto en la recogida de datos y las peculiaridades de las conversaciones entre HN-HNN.

<sup>197</sup> En su tesis de doctorado, Rama (2000) demuestra la gran importancia que tiene el género en la aparición de violaciones en la toma de turno.



*orientada*. Veamos, primero, la definición de conversación espontánea que ofrece la autora mencionada:

“secuencia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada y con una organización pormenorizada no predeterminada, producida mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos específico, no controlado o dirigido por ningún participante concreto, y cuyo objetivo social es, en principio, la comunicación por la comunicación”.

La *conversación coloquial orientada* posee la sutil diferencia de que los participantes conocen un esquema general de temas de los que hablar en caso de que se queden en blanco. Así, antes de comenzar la conversación y durante la misma, se les presentó una lista de temas, de los cuales podían elegir varios de los que hablar<sup>198</sup>. Los temas que se ofrecieron son los siguientes: vacaciones pasadas o futuras, cumpleaños, el dinero es lo más importante para la vida, hay profesiones más importantes que otras, hacer deporte es mejor que verlo por TV, actividades que haces en un día normal, tiempo libre (los fines de semana), proyectos para el futuro, música e Internet. El objetivo por el que se creyó conveniente ofrecer un listado de temas fue no interrumpir la conversación en ningún momento, evitando posibles vacíos que incomodaran a los participantes. En todo momento, intentamos no caer en el error de considerar esta lista como un guión que los hablantes habían de ir siguiendo mientras conversaban. Con esta intención, consideramos adecuado abordar ciertos temas por los que los informantes sintieran interés y, así, aproximarnos a una conversación más espontánea<sup>199</sup>.

A pesar de llevarse a cabo en un contexto institucional, creemos que los sujetos se sintieron cómodos, pues se trata de un lugar familiar para ellos. Antes de iniciar las grabaciones, se les dieron las siguientes instrucciones: *elegid para hablar cuatro o cinco de los temas que aparecen en la lista; los temas son orientativos y sirven para que no os quedéis en blanco; no dejéis de hablar y, si es necesario, utilizad el chino o el inglés; que la conversación sea lo más natural posible; no habléis como si se tratara de una entrevista; no tengáis miedo a interrumpiros; saludaos al empezar y despedíos al terminar*. El objetivo de estas instrucciones era conseguir una conversación lo más

---

<sup>198</sup> Este listado de temas es resultado de una pequeña adaptación del presentado por el Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA), que puede verse en [<http://www.linguas.net/preseea/contenido/metodologia2.asp>].

<sup>199</sup> Para conocer los intereses de los estudiantes, hicimos algunas preguntas generales previas acerca de sus intereses y aficiones.

natural posible y hacer entender a los informantes que podían hablar de lo que quisieran y como quisieran. Podemos hablar, por tanto, de un contexto natural institucional.

Para dar unidad de criterio a las conversaciones recogidas en el estudio, hemos tenido en cuenta algunos de los rasgos conversacionales<sup>200</sup> que propone Gallardo (1996: 45-47). Así, tenemos:

- 1) **Relación entre los participantes:** a los alumnos seleccionados en la muestra se les dio la libertad de concretar los compañeros con los que harían la conversación y, así, conseguir una mayor proximidad afectiva. Esto facilitó la plena integración de los participantes y, consecuentemente, una mayor fluidez comunicativa durante la conversación.
- 2) **Limitaciones temáticas:** en todos los casos se ofreció a los participantes el mismo listado de temas a elegir.
- 3) **Grado de formalidad:** todos los individuos son compañeros de clase, lo cual añade a la conversación un alto grado de informalidad. Sin embargo, la conversación no puede llegar a un grado de total espontaneidad debido a que se desarrolla en un contexto institucional y, además, la paradoja del investigador ejerce cierta influencia.
- 4) **Propósito de la conversación:** en ninguno de los casos existía un propósito concreto de la conversación que no fuera el de hablar por hablar, rasgo característico de la conversación espontánea.
- 5) **Determinación de la toma de turno:** la toma de turno no estuvo predeterminada en ningún caso, tal y como apuntan Gallardo (1996: 48) o Briz (1998: 32) al caracterizar las conversaciones espontáneas.

Siguiendo el procedimiento explicado, por un lado, grabamos 30 conversaciones en español entre HNN-HNN y establecimos con ellas los grupos A y B. Por otro lado, recogimos 15 conversaciones en chino entre HN-HN, y estas crearon el Grupo C. Estas 45 conversaciones coloquiales orientadas fueron diádicas y se desarrollaron en una de las aulas de la universidad en la que estudiaban los informantes.

---

<sup>200</sup> Según estos rasgos, la Sociolingüística establece varios tipos de conversaciones: conversación cotidiana, conversación didáctica, conversación comercial, conversación íntima, etc. (Gallardo 1996: 47).

#### 4.4. INFORMANTES

Teniendo en cuenta que el *universo* “designa a todos los sujetos o medidas de un cierto tipo”, mientras que la *población* constituye la parte del universo a la que el investigador tiene acceso (Fox 1981: 368, citado en Gento 2004: 105), podemos decir que, en nuestro caso, tuvimos acceso al universo completo, puesto que la población de estudio y el universo coinciden. Con ello, definimos el universo o población de estudio del Grupo A como: *alumnos taiwaneses que están a punto de terminar su 4º curso en la Licenciatura de Español en Taiwán*. El número de individuos que constituye la población de estudio del Grupo A es de 289. Todos fueron invitados a participar en el estudio, así que, coincidiendo con la población invitada podemos decir que la *muestra invitada* es de 289 individuos.

En cuanto a los grupos B y C<sup>201</sup>, el universo o población de estudio queda definido como: *alumnos taiwaneses que han estudiado siete años de español y están terminando su 2º curso en la Licenciatura de Segundo Ciclo de la Universidad de Idiomas Wenzao*<sup>202</sup>. Toda la población de estudio fue invitada a participar, con lo que obtuvimos una muestra invitada que se corresponde con la población de estudio, formada, en el caso de estos grupos, por 35 individuos.

Siguiendo las diferentes técnicas de muestreo, nuestro estudio obtuvo la muestra mediante un *muestreo intencional* y, al mismo tiempo, *accidental*<sup>203</sup>. Por un lado, es intencional porque los estudiantes que fueron seleccionados poseen un nivel lingüístico determinado: 4 años de clases de español para el Grupo A, y 7 años para los grupos B y C<sup>204</sup>. Por otro lado, es accidental en tanto que la selección dependió de la disponibilidad y voluntariedad de los individuos para participar en la investigación.

---

<sup>201</sup> El hecho de que el grupo de taiwaneses sea el mismo en chino y en español nos ha permitido controlar las variables personales que pudieran afectar a la producción de las interrupciones.

<sup>202</sup> Como ya anotamos anteriormente, los alumnos que estudian la Licenciatura de Segundo Ciclo ya han estudiado cinco años de español en los ciclos de Formación Profesional de la misma universidad. Para conocer más sobre el sistema educativo de Taiwán, véase el apartado 1. *Objeto de estudio y entidad social*.

<sup>203</sup> Este sistema de muestreo también se conoce con el nombre de *muestreo por rutas y cuotas*, donde la selección está supeditada a que los individuos reúnan determinadas características (Rodríguez 2003: 465). Véanse en Bernardo (2000: 42-43), López Morales (1994: 41-73) y en Moreno (1990: 77-93) los tipos de muestreo que hay en una investigación cuantitativa.

<sup>204</sup> Recordemos, una vez más, que el Grupo B y el Grupo C están formados por los mismos individuos.

De esta forma, una vez que informamos a los individuos de la muestra invitada sobre nuestro propósito general, se les pidió voluntariedad para participar en la investigación. En el Grupo A, no todos los individuos quisieron formar parte del estudio, así que la *muestra aceptante* fue de 54 individuos. En cambio, en los grupos B y C, casi todos accedieron a ser grabados, así que obtuvimos 32 individuos para la muestra aceptante.

Por último, tuvimos que hacer una selección de individuos que garantizase la homogeneidad de los grupos y, al mismo tiempo, la representatividad de la muestra. Tras esta selección, nos quedamos con 30 sujetos en cada grupo, que son los que constituyeron la *muestra productora de datos*<sup>205</sup>.

En las ciencias sociales, suele aceptarse el trabajo con un *nivel de confianza* del 0.955 (Rodríguez 2003: 451), pero no existe un acuerdo entre los investigadores sobre esta cifra (Cestero 2000b: 73). Para Labov (1966: 171), sin embargo, en los estudios sociolingüísticos es suficiente el 0.025% de la población, lo cual garantiza la representatividad de la muestra que manejamos. En nuestro caso, para el Grupo A se trabaja con una muestra de 30 sujetos sobre una población de 289, lo que supone un 10.38%, garantizando, así, una gran representatividad de la muestra. Para los grupos B y C, se trabaja con una muestra de 30 sujetos sobre una población de 35, obteniendo, de este modo, un 85.71% de la población de estudio. En los tres grupos, por lo tanto, se garantiza una elevada representatividad de la muestra, lo que supone una *validez externa* de la investigación.

Los criterios seguidos en esta selección final de 15 conversaciones y 30 sujetos en cada grupo fueron los siguientes:

- 1) Que los individuos de cada grupo garantizaran niveles lingüísticos similares en la lengua meta debido a que, de acuerdo con la teoría de la interlengua, consideramos que la producción de interrupciones por parte de los alumnos puede variar en función de su nivel de español. Por ello, fue necesario decir en qué etapa del aprendizaje se encontraban. Se estimó un nivel A2-B1 (inicial) en el Grupo A y un

---

<sup>205</sup> En cuanto al sexo de los individuos, no pudimos obtener cifras similares, puesto que, aunque fue incluido en las características particulares de cada sujeto, la mayoría de estudiantes de español como lengua extranjera son mujeres. De esta forma, nos encontramos con 4 hombres y 26 mujeres en el Grupo A, y 5 hombres y 25 mujeres en los grupos B y C.

nivel B2-C1 (intermedio)<sup>206</sup> en el Grupo B con el fin de que la conversación se desarrollara de modo más o menos fluido. Según apuntaba Pérez (2011), otro de los responsables de la recogida del corpus, para determinar su capacidad lingüística asumimos tres particularidades. En primer lugar, que los sujetos de los grupos A y B-C hubieran estudiando español durante cuatro y siete años respectivamente. En segundo lugar, que los individuos del Grupo A estuvieran en posesión del *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) Nivel Inicial o se hubieran presentado alguna vez para, así, garantizar un nivel B1, y que los alumnos de los grupos B y C tuvieran aprobado el DELE Intermedio o se hubieran presentado alguna vez para, al menos, garantizar un nivel B2<sup>207</sup>. En tercer lugar, el informe de los profesores de cada universidad sobre los alumnos que participaron y el acuerdo entre los dos responsables de la recogida del corpus de que cada uno de los grupos estuviera formado por sujetos de un nivel lingüístico de español similar.

- 2) Que los individuos accedieran a ser grabados voluntariamente. En nuestro caso, de los 289 individuos que componían la muestra invitada del Grupo A, grabamos a 54; y de los 35 que componían la muestra invitada de los grupos B y C, grabamos a 32.
- 3) Además, de las 42 conversaciones que habíamos grabado, eliminamos nueve atendiendo a dos criterios: respeto excesivo de los turnos (conversaciones CY02, CY03, CY04, CY06, FJ02, FJ07, TK03 y TK09) y nivel lingüístico más bajo que el que establecimos como válido para unificar los grupos (conversaciones CY02, CY04, CY06, CY07, FJ06, TK03, TK05, TK09). De las 17 conversaciones que aún teníamos en el Grupo A y de las 16 del Grupo B, se eliminaron dos en el primero (CY01 y TK01) y una en el segundo (WZ16) con el propósito de obtener un número de conversaciones igual en los tres grupos y, al mismo tiempo, más cómodo para trabajar. Tras todo el proceso de selección, teníamos 30 conversaciones con las que trabajar.

---

<sup>206</sup> Elegimos alumnos de un nivel B2-C1 porque es el máximo al que los alumnos universitarios suelen llegar en las universidades taiwanesas (Sánchez *et al.* 2011: 15).

<sup>207</sup> El *Nivel Inicial* corresponde al nivel B1 del MCERL, mientras que el *Nivel Intermedio* corresponde al nivel B2, según el boletín informativo que ofrece el Instituto Cervantes y que puede consultarse en [[www.cervantes.es](http://www.cervantes.es)]. En nuestro grupo de nivel inicial, hemos incluido el nivel A2 porque la medición del nivel de nuestros alumnos no se ajusta exactamente al descrito por el Instituto Cervantes. Lo mismo sucede al incluir el nivel C1 en nuestro grupo de nivel intermedio. No obstante, en este mismo apartado ya se ha explicado la forma de decidir el nivel de los alumnos.

Los 60 individuos que forman parte de la muestra presentaban, después del proceso de selección que acabamos de describir, unas características comunes que resumimos en la tabla siguiente:

	<b>Grupo A</b>	<b>Grupos B y C</b>
Nº de individuos	30	30
País de origen	Taiwán	Taiwán
País de residencia	Taiwán	Taiwán
Edad	21-23 años	21-23 años
Nivel socio-económico	Medio-alto	Medio-alto
Lengua materna	Chino	Chino
Otras lenguas que conoce <sup>208</sup>	Inglés y taiwanés	Inglés y taiwanés
Nivel de conocimiento de español	A2-B1 (inicial)	B2-C1 (intermedio)
	4 años de español	7 años de español
Contexto de aprendizaje del español	Universitario	Universitario

**Tabla 7.-** Características de la muestra.

En resumen, siguiendo a Fox (1981: 368) en la división que establece de la muestra, tenemos:

- 1) **Muestra invitada:** miembros de la población a los que se invita a participar en la investigación (289 personas en el Grupo A y 35 personas en los grupos B y C).
- 2) **Muestra aceptante:** parte de la muestra invitada que acepta participar (54 personas en el Grupo A y 32 personas en los grupos B y C).
- 3) **Muestra productora de datos:** parte de la muestra aceptante que es válida para el análisis de los datos (30 personas en el Grupo A y 30 personas en los grupos B y C).

## 5. TRANSCRIPCIÓN Y ETIQUETADO DE LOS MATERIALES

Es posible encontrar dos modos de crear una base de datos con textos orales: en *formato audio* y en *formato escrito*. Los primeros son un conjunto de grabaciones obtenidas de la emisión oral de uno o varios individuos. Los segundos son la transformación de esas grabaciones en textos escritos. Consisten, básicamente, en la

<sup>208</sup> Los informantes han aprendido inglés en un contexto académico desde los 6 años de edad. Además, han estado en contacto con el taiwanés desde su nacimiento, puesto que, si bien el taiwanés no es su lengua materna, sí es la hablada entre la población de la tercera edad y en ciertos ambientes rurales.

transcripción escrita en ortografía convencional de una grabación obtenida de la producción oral de una o varias personas, que ha de realizarse con especial cuidado (Markee 2000: 53).

La investigación tradicional de la ASL utiliza directamente las grabaciones para realizar la cuantificación de los datos y su posterior análisis estadístico. En cambio, los investigadores de AC, corriente que hemos tenido en cuenta para la recogida y la transcripción de los datos, utilizan las transcripciones como principal recurso –apoyada siempre en la audición–. La transcripción de corpus orales es una parte relevante del AC, debido a que su objetivo es analizar los detalles que aparecen en las interacciones naturales que se dan en diferentes situaciones. Es por ello por lo que quizá sea en el AC donde encontremos muchos más detalles sobre la descripción del proceso de grabación y transcripción de las conversaciones. Para destacar la gran importancia de la transcripción, Heritage (1988) anota cuatro presunciones básicas en el AC que son reflejadas en el modo de transcripción del habla en interacción:

- 1) La conversación presenta una estructura.
- 2) La conversación tiene su propio contexto autónomo, esto es, el significado de una intervención en particular está formada por lo que inmediatamente la precede y por lo que inmediatamente la sigue.
- 3) No hay una justificación a priori para creer que cualquier detalle de la conversación, por pequeño que sea, se presente de forma desordenada, accidental o irrelevante. Este punto interesa especialmente a los investigadores de ASL, pues es un modo de observar la evolución de la interlengua del alumno.
- 4) El estudio de la conversación requiere que los datos hayan aparecido de forma natural.

Dentro de esta corriente norteamericana, Seedhouse (2005: 166) señala los siguientes aspectos como los más relevantes de la transcripción:

- 1) Las grabaciones hechas en un contexto natural son consideradas como datos primarios.
- 2) Las transcripciones están diseñadas para poner los datos primarios a disposición de un meticuloso estudio analítico.

- 3) Las transcripciones resultan insuficientes para el estudio. Es necesaria una audición de los datos primarios que facilite la legibilidad y comprensión del texto.

El principal beneficio de la transcripción es facilitar la búsqueda de aquellos fenómenos que deseamos investigar, como, por ejemplo, pausas, silencios, cortes, superposiciones, suspiros, risas y otros elementos conversacionales (Markee 2000: 55 y Ávila, Vida y Cruz 2006). Es fundamental destacar que la transcripción no sustituye la grabación en audio, sino que la complementa (Hutchby y Wooffitt 1998: 74). Por este motivo, para obtener una eficacia máxima en las investigaciones practicadas sobre este corpus, habrá que escuchar las audiciones y leer las transcripciones al mismo tiempo.

En ocasiones, encontramos problemas de transcripción<sup>209</sup>. Así, Moreno y Urresti (2005: 15) describen dos tipos de fenómenos lingüísticos que causan ciertos problemas de transcripción: los rasgos de producción (palabras fragmentadas, apoyos vocálicos, rectificaciones, etc.) y los rasgos de interacción (número de turnos y superposición de habla). A veces, estos problemas son resueltos mediante etiquetas de actuación no verbal y de fenómenos no lingüísticos como las sonrisas, las miradas, los gestos con la mano, etc., que pueden afectar al intercambio de turnos. En nuestro caso, se considera que este tipo de etiquetas dificulta la lectura del texto, así que hemos decidido no añadirlas en este trabajo.

Una forma de resolver, por ejemplo, la dificultad a la hora de identificar y estudiar las superposiciones de habla es la propuesta de Alcántara (2007), sobre la anotación de conversaciones recogidas en vídeo. En general, la transcripción de algunos elementos de la comunicación no verbal<sup>210</sup> que puedan resultar esenciales para entender la interacción cara a cara sería posible gracias a los sistemas de grabación de vídeo. Seedhouse (2005: 167) cita algunas investigaciones del AC que estudian la comunicación no verbal en el área del aprendizaje de lenguas (Zuengler, Ford y Fassnacht 1998, Mori 2003, Carroll 2004, Lanzaraton 2004 y Olsher 2004). De todos modos, incluir detalles sobre las señales no verbales que aparecen en la comunicación supone alargar el proceso de transcripción y hace que las transcripciones resulten más

---

<sup>209</sup> En Farías y Montero (2005), se hace un repaso con más detalle de las dificultades que entraña la grabación y transcripción de textos orales, al mismo tiempo que se ofrece algunas posibles soluciones dentro del marco de la investigación cualitativa. También en Meyer y Morris (1994), encontramos expuestos varios problemas sobre los métodos de codificación o transcripción del habla.

<sup>210</sup> Véase en Poyatos (1994) o Cestero (1998, 1999) para saber más sobre la comunicación no verbal en nuestra cultura.



difíciles de leer y menos accesibles a los lectores no especializados, lo que supone una gran desventaja (Seedhouse 2005: 167).

En nuestro trabajo, no nos ocupamos de la transcripción de algunas particularidades, como las no verbales. Sin embargo, las que consideramos significativas o importantes para la comunicación fueron anotadas en la *hoja de observaciones* que se preparó. Además, cuando algunos fenómenos como las subidas y bajadas del tono o del volumen de la voz se consideraron significativos para marcar el final de turno, fueron tenidos en cuenta en el análisis de los datos, motivo por el que el análisis se hizo siguiendo, al mismo tiempo, la transcripción y la audición de la grabación.

Son muchas las convenciones de transcripción utilizadas por los investigadores<sup>211</sup>. Varían, fundamentalmente, según el objeto de estudio. Nosotros utilizamos las convenciones del grupo PRESEEA<sup>212</sup>, que están basadas en la transcripción de los primeros investigadores del AC y que recogemos en el Apéndice en CDRom. Tres personas se ocuparon de llevar a cabo manualmente la transcripción de cada conversación, tal y como aparece reflejado en las transcripciones que ofrecemos en el Apéndice en CDRom. Por un lado, la transcripción de las conversaciones en español fue hecha por los profesores Javier Pérez, doctor en Lingüística por la Universidad Antonio Nebrija, Laura Vela, doctora en Lingüística por la Universidad Complutense de Madrid, y Miguel Rubio Lastra, doctorando en Lengua española y literatura por la Universidad de Alcalá. Por otro lado, Azucena Lin, doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alcalá, Ana Sun, doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca y Teresa Kao, alumna del último año de Filología Española en la Universidad de Idiomas de Wenzao, se ocuparon de la transcripción de las conversaciones mantenidas en chino. La revisión de cada una de las transcripciones fue llevada a cabo por otras dos personas relacionadas con la lingüística. En las transcripciones, que aparecen en el Apéndice en CDRom, indicaremos el nombre de los revisores que se ocupan de esta tarea para cada conversación.

En la transcripción hicimos uso de tres *software* informáticos:

---

<sup>211</sup> En Payrató (1995) se habla sobre otros muchos procedimientos de transcripción de textos orales y se hace una propuesta desde un punto de vista de la etnometodología. Para conocer las técnicas utilizadas en la transcripción y una crítica de las mismas, véanse los autores citados por Markee (2000: 59).

<sup>212</sup> Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA) (Moreno, Cestero, Molina y Paredes 2002, 2005 y 2007).

- 1) *Voice Yepp Player 2003* para trasladar los archivos de la grabadora al ordenador y eliminar ruidos. El formato de los archivos es \*.vy1, \*.vy2, \*.vy3 y \*.vy4, lo cual consideramos una limitación, ya que no pueden leerse con otro software.
- 2) *Quick Time-Player*, versión 7.6.6 para la audición de las grabaciones una vez que fueron arregladas y editadas en formato \*.wav.
- 3) *Microsoft Office Word*, versiones 2003 y XP, para la edición del texto<sup>213</sup>.

## 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos de la investigación se ha realizado a partir de un estudio cualitativo y cuantitativo del corpus. Los datos han sido obtenidos atendiendo a las señales de final de turno que Cestero (2000a: 226 y 2005: 29) describe para la lengua española y que recordaremos en el siguiente subapartado. Comenzaremos este apartado detallando cómo se desarrolló el análisis y continuaremos describiendo cuáles son las variables –dependientes, independientes, de control, intervinientes y extrañas– que hemos utilizado, así como la validez y la fiabilidad que tiene la investigación.

### 6.1. DESARROLLO DEL ANÁLISIS

El análisis fue hecho a partir de la transcripción manual de los datos orales recogidos en nuestro corpus, pues es este el instrumento utilizado por los analistas de la conversación para estudiar los fenómenos conversacionales (Markee 2000). Junto con la transcripción, hemos utilizado la audición original cuando, ocasionalmente, el final de turno no se identificaba claramente en la transcripción, siendo necesario comprobar la presencia o ausencia de marcas de carácter paralingüístico.

En primer lugar, para asegurarnos de que existía realmente *interrupción*, fue necesario descubrir si había alternancia impropia o no. Con esta intención, hubo que reconocer las marcas que señalaban el final de un turno y advertir que nos

---

<sup>213</sup> Como dato útil para futuros trabajos, mencionamos el artículo de Meyer y Morris (1994), en el que presentan un software y un sistema de transcripción especiales para señalar los límites de las superposiciones. En cuanto a la audición de los datos, Ribeiro de Araujo (2001: 8) recomienda el uso del programa informático *Broadcast 2000*.

encontrábamos con un lugar de transición pertinente (LTP), para lo cual tomamos como referencia las señales descritas por Cestero (2000a: 226 y 2005: 29) para la lengua española<sup>214</sup>, desarrolladas con más detalle en el apartado 2.2 del Capítulo I, y que recordamos resumidamente a continuación. Componentes inferenciales de marcas lingüísticas o paralingüísticas y gestuales de proyección, indicación y señalización de final:

a) Proyectores de final de turno:

- a1) Señales primarias: movimiento tonal descendente.
- a2) Señales secundarias: rapidez en la velocidad de emisión, curva melódica interrogativa y marcas de distribución (interrogaciones directas o indirectas, preguntas aseverativas, tratamientos directos y expresiones de cesión de turno).

b) Indicadores de final de turno: tonema descendente o ascendente.

c) Finalizadores de turno:

- c1) Señales primarias: conclusión gramatical.
- c2) Señales secundarias: alargamiento de sonidos finales, marcas de distribución<sup>215</sup> y pausas.

Manejamos las marcas primarias (movimiento tonal descendente, tonema descendente y conclusión gramatical) para señalar el final de turno, es decir, un LTP, puesto que son estas las que lo caracterizan en primera instancia. En caso de duda, recurrimos a las marcas secundarias, ya que sirven para reforzar las primarias, para neutralizar la no aparición de una marca primaria o para cambiar el significado de determinadas marcas primarias (Cestero 2005: 30).

La dificultad de identificar, en algunas ocasiones, las marcas de continuidad o discontinuidad del turno que, además de lingüísticas, pueden ser paralingüísticas, quinésicas y proxémicas (Cestero 2000a), impide reconocer fácilmente si hay una

---

<sup>214</sup> No consideramos necesario identificar las *tácticas de conclusión* porque en la mayoría de los casos sólo reafirman las señales de final de turno y son redundantes (Cestero 2000a: 120).

<sup>215</sup> En aquellas ocasiones en las que hay final de turno, pero no de mensaje, la interrogación se convierte en una marca de distribución de turno (señal secundaria de proyección del final de turno). Estos son los casos en los que “[...] la última o últimas cláusulas conforman una pregunta de carácter verificador que exige respuesta para que el hablante pueda proseguir con su relato seguro de que su interlocutor lo entiende” (Cestero 2000a: 119).

interrupción o no. A esto, añadimos la advertencia de Kerbrat-Orecchioni (1990: 188) sobre la dificultad de delimitar con precisión el final de un turno.

Una vez identificado el LTP, observamos si se trataba de una alternancia impropia, lo que indica la existencia de interrupción. Ya identificada la interrupción, determinamos su caracterización según su manifestación en la transcripción. Así, los tres tipos de interrupción estudiados son reconocidos del siguiente modo:

- Las **interrupciones involuntarias** suelen aparecer con retraso respecto al LTP. Su definición nos dice que violan el mecanismo de intercambio, puesto que hay una mala interpretación del final de turno.
- Las **interrupciones voluntarias no disruptivas o justificadas** suelen aparecer inmediatamente antes del LTP. Existe una indicación y proyección del final de turno, pero aún no hay final de turno señalado.
- Las **interrupciones voluntarias disruptivas o injustificadas** aparecen sin que existan marcas o motivos que las justifiquen.

Para identificar el *carácter del turno* y especificar el tipo de interrupción, tuvimos que analizar el turno y discernir entre si se trataba o no de un turno *relacionado* o *cooperativo* (Cestero 2005: 39-41 y 48-52). Estos se caracterizan por presentar una relación sintáctico-semántica o pragmática con el turno que interrumpen.

Una vez que se identificaron y clasificaron las interrupciones, se recogieron en las tablas que aparecen al final de este capítulo y a lo largo del Capítulo III. Los datos se introdujeron en una base de datos *Excel* para, a continuación, exportarlos al programa estadístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*. Con este programa, llevamos a cabo el análisis estadístico inferencial y descriptivo para cuantificar los datos y descubrir si las diferencias encontradas en los grupos son estadísticamente significativas o no y, con ello, determinar la posible influencia de la L1 de los informantes sobre su L2 en la producción de interrupciones, así como el impacto del nivel lingüístico en la aparición de interrupciones en las conversaciones en lengua meta.

## 6.2. VARIABLE DEPENDIENTE

La variable que estudiamos es de tipo *nominal*. En nuestro trabajo, la variable dependiente es la *interrupción*, y sus variantes serán la presencia o la ausencia de interrupción.

Presumiblemente, la frecuencia de aparición de estas variantes de tipo nominal será diferente debido a la influencia de otras variables (variables independientes). Esta relación entre las variables dependientes e independientes es el objeto de la presente investigación. Veamos, a continuación, cuáles son las variables independientes.

## 6.3. VARIABLES INDEPENDIENTES

Son aquellas que han sido seleccionadas para medir su relación con la variable dependiente. En el presente estudio, mediremos el efecto de la *lengua materna de los interlocutores* y del *nivel lingüístico en la lengua meta* sobre la variable dependiente: la *interrupción*. Al mismo tiempo, trabajaremos con la posible interacción entre estas dos variables independientes y los *tipos de interrupción*, por un lado, y la *forma de la interrupción*, por otro lado. La relación entre las variantes de la variable dependiente y de las variables independientes queda recogida en la siguiente tabla:

V. independientes	Tipos de interrupción	Forma de la interrupción	Lengua materna de los interlocutores	Nivel lingüístico en la lengua meta
V. dependiente				
<b>Interrupción</b>				
Presencia / ausencia	Ic	No S	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Is	Scn l	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vjn	Scn c	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vjp h	Scr l	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vjp i	Scr c	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vjc h	Ss l	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vjc i	Ss c	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vie h		Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vie i		Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vii h		Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vii i		Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio

Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp h = voluntarias justificadas pertinentes del hablante, Vjp i = voluntarias justificadas pertinentes del interlocutor, Vjc h = voluntarias justificadas cooperativas del hablante, Vjc i = voluntarias justificadas cooperativas del interlocutor, Vie h = voluntarias injustificadas explicables del hablante, Vie i = voluntarias injustificadas explicables del interlocutor, Vii h = voluntarias injustificadas inexplicables del hablante, Vii i = voluntarias injustificadas inexplicables del interlocutor, No S = sin superposición, Scn l = con superposición larga y resolución por conclusión, Scn c = con superposición corta y resolución por conclusión, Scr l = con superposición larga y resolución por corte, Scr c = con superposición corta y resolución por corte, Ss l = con superposición larga y resolución por suspensión y Ss c = con superposición corta y resolución por suspensión.

**Tabla 9.-** Variantes de la variable dependiente y de las variables independientes.

#### 6.4. VARIABLES DE CONTROL

Las variables de control son aquellas que necesitamos neutralizar porque podrían alterar los resultados. Este control puede hacerse durante el diseño de la investigación, *control a priori*, o durante el análisis de datos, *control a posteriori* (Alvira 2003: 101). En nuestro caso, se llevó a cabo a priori, antes de la recogida de datos, y las variables controladas fueron las siguientes:

- 1) **Nivel lingüístico de la lengua meta de los estudiantes:** como ya explicamos en 4.4. *Informantes*, los sujetos de la muestra están en un nivel de español similar, A2-B1 en el Grupo A, y B2-C1 en el Grupo B, y han estudiado español durante cuatro años (Grupo A) y siete años (Grupo B).

- 2) **Contexto de aprendizaje:** nuestra investigación se desarrolla dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera. La muestra se recogió en un contexto académico universitario por cuestiones prácticas para la aplicación de los resultados.
- 3) **Lengua materna:** esta variable, al igual que el *contexto de aprendizaje*, viene dada obligatoriamente por el país en el que se desarrolla nuestra labor de docencia, Taiwán, donde el chino es la lengua oficial.
- 4) **Tipo de texto oral:** decidimos tomar la *conversación coloquial orientada* como texto a desarrollar y evitamos la inclusión de otros tipos de texto oral por los motivos explicados detalladamente en el apartado 4.3. *Conversaciones*.

## 6.5. VARIABLES INTERVINIENTES O EXTRAÑAS

Se consideran variables intervinientes o extrañas factores ajenos a la investigación que pueden influir en los resultados y alterarlos. En nuestro estudio, identificamos las siguientes variables como posibles perturbadoras de los resultados:

- 1) **Nivel de tensión del sujeto grabado:** un elevado grado de nerviosismo o excitación en el sujeto podría repercutir negativamente en la naturalidad de la conversación, requisito que necesitábamos para conseguir un nivel de espontaneidad e interacción que facilitase la aparición de interrupciones<sup>216</sup>.
- 2) **Estado de ánimo del sujeto grabado:** la mala disposición del sujeto motivaría una escasa producción oral que entorpecería el desarrollo de una conversación fluida.
- 3) **Efecto de la paradoja del observador:** este fenómeno, descrito por Labov (1972), se refiere a que los sujetos del estudio modifican su conducta al saber que están siendo observados. Sin embargo, tal y como explicamos en el apartado 4.3. *Conversaciones* y en el 4.4. *Informantes*, se ha intentado minimizar de un modo considerable gracias a que tratamos de crear un ambiente lo más relajado posible.

Si durante la grabación o la posterior escucha de las conversaciones observamos que alguna de estas variables influía negativamente en la fluidez, optamos por rechazar

---

<sup>216</sup> En el apartado 4.1. *Procedimiento de recogida de los materiales*, se han explicado los recursos que empleamos para neutralizar esta variable.

la conversación afectada, tal y como detallamos en el apartado 4.1. *Procedimiento de recogida de los materiales*.

## 6.6. VALIDEZ

La técnica de recogida de datos es útil a la observación científica si reúne las características de *relevancia, fiabilidad, validez, sensibilidad y tipificación* (Latiesa 2003). Sin embargo, siguiendo a Latiesa, concedemos especial importancia a la validez y a la fiabilidad, las cuales necesitan cuidarse en extremo durante el diseño previo a la investigación.

La validez significa que las conclusiones son verdaderas, que “el instrumento de medida que se utiliza en una situación concreta y con propósito determinado debe realmente medir el rasgo que pretende medir” (Latiesa 2003: 409).

Antes de justificar la validez de los *instrumentos de análisis*, es necesario presentarlos:

- **Transcripciones:** son el principal instrumento que utilizamos para reconocer la interrupción. Hemos seguido las convenciones del grupo PRESEEA, tal y como hemos explicado en el apartado 5. *Transcripción y etiquetado de los materiales*.
- **Marcas de final de turno:** es instrumento de análisis en tanto en cuanto que permite detectar la aparición de las interrupciones, como ya explicamos en el Capítulo I.

En líneas generales, y siguiendo a Cadierno (2004), hay tres tipos de validez:

- 1) **Validez interna**<sup>217</sup>: garantizaría que se obtuvieran resultados iguales si se hubieran utilizado instrumentos diferentes.

Podría existir disparidad de criterios en cuanto a la *transcripción* de las superposiciones de habla, como consideran Meyer y Morris (1994), quienes plantean una codificación vertical que, supuestamente, facilita el reconocimiento de este fenómeno conversacional. Sin embargo, nosotros hemos preferido respetar las convenciones utilizadas por PRESEEA porque, a nuestro entender, los fenómenos aquí analizados resultan, con ellas, perfectamente reconocibles.

---

<sup>217</sup> La *validez interna* de un experimento es la condición imprescindible para que pueda haber *validez externa* (Burns 2000: 359).



La validez de las *marcas de final de turno* como instrumento que permite considerar si determinado fenómeno puede entenderse como interrupción o no se ha justificado ampliamente en el apartado 2.2 del Capítulo I.

Además, cada texto fue repasado cinco veces por tres diferentes investigadores, tal y como aconsejan Moreno y Urresti (2005).

- 2) **Validez externa:** está constituida por los factores que hacen posible que los resultados del estudio se puedan generalizar al resto de la población. En este trabajo, hemos considerado los factores señalados por Burns (2000: 359). Los cuatro primeros han ido apareciendo a lo largo del trabajo; sin embargo, aún restan dos por explicar. Veamos, pues, cuáles son dichos factores:
  - a) Descripción correcta de las variables independientes: según lo visto en el apartado 6.3. *Variables independientes*, estudiaremos cuál es la influencia de la *lengua materna de los interlocutores* y del *nivel lingüístico en la lengua meta* (variables independientes) sobre la *interrupción* (variable dependiente). Al mismo tiempo, trabajaremos con la posible interacción entre estas dos variables independientes y los *tipos de interrupción*, por un lado, y la *forma de la interrupción*, por otro lado.
  - b) Representatividad de la muestra: en el apartado 4.4. *Informantes* dijimos que la representatividad de la muestra estaba garantizada, ya que trabajamos con un 10.38% de la población de estudiantes taiwaneses de 4º curso de español y un 85.71% de la población de estudiantes taiwaneses de 7º curso de español.
  - c) Efecto Hawthorne: se refiere a los posibles efectos psicológicos que produce en los sujetos saber que son objeto de investigación. En los apartados 4.4. *Informantes* y 4.1. *Procedimiento de recogida de materiales* describimos cómo reducíamos estos efectos negativos gracias a la voluntariedad de participación en el estudio y al hecho de que los sujetos eran compañeros de clase.
  - d) Operación adecuada con las variables dependientes: en los Capítulos III y IV mediremos la influencia de las variables independientes sobre la variable dependiente mediante interpretación de estadística inferencial y descriptiva que nos ayude a encontrar posibles diferencias estadísticamente significativas.

- e) Efecto memoria: cuando el sujeto se sensibiliza con el experimento después de hacer un *pretest*. En nuestro caso, no hemos utilizado este método, que suele emplearse para medir la fiabilidad de una escala, prueba o cuestionario concreto.
  - f) Control de las variables extrañas que pueden afectar a la validez interna: las posibles variables intervinientes son: el *nivel de tensión del sujeto grabado*, su *estado de ánimo* y el *efecto de la paradoja del observador*. Los dos primeros aspectos, estrechamente relacionados con la validez ecológica, fueron tenidos muy en cuenta en la fase previa a la recogida de los datos y tratamos de crear unas condiciones lo más naturales posibles, tal y como explicamos en el apartado 4.2. *Grabaciones*.
- 3) **Validez ecológica:** señala hasta qué punto el estudio reproduce situaciones de la vida real. Ya explicamos, en el apartado 4.2. *Grabaciones*, que una de nuestras principales preocupaciones fue conseguir la máxima naturalidad posible en la producción de las conversaciones para evitar la artificiosidad que pudiera aparecer en un contexto académico.

## 6.7. FIABILIDAD

La fiabilidad mide la constancia de las observaciones del instrumento, “de manera que se obtengan los mismos resultados al volver a medir el rasgo o aspecto, bajo condiciones similares del individuo u objeto en cuestión” (Latiesa 2003: 409).

Hablemos de la fiabilidad de los *instrumentos de análisis* de nuestra investigación:

- **Transcripciones:** siguiendo las pautas marcadas por PRESEEA, aplicamos la *fiabilidad por repetición* a las transcripciones hechas, que consiste en la revisión de otros investigadores para así garantizar la correcta transcripción de las conversaciones. De este modo, las transcripciones fueron revisadas por tres hablantes nativos familiarizados, además, con la enseñanza del español como lengua extranjera.

- **Marcas de final de turno:** debido a la novedad de la investigación, no se ha podido comprobar la fiabilidad<sup>218</sup> de las marcas de final de turno, puesto que, si bien Cestero (2000a) hace una perfecta compilación de las marcas relacionadas con la lengua española, en chino aún no han sido descritas. Por este motivo, recurrimos a lo recogido en la bibliografía revisada para señalar cuáles consideramos marcas primarias<sup>219</sup>.

## 7. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras el análisis de los datos, es necesario clasificar y ordenar los resultados con el fin de facilitar su estudio e interpretación. De acuerdo con ello, los resultados obtenidos en el análisis de los datos han sido organizados según su frecuencia y porcentaje de aparición en las tablas de distribución de frecuencias que presentamos a continuación.

Recordemos que el Grupo A está formado por alumnos taiwaneses de 4º año que hablan español con un nivel A2-B1 (inicial). El Grupo B lo forman alumnos taiwaneses de 7º año que hablan español con un nivel B2-C1 (intermedio). Por último, el Grupo C está compuesto por conversaciones en chino entre los mismos alumnos que el Grupo B.

En la siguiente tabla, recogemos las alternancias propias e impropias, según la definición de alternancia de turnos o cambio de hablante vista en el apartado 2.1. *La alternancia de turnos de habla* del Capítulo I. No se consideran como alternancias, por tanto, las intervenciones con turnos de apoyo o la producción de elementos paralingüísticos y quinésicos como la risa, los titubeos, etc.

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Alternancias propias	559	82.81%	847	83.12%	1181	83.76%
Alternancias impropias	116	17.19%	172	16.88%	229	16.24%
<b>TOTAL</b>	<b>691</b>		<b>1061</b>		<b>1436</b>	

**Tabla 10.-** Frecuencia y porcentaje de alternancias.

<sup>218</sup> Véase en Gento (2004: 92) una descripción general de los métodos empleados para calcular la fiabilidad de una investigación en educación.

<sup>219</sup> Véase el apartado 6.1. *Desarrollo del análisis* para saber cuáles fueron las marcas de final de turno que consideramos primarias.

Organizamos las interrupciones, en la Tabla 11, según el motivo de la interrupción.

		Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Involuntarias	Fallos de coordinación	13	11.21%	11	6.39%	24	10.48%
	Fallos de secuenciación	15	12.93%	19	11.05%	30	13.1%
Voluntarias justificadas o no disruptivas	Neutras	12	10.34%	13	7.56%	40	17.47%
	Pertinentes	23	19.82%	49	28.48%	72	31.44%
	Cooperativas	24	20.69%	43	25%	26	11.35%
Voluntarias injustificadas o disruptivas	Explicables	27	23.28%	26	15.12%	26	11.35%
	Inexplicables	2	1.72%	11	6.39%	11	4.8%
<b>TOTAL</b>		<b>116</b>		<b>172</b>		<b>229</b>	

**Tabla 11.-** Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.

En la Tabla 12, las interrupciones aparecen clasificadas según la persona que interrumpe.

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Del hablante	14	12,07%	18	10,47%	36	15,72%
Del interlocutor	102	87,93%	154	89,53%	193	84,28%
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>		<b>172</b>		<b>272</b>	

**Tabla 12.-** Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.

En la Tabla 13, se recoge la frecuencia y el porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Con superposición	98	84,48%	137	79,65%	218	95,2%
Sin superposición	18	15,52%	35	20,35%	11	4,8%
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>		<b>172</b>		<b>229</b>	

**Tabla 13.-** Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.

Por último, ofrecemos el recuento y la organización de las superposiciones de habla, en las tablas 14 y 15, siguiendo la clasificación explicada en el Capítulo I.

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Conclusión	30	31,91%	65	47,79%	165	72,05%
Corte	36	38,30%	40	29,41%	24	10,48%
Suspensión	28	29,79%	31	22,79%	14	6,11%
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>		<b>136</b>		<b>203</b>	

**Tabla 14.-** Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución.

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Largas	13	13,27%	17	12,4%	100	48,47%
Cortas	85	86,73%	120	87,6%	118	51,53%
<b>TOTAL</b>	<b>98</b>		<b>137</b>		<b>218</b>	

**Tabla 15.-** Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su tiempo de duración.

## 8. CONCLUSIÓN

La investigación sobre la conversación de alumnos taiwaneses de ELE que aquí presentamos es de corte sociopragmático –se estudia un fenómeno interactivo: la interrupción de habla– y toma como referencia la metodología del AC y técnicas de análisis propias de la Sociolingüística, presentada con detalle en este capítulo y que resumimos en estas cuatro fases:

1. **Recogida de datos:** en esta primera fase seguimos las pautas marcadas por el AC y la Sociolingüística. Los informantes fueron seleccionados a través de algunos descriptores sociales: profesión, edad, país de origen y lengua materna. Elegimos conversaciones coloquiales orientadas para facilitar la aparición de interrupciones. En cuanto a las grabaciones, nos desviamos ligeramente de lo que habitualmente se hace en el AC, pues no fueron hechas en un contexto natural.
2. **Transcripción:** de la enorme cantidad de modelos de transcripción existentes, seguimos las marcas utilizadas por el grupo de sociolingüistas del PRESEEA, cuyas convenciones están basadas en las del AC original.
3. **Análisis de los datos:** siguiendo el trabajo de Cestero (2000a), efectuamos un análisis cuantitativo con objeto de conocer frecuencias y proporciones de uso y de justificar con ello la fiabilidad de la investigación, como se aconseja en sociolingüística (Moreno 1990: 44). Además, utilizaremos unas categorías preliminares de la interrupción, por tanto, procederemos de forma deductiva y no

inductiva, como es habitual en los trabajos de otros investigadores del AC, quienes desarrollan la clasificación una vez hecho el análisis.

4. **Presentación de los resultados:** esta última fase del estudio se desarrollará en los siguientes capítulos. Consistirá en la presentación de los resultados del análisis cuantitativo, acompañado de un análisis cualitativo, que permitirá interpretar los datos obtenidos y constatar o no las hipótesis de partida, además de conocer cómo interrumpen los estudiantes taiwaneses de ELE cuando conversan en español.

## **CAPÍTULO III**

# **LA INTERRUPCIÓN EN LA CONVERSACIÓN DE ESTUDIANTES TAIWANESES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. RESULTADOS**

---





**CAPÍTULO III**

**LA INTERRUPCIÓN EN LA CONVERSACIÓN DE ESTUDIANTES  
TAIWANESES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.**

**RESULTADOS**

En este capítulo, presentamos los resultados obtenidos en los análisis realizados sobre la muestra de datos, compuesta por 45 conversaciones diádicas que mantienen 60 estudiantes taiwaneses de español. Treinta de ellos forman parte de un corpus oral denominado COET, tienen un nivel inicial de español y han estudiado 4 años de español. Los otros treinta pertenecen al corpus oral COBEC, llegan a un nivel intermedio y han estudiado español durante 7 años. Las conversaciones que mantienen nuestros estudiantes se han recogido en tres grupos, denominados A, B y C. El Grupo A se extrajo del COET y se compone de 15 conversaciones diádicas mantenidas en español de nivel inicial. El Grupo B fue obtenido del COBEC y son 15 conversaciones diádicas de taiwaneses que hablan en español de nivel intermedio. En el Grupo C, procedente del COBEC, tenemos otras 15 conversaciones diádicas de taiwaneses que hablan en chino; son los mismos informantes del Grupo B.

Presentaremos los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos realizados en forma de tabla. Recogeremos frecuencias absolutas y relativas con objeto de conocer frecuencias y proporciones de uso. A continuación, evaluaremos los porcentajes aparecidos en cada una de las tablas mediante un análisis cualitativo. Este análisis irá

acompañado de la presentación de algunos ejemplos extraídos del corpus que justificarán, de esta forma, que las interrupciones que estamos analizando pertenecen realmente a la categoría en la que las estamos incluyendo.

La exposición de este análisis se llevará a cabo en el siguiente orden: en primer lugar, presentaremos algunas consideraciones generales de los datos extraídos de las intervenciones de los estudiantes; después, expondremos los resultados obtenidos en el Grupo A; seguiremos con los encontrados en el Grupo B y, por último, los descubiertos en el Grupo C. Los datos que encontremos en cada uno de los grupos se ofrecerán en el siguiente orden: frecuencia de producción de las interrupciones, interrupciones según la intervención de quien las realiza y el motivo de la interrupción, interrupciones según el papel en la conversación de quien las realiza, interrupciones según haya superposición o no, resolución de las interrupciones con superposición y duración de las interrupciones con superposición.

En el siguiente capítulo, dedicado a la discusión de los resultados, compararemos los resultados obtenidos en los tres grupos y trataremos de encontrar posibles diferencias estadísticamente significativas mediante interpretación de estadística inferencial. Además, acompañando a los resultados, llevaremos a cabo un análisis cualitativo que dé explicación de las posibles diferencias encontradas en los tres grupos analizados. De esta forma, responderemos a las preguntas de investigación que se formulan en nuestro trabajo y podremos, finalmente, aceptar o rechazar la hipótesis inicial de investigación.

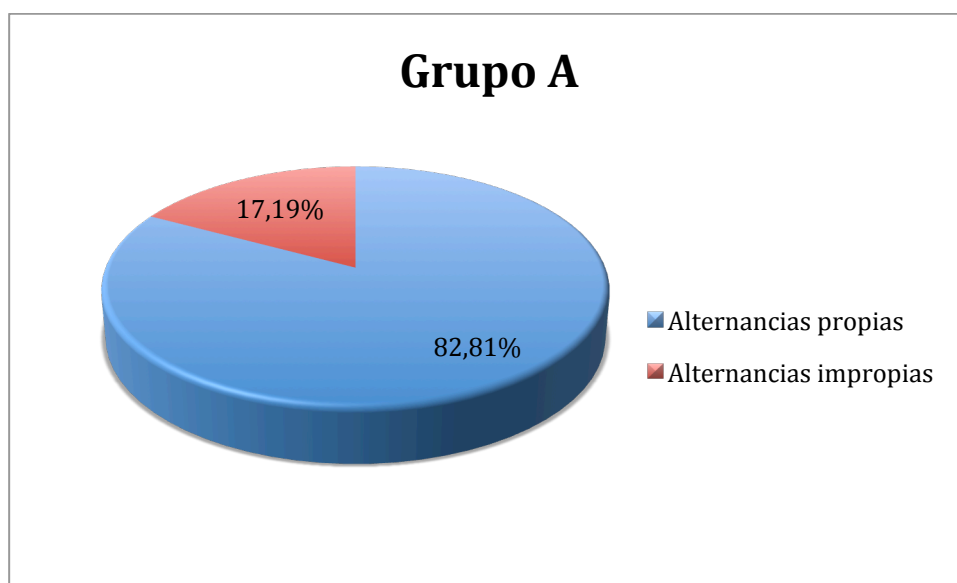
## 1. GRUPO A: CONVERSACIONES EN ESPAÑOL DE ALUMNOS DE CUARTO AÑO

En este apartado, expondremos los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo del Grupo A: conversaciones en español de alumnos de cuarto año, mediante tablas de frecuencias y porcentajes que irán acompañadas de una explicación de los resultados más destacados.

## 1.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA

El mecanismo que da funcionamiento a la interacción conversacional está formado principalmente por la alternancia de turnos de habla. Cuando los cambios de turno se producen siguiendo los tiempos y reglas ya descritos en el Capítulo I, como indica Cestero (2000a), tenemos una *alternancia propia*; sin embargo, si estas reglas se incumplen, o si los cambios de turno se presentan sin una combinación de marcas primarias o de marcas secundarias y primarias, se produce una *alternancia impropia*. En nuestro trabajo, reconoceremos la interrupción como una alternancia de turno impropia, puesto que no respeta este mecanismo que supuestamente ha de seguir la alternancia de turnos.

Los resultados obtenidos en el análisis de las alternancias de turnos de palabra del Grupo A aparecen sintetizados en el Gráfico 1 y en la Tabla 16 que ofrecemos a continuación.



**Gráfico 1.-** Grupo A. Porcentaje de alternancias.

En las conversaciones estudiadas, la mayor parte de las alternancias son propias, un 82.81%, y solamente un 17.19% son impropias.

<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Alternancias propias</b>	<b>Alternancias impropias</b>	<b>TOTAL</b>
FJ05.01 <sup>220</sup>	21M	28	9	<b>37</b>
	22M	37	9	<b>46</b>
CY05.01	60M	32	5	<b>37</b>
	61M	31	4	<b>35</b>
TK02.01	74M	10	3	<b>13</b>
	75M	12	2	<b>14</b>
TK04.02	78M	15	8	<b>23</b>
	79M	22	5	<b>27</b>
TK06.02	82M	19	2	<b>21</b>
	83M	22	3	<b>25</b>
TK07.02	84M	17	4	<b>21</b>
	85M	7	5	<b>12</b>
TK08.02	86M	23	1	<b>24</b>
	87M	18	6	<b>24</b>
FJ01.02	15M	24	8	<b>32</b>
	16M	27	10	<b>37</b>
FJ03.02	2H	14	1	<b>15</b>
	3H	6	4	<b>10</b>
FJ04.02	19M	22	4	<b>26</b>
	20M	20	6	<b>26</b>
CY06.02	10H	16	1	<b>17</b>
	62M	5	3	<b>8</b>
CY08.02	11H	10	2	<b>12</b>
	65M	14	0	<b>14</b>
CY09.02	66M	23	1	<b>24</b>
	67M	22	1	<b>23</b>
CY10.02	68M	15	4	<b>19</b>
	69M	16	3	<b>19</b>
CY11.02	70M	15	1	<b>16</b>
	71M	17	1	<b>18</b>
<b>TOTAL</b>		<b>559</b> (82.81%)	<b>116</b> (17.19%)	<b>675</b>

**Tabla 16.-** Grupo A. Frecuencia y porcentaje de alternancias.

Los resultados obtenidos en cada conversación reflejan una media de 45 alternancias por conversación, de las que 37.2 son propias y 7.7 impropias. Esto implica una media de 22.5 alternancias por informante (18.6 propias y 3.8 impropias).

Si acudimos a la estadística multivariante para encontrar un índice de la medida de distancia en que cada informante se aleja de su media multivariante, podemos utilizar

<sup>220</sup> El código de cada conversación fue establecido siguiendo las pautas que señala el grupo PRESEEA. Del código de cada conversación, por ejemplo FJ05.01, las dos primeras letras (FJ) corresponden al lugar en el que se recogió la grabación; los dos dígitos siguientes (05) especifican de qué conversación se trata, y las dos últimas cifras que aparecen (01) nos indican que hemos transcrito una parte concreta de la conversación, determinada por los minutos que señalamos en la ficha técnica que incluimos en el Apéndice en CDRom.

la *distancia de Mahalanobis* ( $d_E$ ). La medida de esta distancia tiene en cuenta el valor de cada variable, su varianza y su correlación con las demás variables; es decir, la distribución conjunta de un conjunto de variables (Peña 2002). Dicha distancia se define como:

$$d_{E(X_i - \bar{X})} = (X_i - \bar{X})S_X^{-1}(X_i - \bar{X})'$$

De este modo, podemos listar para cada informante su distancia de Mahalanobis y ver cómo se aleja del promedio de su grupo<sup>221</sup>. En cuanto a la aparición de alternancias en el Grupo A, el caso 22M de la conversación FJ05.01 resulta ser el más atípico<sup>222</sup> ( $d_E = 6.5$ ). Los informantes 84M y 69M, por su parte, son los casos que podemos considerar más representativos de este grupo, puesto que su producción de alternancias es la más cercana a la media del grupo ( $d_E = 0.1$ ).

Al observar la Tabla 16, destaca, además, la gran diferencia que existe entre unas conversaciones y otras, así como las diferencias individuales que encontramos en la producción de los informantes. Vemos, por ejemplo, que la conversación con más alternancias es FJ05.01, con una frecuencia de 83 alternancias, casi el doble de la media, lo que significa un mayor dinamismo, reflejado, también, en el elevado número de alternancias impropias: 18.

En el otro extremo, encontramos la conversación FJ03.02, con una frecuencia de alternancias de 25, casi la mitad de la media, de las cuales 5 son impropias. En este caso, tanto el bajo número de alternancias, en general, como el de la aparición, casi simbólica, de alternancias impropias en la producción oral de 2H (1 alternancia impropia), nos hace pensar que es este informante quien acapara la mayor parte de los turnos, marcando un claro papel dominante en la conversación. Este papel dominante podría deducirse a partir de los datos que ofrece el número de alternancias propias del otro interlocutor (4 alternancias impropias frente a 6 alternancias propias), lo que nos lleva a pensar en una dificultad de 3H a la hora de intervenir con un nuevo turno.

Si nos centramos en el número de alternancias de los participantes, distinguimos, a su vez, dos extremos muy diferenciados. Por un lado, el informante 22M toma la palabra en 46 ocasiones en la conversación FJ05.01; 9 de manera impropia. Esto le

<sup>221</sup> En el Anexo III, se detalla el valor de distancia de Mahalanobis para cada informante.

<sup>222</sup> Los casos que en la ecuación que mide la distancia de Mahalanobis dan valores máximos son los que más se alejan de la media y resultan, por lo tanto, los más atípicos del grupo. En cambio, los valores mínimos corresponden a los casos estándar, los que más se acercan a la media del grupo.

confiere un carácter muy activo en la conversación y, si nos fijamos en que el otro interlocutor tiene cifras que también están por encima de la media individual (37 alternancias, 9 alternancias impropias), los datos revelan un equilibrio en la conversación, una igualdad en el estatus de cada hablante y una participación por ambas partes que hace suponer que la conversación es dinámica.

En cambio, por debajo de la media, las 8 alternancias (3 impropias) del hablante 62M en la conversación CY06.02 reflejan una intervención muy escasa en la conversación, lo que nos lleva a reconocer un papel de oyente muy marcado.

De todas formas, el hecho de que ambos informantes presenten un número de alternancias que está por debajo de la media nos hace pensar en una conversación con turnos largos y un gran respeto por el cambio de turno. Así, como puede verse en la Tabla 16, los informantes de la conversación TK02.01 producen un número similar, y por debajo de la media, de alternancias propias e impropias. En la conversación CY09.02, tenemos, únicamente, 2 alternancias impropias, lo que indica también que hay un gran respeto por el turno en marcha y que las tomas de turno se hacen atendiendo a los LTP.

## 1.2. INTERRUPCIONES VOLUNTARIAS E INTERRUPCIONES INVOLUNTARIAS

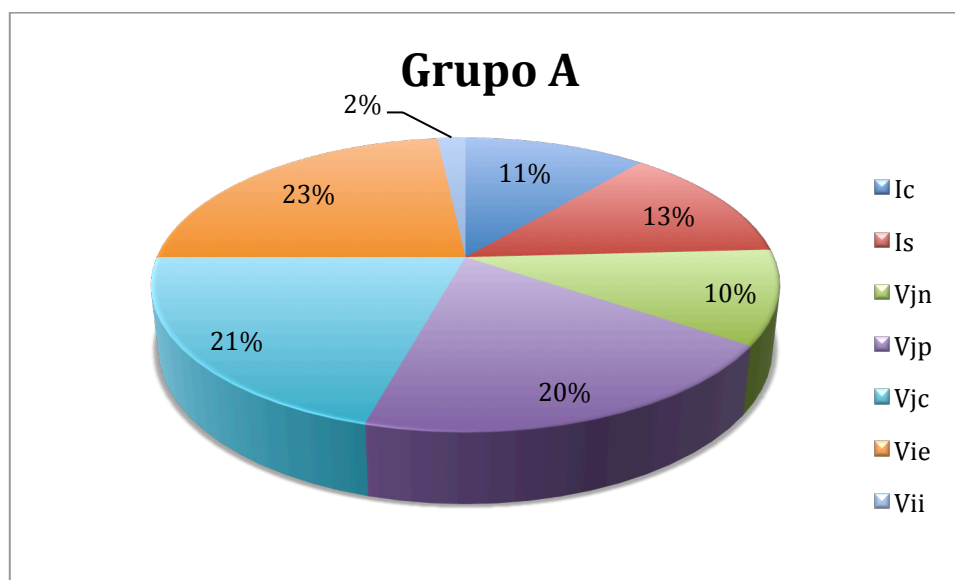
Recordemos que, como indica Cestero (2000a) y explicamos en el capítulo primero, una interrupción aparece cuando un turno de habla corta o altera el inicio, el final o el transcurso de un mensaje y puede clasificarse según el motivo de la interrupción, según el papel en la conversación de quien las realiza y según se produzca con superposición de habla o sin ella.

Los análisis cualitativos y cuantitativos realizados sobre el Grupo A nos han proporcionado los siguientes datos sobre las variables y variantes que intervienen en la producción de interrupciones según el motivo de la interrupción:

Involuntarias	Fallos de coordinación	13	11.21%
	Fallos de secuenciación	15	12.93%
Voluntarias justificadas o no disruptivas	Neutras	12	10.34%
	Pertinentes	23	19.82%
	Cooperativas	24	20.69%
Voluntarias injustificadas o disruptivas	Explicables	27	23.28%
	Inexplicables	2	1.72%
<b>TOTAL</b>		<b>116</b>	

**Tabla 17.-** Grupo A. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.

En el siguiente gráfico circular, vemos cuál es el porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.



**Gráfico 2.-** Grupo A. Porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción<sup>223</sup>.

En el Grupo A, un 24.14% de las interrupciones se produce porque los LTP o las marcas para la toma de turno se han malinterpretado, dando como resultado una *interrupción involuntaria*. El resto de interrupciones, un 75.86%, son *voluntarias*, aparecen sin presencia de un LTP.

Las interrupciones involuntarias pueden clasificarse en aquellas producidas por un fallo de coordinación, donde la toma de palabra se produce con retraso respecto al

<sup>223</sup> Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

LTP, y las producidas por un fallo de secuenciación, cuando no hay continuación sintáctico-semántica, pues el turno del hablante no ha finalizado adecuadamente.

De las 135 interrupciones que se han recogido, el 11.21% se produce por *fallos de coordinación*. En este caso, encontramos comienzos simultáneos en las líneas 38 y 39 de TK02.01:

- (1) *Conversación TK02.01*: líneas 38 y 39.
- 36 74M: ¿y: qué: tipo de película:/ que quieres- que: te gusta mucho?//  
37 75M: (m:) mu- muchos tipos//  
38 74M: ¿de:tectives o de crimen o:...?//  
39 75M: la: película:...  
40 74M: ¿qué tipo?//

Hay otros casos en los que el oyente toma la palabra con retraso respecto al LTP. En FJ05.01, 22M termina su pregunta y hay una pequeña pausa. Como 21M no contesta, 22M trata de iniciar un nuevo turno y aparece, así, un falso comienzo:

- (2) *Conversación FJ05.01*: línea 53.
- 51 22M: y: ¿te gusta este?/  
52 21M: (m:) no tanto/ porque/ hay escenas fuertes/ demasiado fuertes/  
53 22M: pel-

Por otro lado, el 12.93% de las interrupciones de nuestro corpus son provocadas por *fallos de secuenciación*, debido a que no se han dado las señales propias para el cambio de turno. En FJ01.02, el turno de 16M parece terminar por la aparición de marcas secundarias, así que 15M trata de iniciar un nuevo turno. Sin embargo, 16M no termina su turno adecuadamente hasta que formula la pregunta final ¿y- y tú?:

- (3) *Conversación FJ01.02*: líneas 61 y 62.
- 61 16M: España/ español sí/ España castellano español ¿y- y tú?  
62 15M: (e:) (e:) yo:/  
63 (carraspeo=15M) voy a Kaohs- voy a Kaohsiung/

Las interrupciones involuntarias, como explicamos en el Capítulo I, se clasifican en justificadas o no disruptivas e injustificadas o disruptivas. Las primeras pueden ser neutras, cooperativas o pertinentes, mientras que las segundas pueden ser explicables o inexplicables. En el Grupo A, un 50.85% son *interrupciones justificadas*. En este grupo, destacan las *interrupciones pertinentes* (19.82%) y las *cooperativas* (20.69%). Las primeras suponen un comentario o añadido al mensaje que se está emitiendo. Es lo que



sucede en el siguiente fragmento de CY06.02. En la línea 30, 62M interrumpe el turno de 10H porque intenta concretar la pregunta hecha en la línea 28:

- (4) Conversación CY06.02: línea 30.  
28 62M: y:-// ¿te gusta: escuchar la música?/  
29 10H: (m:) sí/ me-.../  
30 62M: ¿qué tipo?//  
31 10H: (m:)/ de:-/ de rock//

Las *interrupciones voluntarias cooperativas* buscan completar sintáctico-semánticamente o pragmáticamente el turno del hablante; en nuestro corpus, por sus características de conversaciones en ELE, se producen cuando el hablante tiene dificultades de tipo gramatical o léxico para continuar el turno. Vemos este caso en la intervención de 79M en la línea 21 de TK04.02. 78M no encuentra el término apropiado y, tras una breve pausa, 79M decide intervenir:

- (5) Conversación TK04.02: línea 21.  
18 78M: sí: sobre:/ sobre-/ (a:) los niños// y después (a:)/ fuimos a casa: y:/  
19 (a:) nos/ (a:)// ma- mi mamá: (a:)// da:r/ ¡ah! (risas=78M) y//  
20 me:/// de:- damos (m:) un:-/ (m:) un:-//  
21 79M: un regalo (entre risas)  
22 78M: ¡regalo!/ y una carta/

En cuanto a las *interrupciones neutras*, en las que se produce un adelantamiento en la toma de turno por conocimiento del final del mensaje en marcha, su porcentaje (10.34%) es inferior al de las otras interrupciones voluntarias. En el ejemplo siguiente, tomado de FJ05.01, 21M intuye el final del turno de 22M y se adelanta en la toma de palabra con respecto al LTP:

- (6) Conversación FJ05.01: línea 91.  
90 22M: ¿sí y: (risas=22M) qué te pa- qué te parece?  
91 21M: me gusta mucho!

Siguiendo con el motivo de la interrupción, el 25% de las interrupciones del Grupo A son *interrupciones voluntarias injustificadas o disruptivas*, puesto que no existen marcas o razones aparentes que justifiquen su aparición. En principio, son las que suponen un problema en la continuidad de la conversación. En el caso siguiente, la intervención de 87M en la línea 59 no tiene una explicación evidente y ha sido clasificada como *injustificada inexplicable*:

- (7) *Conversación TK08.02*: línea 59.  
 56 86M: ¿y me:- he prepara- he: aprendido: a: tocar piano:// s:iete- años?  
 57 87M: ¡oh:!(risas=87M)(risas=todos)  
 58 86M: en mi:- en mi:...  
 59 87M: ¿por qué no:...// por qué no:...  
 60 86M: sigue sigue// porque: mi: padre: no: se- no le: gusta:-// (e:)// no le

En cambio, hay otras interrupciones injustificadas que son *explicables*, como ocurre en la línea 14 de la conversación TK07.02. 85M autocorrigió lo dicho en la línea 12:

- (8) *Conversación TK07.02*: línea 14.  
 11 85M: (a) ¡sí sí! creo que sí/ (a:)// ¿qué- qué películas-/ qué películas/ te:  
 12 encantan o te: quiero?//  
 13 84M: ¡oh:! no lo: s-  
 14 85M: te- (o) te quieres (risas=85M)

Un porcentaje alto de interrupciones injustificadas explicables en conversación podría explicarse por la necesidad de comprender lo dicho por el hablante –petición de repeticiones– o por la necesidad de terminar el propio mensaje que ha sido cortado previamente. Sin embargo, las injustificadas inexplicables pueden deberse a una falta de atención sobre lo que dice el hablante, así como a la necesidad de añadir información al tema general de la conversación o a una falta de entendimiento del contenido del turno en marcha.

En la siguiente tabla, mostraremos la frecuencia de aparición de las interrupciones según las conversaciones y según los informantes. Utilizaremos, de aquí en adelante, los códigos *Ic* (involuntarias por fallos de coordinación), *Is* (involuntarias por fallos de secuenciación), *Vjn* (voluntarias justificadas neutras), *Vjp* (voluntarias justificadas pertinentes), *Vjc* (voluntarias justificadas cooperativas), *Vie* (voluntarias injustificadas explicables) y *Vii* (voluntarias injustificadas inexplicables) para referirnos a las interrupciones según el motivo de su producción.

Etiqueta de la conversación	Código del informante	Ic	Is	Vjn	Vjp	Vjc	Vie	Vii	TOTAL
FJ05.01	21M	0	3	3	0	1	1	0	<b>9</b>
	22M	0	0	0	2	2	3	1	<b>9</b>
CY05.01	60M	1	0	0	2	0	2	0	<b>5</b>
	61M	0	1	0	1	0	2	0	<b>4</b>
TK02.01	74M	1	0	0	0	1	1	0	<b>3</b>
	75M	1	0	0	0	0	1	0	<b>2</b>
TK04.02	78M	1	1	0	3	2	1	0	<b>8</b>
	79M	1	0	2	0	2	0	0	<b>5</b>
TK06.02	82M	0	0	0	1	1	0	0	<b>2</b>
	83M	2	0	0	0	0	1	0	<b>3</b>
TK07.02	84M	1	1	0	1	1	0	0	<b>4</b>
	85M	0	0	0	2	2	1	0	<b>5</b>
TK08.02	86M	0	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>
	87M	0	1	0	2	0	2	1	<b>6</b>
FJ01.02	15M	1	1	0	0	4	2	0	<b>8</b>
	16M	0	0	4	2	2	2	0	<b>10</b>
FJ03.02	2H	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
	3H	0	1	0	0	1	2	0	<b>4</b>
FJ04.02	19M	0	2	0	1	0	1	0	<b>4</b>
	20M	1	0	2	1	1	1	0	<b>6</b>
CY06.02	10H	0	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
	62M	1	1	0	1	0	0	0	<b>3</b>
CY08.02	11H	1	1	0	0	0	0	0	<b>2</b>
	65M	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
CY09.02	66M	0	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
	67M	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
CY10.02	68M	0	0	0	2	2	0	0	<b>4</b>
	69M	1	0	1	0	0	1	0	<b>3</b>
CY11.02	70M	0	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>
	71M	0	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>
<b>TOTAL</b>		<b>13</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>116</b>

Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

**Tabla 18.-** Informantes Grupo A. Frecuencia de interrupciones según el motivo de la interrupción.

A partir de los resultados recogidos en la Tabla 18, encontramos que, según el motivo de la interrupción, la media de interrupciones por informante es:  $Ic$  (0.43),  $Is$  (0.50),  $Vjn$  (0.4),  $Vjp$  (0.76),  $Vjc$  (0.8),  $Vie$  (0.9) y  $Vii$  (0.06). Si tenemos en cuenta estas cifras, observamos que algunos de los informantes resultan ser casos excepcionales. La distancia de Mahalanobis nos indica cuáles son estos casos. El caso más atípico del Grupo A resulta ser 15M en FJ01.02 ( $d_E = 20.3$ ). Este informante ocasiona 4 Vjc. En esta conversación, además, hay un número alto de interrupciones por parte de ambos informantes (ocho interrupciones el informante 15M y diez interrupciones el informante

16M). Las cifras indican una alta interacción, conclusión apoyada, además, por las cuatro ocasiones en las que 16M encuentra dificultades léxicas o gramaticales y 15M acude en su ayuda antes de finalizar el turno, apareciendo, así, cuatro interrupciones voluntarias cooperativas. Al mismo tiempo, las dificultades que tiene 16M, manifestadas en forma de titubeos y pausas, originan marcas secundarias de cambio de turno que son malinterpretadas como final de turno por parte del interlocutor. Este malentendido hace que el interlocutor inicie su turno y produzca una interrupción involuntaria por fallos de secuenciación.

Además del caso atípico encontrado en el informante 15M, nos parece conveniente destacar el de 65M, en CY06.02. Este informante presenta una distancia pequeña ( $d_E = 2.8$ ) respecto de la media del grupo, pero no provoca ninguna interrupción, lo que parece indicar una gran atención a las marcas de LTP.

El valor numérico obtenido en la ecuación de la distancia de Mahalanobis también señala cuál es el informante que más se acerca a la media del grupo. Así, los informantes que presentan los valores más bajos son considerados como casos típicos dentro del grupo. Según el motivo de la interrupción, el informante típico del Grupo A es 74M, puesto que tiene la diferencia más pequeña ( $d_E = 2.5$ ) y produce 3 interrupciones (1 Ic, 1 Vjc y 1 Vie).

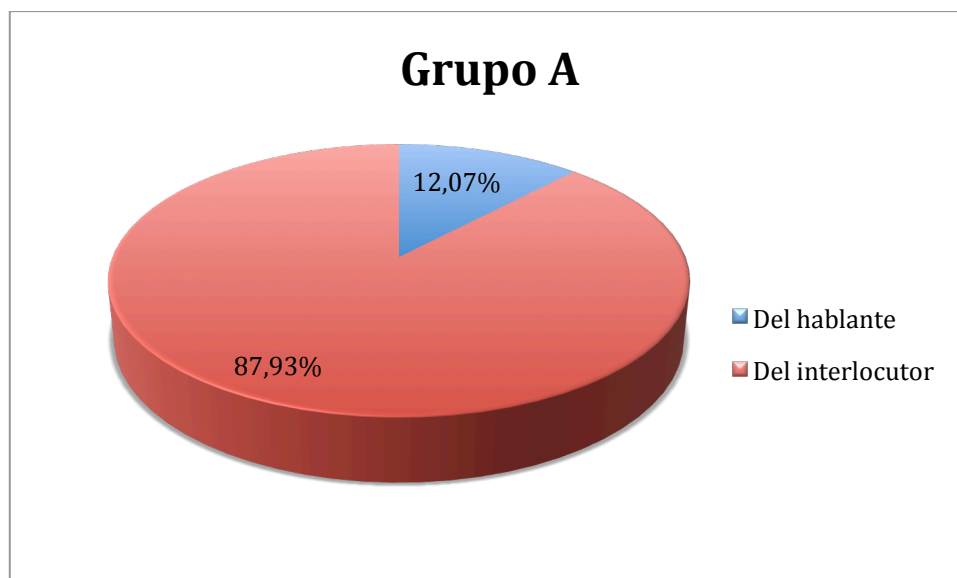
### 1.3. INTERRUPCIONES DEL HABLANTE E INTERRUPCIONES DEL OYENTE

En el Capítulo I, explicamos que, según las propuestas de Cestero (2000a), las interrupciones pueden clasificarse en función del papel en la conversación de quien las realiza. Es decir, las interrupciones pueden ser del hablante o del interlocutor. En el siguiente cuadro, aparecen la frecuencia y el porcentaje de aparición en el Grupo A de interrupciones según la persona que interrumpe.

Del hablante	14	12.07%
Del interlocutor	102	87.93%
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>	

**Tabla 19.-** Grupo A. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.

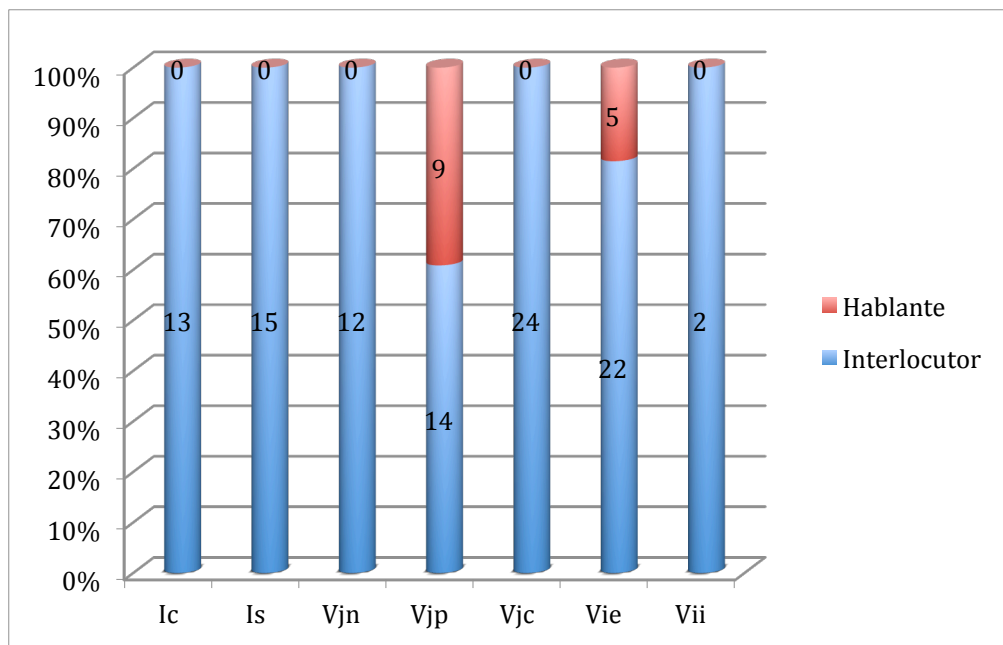
En el siguiente gráfico se ilustra con más claridad esta relación.



**Gráfico 3.-** Grupo A. Frecuencia de interrupciones según la persona que interrumpe.

Vemos que, en el Grupo A, la mayoría de las interrupciones es provocada por el interlocutor u oyente (87.93%), con excepción del 12.07%, que son interrupciones del hablante. Son *interrupciones del hablante* cuando al final del propio turno, a pesar de la aparición de un LTP, el hablante retoma la palabra, con lo que el comienzo del turno B es interrumpido por la intervención de A.

Para saber qué tipo de interrupciones son del hablante, es necesario mostrar la correspondencia entre las interrupciones según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción. Para ver con más claridad cuál es esta correspondencia, hemos querido presentar los datos en forma de gráfico. A continuación, presentamos los resultados que se han obtenido en las conversaciones de los estudiantes taiwaneses del Grupo A.



Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

**Gráfico 4.-** Grupo A. Porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción.

De aquí, se extraen resultados muy interesantes y útiles de cara al análisis del mecanismo de producción de interrupciones en conversaciones de ELE. Así, los datos recogidos en el gráfico nos permiten ver que existen más interrupciones del hablante cuando son justificadas pertinentes.

Cabe destacar que el 40% de las interrupciones que suponen la incorporación de información vinculada al turno en marcha son realizadas por el hablante. Ocurre con cierta frecuencia que el hablante dé por finalizado su turno, pero se acuerde de ofrecer otra información que complementa dicho turno, a pesar de que el interlocutor haya comenzado el suyo. En la conversación CY05.01 tenemos un ejemplo de interrupción pertinente por parte de 60M en calidad de hablante.

- (9) *Conversación CY05.01*: línea 87.  
 85 60M: y:-/// ¿qué te gusta ver-/ por el Internet?/  
 86 61M: (aa:)  
 87 60M: ¿las noticias o:...?///

Sin embargo, a veces aparecen interrupciones injustificadas por parte del hablante. En la conversación TK02.01, el informante 74M finaliza su turno con una pregunta, pero retoma el turno para añadir información nueva en el mismo momento que 75M contesta.

(10) *Conversación TK02.01*: línea 19.

- 12 74M: (m:) (lapso=3) ¡a! cuando yo ter-// terminar la: estación en el  
13 (¿ta-xi?) me:- mi papá dícame/// irá a Shanghai en China// negoci-  
14 aprender negocia: en un compañía:/ de: su:// amigo/ cuando:...//  
15 cuando después la:// tres o cuatro mes- meses// ven- vuelve a://  
16 Taiwán y:// trabajo en: mi padre's- en la compañía de mi padre  
17 ¿y tú?/  
18 75M: (e:)  
19 74M: cuando yo termina:/ el- la educación

En la tabla siguiente, aparecen distribuidos los resultados obtenidos por conversaciones e informantes:

<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Oyente</b>	<b>Hablante</b>
FJ05.01	21M	9	0
	22M	8	1
CY05.01	60M	3	2
	61M	2	2
TK02.01	74M	2	1
	75M	2	0
TK04.02	78M	6	2
	79M	5	0
TK06.02	82M	2	0
	83M	2	1
TK07.02	84M	4	0
	85M	4	1
TK08.02	86M	1	0
	87M	5	1
FJ01.02	15M	7	1
	16M	10	0
FJ03.02	2H	1	0
	3H	4	0
FJ04.02	19M	4	0
	20M	5	1
CY06.02	10H	1	0
	62M	3	0
CY08.02	11H	2	0
	65M	0	0
CY09.02	66M	1	0
	67M	1	0
CY10.02	68M	3	1
	69M	3	0
CY11.02	70M	1	0
	71M	1	0
		<b>102</b>	<b>14</b>

**Tabla 20.-** Informantes Grupo A. Frecuencia de interrupciones según la persona que interrumpe.

En esta tabla, destacan algunos datos que conviene presentar. Para hallar cuáles son los informantes que más se alejan de la media del Grupo A, utilizaremos la fórmula que define la distancia de Mahalanobis ( $d_E$ ), tal y como hicimos en el apartado anterior.

Así, tenemos que el informante 16M, en FJ01.02, resulta el caso más atípico, pues tiene la distancia más alta del grupo ( $d_E = 8.2$ ) y ha provocado 10 interrupciones como oyente y ninguna como hablante. Además, si tenemos en cuenta que en el Grupo A hay una frecuencia de interrupciones del interlocutor más de siete veces mayor que del hablante, llama la atención que, en la conversación CY05.01, el informante 60M ( $d_E = 5.5$ ) produzca casi las mismas interrupciones como interlocutor que como hablante, mientras que su interlocutor, 61M ( $d_E = 6.1$ ), interrumpe el mismo número de veces



como hablante y como oyente. Estas interrupciones suelen ser causadas porque, en ambos casos, el hablante, una vez finalizado su turno, introduce información relacionada con el turno anterior, bien porque se había olvidado de ello, bien porque desea matizar algo.

Si, en cambio, utilizamos el valor de la distancia de Mahalanobis para buscar cuáles son los informantes que más se acercan a la media del grupo, encontramos que 62M (CY06.02) y 69M (CY10.02) son los casos más típicos con una distancia de 0.5 y una producción de 3 interrupciones como oyentes y ninguna como hablantes.

#### 1.4. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPCIONES

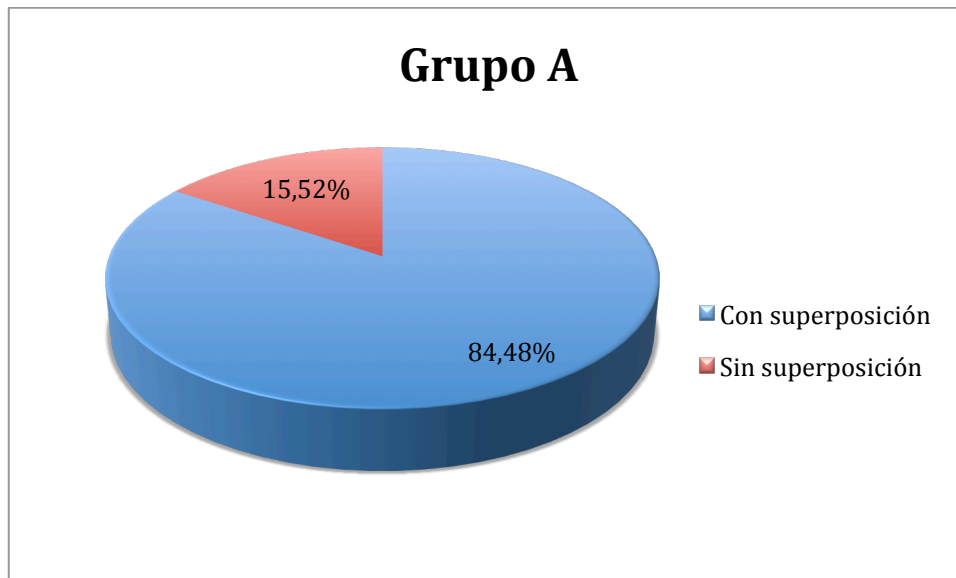
Tal y como hemos dicho al definir la interrupción en el Capítulo I, si bien casi siempre tiene como marca formal la superposición de habla, en ocasiones se presenta durante un lapso o silencio. Así, la interrupción puede provocar superposición de habla o no, dependiendo del momento en el que aparezca. Por este motivo, clasificamos las interrupciones, también, según la presencia o no de discurso simultáneo.

En la siguiente tabla, se recoge la frecuencia y el porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición de habla en el Grupo A de informantes.

Con superposición	98	84.48%
Sin superposición	18	15.52%
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>	

**Tabla 21.-** Grupo A. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.

Veamos, a continuación, un gráfico que ilustre mejor este porcentaje.



**Gráfico 5.-** Grupo A. Porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.

A partir de los resultados obtenidos, podemos advertir que no todas las interrupciones aparecen *con superposición*, hecho confirmado por Cestero (2000a) o Roger *et al.* (1988). Un 15.52% son *interrupciones sin superposición*, frente a una mayoría de 84.48% que sí la tiene.

En el habla de nuestros informantes existen varias ocasiones en las que el turno se suspende brevemente porque el oyente interrumpe con un turno relacionado que ayuda a continuar la marcha del mensaje, produciendo de esta forma una interrupción. En la conversación TK02.01, 74M interviene en la línea 4 para socorrer al hablante, pero 75M, tras una pequeña pausa en la línea 3, retoma la palabra para continuar su turno.

- (11) *Conversación TK02.01*: línea 4.  
 2 74M: tu universida:d es la/ Chinhua Universidad de Chinchu/  
 3 75M: su:-/ su universida:d...  
 4 74M: su jefe es una:-//

En algunas ocasiones, aparecen lapsos que el oyente aprovecha para intervenir y arrebatar la palabra del hablante. Por ejemplo, en FJ03.02 se produce una intervención condicionada por la suspensión del turno en marcha, pausa breve que aprovecha el oyente para intervenir con una interrupción justificada cooperativa sin superposición.

(12) *Conversación FJ03.02*: líneas 10 y 11.

- 9 2H: creo que es (a:)// demasiad- es demasiado fuerte para mí/ como yo  
10 también im- imagino mucho/ como:- (carraspeo)  
11 3H: la mayoría de:/ es- la mane- la manera a presenta:r en/ el cine//

Encontramos otro ejemplo sin superposición en CY06.02. En este caso, el hablante deja suspendido el turno en marcha en 29, momento que aprovecha el oyente para introducir una pregunta que supone un añadido al mensaje que se está emitiendo.

(13) *Conversación CY06.02*: líneas 29 y 30.

- 28 62M: y:-// ¿te gusta: escuchar la música?/  
29 10H: (m:) sí/ me-.../  
30 62M: ¿qué tipo?//  
31 10H: (m:)/ de:-/ de rock//

Observamos, por tanto, que las interrupciones suelen manifestarse formalmente con superposición de habla y que, cuando no es así, se debe al uso de estrategias de interrupción para encubrirlas y suelen aparecer en pausas del hablante que son provocadas por dudas lingüísticas.

<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Sin superposición</b>	<b>Con superposición</b>
FJ05.01	21M	0	9
	22M	1	8
CY05.01	60M	0	5
	61M	0	4
TK02.01	74M	0	3
	75M	1	1
TK04.02	78M	0	8
	79M	1	4
TK06.02	82M	0	2
	83M	1	2
TK07.02	84M	1	3
	85M	1	4
TK08.02	86M	0	1
	87M	1	5
FJ01.02	15M	2	6
	16M	2	8
FJ03.02	2H	0	1
	3H	3	1
FJ04.02	19M	0	4
	20M	1	5
CY06.02	10H	0	1
	62M	1	2
CY08.02	11H	0	2
	65M	0	0
CY09.02	66M	1	0
	67M	0	1
CY10.02	68M	1	3
	69M	0	3
CY11.02	70M	0	1
	71M	0	1
		<b>18</b>	<b>98</b>

**Tabla 22.-** Informantes Grupo A. Frecuencia de interrupciones según la presencia o no de superposición.

Si hallamos la media de interrupciones con superposición y sin superposición y la comparamos con los resultados presentados en esta tabla, podemos llegar a algunas conclusiones relacionadas con las conversaciones y los informantes que merece la pena destacar. En primer lugar, encontramos que la media de interrupciones con superposición por informante es de 3.2, mientras que las interrupciones sin superposición por informante presentan una media de 0.6. En segundo lugar, veamos qué cuestiones podemos mencionar a partir de los resultados obtenidos en la tabla anterior.

Tras aplicar, una vez más, la fórmula de la distancia de Mahalanobis sobre la frecuencia de interrupciones según la presencia o no de superposición, obtenemos los

siguientes resultados sobre los informantes del Grupo A. En la conversación FJ03.02, el sujeto 3H es el caso más atípico del grupo ( $d_E = 11.7$ ), mientras que 79M, 84M, 85M y 68M son los casos más típicos o estándar ( $d_E = 0.3$ ). No cabe duda, como ya hemos apuntado en diversas ocasiones, de que las interrupciones sin superposición son las que aparecen con menos frecuencia. Sin embargo, podemos fijarnos en las 3 interrupciones sin superposición del informante 3H. No solo llama la atención el elevado número de interrupciones sin superposición de este informante –5 veces por encima de la media–, sino que apenas hay interrupciones con superposición –solamente una, frente a las 3.2 de la media–. 2H deja frecuentemente el turno suspendido, lo que da pie a que 3H intervenga, bien con un turno relacionado, o bien con un nuevo turno que no tiene que ver con el turno interrumpido, tal y como vemos en el siguiente ejemplo.

(14) *Conversación FJ03.02*: líneas 44 y 45.

- 42 2H: la música/ (risas=2H) bueno:/ me gusta mucho el música: rock//  
 43 3H: ¿por qué?/  
 44 2H: porque: (risas=2H)/ porque es muy: (a:)//  
 45 3H: también:n/ también:n// también:n yo me- (a:) yo me gusta:/ la música  
 46 rock/ pero: el tipo de:/ rock es muy diferente a ti//

Por otro lado, llama la atención que los informantes 65M y 66M no hayan producido ninguna interrupción con superposición.

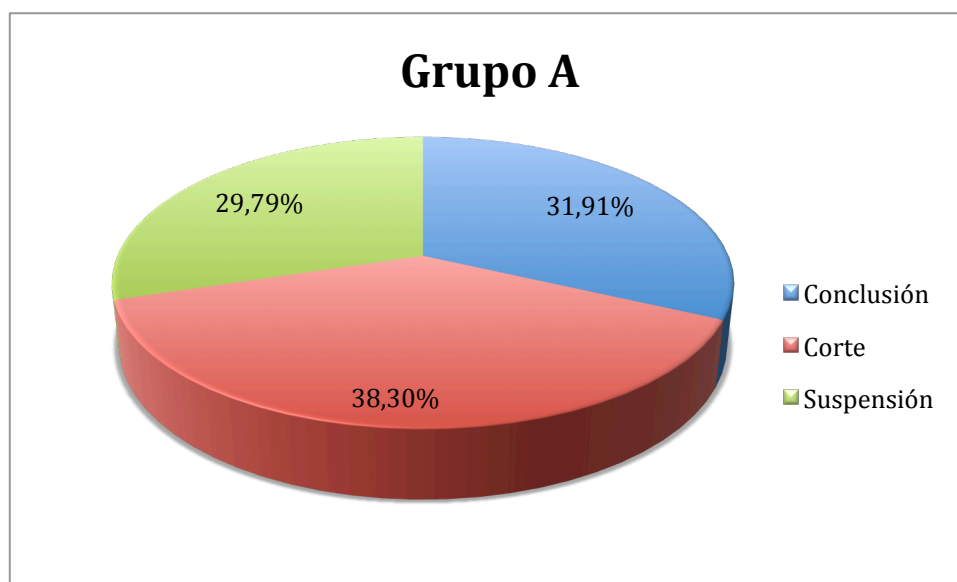
#### 1.4.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

Recordemos, en primer lugar, que la aparición de una superposición de habla, en la mayoría de los casos, tiene como consecuencia una reacción de los interlocutores, que se caracteriza, normalmente, por la existencia de una serie de movimientos que da lugar a la competición por el uso de la palabra. Los análisis realizados sobre el corpus de quince conversaciones en español mantenidas por estudiantes taiwaneses de nivel inicial han arrojado los resultados recogidos en la siguiente tabla:

Conclusión	30	31.91%
Corte	36	38.30%
Suspensión	28	29.79%
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>	

**Tabla 23.-** Grupo A. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución<sup>224</sup>.

Veamos, en el siguiente gráfico circular, cómo se distribuye el porcentaje de estas tres formas de resolver la superposición.



**Gráfico 6.-** Grupo A. Porcentaje de superposiciones según su resolución.

El modo más habitual de resolver la superposición en el Grupo A es el *corte* del mensaje; es así en un 38.30% de los casos. Encontramos dos casos seguidos en la siguiente secuencia de la conversación CY05.01: 61M corta su enunciado en dos ocasiones, en 80 y en 82 y lo deja sin terminar, permitiendo que 60M continúe con la respuesta a la pregunta que le habían hecho en 79.

<sup>224</sup> En el Grupo A, encontramos 4 interrupciones con superposición que no se han incluido en el conteo de las tablas y datos que aparecen en este apartado. La forma de resolución de estas 4 interrupciones no ha podido determinarse porque el contenido de uno de los turnos no se entiende. Uno de estos casos aparece en FJ05.01, otro en TK04.02 y dos más en FJ04.02.

- (15) *Conversación CY05.01*: líneas 80 y 82.
- 79 60M: (m:// (chasquido de lengua) (lapso=2) ¿interesante?/  
 80 61M: pues no:-  
 81 60M: creo que sí:/  
 82 61M: (aa:)  
 83 60M: por eso veo mucho/  
 84 61M: (o:) vale (lapso=2)

En segundo lugar, descubrimos que las superposiciones se resuelven por *conclusión* del mensaje en un 31.91% de los casos. Encontramos un ejemplo donde el hablante 15M interrumpe el turno que comienza 16M en 50. En este momento, 15M quiere aclarar la pregunta hecha, pero 16M no abandona su turno y se inicia una lucha por el turno que gana 15M con la finalización apresurada de su enunciado, permitiendo que 16M continúe hablando.

- (16) *Conversación FJ01.02*: línea 51.
- 49 15M: ¿sigue a estudiar? ¿estudiando?  
 50 16M: (m:// no ha decidido ya/ pero://  
 51 15M: ¿o para trabajar? jugar//

Y en tercer lugar, las superposiciones del Grupo A se resuelven por *suspensión* en un 29.79% de las veces. En la línea 33 de CY06.02, 10H deja momentáneamente en el aire su enunciado y 62M continúa su turno en 32. A continuación, en la 33, 10H retoma el enunciado que había quedado suspendido en esa misma línea.

- (17) *Conversación CY06.02*: línea 33.
- 31 10H: (m:)/ de:-/ de rock//  
 32 62M: ¿¡rock!?/ ¡wauu!//  
 33 10H: y... ¿y tú?/ ¿te gusta rock?//

En la siguiente tabla, desglosamos, por conversaciones e informantes, los resultados obtenidos del análisis de las superposiciones según su resolución.

Etiqueta de la conversación	Código del informante	Conclusión	Corte	Suspensión
FJ05.01	21M	2	3	3
	22M	2	5	1
CY05.01	60M	0	3	2
	61M	1	3	0
TK02.01	74M	1	1	1
	75M	0	1	0
TK04.02	78M	4	2	2
	79M	2	1	0
TK06.02	82M	1	1	0
	83M	1	1	0
TK07.02	84M	1	1	1
	85M	1	0	3
TK08.02	86M	0	1	0
	87M	1	2	2
FJ01.02	15M	2	3	1
	16M	5	1	2
FJ03.02	2H	0	0	1
	3H	0	0	1
FJ04.02	19M	0	1	2
	20M	2	0	2
CY06.02	10H	0	1	0
	62M	0	0	2
CY08.02	11H	0	2	0
	65M	0	0	0
CY09.02	66M	0	0	0
	67M	0	0	1
CY10.02	68M	2	1	0
	69M	2	1	0
CY11.02	70M	0	0	1
	71M	0	1	0
		<b>30</b>	<b>36</b>	<b>28</b>

**Tabla 24.-** Informantes Grupo A. Frecuencia de superposiciones según su resolución.

Si tenemos en cuenta que la media de resoluciones por conclusión es de una por informante, de 1.2 la de resoluciones por corte y 0.9 la de resoluciones por suspensión, en los datos aparecidos en la tabla anterior, destacan, por un lado, las 5 resoluciones por corte en las interrupciones ocasionadas por 22M en FJ05.01 y las 5 resoluciones por conclusión de 16M en FJ01.02. El valor de la distancia de Mahalanobis indica, además, que 16M es el informante más atípico ( $d_E = 11.6$ ). Como casos típicos en cuanto a la resolución de la superposición, encontramos a los informantes 74M y 84M ( $d_E = 0.0$ ).

Es necesario señalar que los datos que aparecen en la Tabla 24 no se refieren a quién resuelve la superposición, sino a quién produce la interrupción. Así, cuando en la tabla aparece, por ejemplo, el informante 22M con 5 resoluciones por corte, quiere decir



que de las 9 interrupciones que esta alumna ha producido, 5 se resuelven cortando el mensaje. Esto significa que no aparece indicado quién es el que, en este caso, corta el mensaje. Veámoslo mejor en el siguiente ejemplo:

(18) *Conversación FJ05.01*: líneas 43 y 44.

43 21M: vale/ todavía no-

44 22M: he escuchado pero todavía no:/ he: visto esta

22M es quien interrumpe el mensaje, pero la persona que corta su mensaje es 21M. En la Tabla 24, esta interrupción se contabilizará como corte dentro de las interrupciones producidas por 22M.

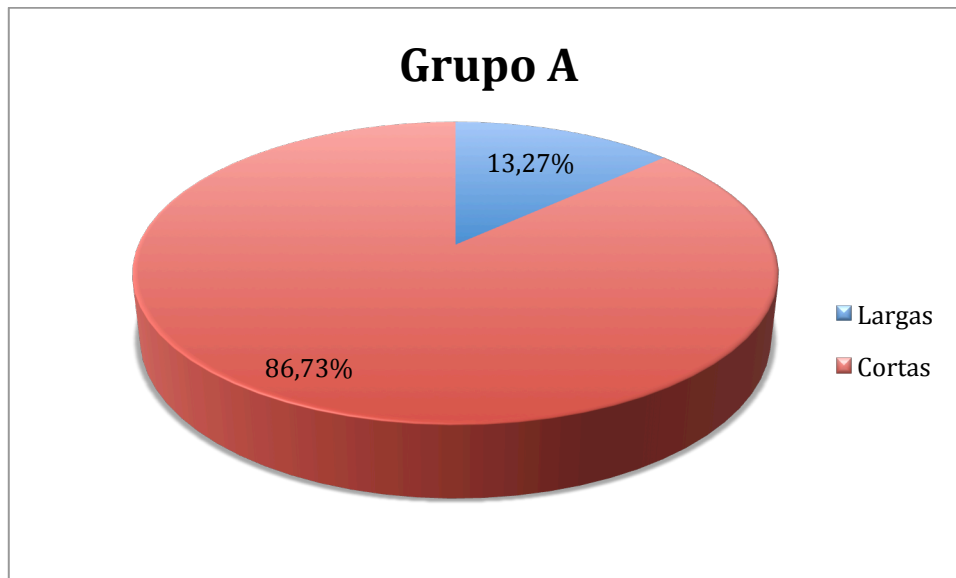
#### 1.4.2. DURACIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

Las superposiciones pueden medirse en golpes de voz (Schegloff 2001) o en segundos (Cestero 2000a). Nosotros hemos seguido el criterio de Cestero porque nos ha parecido el más objetivo de los dos. Esta investigadora nos dice que las superposiciones pueden ser largas, cuando duran más de un segundo, o cortas, si se resuelven en menos de un segundo. Los resultados arrojados tras el análisis de los datos aparecen en la tabla siguiente:

Largas	13	13.27%
Cortas	85	86.73%
<b>TOTAL</b>	<b>98</b>	

**Tabla 25.-** Grupo A. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su duración.

El porcentaje de superposiciones según su duración puede distinguirse mejor en el siguiente gráfico.



**Gráfico 7.-** Grupo A. Porcentaje de superposiciones según su duración.

En el Grupo A, la mayoría de las superposiciones se resuelven en menos de un segundo (86.73%), aunque hay un grupo de ellas que presentan mayor duración (13.27%). Un ejemplo de resolución de superposición larga es el siguiente de FJ01.02.

(19) *Conversación FJ01.02*: líneas 3 y 4.  
 2 16M: y: vamos a discutir ¿este?//  
 3 15M: el: dinero: es lo más importante para la vida  
 4 16M: dinero: lo más importante para la vida

Vemos, pues, que las superposiciones se evitan rápidamente, impidiendo, así, una excesiva duración del fallo conversacional que pudiera incidir en el progreso de la actividad.

En la siguiente tabla, veremos cuál es la frecuencia de aparición de superposiciones por conversación e informante.

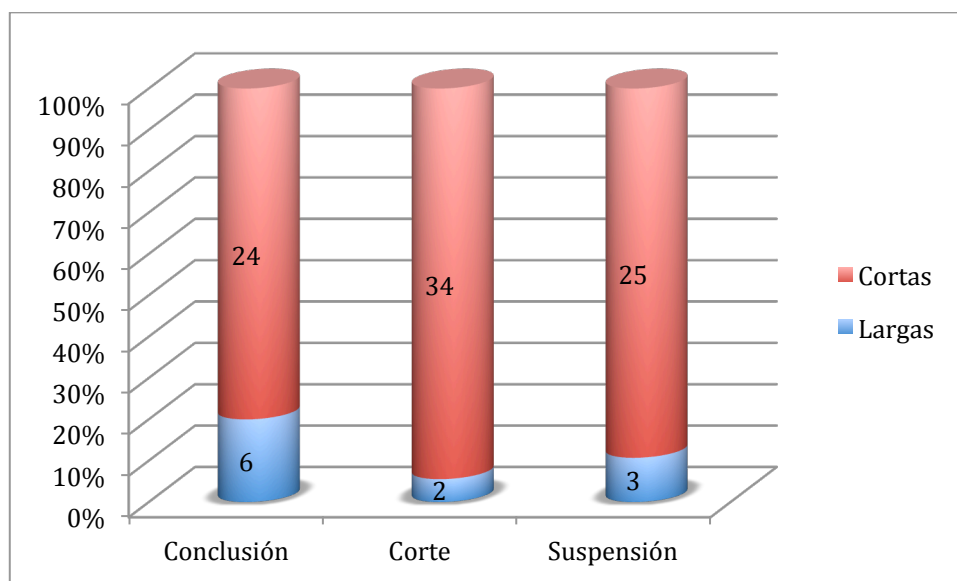
<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Cortas</b>	<b>Largas</b>
FJ05.01	21M	6	3
	22M	8	0
CY05.01	60M	5	0
	61M	4	0
TK02.01	74M	3	0
	75M	1	0
TK04.02	78M	7	1
	79M	4	0
TK06.02	82M	2	0
	83M	2	0
TK07.02	84M	3	0
	85M	4	0
TK08.02	86M	1	0
	87M	5	0
FJ01.02	15M	4	2
	16M	5	3
FJ03.02	2H	1	0
	3H	0	1
FJ04.02	19M	3	1
	20M	4	1
CY06.02	10H	1	0
	62M	2	0
CY08.02	11H	2	0
	65M	0	0
CY09.02	66M	0	0
	67M	1	0
CY10.02	68M	2	1
	69M	3	0
CY11.02	70M	1	0
	71M	1	0
		<b>85</b>	<b>13</b>

**Tabla 26.-** Informantes Grupo A. Frecuencia de superposiciones según su duración.

Si tenemos en cuenta que la mayoría se trata de superposiciones cortas y que la media de superposiciones largas por informante es de 0.4, observamos que 21M y 16M han producido, en los 5 minutos de conversación transcritos, 3 superposiciones largas. Y si, además, calculamos estadísticamente la distancia de Mahalanobis para cada individuo como medida de tipicidad y atipicidad dentro de su grupo, obtenemos que 21M ( $d_E = 9.1$ ) y 16M ( $d_E = 9.0$ ) son los casos más atípicos, mientras que 74M, 82M, 83M, 84M, 62M, 11H y 69M son los más típicos ( $d_E = 0.3$ ) de este grupo.

Para ver qué relación existe entre la duración de la superposición y su resolución, vamos a presentar la correspondencia entre ambos parámetros en forma de gráfico. De este modo, en el gráfico que aparece a continuación, recogemos los

resultados del Grupo A acerca del tipo de superposiciones según su resolución y su tiempo de duración.



**Gráfico 8.-** Grupo A. Porcentaje de superposiciones según su resolución y su tiempo de duración

La conclusión que podemos sacar de este gráfico es que la mayoría de las superposiciones largas que se dan en la conversación se resuelve por conclusión. Esto quiere decir que, si tenemos en cuenta que la conclusión es el recurso más utilizado para resolver las superposiciones (31.91%) y que, además, un 20% de estas son largas, los taiwaneses del Grupo A tienden a no prestar atención al turno que se introduce con superposición de habla y a terminar el suyo, tal y como ya observamos en Rubio (2008: 127).

#### 1.5. APARICIÓN DE ELEMENTOS O FENÓMENOS CONVERSACIONALES QUE SUPONEN CORTE DE TURNO O FALLO EN EL MECANISMO DE ALTERNANCIA DE TURNOS

Hay una pequeña cantidad de intervenciones –el caso de turnos de apoyo, la producción de elementos paralingüísticos y quinésicos como la risa, o aquellos que indican reflexión o duda– que suponen una ruptura del mecanismo de alternancia o un

corte en la emisión del mensaje, es decir, provocan un contexto similar al de una interrupción. Estas intervenciones no han sido consideradas como interrupciones, ya que no se pretende con ellas tomar la palabra para emitir un turno de habla, y, por ello, las incluimos dentro de una categoría que hemos llamado *Elementos o fenómenos conversacionales que suponen corte de turno o fallo en el mecanismo de alternancia de turnos*. También hemos incluido en esta categoría aquellas intervenciones cuyo contenido no se entiende y, por lo tanto, no ha podido ser transcrito.

En la tabla siguiente, podemos ver cómo se han repartido.

<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Hablante</b>	<b>Oyente</b>	<b>TOTAL</b>
FJ05.01	21M	1	0	1
	22M	0	0	0
TK04.02	78M	0	0	0
	79M	0	1	1
TK07.01	84M	0	0	0
	85M	0	2	2
FJ01.02	15M	0	0	0
	16M	0	1	1
CY08.02	11H	0	2	2
	65M	0	0	0
CY09.02	66M	0	1	1
	67M	0	0	0
<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

**Tabla 27.-** Grupo A. Elementos o fenómenos conversacionales que suponen corte de turno o fallo en el mecanismo de alternancia de turnos.

En el Grupo A, hemos encontrado ocho elementos de este tipo repartidos entre seis conversaciones y seis informantes. Siete de estas intervenciones las realiza el oyente y una el hablante. Tres son turnos de apoyo que se han malinterpretado, originando, así, un corte de turno. Encontramos un ejemplo de turno de apoyo que provoca una suspensión del turno en marcha en la línea 9 de la conversación CY08.02. Esta suspensión del turno puede estar motivada porque 65M no ha sabido interpretar el turno de apoyo emitido por 11H.

(20) *Conversación CY08.02*: línea 9

8 65M: sí: es impor-/ y m:- muy importante para: la vida/

9 11H: de acuerdo

Hay dos ocasiones en las que la risa provoca un corte de turno. Nos sirve de ejemplo el caso aparecido en la conversación TK07.02. En esta ocasión, la risa de 85M va acompañada de una pausa breve en el turno iniciado por 84M.

(21) *Conversación TK07.02*: línea 7.

6 84M: sí pero:-/

7 85M: (risas=85M)

8 84M: pero/// me- me gusta ver la película mucho/// (m) en este

En tres casos, no se ha podido transcribir lo dicho por el informante porque no hemos entendido el contenido del mensaje. En estas ocasiones, aparece un fallo en el mecanismo de alternancia de turnos, pero no podemos identificar su naturaleza, como podemos comprobar en la línea 27 de la conversación CY08.02. 65M da respuesta a la pregunta formulada por 11H en la línea 25 y comienza su turno con una reflexión. En ese momento, 11H interviene y 65M hace una pausa breve, suspendiendo, así, el turno en marcha.

(22) *Conversación CY08.02*: línea 27.

25 11H: sí/ ¿y tú:??/

26 65M: ¡aah!:/ si va- si vais a la:-/ latina- americana creo que es

27 11H: (¿?)

Dado que estas intervenciones no son consideradas como interrupciones porque no son turnos de habla, suponen un caso especial que convendría analizar exhaustivamente en trabajos posteriores.

## 1.6. CONCLUSIONES Y OTROS RESULTADOS DESTACABLES

Una vez presentados los resultados obtenidos en los análisis realizados sobre la muestra de los datos correspondiente al grupo de taiwaneses que se han matriculado en el cuarto curso de la licenciatura de español, creemos necesario destacar los siguientes hechos:

1º. Aunque hay diferencias individuales en la aparición de alternancias que se producen sin un fallo en el mecanismo de intercambio de turnos, la mayoría de alternancias de turnos de habla conversacionales son apropiadas. Esto quiere decir que, en general, las señales de final de mensaje de turno se respetan y que la alternancia de

turnos en conversaciones mantenidas en español de nivel inicial sigue organizándose gracias a la coordinación de los participantes y, consecuentemente, con escasa aparición de interrupciones.

- 2°. Una gran parte de las interrupciones aparece por fallo en la secuenciación, es decir, por desconocimiento de las marcas de final de turno en conversación española o por el uso de marcas que no son las definidas en el Capítulo I. Esto nos hace pensar en la necesidad de enseñar el funcionamiento de las marcas de final de turno a alumnos taiwaneses de nivel inicial de español.
- 3°. Muchos comienzos de turno están señalados por turnos de apoyo y reflexiones que indican, quizás, inseguridad lingüística, bien porque no se ha entendido lo dicho o bien porque no se encuentra la palabra adecuada. Además, estos comienzos de turno con reflexión suelen ser aprovechados por el interlocutor para intervenir con un turno, provocando, así, una interrupción. La falta de una capacidad lingüística mayor puede ser la causante de estas pausas y dudas en la conversación.
- 4°. Hay un porcentaje alto de interrupciones justificadas cooperativas. Es decir, los interlocutores intervienen en el turno que está en marcha para corregir lo dicho por el hablante o para ayudarlo a encontrar alguna palabra.
- 5°. La lucha por el turno suele darse sin conflictos aparentes, ya que las superposiciones son cortas y apenas hay cambios en la velocidad de habla o el volumen de voz.
- 6°. La aparición de tres turnos de apoyo que cortan el mensaje en marcha indica una utilización errónea del oyente o una malinterpretación por parte del hablante.
- 7°. Hay una gran cantidad de dificultades lingüísticas que aparecen reflejadas en la transcripción mediante pausas, titubeos, correcciones, etc. Existen varios casos en los que el hablante no es capaz de terminar el turno porque no encuentra la palabra correcta y se producen lapsos de tiempo excesivos, como es el caso de la conversación TK07.02. 85M no encuentra la conjugación adecuada del verbo y aparece un lapso de 2 segundos.

(23) Conversación TK07.02: línea 37.

- 36 85M: (a)// ¿(a) qué- qué tipo de- música:-// (e:)// (a:) qué tipo de- de  
37 música-// es tu:-/ tu:- tu:- tu prefera- (risas=85M) (lapso=2)  
38 84M: pre- prefiero:... (lapso=2)  
39 85M: ¿La- Latinoamérica// o:// o:...//?

8º. Cuando los lapsos son de 2 segundos o más, el turno puede darse por finalizado. Sin embargo, cuando la suspensión del turno es más corta, aparecen pausas que suelen ser aprovechadas por el interlocutor para producir una interrupción sin superposición.

9º. Gracias a la transcripción, hemos encontrado que durante la conversación aparecen con frecuencia cambios de tema bruscos. Veamos un ejemplo en la conversación TK06.02. En un breve espacio de tiempo, los interlocutores han cambiado bruscamente de tema dos veces.

(24) Conversación TK06.02: líneas 25 y 29.

- 23 82M: sí: tengo tiempo/ ¿quieres/ conmigo?//  
24 83M: (m) okay/ ¡sí!// claro// vale//  
25 82M: (¿?) (risas=82M) (m:)// (tos) (m:)// ¿has leído:// la noticia://  
26 corto-/ consta:/ de un avión// gue:- rrero/ estrelló?  
27 83M: (a:) sí:/ es muy: serio/ (m:) ¿no te parece?//  
28 82M: de acuerdo/ es demasiado:- ho:rroroso/  
29 83M: sí/ (a:) ¿empezá: buscar e:l trabajo?/  
30 82M: no ahora espero// (m:) examen para:/ trabajo/

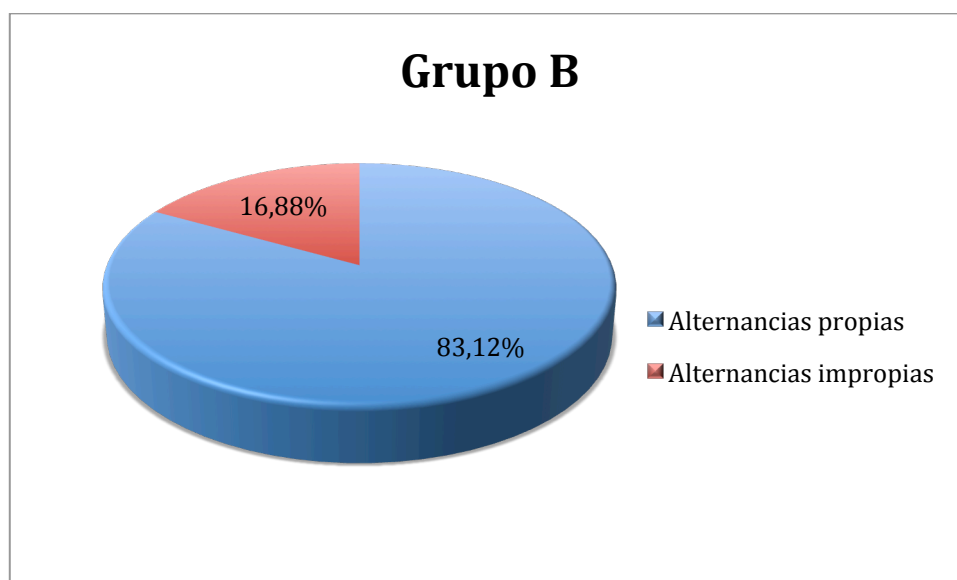
## 2. GRUPO B: CONVERSACIONES EN ESPAÑOL DE ALUMNOS DE SÉPTIMO AÑO

En este apartado, expondremos los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo del Grupo B: conversaciones en español de nivel intermedio de alumnos de séptimo año. Dichos resultados se recogerán mediante tablas de frecuencias y porcentajes que irán acompañadas de una explicación de los datos más destacados.



## 2.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA

En las conversaciones mantenidas por el Grupo B, como viene ocurriendo en toda interacción oral, la mayoría de las alternancias se produce sin fallos en el mecanismo de intercambio de turnos, lo que se conoce como *alternancias propias* (83.12%), mientras que un 16.88% de las alternancias son *impropias*, tal y como observamos en el siguiente gráfico.



**Gráfico 9.-** Grupo B. Porcentaje de alternancias.

Los datos que aparecen en la tabla siguiente muestran un patrón conversacional coordinado e interactivo de los estudiantes de español de séptimo año:

<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Alternancias propias</b>	<b>Alternancias impropias</b>	
WZ01.01	88M	16	2	<b>18</b>
	89M	17	2	<b>19</b>
WZ02.01	14H	45	3	<b>48</b>
	90M	40	6	<b>46</b>
WZ03.01	91M	25	11	<b>36</b>
	15H	38	4	<b>42</b>
WZ04.01	92M	40	7	<b>47</b>
	93M	42	15	<b>57</b>
WZ05.01	94M	15	2	<b>17</b>
	95M	12	0	<b>12</b>
WZ06.01	16H	30	14	<b>44</b>
	17H	38	6	<b>44</b>
WZ07.01	96M	30	3	<b>33</b>
	97M	38	9	<b>47</b>
WZ08.01	98M	22	5	<b>27</b>
	99M	24	5	<b>29</b>
WZ09.01	100M	20	7	<b>27</b>
	101M	19	10	<b>29</b>
WZ10.01	102M	24	4	<b>28</b>
	103M	24	3	<b>27</b>
WZ11.01	104M	35	3	<b>38</b>
	18H	34	3	<b>37</b>
WZ12.01	105M	32	6	<b>38</b>
	106M	26	4	<b>30</b>
WZ13.01	107M	22	10	<b>32</b>
	108M	24	3	<b>27</b>
WZ14.01	109M	22	7	<b>29</b>
	110M	23	6	<b>29</b>
WZ15.01	111M	31	7	<b>38</b>
	112M	39	5	<b>44</b>
<b>TOTAL</b>		<b>847</b> (83.12%)	<b>172</b> (16.88%)	<b>1019</b>

**Tabla 28-** Grupo B. Frecuencia y porcentaje de alternancias.

Para encontrar un índice de la medida en que cada informante se aleja de su media multivariante, utilizamos nuevamente la distancia de Mahalanobis por las razones expuestas en el apartado 1.1. sobre las alternancias aparecidas en el Grupo A. A partir de los datos que se muestran en esta tabla, el caso más atípico del Grupo B resulta ser 93M ( $d_E = 7.5$ ), en la conversación WZ04.01. En cambio, 99M, 105M y 111M obtienen el valor mínimo de su grupo tras aplicar la fórmula de la distancia de Mahalanobis ( $d_E = 0.2$ ) y se convierten, por lo tanto, en los casos más típicos del grupo de estudiantes de séptimo año.

Teniendo en cuenta que la media de alternancias por informante es de 33.96 (28.23 son propias y 5.73 impropias), merece la pena comentar los resultados obtenidos del análisis de alternancias de algunos informantes. Destaca, por ejemplo, el caso de 93M, que resulta ser, como ya hemos visto, el informante más atípico. Este informante produce 57 alternancias en la conversación WZ04.01, y su interlocutor, 44. No obstante, lo que más llama la atención en esta conversación es que, además, haya un 26.31% de alternancias de turno impropias de 93M, porcentaje que está muy por encima de la media (16.88%). Por un lado, la elevada cantidad de alternancias de ambos interlocutores revela una conversación en la que los interlocutores participan de forma muy activa. Por otro lado, el alto porcentaje de alternancias impropias de 93M señala que este informante interviene en la conversación sin atender demasiado a las normas de interacción.

En el otro extremo, encontramos que el informante 95M produce muy pocas alternancias (12 alternancias), pero su distancia de Mahalanobis ( $d_E = 2.6$ ) lo acerca a la media multivariante del grupo. En esta misma conversación, el interlocutor 94M produce 17 alternancias, pero su distancia ( $d_E = 4.6$ ) es aún mayor que la de su interlocutor. La escasa producción de alternancias, y el hecho de que 95M no produzca ninguna alternancia impropia y 94M solo 2, nos lleva a pensar que los turnos de cada hablante son largos y que la alternancia se produce respetando las marcas que indican un lugar de transición pertinente (LTP).

## 2.2. INTERRUPCIONES VOLUNTARIAS E INTERRUPCIONES INVOLUNTARIAS

Los resultados extraídos de los análisis cualitativos y cuantitativos llevados a cabo sobre el Grupo B desvelan que un 17.44% de las interrupciones son *involuntarias*, mientras que un 82.56% aparece sin presencia de un LTP, dando como resultado una *interrupción voluntaria*.

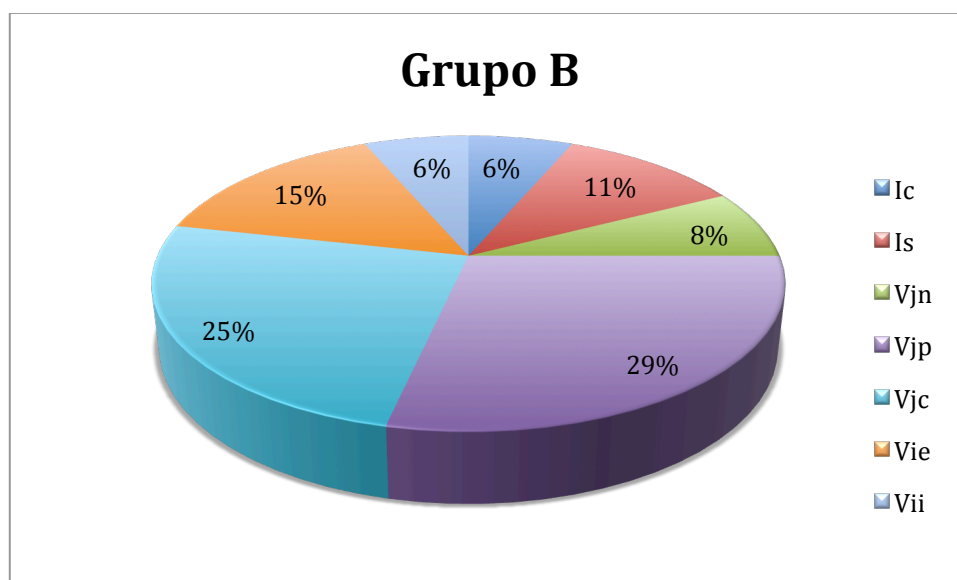
Ofrecemos a continuación la tabla con la frecuencia y el porcentaje de interrupciones clasificadas según el motivo de la interrupción:

Involuntarias	Fallos de coordinación	11	6.39%
	Fallos de secuenciación	19	11.05%
Voluntarias justificadas o no disruptivas	Neutras	13	7.56%
	Pertinentes	49	28.48%
	Cooperativas	43	25%
Voluntarias injustificadas o disruptivas	Explicables	26	15.12%
	Inexplicables	11	6.39%
<b>TOTAL</b>		<b>172</b>	

**Tabla 29.-** Grupo B. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.

Las interrupciones involuntarias pueden clasificarse en aquellas producidas por un fallo de coordinación, donde la toma de palabra se realiza con retraso respecto al LTP, y en las producidas por un fallo de secuenciación, cuando no hay continuación sintáctico-semántica, pues el turno del hablante no ha finalizado adecuadamente.

En el gráfico siguiente, aparece el porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.



**Gráfico 10.-** Grupo B. Porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.

En un 11.05% de las ocasiones las interrupciones aparecen de forma involuntaria por *fallos de secuenciación*, como en la conversación WZ04.01, donde 93M interpreta *sí sí* como un turno de apoyo aislado de 92M. Sin embargo, el turno de apoyo de 92M

marca la introducción de un nuevo turno (*pues son famosos*) que añade información a lo dicho por 93M.

(25) *Conversación WZ04.01*: líneas 79 y 80.

77 93M: y: quiero/ y quiero presentarte un:/ grupo pero creo que/ ya toda  
78 ah: sabes: este grupo se llama: eh:/ la Oreja de Van Goh  
79 92M: sí sí pues son famosos  
80 93M: si es que cuando eh: tengo un poco nerviosa o: o: no me eh:  
81 estoy contenta de las cosas: ah: escucho las músicas de ellos/ y://

Sólo un 6.39% de las interrupciones son ocasionadas de manera involuntaria por *fallos de coordinación*. En WZ11.01, 18H ha malinterpretado las señales del intercambio de turno, manifiestas por un final gramatical, lo que da lugar a una continuación truncada por parte de 104M en la línea 31.

(26) *Conversación WZ11.01*: líneas 31 y 32.

10°.104M: sí/ claro creo que/ es muy conveniente/ (suspiro) y:  
11°.18H: y ¿qué te parece el  
12°. internet es ins-seguro?

Las interrupciones involuntarias, continuando con la clasificación de Cestero (2000a: 143), se dividen en justificadas o no disruptivas e injustificadas o disruptivas. Las primeras pueden ser neutras, cooperativas o pertinentes, mientras que las segundas pueden ser explicables o inexplicables. En el Grupo B, un 61.04% de las interrupciones son *justificadas* y no presentan un problema en la comunicación. En este grupo, un 7.56% son producidas cuando el interlocutor intuye el final del turno del hablante, dando como resultado una interrupción justificada *neutra*. Extraemos del corpus un caso en el que 101M intuye que el turno de 100M va a terminar y comienza el suyo antes.

(27) *Conversación WZ09.01*: línea 13.

12 100M: sí/ en tu casa  
13 101M: estudio muchos e- el reportajes para: (ruido) ser: (ruido)

Con un porcentaje de aparición que supone algo más del triple que el de las interrupciones neutras, nos encontramos con las *interrupciones voluntarias cooperativas* (25%), que ocurren cuando el interlocutor trata de completar el turno del hablante, sintáctico-semánticamente o/y pragmáticamente. En la conversación WZ08.01 hallamos un caso muy frecuente en las conversaciones sostenidas en lenguas

extranjerías. 98M parece tener dificultades para terminar su turno y 99M le ayuda a completarlo sintácticamente en la línea 79.

(28) *Conversación WZ08.01*: línea 79.

78 98M: y la profesora es muy muy muy muy

79 99M: simpática

El resto de las interrupciones justificadas se da cuando el turno interruptor supone la incorporación de información vinculada al contenido del turno en marcha en un momento adecuado. Este tipo de interrupciones son *pertinentes* y suponen el mayor porcentaje de aparición de este fenómeno: un 28.48%. Podemos extraer de nuestro corpus la interrupción pertinente que 16H produce al añadir información relacionada con el contenido del turno de 17H.

(29) *Conversación WZ06.01*: línea 5.

4 17H: sí/ creo que es muy interesante y:

5 16H: yo pienso que siempre es:/eh: ves/ eh: la televisión/ por eh: por el:

6 ordenador ¿no?

Además, las interrupciones voluntarias pueden aparecer sin que existan marcas o motivos aparentes que justifiquen esta acción, pero pueden ser explicadas de algún modo. Este tipo de interrupciones son denominadas *injustificadas explicables* y se dan en un 15.12% de las ocasiones en que hay interrupción. En la línea 92 de la conversación WZ04.01, 93M es interrumpido por su interlocutor. Sin embargo, antes de que 92M termine su pregunta en la línea 92, 93M interrumpe para continuar con el turno que anteriormente, en la línea 91, le fue arrebatado.

(30) *Conversación WZ04.01*: línea 93.

90 93M: y cuando escucho la música (risas=92M) me hace llorar/ pero

91 porque (risas= todos) es que:/

92 92M: ¿es una canción de amor/ o:

93 93M: es que en realidad no entiendo que quiere decir (risas=92M)

Encontramos, también, que un 6.39% de las interrupciones son *injustificadas inexplicables*, pues no parecen presentar una explicación aparente, como sucede en la conversación WZ06.01. 16H interviene con un cambio de tema que no presenta motivo aparente.

(31) *Conversación WZ06.01*: línea 19.

18 17H: pero es: en: en-en mi tiempo libre

19 16H: pero sabes que: nuestro profesora Juana siempre nos:

20 eh: nos da muchos/ deberes ¿no?

Si extraemos los resultados de la Tabla 29 y los fraccionamos en tipos de interrupción según el motivo de la interrupción por informante y conversación, obtenemos las frecuencias que presentamos a continuación en la Tabla 30.

Etiqueta de la conversación	Código del informante	Ic	Is	Vjn	Vjp	Vjc	Vie	Vii	TOTAL
WZ01.01	88M	0	1	0	0	1	0	0	2
	89M	0	0	0	0	1	1	0	2
WZ02.01	14H	0	0	0	1	1	1	0	3
	90M	0	0	1	1	2	2	0	6
WZ03.01	91M	0	1	1	2	5	2	0	11
	15H	0	1	2	1	0	0	0	4
WZ04.01	92M	1	0	0	1	2	2	1	7
	93M	1	5	0	3	3	3	0	15
WZ05.01	94M	0	0	0	0	2	0	0	2
	95M	0	0	0	0	0	0	0	0
WZ06.01	16H	1	0	0	8	0	0	5	14
	17H	0	0	0	1	0	3	2	6
WZ07.01	96M	0	1	0	1	1	0	0	3
	97M	1	1	1	0	5	0	1	9
WZ08.01	98M	0	1	0	2	2	0	0	5
	99M	0	1	0	0	4	0	0	5
WZ09.01	100M	1	1	1	1	2	1	0	7
	101M	0	1	2	4	2	1	0	10
WZ10.01	102M	0	0	0	3	1	0	0	4
	103M	2	0	0	1	0	0	0	3
WZ11.01	104M	0	1	1	1	0	0	0	3
	18H	1	1	0	1	0	0	0	3
WZ12.01	105M	2	0	0	3	0	1	0	6
	106M	0	0	0	0	3	1	0	4
WZ13.01	107M	1	1	1	4	1	1	1	10
	108M	0	0	0	3	0	0	0	3
WZ14.01	109M	0	0	2	3	0	2	0	7
	110M	0	1	1	1	0	2	1	6
WZ15.01	111M	0	1	0	2	3	1	0	7
	112M	0	0	0	1	2	2	0	5
<b>TOTAL</b>		<b>11</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>49</b>	<b>43</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>172</b>

Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

**Tabla 30.-** Informantes Grupo B. Frecuencia de interrupciones según el motivo de la interrupción.

De los resultados mostrados en esta tabla acerca de la producción total de interrupciones de cada informante, así como de cada tipo de interrupción, podemos extraer algunas conclusiones. En primer lugar, cada informante produce una media de 5.73 interrupciones, que, según el motivo de la interrupción, se reparten en *Ic* (0.36), *Is* (0.63), *Vjn* (0.43), *Vjp* (1.63), *Vjc* (1.43), *Vie* (0.86) y *Vii* (0.36). En segundo lugar, si aplicamos la distancia de Mahalanobis, los informantes 93M ( $d_E = 24.0$ ) y 16H ( $d_E = 24.4$ ) presentan los valores máximos, con una producción de 15 y 14 interrupciones respectivamente. En el caso de la conversación en la que participa 93M (WZ04.01), vemos que el otro interlocutor también ocasiona una cifra de interrupciones superior a la media (7). Esto nos hace pensar en una conversación equilibrada, aunque, como ya dijimos en el apartado anterior, con una alta implicación por parte de ambos participantes y, quizás, una falta de atención a las señales de cambio de turno (5 *Is*). Sin embargo, en la conversación WZ06.01, 16H produce 14 interrupciones, frente a las 6 de 17H. El informante 16H, en su papel de oyente, interviene en numerosas ocasiones con información relativa al contenido del mensaje en marcha (8 *Vjp*) y, también a menudo, con interrupciones injustificadas que no parecen tener una explicación (5 *Vii*), lo que indica que su participación en la conversación tiene un carácter intrusivo. Además, como hablante, 16H manifiesta un comportamiento más agresivo y es quien marca el curso de la conversación mediante preguntas y comentarios más impulsivos o provocadores, como podemos ver en el ejemplo 29.

Si observamos qué informantes son los que menos interrupciones producen, encontramos el caso de la conversación WZ05.01, pues los sujetos 94M y 95M solamente ocasionan 2 y 0 interrupciones respectivamente. Este caso podría hacernos pensar en un texto expositivo en el que los turnos de habla son más largos de lo habitual en las conversaciones coloquiales. Sin embargo, no ocurre así, ya que los finales de turno aparecen señalados claramente y los informantes respetan los cambios de turno, como podemos comprobar en la transcripción que ofrecemos en el Apéndice en CDRom. A esto hay que añadir que su distancia de Mahalanobis es baja dentro su grupo –2.3 para 94M y 3.2 para 95M–, lo que los convierte en casos relativamente típicos. En resumen, WZ05.01 es una conversación donde la interacción entre ambos interlocutores es buena y hay equilibrio en la producción de turnos de habla por parte de los dos participantes.



Otro caso que nos llama la atención es el de la conversación WZ03.01, puesto que 15H manifiesta constantemente dudas lingüísticas y dificultades a la hora de encontrar el término adecuado para expresar lo que quiere decir, así que 91M ve necesaria su intervención para facilitar el desarrollo de la conversación, produciendo, de esta forma, 5 interrupciones cooperativas.

### 2.3. INTERRUPCIONES DEL HABLANTE E INTERRUPCIONES DEL OYENTE

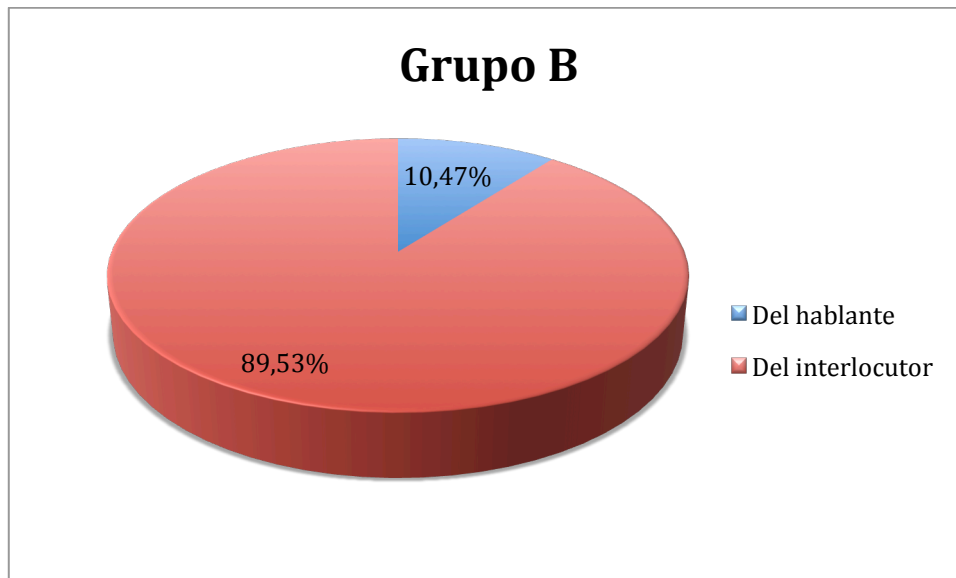
En el Grupo B, la mayoría de las interrupciones es provocada por el interlocutor u oyente (89.53%), mientras que el 10.47% son interrupciones del hablante.

En la siguiente tabla, se exponen los resultados obtenidos del análisis de datos del Grupo B sobre la frecuencia y el porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.

Del hablante	18	10.47%
Del interlocutor	154	89.53%
<b>TOTAL</b>	<b>172</b>	

**Tabla 31.-** Grupo B. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.

En el gráfico que aparece a continuación, veremos ilustrado el porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.



**Gráfico 11.-** Grupo B. Porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.

Vemos que, tal y como aparece en la tabla anterior, hay pocos casos en los que el hablante interrumpa el turno. Por ejemplo, encontramos que en WZ15.01, 112M, en su papel de hablante, retoma el mensaje que parecía haber abandonado tras la pregunta *¿un mes?*, produciendo, así, una interrupción justificada pertinente.

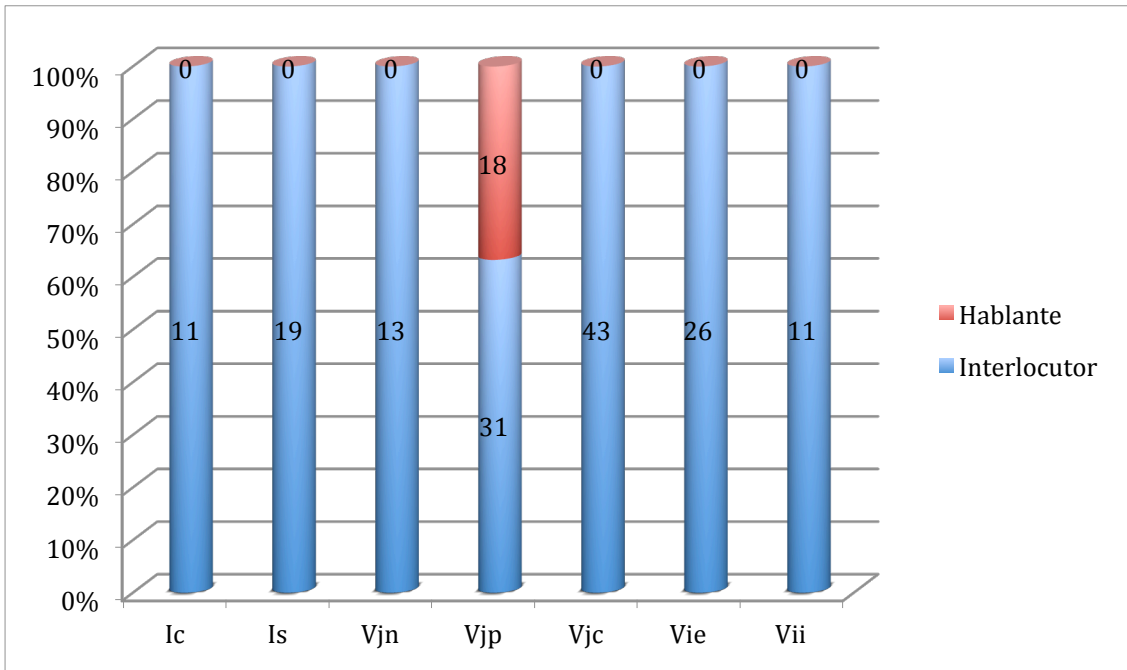
(32) *Conversación WZ15.01*: línea 108.

107 112M: *¿un mes? ¿por qué?*

108 111M: *porque mi jefe/ va a: (e:) I- Italy*<sup>225</sup>

Para saber qué interrupciones son provocadas por el hablante y cuáles son producidas por el interlocutor u oyente, es necesario mostrar la correspondencia entre las interrupciones según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción. Veremos con más claridad esta correspondencia si observamos el gráfico con los resultados que se han obtenido en las conversaciones de los estudiantes taiwaneses del Grupo B y que presentamos a continuación.

<sup>225</sup> Palabra pronunciada en inglés.



**Gráfico 12.-** Grupo B. Porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción.

En el Grupo B, el hablante únicamente interrumpe cuando interviene con información que ha olvidado incluir en su mensaje anterior. Un 40% de las intervenciones justificadas pertinentes son del hablante. El resto de las interrupciones son del interlocutor.

En la Tabla 32, se exponen los datos obtenidos en cada una de las conversaciones, así como de los informantes que participan en ellas.

<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Oyente</b>	<b>Hablante</b>
WZ01.01	88M	2	0
	89M	2	0
WZ02.01	14H	3	0
	90M	6	0
WZ03.01	91M	11	0
	15H	3	1
WZ04.01	92M	7	0
	93M	15	0
WZ05.01	94M	2	0
	95M	0	0
WZ06.01	16H	11	3
	17H	6	0
WZ07.01	96M	3	0
	97M	9	0
WZ08.01	98M	4	1
	99M	5	0
WZ09.01	100M	6	1
	101M	7	3
WZ10.01	102M	2	2
	103M	2	1
WZ11.01	104M	2	1
	18H	2	1
WZ12.01	105M	5	1
	106M	4	0
WZ13.01	107M	10	0
	108M	2	1
WZ14.01	109M	6	1
	110M	6	0
WZ15.01	111M	7	0
	112M	4	1
<b>TOTAL</b>		<b>154</b>	<b>18</b>

**Tabla 32.-** Informantes Grupo B. Frecuencia de interrupciones según la persona que interrumpe.

Como ya se vio en la Tabla 31, las interrupciones de los interlocutores suponen un porcentaje muy elevado (89.53%). Sin embargo, los resultados mostrados por la Tabla 32, pueden ofrecernos una información interesante sobre la producción de interrupciones del hablante por conversación e informante. Destacan, por ejemplo, las 3 interrupciones en calidad de hablante de 16H, cuya distancia de Mahalanobis ( $d_E = 10.6$ ) lo convierte en el caso más atípico del grupo. Otro informante que también presenta 3 interrupciones como hablante es 101M, en la conversación WZ09.01. Sin embargo su  $d_E$  es de 8.1, valor que sigue siendo alto, pero ligeramente más bajo que el de 16H.

Otro caso que quizás convenga destacar y que, sin embargo, no presenta una gran distancia de la media multivariante ( $d_E = 3.6$ ) es el del sujeto 102M, que produce 4 interrupciones, 2 de las cuales aparecen cuando actúa como hablante. Todas estas interrupciones, tal y como hemos dicho en este mismo apartado, tienen como objetivo aportar información que el hablante ha olvidado añadir en el turno que ha finalizado.

Sin embargo, los casos que podemos destacar por ser los más típicos son los de 105M ( $d_E = 0.2$ ), y 98M, 100M, 109M y 112M ( $d_E = 0.3$ ). Todos producen entre 4 y 6 interrupciones como oyentes y una sola interrupción en calidad de hablantes.

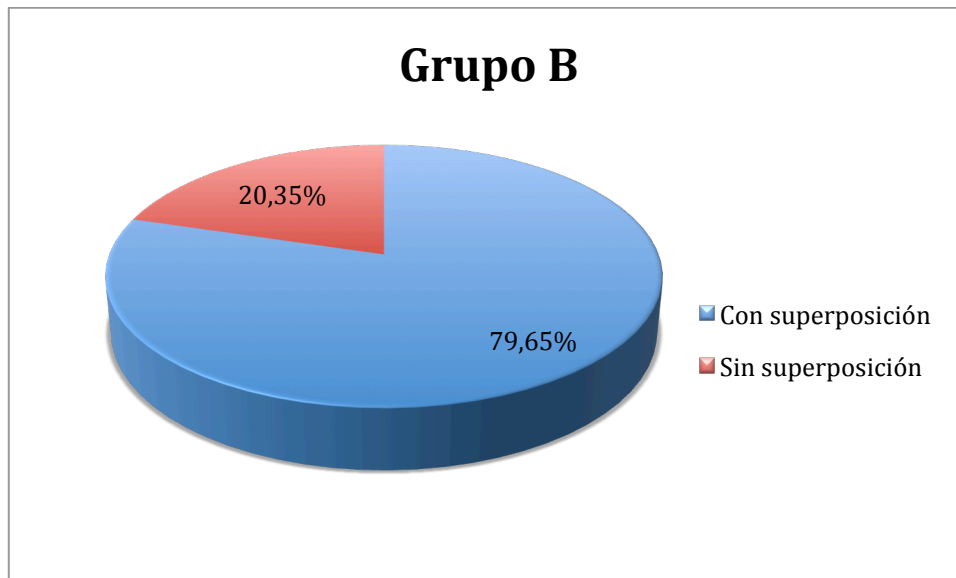
#### 2.4. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPCIONES

Las interrupciones, la mayoría de las veces, vienen acompañadas de una marca formal, que es la superposición, como decíamos en el Capítulo I. En la siguiente tabla, veremos la frecuencia y el porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición en las interrupciones ocasionadas en el grupo de alumnos taiwaneses de séptimo año de español.

Con superposición	137	79.65%
Sin superposición	35	20.35%
<b>TOTAL</b>	<b>172</b>	

**Tabla 33.-** Grupo B. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.

En el próximo gráfico circular, ofrecemos el porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.



**Gráfico 13.-** Grupo B. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.

La mayor parte de las interrupciones, tal y como hemos apuntado, aparecen con superposición (79.65%). Sin embargo, un 20.35% de las interrupciones se da en momentos en los que el enunciado en marcha queda suspendido y ninguno de los interlocutores está hablando. Hayamos un ejemplo de *interrupción sin superposición* en la conversación WZ01.01, donde 88M interrumpe el turno de 89M aprovechando que en la línea 21 aparece un alargamiento vocálico y el mensaje queda suspendido.

(33) *Conversación WZ01.01*: línea 22.

21 89M: y tiene que repetir y repetir para:

22 88M: ¡ah! sí para:/ entre ellos

A continuación, ofrecemos la Tabla 34, que recoge los datos de la superposición que se da en las interrupciones de cada uno de los informantes del Grupo B.

<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Sin superposición</b>	<b>Con superposición</b>
WZ01.01	88M	2	0
	89M	0	2
WZ02.01	14H	1	2
	90M	1	5
WZ03.01	91M	2	9
	15H	0	4
WZ04.01	92M	3	4
	93M	4	11
WZ05.01	94M	2	0
	95M	0	0
WZ06.01	16H	4	10
	17H	2	4
WZ07.01	96M	1	2
	97M	2	7
WZ08.01	98M	1	4
	99M	1	4
WZ09.01	100M	1	6
	101M	0	10
WZ10.01	102M	1	3
	103M	0	3
WZ11.01	104M	0	3
	18H	0	3
WZ12.01	105M	0	6
	106M	0	4
WZ13.01	107M	1	9
	108M	1	2
WZ14.01	109M	1	6
	110M	0	6
WZ15.01	111M	3	4
	112M	1	4
		<b>35</b>	<b>137</b>

**Tabla 34.-** Informantes Grupo B. Frecuencia de interrupciones según la presencia o no de superposición.

La mayor parte de los informantes produce más interrupciones con superposición que sin ella. El caso más atípico entre los informantes del Grupo B resulta ser 93M ( $d_E = 7.8$ ), en WZ04.01, con 4 interrupciones sin superposición y 11 con superposición de habla. En esta misma conversación, 92M presenta una distancia de Mahalanobis no muy alta ( $d_E = 3.0$ ) y, a pesar de ello, origina 3 interrupciones sin superposición y 4 con ella.

Sin embargo, queremos destacar los casos de 88M en WZ01.01 y de 94M en WZ05.01, puesto que ocasionan 2 interrupciones sin superposición durante la suspensión del turno, pero ninguna interrupción con superposición, lo que también los convierte en casos más bien atípicos ( $d_E = 4.1$ ). Además, en la conversación WZ15.01,

111M presenta 3 interrupciones sin superposición y 4 con ella. Estas cifras señalan que los interlocutores de estas cuatro conversaciones (WZ01.01, WZ04.01, WZ05.01 y WZ15.01) aprovechan las pequeñas pausas que se dan en el turno debidas a las dudas lingüísticas que caracterizan las conversaciones en ELE.

Por otro lado, también queremos señalar que los informantes 98M, 99M y 112M resultan ser los casos más típicos del Grupo B en cuanto a la producción de interrupciones según la presencia o no de superposición.

#### 2.4.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

Las superposiciones pueden resolverse, tal y como dijimos en el Capítulo I, de tres formas: finalizando apresuradamente el enunciado, cortándolo y dejándolo sin terminar, o suspendiéndolo momentáneamente para finalizarlo más adelante. A estas tres formas de resolver la superposición, siguiendo a Cestero (2000a), se las denomina conclusión, corte y suspensión respectivamente.

En la tabla siguiente, vemos cuáles son la frecuencia y el porcentaje de superposiciones según su resolución en el Grupo B.

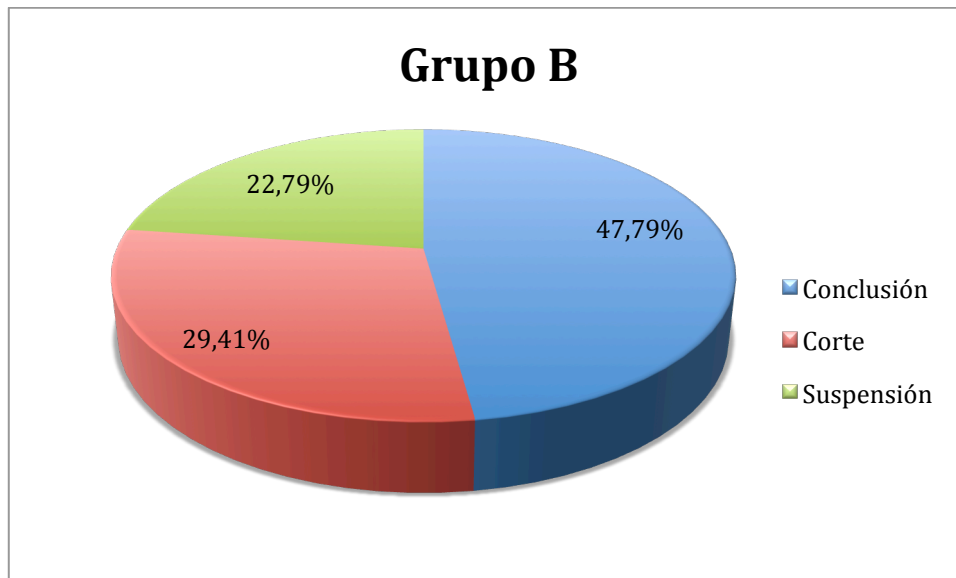
Conclusión	65	47.79%
Corte	40	29.41%
Suspensión	31	22.79%
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	

**Tabla 35.-** Grupo B. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución<sup>226</sup>.

A continuación, observamos el porcentaje de superposiciones según su resolución en forma de gráfico circular.

<sup>226</sup> En el Grupo B hay una interrupción con superposición en WZ06.01 que no se ha incluido en el conteo de las tablas y datos que aparecen en el subapartado 2.4.1. La forma de resolución de esta interrupción no ha podido determinarse porque el contenido del turno no se entiende.





**Gráfico 14.-** Grupo B. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución.

La mayor parte de las superposiciones que aparecen en las interrupciones del Grupo B se resuelve finalizando apresuradamente el mensaje (47.79%). Podemos observar un ejemplo de *resolución por conclusión* en la superposición de las líneas 117 y 118 de WZ02.01. Tanto 14H como 90M finalizan su turno de habla.

(34) *Conversación WZ02.01*: líneas 117 y 118.  
 116 14H: (risas=14H) porque:/ porque: /porque / si tiene dinero/ no tiene  
 117 alegría// porque:/ porque: tenes: necesita:/ eh: de dinero  
 118 90M: vivir en el: mundo

Las *resoluciones por corte* del mensaje son menos frecuentes, pero aún suponen un 29.41% de los casos. Tal y como observamos en la conversación WZ04.01, el informante 92M interviene con una interrupción cooperativa en la línea 125, pero corta su mensaje y deja que 93M continúe.

(35) *Conversación WZ04.01*: línea 125.  
 124 93M: es/ el título es/ el nombre de: la canción es/ corazón  
 125 92M: co- sí, con la fuerza  
 126 de mi corazón

Existen menos casos de superposiciones resueltas por *suspensión* del mensaje (22.79%). En la misma conversación, 92M suspende su turno en 156 debido a la interrupción de 93M, pero continúa con él en la línea 158.

- (36) *Conversación WZ04.01*: línea 156.  
 154 92M: por ejemplo mi: hermana/ quiere mucho la música y también eh:  
 155 93M: ah sí  
 156 92M: a: to:....  
 157 93M: toca la guitarra  
 158 92M: toca la gui- la guitarra- pia- piano/

Si desglosamos la tabla anterior y la presentamos según los informantes y las conversaciones, obtenemos la Tabla 36, que mostramos a continuación.

Etiqueta de la conversación	Código del informante	Conclusión	Corte	Suspensión
WZ01.01	88M	0	0	0
	89M	1	1	0
WZ02.01	14H	1	0	1
	90M	4	0	1
WZ03.01	91M	5	3	1
	15H	3	0	1
WZ04.01	92M	0	0	4
	93M	5	3	3
WZ05.01	94M	0	0	0
	95M	0	0	0
WZ06.01	16H	4	2	3
	17H	1	0	3
WZ07.01	96M	1	1	0
	97M	4	2	1
WZ08.01	98M	1	3	0
	99M	0	2	2
WZ09.01	100M	3	1	2
	101M	6	3	1
WZ10.01	102M	2	1	0
	103M	1	2	0
WZ11.01	104M	2	1	0
	18H	0	3	0
WZ12.01	105M	5	0	1
	106M	4	0	0
WZ13.01	107M	3	4	2
	108M	2	0	0
WZ14.01	109M	1	4	1
	110M	1	2	3
WZ15.01	111M	1	2	1
	112M	4	0	0
		<b>65</b>	<b>40</b>	<b>31</b>

**Tabla 36.-** Informantes Grupo B. Frecuencia de superposiciones según su resolución.

La media de interrupciones con superposición por informante y por modo de resolver la superposición es de 2.16 (conclusión), 1.3 (corte) y 1.03 (suspensión). Si, además, tenemos presente que la mayoría de los informantes utiliza la conclusión como estrategia más frecuente para resolver la superposición, el informante que destacamos en este grupo es 92M en WZ04.01 porque presenta la máxima distancia de Mahalanobis del grupo ( $d_E = 10.0$ ) debido a que las 4 interrupciones con superposición que produce se resuelven por suspensión.

También podemos señalar una desproporción en estas cifras medias en el caso de los informantes 109M ( $d_E = 4.9$ ) y 107M ( $d_E = 4.2$ ) en WZ14.01 y WZ13.01, respectivamente, ya que la mayoría de las superposiciones son resueltas por corte del mensaje.

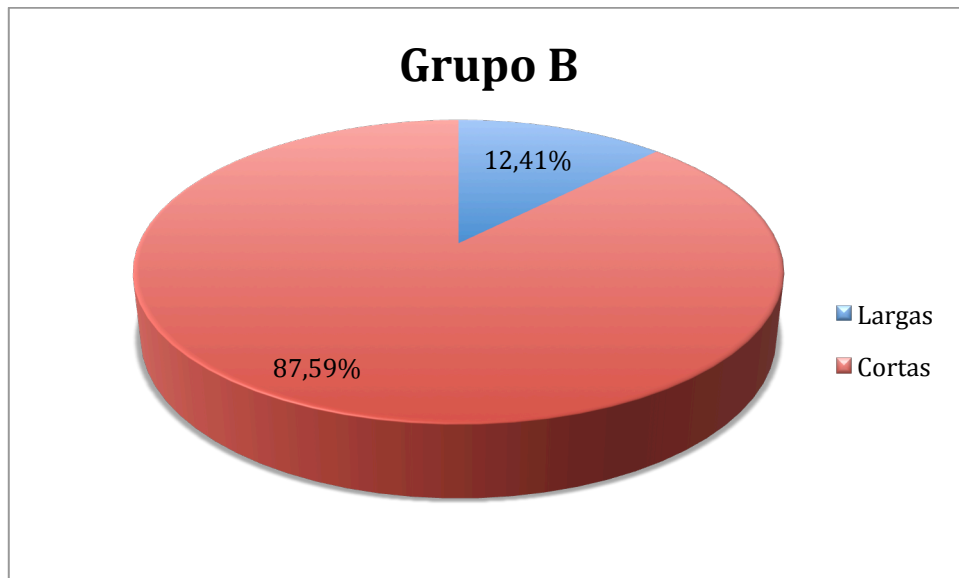
Si tenemos en cuenta el índice de tipicidad del grupo, dado por la mínima distancia de Mahalanobis, encontramos que los casos 102M, 104M y 111M son los más típicos del grupo.

#### 2.4.2. DURACIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

Las superposiciones pueden ser largas, cuando duran 1 segundo o más, o cortas, si se resuelven antes de un segundo (Cestero 2000a). Los resultados arrojados tras el análisis de los datos del grupo de alumnos taiwaneses de séptimo año aparecen en la tabla y en el gráfico siguientes:

Largas	17	12.4%
Cortas	120	87.6%
<b>TOTAL</b>	<b>137</b>	

**Tabla 37.-** Grupo B. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su duración.



**Gráfico 15.-** Grupo B. Porcentaje de superposiciones según su duración.

La mayoría de las superposiciones que aparecen en el Grupo B son cortas (87.6%), evitando así que el fallo conversacional provocado por la interrupción se alargue demasiado. En WZ06.01 encontramos uno de los pocos casos de *superposición larga*.

(37) *Conversación WZ06.01*: líneas 18 y 19.

18 17H: pero es: en: en-en mi tiempo libre

19 16H: pero sabes que: nuestro profesora Juana siempre nos:

En la tabla que aparece a continuación, ofrecemos los datos que se refieren a la duración de las superposiciones de habla según la conversación y el informante que produzca la interrupción.

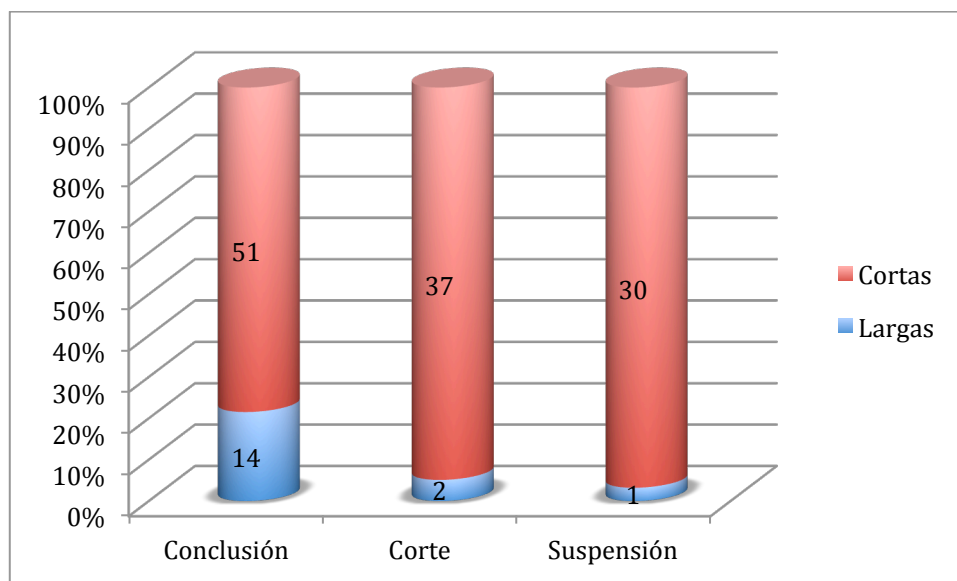
<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Cortas</b>	<b>Largas</b>
WZ01.01	88M	0	0
	89M	2	0
WZ02.01	14H	2	0
	90M	5	0
WZ03.01	91M	8	1
	15H	4	0
WZ04.01	92M	4	0
	93M	7	4
WZ05.01	94M	0	0
	95M	0	0
WZ06.01	16H	6	4
	17H	3	1
WZ07.01	96M	2	0
	97M	7	0
WZ08.01	98M	3	1
	99M	4	0
WZ09.01	100M	5	1
	101M	10	0
WZ10.01	102M	3	0
	103M	2	1
WZ11.01	104M	3	0
	18H	3	0
WZ12.01	105M	4	2
	106M	2	2
WZ13.01	107M	9	0
	108M	2	0
WZ14.01	109M	6	0
	110M	6	0
WZ15.01	111M	4	0
	112M	4	0
		<b>120</b>	<b>17</b>

**Tabla 38.-** Informantes Grupo B. Frecuencia de superposiciones según su duración.

Si tenemos en cuenta que hay una relación de 7 superposiciones largas por cada superposición corta y que la media de superposiciones largas por informante es de 0.5, destacan algunos datos. Los casos más atípicos que nos señala el valor máximo de la distancia de Mahalanobis son los de los informantes 93M ( $d_E = 10.0$ ) y 16H ( $d_E = 9.7$ ). Ambos interlocutores presentan 4 superposiciones largas, lo que supone una cifra 8 veces superior a la de la media del grupo.

En cuanto a los informantes que más se acercan a la media multivariante del grupo según la duración de las superposiciones, tenemos los casos 15H, 92M, 99M, 100M, 104M, 18H, 111M y 112M, puesto que presentan la mínima  $d_E$  (0.3).

Para conocer la duración de las superposiciones en función de su modo de resolverse, recogeremos los resultados del Grupo B en el gráfico que aparece a continuación.



**Gráfico 16.-** Grupo B. Porcentaje de interrupciones según su resolución y su duración.

La mayoría de las superposiciones largas que hay en las conversaciones del Grupo B se resuelven por conclusión. Si, además, tenemos en cuenta que un 47.79% de las resoluciones son también por conclusión, podemos decir que hay un número significativo de alumnos de séptimo año de español que tiende a finalizar su propio turno cuando habla en español, a pesar de que este sea más largo de 1 segundo.

No obstante, también tenemos 2 superposiciones largas que son resueltas con un corte del mensaje. Una de ellas la encontramos en la conversación WZ09.01. 100M se ve interrumpido por 101M, corta su mensaje en la línea 28 y lo deja sin terminar.

- (38) *Conversación WZ09.01*: línea 28.
- 27 100M: no lo s- no lo sé (ruido) todavía/ es que todo está-está (e-) entregando
- 28 el: currículo tam-
- 29 101M: el currículo/ sí/ pues me ha dicho: Pedro que: Fe (ruido)/ va a
- 30 Perú con Diana
- 31 100M: ¡ah! Diana

Solamente hay un caso de superposición larga resuelta con suspensión del turno en marcha. En la conversación WZ06.01, 17H deja su turno sin terminar en la línea 56, pero vuelve a él en la línea 60.

(39) *Conversación WZ06.01*: líneas 56 y 60.

56 17H: es muy fácil/ no: no es fácil: está muy difícil pero:

57 16H: (risas 16H) es fácil, está loco

58 de- e: odio memorizar

59 17H: por- porque no: no: no tengo: mu-muy bien eh: memoria/

60 pero es:/ ¿no te parece es curioso que: esa actividades que: Juana/

61 eh: nos: eh: Juana:/ ¿cómo se dice? usar en: no/ no qui-quiere que:/

## 2.5. APARICIÓN DE ELEMENTOS O FENÓMENOS CONVERSACIONALES QUE SUPONEN CORTE DE TURNO O FALLO EN EL MECANISMO DE ALTERNANCIA DE TURNOS

En el Grupo B, también hemos encontrado 8 intervenciones que no pueden clasificarse como interrupciones porque no son turnos de habla, a pesar de que supongan una ruptura del mecanismo de alternancia o un corte en la emisión del mensaje. Estas intervenciones, junto con aquellas cuyo contenido no se entiende y, por lo tanto, no ha podido ser transcrito, aparecen incluidas dentro de una categoría que hemos llamado *Elementos o fenómenos conversacionales que suponen corte de turno o fallo en el mecanismo de alternancia de turnos*.

En la tabla siguiente, podemos ver cómo se han repartido en el Grupo B.

Etiqueta de la conversación	Código del informante	Hablante	Oyente	TOTAL
WZ04.01	92M	0	0	0
	93M	0	1	1
WZ06.01	16H	0	1	1
	17H	0	0	0
WZ07.01	96M	0	1	1
	97M	0	1	1
WZ08.01	98M	0	0	0
	99M	0	1	1
WZ09.01	100M	0	0	0
	101M	0	1	1
WZ13.01	107M	0	0	0
	108M	0	1	1
WZ15.01	111M	0	0	0
	112M	0	1	1
<b>TOTAL</b>		<b>0</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

**Tabla 39.-** Grupo B. Elementos o fenómenos conversacionales que suponen corte de turno o fallo en el mecanismo de alternancia de turnos.

En el Grupo B, 6 de estas intervenciones se han clasificado en este apartado porque, a pesar de que suponen un corte en el turno en marcha, no se entiende el contenido del mensaje y, por lo tanto, no ha podido saberse si se trata de un turno de habla o no<sup>227</sup>. Hay otras 2 intervenciones que consisten en turnos de apoyo que suponen un corte de turno. En la primera, 93M corta su mensaje tras el turno de apoyo emitido por 94M en la línea 44, pero continúa con él en la línea 45.

(40) *Conversación WZ04.01*: líneas 43 y 44.

43 92M: sí: esta semana voy al: ci- cine/ ¿quie-

44 93M: ¿sí?

45 92M: ¿quieres ir conmigo? Es una película taiwanesa sobre:-/ eh: eh: un

46 joven

En el segundo caso de turno de apoyo que corta el turno, 111M interviene con una exclamación cuyo propósito no es arrebatarse la palabra del hablante. Sin embargo, 112M no parece entender dicha intervención y suspende su mensaje para seguir en la línea 18.

<sup>227</sup> Recordemos una vez más que una intervención que suponga corte de turno o fallo en el mecanismo de alternancia de turnos solamente puede considerarse interrupción si se trata de un turno de habla. Es decir, los turnos de apoyo, las risas y otros elementos conversacionales que provoquen este fallo y no sean turnos de habla no pueden considerarse interrupciones.



(41) *Conversación WZ15.01*: líneas 16 y 17.

15 112M: creo que sí por-porque su madre está preocupada por su/ estado físico/

16 por- que:/

17 111M: ¡oh!

18 112M: mm/ porque tiene: una enfermedad

## 2.6. CONCLUSIONES Y OTROS RESULTADOS DESTACABLES

Tras el análisis de los datos, podemos extraer algunas conclusiones sobre la conversación en español de los taiwaneses de séptimo año de ELE. Estas conclusiones nos servirán, por un lado, para resumir lo visto en este apartado y, por otro lado, para comparar las características de este grupo con las de los otros grupos que tratamos en este capítulo. De esta manera, las principales conclusiones y datos destacables a los que hemos llegado tras el análisis de las conversaciones del Grupo B, son los siguientes:

- 1º. La mayoría de las interrupciones ocasionadas en el Grupo B son voluntarias y tienen una justificación, por lo que no supone un conflicto conversacional. Esto puede significar que los alumnos de este grupo consideran las interrupciones como un elemento propio, e incluso necesario, de la conversación.
- 2º. Los titubeos y cortes del mensaje revelan insuficiencias en la expresión oral del hablante y facilitan la intervención del oyente, en la mayoría de los casos, con una interrupción cooperativa para ayudar al hablante a construir su turno de una forma adecuada gramatical o sintácticamente. Además, la suspensión momentánea del turno induce a que estas interrupciones se presenten sin superposición. Estas dudas también tienen como consecuencia que el hablante aclare o rectifique lo dicho en el turno anterior y aparezcan, así, interrupciones pertinentes del hablante.
- 3º. Los informantes del Grupo B tienden a finalizar su turno cuando este se ve superpuesto. La mayoría de estas superposiciones son cortas, lo que significa que la interrupción aparece cerca de un lugar de transición pertinente (LTP). De todas formas, hay un número significativo de alumnos de séptimo año de español que tiende a finalizar su turno cuando habla en español, a pesar de que se produzca una superposición más larga de 1 segundo. Si a esto añadimos que en las conversaciones analizadas no suele existir una lucha por la posesión del turno, caracterizada por dificultades y perturbaciones en forma de elevaciones del volumen de voz o cambios en la velocidad de emisión del mensaje, tal y como nos dicen Schegloff

(2001) o Berry (1994), puede parecer que los estudiantes taiwaneses de séptimo año construyen la conversación sin prestar atención a lo dicho por el interlocutor.

- 4°. El corte de turno o el fallo en el mecanismo de intercambio de turno que ha sido provocado por algunos turnos de apoyo parecen tener su razón de ser en una falta de atención del hablante o en un problema de comprensión lingüística.
- 5°. Hay 6 ocasiones en las que el turno interruptivo supone un cambio de tema. Esto nos hace pensar que el interlocutor no está atento a lo que dice el hablante, lo que confirmaría que los taiwaneses construyen la conversación sin una coordinación entre los participantes, tal y como pudimos observar en Rubio (2008). Podemos ver el ejemplo de una interrupción que provoca cambio de tema en la conversación WZ04.01. Hasta la línea 153, los hablantes han estado hablando de la importancia del dinero. Sin embargo, en la línea 154, 92M interrumpe el turno de 93M con un tema completamente diferente.

(42) *Conversación WZ04.01*: línea 153.

- 150 93M: es que di-dinero es muy importante y: muchas personas dice/ que sin
- 151 dinero/ no puede te/ eh: no puede: hacer nada
- 152 92M: sí
- 153 93M: pero:/
- 154 92M: por ejemplo mi: hermana/ quiere mucho la música y también eh:
- 155 93M: ah sí

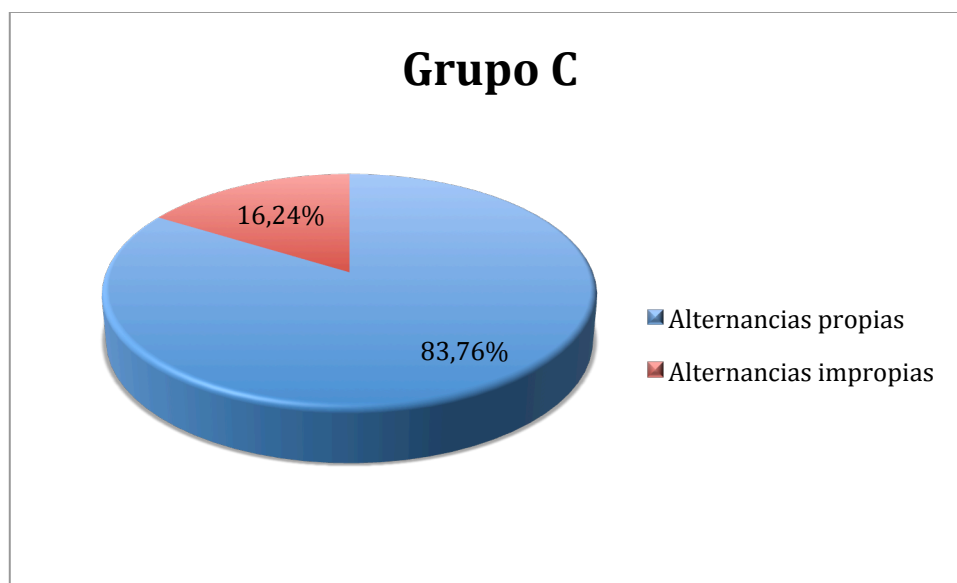
### 3. GRUPO C: CONVERSACIONES EN CHINO DE ALUMNOS DE SÉPTIMO AÑO

En este apartado, presentamos los resultados obtenidos en los análisis realizados sobre el Grupo C, así como su interpretación. El Grupo C está formado por 30 estudiantes taiwaneses –los mismos del Grupo B– que mantienen una conversación en chino, coloquial, orientada y diádica, durante 5 minutos.

#### 3.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA

La alternancia es la acción que determina el intercambio de turnos de habla entre los individuos que participan en una conversación y es, por lo tanto, donde nos encontramos con las interrupciones. Todas las interrupciones son alternancias

impropias, puesto que incumplen el mecanismo de cambio de hablante conversacional. En el Grupo C, tal y como vemos en el próximo gráfico, las *alternancias impropias* representan el 16.24% de los intercambios de turnos de habla. Sin embargo, el otro 83.76% de las alternancias de turnos de habla obedece a un mecanismo que ambos interlocutores conocen y corresponde a las denominadas *alternancias propias*.



**Gráfico 17.-** Grupo C. Porcentaje de alternancias.

En la tabla siguiente, vamos a ver cómo se distribuyen las alternancias de turnos de habla por informantes y por conversaciones cuando los alumnos taiwaneses de séptimo curso cuando hablan chino.

<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Alternancias propias</b>	<b>Alternancias impropias</b>	<b>TOTAL</b>
WZCH01	88M	32	6	<b>38</b>
	89M	26	6	<b>32</b>
WZCH02	14H	58	8	<b>66</b>
	90M	52	4	<b>56</b>
WZCH03	15H	43	7	<b>50</b>
	91M	34	13	<b>47</b>
WZCH04	92M	21	7	<b>28</b>
	93M	32	14	<b>46</b>
WZCH05	94M	35	5	<b>40</b>
	95M	45	1	<b>46</b>
WZCH06	16H	46	9	<b>55</b>
	17H	39	9	<b>48</b>
WZCH07	96M	26	5	<b>31</b>
	97M	33	2	<b>35</b>
WZCH08	98M	48	7	<b>55</b>
	99M	52	4	<b>56</b>
WZCH09	100M	40	4	<b>44</b>
	101M	30	13	<b>43</b>
WZCH10	102M	41	9	<b>50</b>
	103M	35	17	<b>52</b>
WZCH11	104M	55	11	<b>66</b>
	18H	55	10	<b>65</b>
WZCH12	105M	55	5	<b>60</b>
	106M	49	10	<b>59</b>
WZCH13	107M	33	7	<b>40</b>
	108M	27	14	<b>41</b>
WZCH14	109M	38	4	<b>42</b>
	110M	42	0	<b>42</b>
WZCH15	111M	36	7	<b>43</b>
	112M	23	11	<b>34</b>
<b>TOTAL</b>		<b>1181</b> (83.76%)	<b>229</b> (16.24%)	<b>1410</b>

**Tabla 40.-** Grupo C. Frecuencia y porcentaje de alternancias.

La frecuencia absoluta de alternancias en chino, en el mismo tiempo de conversación, es muy superior al de las alternancias mantenidas en español, lo que indica que las conversaciones son mucho más fluidas.

La mayoría de las alternancias que aparecen en una conversación respeta un mecanismo de intercambio que en las lenguas occidentales más conocidas ha sido descrito tal y como presentábamos en el Capítulo I. Sin embargo, en chino, el mecanismo de alternancia de turnos aún no ha sido descrito, así que en nuestro análisis hemos tomado como referencia las señales de final de turno (conclusión gramatical, alargamiento de sonidos finales, marcas de distribución y pausas), pues son

significativas para el proceso de cambio de hablante (Cestero 2005: 30). Los resultados que hemos obtenido después de utilizar estas señales de intercambio durante el análisis aparecen en esta tabla y nos señalan que la conversación en chino sigue unas pautas concretas, ya que, efectivamente, la mayoría de las alternancias se producen sin incidentes.

En cinco minutos de conversación en chino, cada informante produce una media de 7.63 alternancias impropias y 39.36 alternancias propias, estableciéndose, así, una relación de 5.15 alternancias propias por cada alternancia impropia. No obstante, algunos informantes presentan resultados que se apartan de estas cifras. Una vez más, utilizaremos la distancia de Mahalanobis ( $d_E$ ) para encontrar un índice de la medida en que cada caso se aleja de su media multivariante. Recordemos que esta distancia se define como:

$$d_{E(X_i - \bar{X})} = (X_i - \bar{X})S_X^{-1}(X_i - \bar{X})'$$

De este modo, tal y como aparece en el Anexo III, podemos listar para cada caso su distancia de Mahalanobis y ver cómo se aleja del promedio de su grupo. Con respecto a las alternancias aparecidas en las conversaciones en chino de los estudiantes taiwaneses de séptimo año de español, encontramos que el caso más atípico resulta ser 103M ( $d_E = 5.3$ ). Este informante se aleja de la media del grupo con una proporción del doble de alternancias impropias sobre las propias y una frecuencia de 35 alternancias impropias y 17 alternancias propias.

Destacan, además, algunos casos con escasa o nula presencia de alternancias impropias, como el de 110M en WZCH14, que no produce ninguna, o el de 95M en WZCH05, que solo presenta una alternancia impropia. Podríamos pensar que no hay alternancias impropias porque ambos sujetos apenas intervienen en la conversación. Sin embargo, su frecuencia de alternancias propias es ligeramente superior a la de la media del grupo –42 y 45 alternancias propias respectivamente–, lo que define a estos informantes como interlocutores que tienden a respetar las señales de final de turno.

En cuanto a los casos más típicos que podemos encontrar gracias al valor mínimo calculado por la distancia de Mahalanobis, tenemos a 15H y 17H ( $d_E = 0.1$ ), ya que su media multivariante es la más cercana a la del grupo. Es decir, en conjunto, tanto la media de alternancias –50 y 48 alternancias respectivamente– como la relación de

alternancias propias/impropias –8.28 y 4.3 respectivamente– son las más cercanas a la media del grupo.

### 3.2. INTERRUPCIONES VOLUNTARIAS E INTERRUPCIONES INVOLUNTARIAS

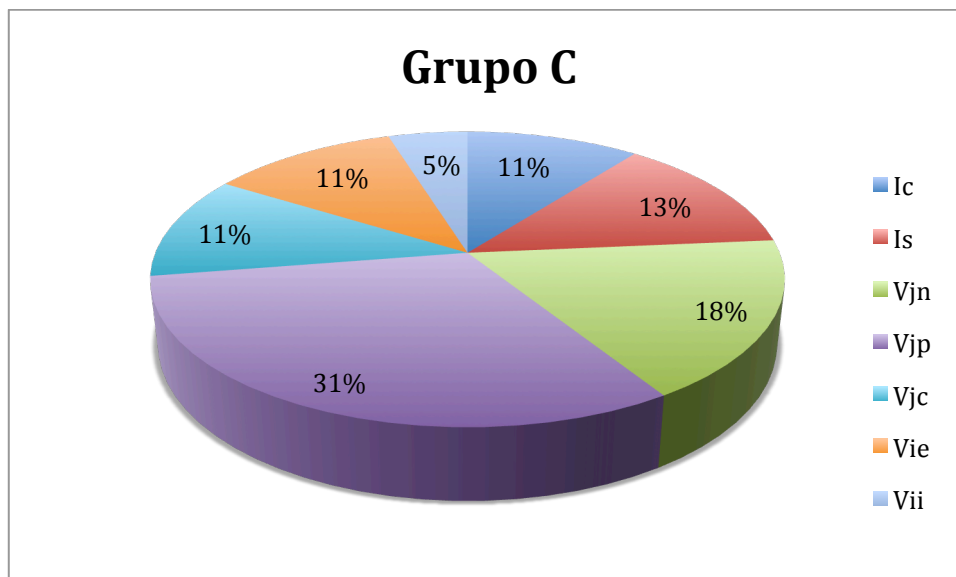
En el Capítulo I, recogíamos la tipología que Cestero (2000a) estableció en su trabajo sobre las interrupciones en lengua española. Según la autora, la interrupción puede ser voluntaria, si aparece en ausencia de un LTP, o involuntaria, cuando las señales de intercambio de turno se han malinterpretado. En el Grupo C predominan las *interrupciones voluntarias*, pues representan un 76.42% de las interrupciones de los informantes taiwaneses de séptimo curso de ELE. El otro 23.58% de las interrupciones son *involuntarias*.

En la tabla siguiente, vemos la frecuencia y el porcentaje de interrupciones aparecidas en las conversaciones del Grupo C según el motivo de la interrupción.

Involuntarias	Fallos de coordinación	24	10.48%
	Fallos de secuenciación	30	13.1%
Voluntarias justificadas o no disruptivas	Neutras	40	17.47%
	Pertinentes	72	31.44%
	Cooperativas	26	11.35%
Voluntarias injustificadas o disruptivas	Explicables	26	11.35%
	Inexplicables	11	4.8%
<b>TOTAL</b>		<b>229</b>	

**Tabla 41.-** Grupo C. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.

En el gráfico que incluimos a continuación, aparece el porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.



**Gráfico 18.-** Grupo C. Porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.

Las interrupciones involuntarias del Grupo C suelen aparecer por *fallos de secuenciación* (13.1%). Estos fallos se cometen cuando el turno del hablante no ha finalizado adecuadamente y, sin embargo, el interlocutor interviene con un nuevo turno. Por ejemplo, en la conversación WZCH12, 105M suspende muy brevemente su mensaje, pero continúa rápidamente. Sin embargo, 106M ha entendido esta suspensión breve como un LTP y toma la palabra, interrumpiendo, de esta forma, el turno de 105M.

(43) *Conversación WZCH12*: líneas 149 y 150<sup>228</sup>.

149 105M: 就-// 沒有點

150 106M: 哭點就在那些不認識的單字

149 105M: así que-// no llegabas al punto

150 106M: el punto de llorar estaba en el vocabulario desconocido

También encontramos varias interrupciones involuntarias causadas por *fallos de coordinación* –24 interrupciones, que representan el 10.48% del total de interrupciones, pues la toma de palabra se realiza con retraso respecto al LTP. El informante 105M, en WZCH12, finaliza su turno, pero 106M no toma la palabra hasta pasado 1 segundo, así que se le pasa el momento adecuado para comenzar a hablar y 105M inicia un nuevo turno, lo que provoca un falso comienzo.

<sup>228</sup> Todos los ejemplos extraídos del corpus de conversaciones chinas irán acompañados de su traducción al español.

(44) *Conversación WZCH12*: líneas 125 y 126.  
125 105M: 至少比較現代一點/// 可是-// 應該還蠻好看的  
126 106M: 可是-

125 105M: por lo menos es más moderna/// pero-// tiene que ser buena  
126 106M: pero-

Los informantes del Grupo C suelen interrumpir cuando se ven en la necesidad de incorporar información vinculada al turno que está en marcha. A este tipo de interrupciones se le denomina *pertinentes* y supone un 31.44% de las interrupciones. El emisor manifiesta que su intención no es arrebatarse la palabra. En el siguiente ejemplo, 111M emite un turno de habla breve y a mayor velocidad de lo normal con el objetivo de añadir un comentario al mensaje que se está emitiendo.

(45) *Conversación WZCH15*: líneas 117 y 118.  
117 112M: 喔是喔/ 我不知道// 你說那間排很多人  
118 111M: 算貴

117 112M: ¡oh! sí ¡oh!// no lo sabía// dices que allí hay siempre una larga cola de gente  
118 111M: se considera caro

Otro tipo de interrupciones que forman parte de la conversación en chino del Grupo C son las interrupciones *neutras*, que constituyen un 17.47%. Encontramos un caso en el que el informante 112M, en su papel de oyente, intuye el final de turno y se adelanta en la toma de palabra con respecto al LTP. No aparece ningún conflicto en la conversación, pues 111M da por concluido su turno y permite, así, que el oyente comience el suyo.

(46) *Conversación WZCH15*: líneas 112 y 113.  
112 111M: 而且芒果雪花冰/// 你知道現在多少錢嗎  
113 112M: 多少錢

112 111M: y además el helado de mango/// ¿sabes ahora cuánto cuesta?  
113 112M: ¿cuánto cuesta?

Además de las interrupciones pertinentes y las neutras, tenemos las interrupciones voluntarias justificadas *cooperativas*. Este tipo de interrupciones es menos frecuente (11.35%) en el Grupo C. Las interrupciones cooperativas son producidas cuando el oyente cree que el contenido del turno del hablante necesita ser



completado sintáctico-semánticamente y/o pragmáticamente. En el siguiente caso, 93M hace una pausa breve porque no encuentra una palabra adecuada que describa lo que le ha sucedido y es necesaria la colaboración de 92M para la construcción del turno en marcha.

(47) *Conversación WZCH04*: líneas 46 y 47.

43 93M: 都很濕結果我一摧// 然後就是//  
 44 92M: 對/  
 45 93M: 有就是/  
 46 92M: 就滑倒/ 就鳴(:) (risas=92M)  
 47 93M: 一加的時候 很像在那種//

43 93M: estaba mojado y yo aceleré// y entonces//  
 44 92M: sí/  
 45 93M: sí entonces/  
 46 92M: entonces resbalaste/ como (u:)<sup>229</sup> (risas=92M)  
 47 93M: cuando aceleré- como si estuviera en//

En algunas ocasiones, uno de los conversadores interrumpe sin que existan marcas o motivos aparentes que justifiquen esta acción. Cuando sucede esto, decimos que se produce una interrupción voluntaria injustificada. Este tipo de interrupciones se presenta con menos frecuencia que las justificadas. Un 11.35% de las interrupciones son *injustificadas explicables*. En la conversación WZCH11, encontramos una explicación a la interrupción de 18H en la línea 146, aparentemente infundada. Así, 18H suspende su turno en la línea 144 debido a la intervención de 104M, pero lo recupera con una interrupción a 104M en la línea 146.

(48) *Conversación WZCH11*: líneas 145 y 146.

143 104M: 那你畢業後要幹麻  
 144 18H: 恩(:)// 就是找工作啊/ 就看看(:)//  
 145 104M: 啊有// 目前比較想  
 146 18H: 我比較想出國去啦

143 104M: ¿qué vas a hacer después de graduarte?  
 144 18H: m(:)// buscaré trabajo/ vamos a ve:r//  
 145 104M: ¡ah! sí// realmente lo prefiero  
 146 18H: me apetece más  
 ir al extranjero

<sup>229</sup> Onomatopeya que usa el informante para verbalizar la acción de resbalar.

Por último, las interrupciones que menos encontramos en la conversación del Grupo C son las injustificadas inexplicables. Suponen solamente un 4.8% de las interrupciones y no encontramos una explicación aparente a su aparición. Ocurre así en las líneas 27 y 28 de la conversación WZCH11. 18H está hablando sobre los partidos que tiene que ganar para clasificarse, pero 104M interviene con un turno de habla cuyo enunciado no tiene relación con el turno en marcha.

(49) *Conversación WZCH11*: líneas 27 y 28.

26 104M: 前面的要幾名

27 18H: 反正至少要贏一場吧

28 104M: 可是一開始是我跟 Celia ㄟ

29 18H: 嗯// 為什麼

26 104M: ¿cuántos nombres hay delante en la lista?

27 18H: por lo menos tenemos que ganar un partido

28 104M: pero al principio Celia y yo, eh

29 18H: mm// ¿por qué?

A continuación, vamos a presentar la frecuencia con la que se producen las interrupciones en el Grupo C, divididas según las conversaciones y los informantes que participan en el estudio.

<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Ic</b>	<b>Is</b>	<b>Vjn</b>	<b>Vjp</b>	<b>Vjc</b>	<b>Vie</b>	<b>Vii</b>	<b>TOTAL</b>
WZCH01	88M	2	1	0	0	0	3	0	<b>6</b>
	89M	0	1	2	1	2	0	0	<b>6</b>
WZCH02	14H	1	1	2	3	0	0	1	<b>8</b>
	90M	0	1	1	2	0	0	0	<b>4</b>
WZCH03	15H	0	0	2	5	0	0	0	<b>7</b>
	91M	2	1	1	6	2	1	0	<b>13</b>
WZCH04	92M	0	0	1	3	0	2	1	<b>7</b>
	93M	2	0	2	3	2	3	2	<b>14</b>
WZCH05	94M	1	2	1	0	0	1	0	<b>5</b>
	95M	0	0	1	0	0	0	0	<b>1</b>
WZCH06	16H	0	0	0	4	0	5	0	<b>9</b>
	17H	1	1	1	3	0	3	0	<b>9</b>
WZCH07	96M	0	3	0	1	0	0	1	<b>5</b>
	97M	0	0	0	2	0	0	0	<b>2</b>
WZCH08	98M	1	1	2	0	2	1	0	<b>7</b>
	99M	0	0	3	0	0	1	0	<b>4</b>
WZCH09	100M	0	2	0	1	0	0	1	<b>4</b>
	101M	3	1	3	4	1	0	1	<b>13</b>
WZCH10	102M	0	0	3	2	3	1	0	<b>9</b>
	103M	0	3	2	5	4	1	2	<b>17</b>
WZCH11	104M	2	1	0	4	2	1	1	<b>11</b>
	18H	2	0	2	3	1	1	1	<b>10</b>
WZCH12	105M	1	2	0	1	1	0	0	<b>5</b>
	106M	2	3	1	1	3	0	0	<b>10</b>
WZCH13	107M	1	2	1	3	0	0	0	<b>7</b>
	108M	2	1	4	7	0	0	0	<b>14</b>
WZCH14	109M	1	1	1	1	0	0	0	<b>4</b>
	110M	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
WZCH15	111M	0	1	2	3	1	0	0	<b>7</b>
	112M	0	1	2	4	2	2	0	<b>11</b>
<b>TOTAL</b>		<b>24</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	<b>72</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>229</b>

Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

**Tabla 42.-** Informantes Grupo C. Frecuencia de interrupciones según el motivo de la interrupción.

A partir de los datos incluidos en esta tabla, observamos que los informantes del Grupo C producen una media de 7.63 interrupciones cada uno. Según el motivo de la interrupción, quedarían repartidas de la siguiente forma: Ic (0.8), Is (1), Vjn (1.33), Vjp (2.4), Vjc (0.86), Vie (0.86) y Vii (0.36).

Estas cifras nos permiten destacar algunos datos tomados a partir de la distancia de Mahalanobis, cuyo valor máximo nos indica que los casos más atípicos que encontramos en el grupo de conversaciones en chino son 103M ( $d_E = 16.6$ ), 16H ( $d_E = 14.4$ ) y 108M ( $d_E = 13.9$ ). Veamos por qué estos tres informantes se revelan como los

más atípicos del grupo. En primer lugar, en la conversación WZCH10, 103M es el informante que más interrupciones produce (17 interrupciones), más del doble de la media del grupo, lo que parece indicar la existencia de un tipo de intervenciones de carácter más intrusivo. Sucede algo parecido con 108M en WZCH13, ya que es el segundo sujeto que más frecuencia de interrupciones presenta (14 interrupciones). No obstante, en este informante, destacan las 7 Vjp, casi el triple que la media del grupo. Por su parte, en la conversación WZCH06, 16H destaca porque sus interrupciones no se reparten equilibradamente entre los 7 tipos de interrupciones que hemos incluido en nuestra clasificación. De esta manera, de las 9 interrupciones que produce, hay 4 Vjp y 5 Vie, resultando que estas últimas suponen casi 6 veces más que la media del grupo, lo que parece indicar que la mayoría de sus interrupciones, a pesar de ser injustificadas, obedecen a una explicación.

En cuanto a los casos en que la distancia de Mahalanobis señala como más típicos, descubrimos a 109M ( $d_E = 1.6$ ) y 90M ( $d_E = 1.7$ ). Ambos interlocutores provocan 4 interrupciones, casi la mitad de la media. Sin embargo, están muy repartidas entre los 7 tipos de interrupciones que hemos registrado en nuestra clasificación.

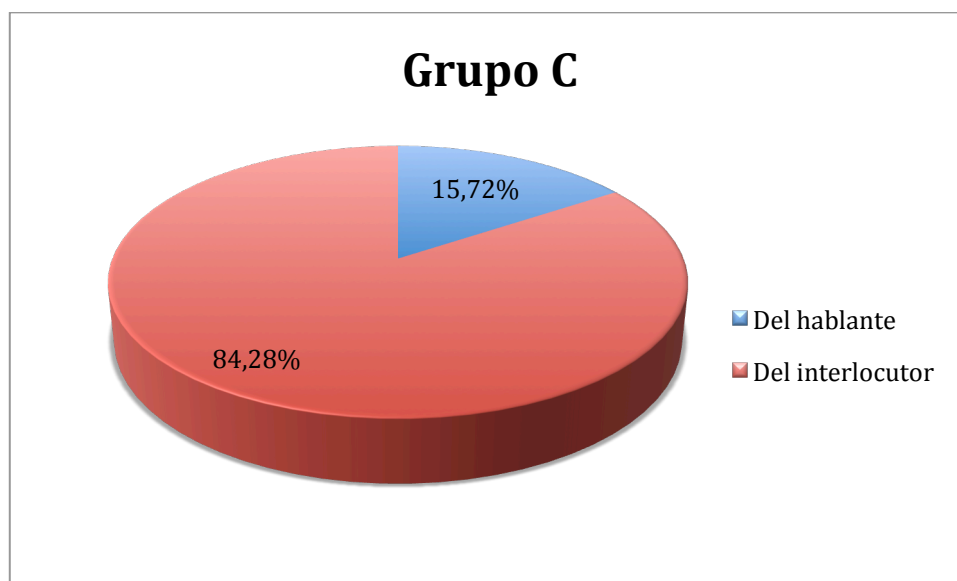
### 3.3. INTERRUPCIONES DEL HABLANTE E INTERRUPCIONES DEL OYENTE

En el Capítulo I, explicamos que el interlocutor u oyente es quien produce la mayor parte de las interrupciones en las lenguas occidentales más estudiadas (inglés, alemán, francés, español, italiano y sueco). Las interrupciones aparecidas en las conversaciones mantenidas en chino por los estudiantes taiwaneses de séptimo año también siguen este patrón, ya que el 84.28% de estas son del *interlocutor*, mientras que solo un 15.72% son producidas por el hablante. Veamos en la siguiente tabla la frecuencia y el porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.

Del hablante	36	15.72%
Del interlocutor	193	84.28%
<b>TOTAL</b>	<b>272</b>	

**Tabla 43.-** Grupo C. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.

En el próximo gráfico, vemos el porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.



**Gráfico 19.-** Grupo C. Porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.

A pesar de que la mayoría de las interrupciones son del interlocutor, encontramos algunos ejemplos de interrupciones causadas por el *hablante*. En WZCH11, 18H hace una pregunta, pero interviene con una aclaración (很有名) antes de que 104M conteste, produciendo, de esta forma, una interrupción pertinente del hablante.

(50) *Conversación WZCH11*: líneas 177 y 178.

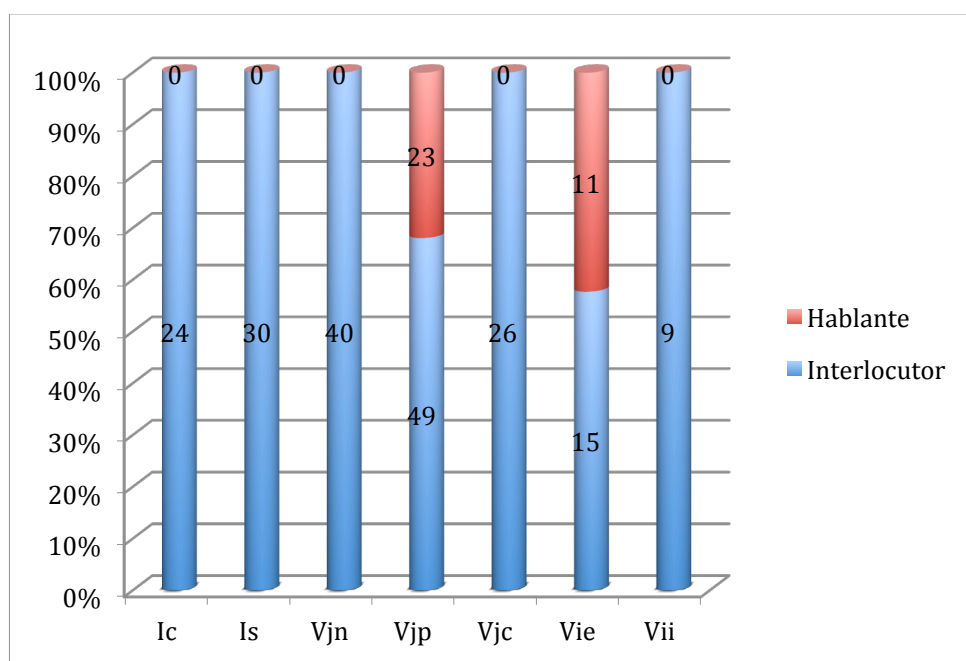
177 18H: 你知道泰國有一個(:) 水上市場嗎/ 很有名// 就是(:)

178 104M: 我知道// 妹(:) 什麼遊媚南河

177 18H: ¿sabes que en Tailandia hay un mercado acuático?/ muy famoso// e:s

178 104M: lo sé// Mei(:)  
viajan por el río Mei Nan He.

Si tratamos de averiguar qué tipo de interrupciones –según el motivo de la interrupción– son del hablante y qué tipo son del interlocutor, obtenemos el gráfico que aparece a continuación.



**Gráfico 20.-** Grupo C. Porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción<sup>230</sup>.

Los datos que descubrimos en este gráfico indican que solamente encontramos alguna interrupción del hablante cuando esta es voluntaria justificada pertinente o cuando es injustificada explicable. En el ejemplo (50), que aparece antes, veíamos un caso de *interrupción pertinente* porque el hablante añade cierta información pertinente al enunciado previo.

Los porcentajes que se muestran en el gráfico señalan que un 42.3% de las *interrupciones injustificadas explicables* son producidas por el hablante. Por ejemplo, en la conversación WZCH15, el informante 112M parece terminar su turno y 111M comienza el suyo en la línea 110, pero 112M, antes de abandonar su papel de hablante, interrumpe de forma breve en la línea 111 para dar por finalizado el mensaje de la línea 109.

<sup>230</sup> Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

- (51) *Conversación WZCH15*: líneas 110 y 111.  
 109 112M: 哈我真的好想吃喔  
 110 111M: 還是-  
 111 112M: 現在就很好吃
- 109 112M: sí, a mí me apetece comer  
 110 111M: o-  
 111 112M: ahora mismo me apetece mucho comer allí

Si desglosamos la frecuencia de interrupciones por informantes y conversaciones, obtendremos unos resultados que quizá sea necesario explicar con más detalle. Veamos, por lo tanto, estos resultados en la siguiente tabla.

Etiqueta de la conversación	Código del informante	Oyente	Hablante
WZCH01	88M	5	1
	89M	6	0
WZCH02	14H	7	1
	90M	2	2
WZCH03	15H	4	3
	91M	9	4
WZCH04	92M	6	1
	93M	12	2
WZCH05	94M	4	1
	95M	1	0
WZCH06	16H	7	2
	17H	7	2
WZCH07	96M	4	1
	97M	1	1
WZCH08	98M	6	1
	99M	3	1
WZCH09	100M	4	0
	101M	12	1
WZCH10	102M	8	1
	103M	15	2
WZCH11	104M	9	2
	18H	7	3
WZCH12	105M	4	1
	106M	10	0
WZCH13	107M	6	1
	108M	13	1
WZCH14	109M	4	0
	110M	0	0
WZCH15	111M	7	0
	112M	10	1
<b>TOTAL</b>		<b>193</b>	<b>36</b>

**Tabla 44.-** Informantes Grupo C. Frecuencia de interrupciones según la persona que interrumpe.

Teniendo en cuenta que la proporción de interrupciones del interlocutor sobre el hablante es de 5.3 sobre 1, y que la media de interrupciones del hablante por informante es de 1.2, nos parece conveniente destacar algunos datos. De nuevo, la distancia de Mahalanobis señala cuáles son los casos más atípicos del Grupo C. De esta forma, a partir de la frecuencia de interrupciones según la persona que interrumpe, el caso más atípico resulta ser 91M ( $d_E = 7.9$ ), en WZCH03. Cabe señalar que, además, 15H es el interlocutor de esta misma conversación y resulta ser el segundo caso más atípico del grupo ( $d_E = 4.8$ ). En WZCH03, ambos interlocutores interrumpen como hablantes con una frecuencia casi tres veces mayor que el resto de informantes. Podríamos pensar que el número de interrupciones como oyentes también sería considerablemente mayor que el del resto de informantes. Sin embargo, 91M interviene con 4 interrupciones como hablante, lo que lo sitúa por debajo de la media del grupo, mientras que 15H lo hace con 9<sup>231</sup>. Los datos de esta conversación podrían indicar una falta de entendimiento entre ambos interlocutores.

En la tabla 44, que muestra el resultado de la frecuencia de interrupciones según la persona que interrumpe en el Grupo C, los informantes 92M, 98M y 107M ( $d_E = 0.0$ ), y 14H ( $d_E = 0.1$ ) resultan ser los casos más típicos o estándar del grupo.

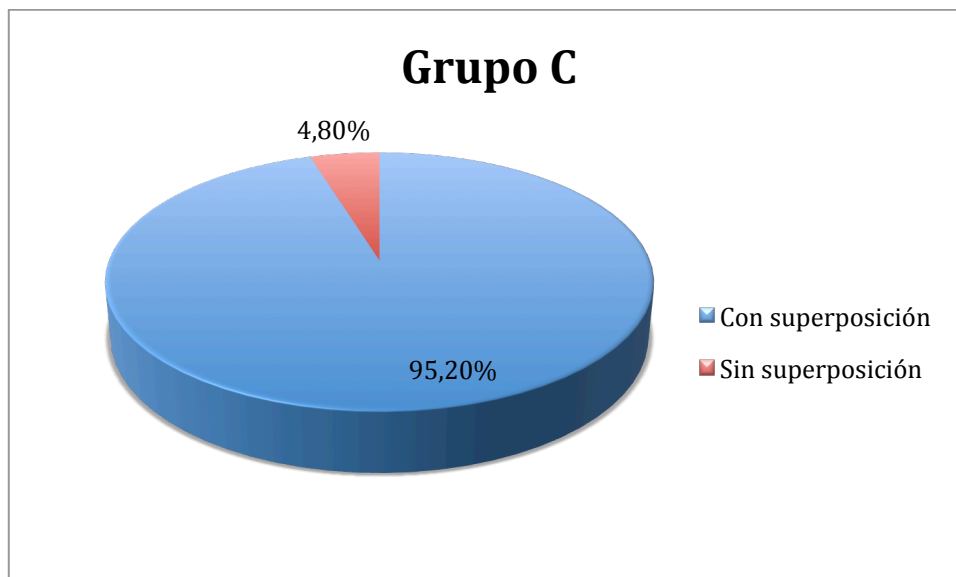
### 3.4. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPCIONES

La superposición de habla es el fenómeno que describe el habla simultánea entre dos o más personas y, al mismo tiempo, es el principal rasgo formal que caracteriza la interrupción (Cestero 2000a). Sin embargo, en el Capítulo I explicamos que la interrupción no siempre va acompañada de una superposición de habla. De hecho, en el Grupo C, un 4.8% de las interrupciones se dan sin presencia de superposición, tal y como vemos en el gráfico siguiente.

---

<sup>231</sup> El hecho de que 15H emita una frecuencia de interrupciones como oyente mayor que la del resto del grupo, junto con la desproporción de interrupciones como hablante, convierte a este informante en un caso atípico del grupo, según hemos calculado con la  $d_E$ .





**Gráfico 21.-** Grupo C. Porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.

Veamos en la siguiente tabla con qué frecuencia y porcentaje las interrupciones se producen con superposición de habla y sin ella.

Con superposición	218	95.2%
Sin superposición	11	4.8%
<b>TOTAL</b>	<b>229</b>	

**Tabla 45-** Grupo C. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.

Encontramos solamente 11 interrupciones que no presentan superposición de habla. Una de ellas aparece en la conversación WZCH04. 92M hace una pausa muy breve que es aprovechada por 93M en la línea 10 para completar semánticamente el enunciado de 92M.

(52) *Conversación WZCH04:* líneas 10 y 11.

9 92M: 因為// 突然才下雨/ 然後很多人就/

10 93M: 急忙 (*i?*)

11 92M: 對// 急忙// 對// 然後穿雨衣什麼的// 對啊//

9 92M: porque// de repente se ha puesto a llover/ y entonces muchas personas han/

10 93M: a toda prisa (*i?*)

11 92M: sí// a toda prisa// sí// después se pusieron el chubasquero o algo// sí

En la tabla siguiente, vemos cómo se distribuyen las interrupciones con y sin superposición entre los informantes del Grupo C.

Etiqueta de la conversación	Código del informante	Sin superposición	Con superposición
WZCH01	88M	2	4
	89M	2	4
WZCH02	14H	0	8
	90M	0	4
WZCH03	15H	0	7
	91M	0	13
WZCH04	92M	0	7
	93M	1	13
WZCH05	94M	0	5
	95M	0	1
WZCH06	16H	0	9
	17H	0	9
WZCH07	96M	0	5
	97M	0	2
WZCH08	98M	1	6
	99M	0	4
WZCH09	100M	0	4
	101M	0	13
WZCH10	102M	0	9
	103M	2	15
WZCH11	104M	0	11
	18H	0	10
WZCH12	105M	0	5
	106M	1	9
WZCH13	107M	0	7
	108M	2	12
WZCH14	109M	0	4
	110M	0	0
WZCH15	111M	0	7
	112M	0	11
		<b>11</b>	<b>218</b>

**Tabla 46.-** Informantes Grupo C. Frecuencia de interrupciones según la presencia o no de superposición.

En todas las conversaciones mantenidas en chino por el grupo de estudiantes de séptimo curso de ELE, hay una mayor presencia de interrupciones con superposición de habla (19.81 interrupciones con superposición por cada una sin superposición). Sin embargo, la distancia de Mahalanobis indica que el caso más atípico es 105M ( $d_E = 7.5$ ) debido a que tanto las interrupciones con superposición como las interrupciones sin

superposición se muestran por debajo de la media del grupo, dando lugar, de esta manera, a la media multivariante más alejada del grupo.

Además, podemos señalar que, en la conversación WZCH01, ambos informantes producen 2 interrupciones sin superposición y 4 con superposición, alejándose, también, de la media multivariante del Grupo C ( $d_E = 7.1$ ).

Por otro lado, el descriptivo de distancia muestra que los casos más típicos son 15H, 92M, 107M y 111M ( $d_E = 0.3$ ). Cada uno de estos informantes presenta 7 interrupciones con superposición y ninguna sin superposición.

### 3.4.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

Una superposición de habla se entiende como un fallo en la conversación que hay que resolver. Por lo tanto, cuando dos interlocutores hablan al mismo tiempo, suele iniciarse una lucha por mantener el turno que ya fue descrita en el Capítulo I. Esta lucha puede resolverse de tres formas posibles: por conclusión, corte o suspensión del mensaje (Cestero 2000a). En la siguiente tabla, presentamos la frecuencia y el porcentaje de superposiciones de habla según su resolución.

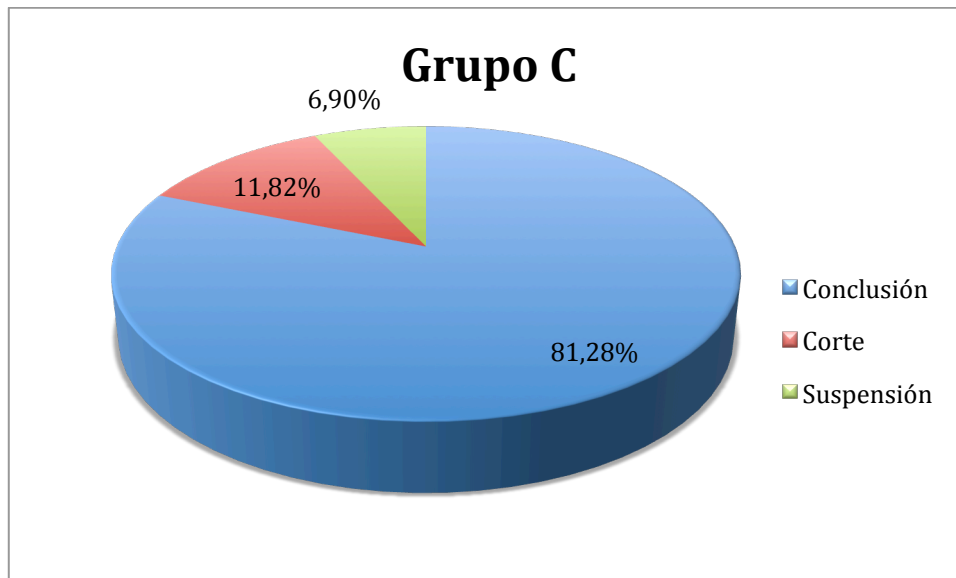
Conclusión	165	72.05%
Corte	24	10.48%
Suspensión	14	6.11%
<b>TOTAL</b>	<b>203</b>	

**Tabla 47.-** Grupo C. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución<sup>232</sup>.

En el gráfico siguiente, vemos más claramente cómo se reparte el porcentaje de superposiciones según su resolución.

---

<sup>232</sup> En el Grupo C hay 15 interrupciones con superposición que, a pesar de resultar un número significativo, no se han incluido en el conteo de las tablas y datos que aparecen en el subapartado 3.4.1. La forma de resolución de estas interrupciones no ha podido determinarse porque el contenido del turno no se entiende.



**Gráfico 22.-** Grupo C. Porcentaje de superposiciones según su resolución.

Los alumnos taiwaneses de séptimo curso de ELE resuelven la mayoría de las superposiciones ocasionadas por una interrupción finalizando su propio mensaje y dejando, de este modo, que el interlocutor continúe su turno. Esto se conoce como *resolución por conclusión* y representa el 72.05% de las resoluciones. Encontramos un claro ejemplo en la conversación WZCH06. Ambos interlocutores concluyen el enunciado de su turno a pesar de la superposición de habla.

(53) *Conversación WZCH06*: líneas 111 y 112.

111 17H: 我不-/ 我又不喜歡修翻譯

112 16H: 我覺得你西文好厲害喔

111 17H: yo no-/ a mí no me gusta la clase de traducción

112 16H: pienso que hablas muy bien español

El 10.48% de las superposiciones se resuelve mediante un *corte* del enunciado. En el siguiente ejemplo, el informante 100M corta su enunciado en la línea 97. Cuando retoma la palabra en la línea 99, comienza un turno nuevo relacionado con lo dicho por 101M en la línea 98.

- (54) *Conversación WZCH09*: línea 97.  
 97 100M: 喔/ 對對對還有她(:)-  
 98 101M: 而且昨天以如還就是(:) 一直排斥讓杯朵去海洋之星  
 99 100M: 哈(:) 為什麼// 結果後來/ 有很多人要去海洋之星嗎
- 97 100M: ¡oh!/ sí sí sí también ella:-  
 98 101M: y ayer Y. R. siguió diciendo que Bei D. no fuera al  
*Ocean Star*  
 99 100M: ¡ah! ¿por qué?// y al final/ ¿hay mucha gente que fue al *Ocean Star*?

El resto de las superposiciones se resuelve mediante una *suspensión* del enunciado (6.11%). En el ejemplo que ofrecemos a continuación, 15H suspende su enunciado en la línea 26, permite que 91M continúe el suyo en la línea 25 y, una vez que el turno de 91M ha finalizado, 15H continúa con su enunciado desde donde fue suspendido.

- (55) *Conversación WZCH03*: líneas 25 y 26.  
 25 91M: 那你要去哪邊工作啊(:) (silencio=2 seg) 北部還南部  
 26 15H: 我有可能(:)-  
 27 我是(:) 覺得/// 北部會比較好/ 找/ 工作/ 而且/ 北部(:)
- 25 91M: ¿y dónde vas a trabajar? (silencio=2 seg) ¿al norte o al sur?  
 26 15H: es posible que yo:-  
 27 me parece que-/// es más fácil encontrar trabajo en el norte/ y además/  
 en el norte/ ...

A continuación, en la siguiente tabla, vemos cómo se distribuye la resolución de las superposiciones entre las conversaciones y los informantes del Grupo C.

<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Conclusión</b>	<b>Corte</b>	<b>Suspensión</b>
WZCH01	88M	4	0	0
	89M	2	1	1
WZCH02	14H	5	0	1
	90M	4	0	0
WZCH03	15H	7	0	0
	91M	10	1	2
WZCH04	92M	5	0	1
	93M	13	0	0
WZCH05	94M	3	0	1
	95M	0	0	1
WZCH06	16H	7	0	1
	17H	8	0	0
WZCH07	96M	2	2	0
	97M	2	0	0
WZCH08	98M	3	2	0
	99M	4	0	0
WZCH09	100M	1	1	1
	101M	7	3	0
WZCH10	102M	7	0	2
	103M	14	0	1
WZCH11	104M	8	1	1
	18H	9	1	0
WZCH12	105M	2	3	0
	106M	6	3	0
WZCH13	107M	5	2	0
	108M	12	0	0
WZCH14	109M	3	0	1
	110M	0	0	0
WZCH15	111M	5	1	0
	112M	7	3	0
		<b>165</b>	<b>24</b>	<b>14</b>

**Tabla 48.-** Informantes Grupo C. Frecuencia de superposiciones según su resolución.

La media de superposiciones según su resolución de cada informante es de 5.5 resoluciones por conclusión, 0.8 por corte y 0.46 por suspensión. Estos datos nos llevan a destacar la frecuencia con la que algunos informantes resuelven las superposiciones. Encontramos el caso de 91M, cuya diferencia de Mahalanobis ( $d_E = 8.2$ ) indica que este informante resuelve las superposiciones de forma muy diferente a la del resto de individuos (10 por conclusión, 1 por corte y 2 por suspensión).

Encontramos otros dos casos de atipicidad en la conversación WZCH10. 102M y 103M se presentan como casos atípicos ( $d_E = 6.0$ ) debido a la desproporción en el modo de resolver las superposiciones. Así, si la media del grupo nos da una relación de 11.78/1.71/1 (resolución por conclusión, por corte y por suspensión respectivamente),

en 102M resulta de 3.5/0/1, mientras que en 103M es de 14/0/1. Ninguno de los interlocutores ha utilizado el corte del mensaje como estrategia para resolver la superposición de habla.

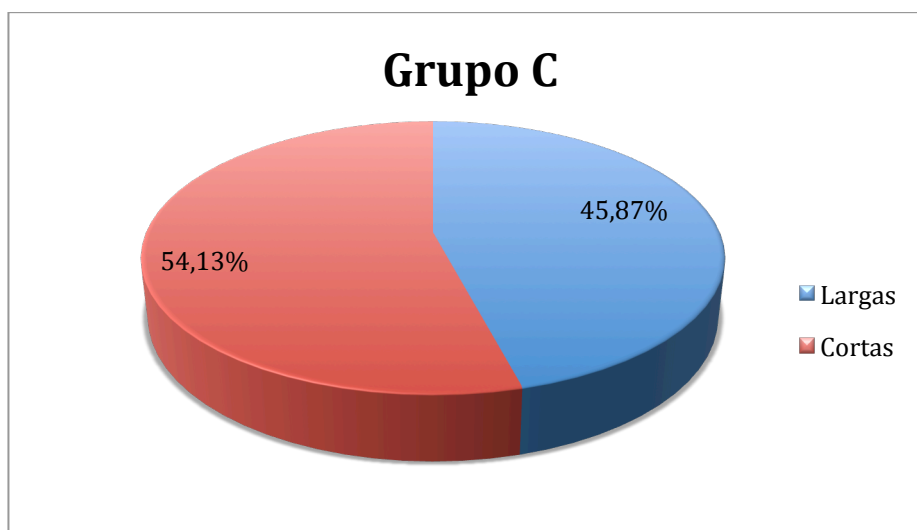
Los casos más típicos, por otra parte, son 111M ( $d_E = 0.6$ ), 14H y 92M ( $d_E = 1.0$ ). El hecho de que la  $d_E$  no sea tan pequeña como en otros apartados quiere decir que los sujetos del Grupo C no distribuyen de igual forma el modo de resolver las superposiciones de habla.

### 3.4.2. DURACIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

La superposición de habla que aparece cuando hay una interrupción puede ser larga, si dura 1 segundo o más, o corta, si dura menos de un segundo. En el caso de las superposiciones de habla que hemos contado en el Grupo C, el 51.53% son cortas y el 48.47% son largas, tal y como vemos en la siguiente tabla y en el gráfico circular que aparece a continuación.

Largas	100	48.47%
Cortas	118	51.53%
<b>TOTAL</b>	<b>218</b>	

**Tabla 49.-** Grupo C. Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su duración.



**Gráfico 23.-** Grupo C. Porcentaje de superposiciones según su duración.

Si bien los principales autores consultados afirman que la mayoría de las superposiciones son cortas (Cestero 2000a y Schegloff 2001), en las conversaciones mantenidas en chino por los alumnos taiwaneses de séptimo año de ELE, el 51.53% de las superposiciones son *cortas*, así que la mayoría no es tan significativa.

El hecho de que haya un porcentaje alto de *superposiciones largas* nos hace pensar que la superposición de habla es un elemento que no se considera excesivamente molesto en la conversación de los taiwaneses, ya que no se intenta resolver al instante, tal como sucede en las lenguas occidentales estudiadas. Veamos un ejemplo de superposición larga en la conversación que mantienen 93M y 92M.

(56) *Conversación WZCH04*: líneas 103 y 104.

- 102 93M: 明天上映嗎/  
103 好想去看看喔/// 因為不是最終回嗎  
104 92M: 對啊對啊不然我們可以一起去對啊對啊/ 嘿啊/  
  
102 93M: ¿mañana la estrenan?/  
103 quiero ir a verla/// porque ¿no es el último capítulo?  
104 92M: sí sí entonces podemos ir a verla juntas sí sí/ claro/

En la siguiente tabla, desglosaremos las superposiciones, clasificadas según su duración, por informantes y conversaciones mantenidas en el Grupo C.



<b>Etiqueta de la conversación</b>	<b>Código del informante</b>	<b>Cortas</b>	<b>Largas</b>
WZCH01	88M	1	3
	89M	2	2
WZCH02	14H	6	2
	90M	2	2
WZCH03	15H	2	5
	91M	7	6
WZCH04	92M	3	4
	93M	6	7
WZCH05	94M	4	1
	95M	1	0
WZCH06	16H	3	6
	17H	4	5
WZCH07	96M	4	1
	97M	0	2
WZCH08	98M	6	0
	99M	3	1
WZCH09	100M	2	2
	101M	6	7
WZCH10	102M	7	2
	103M	7	8
WZCH11	104M	5	6
	18H	5	5
WZCH12	105M	2	3
	106M	5	4
WZCH13	107M	6	1
	108M	3	9
WZCH14	109M	2	2
	110M	0	0
WZCH15	111M	7	0
	112M	7	4
		<b>118</b>	<b>100</b>

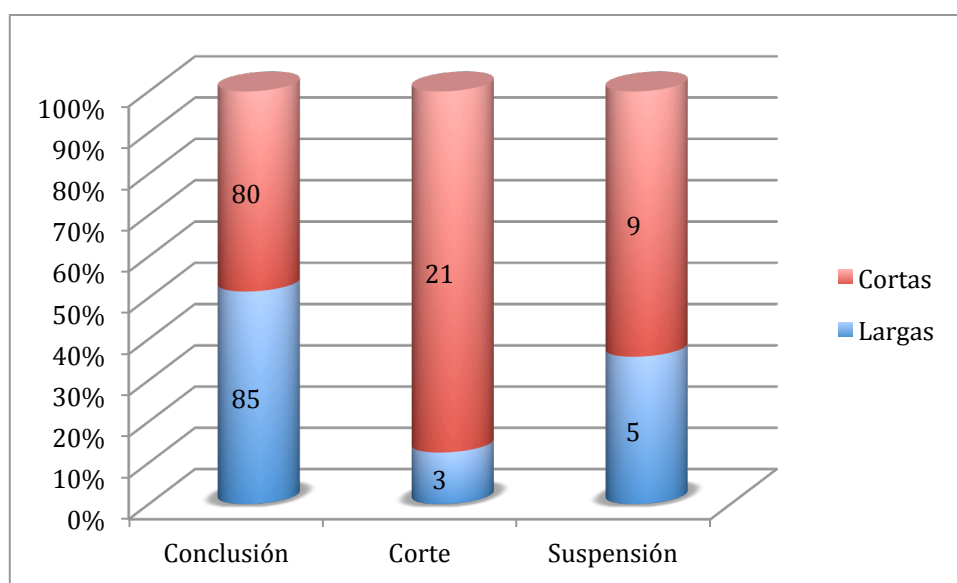
**Tabla 50.-** Informantes Grupo C. Frecuencia de superposiciones según su duración.

Los informantes del Grupo C presentan una media de superposiciones por informante muy parecida (3.93 cortas y 3.33 largas). En algunas conversaciones, esta proporción no se cumple, como en el caso de 108M. Además de que la distancia de Mahalanobis nos da el máximo valor en este grupo ( $d_E = 6.0$ ), podemos ver en la tabla 50 que la proporción de superposiciones según su duración se invierte y encontramos 3 largas por cada una corta.

Otro caso que debemos destacar es el de 111M, puesto que el descriptivo de distancia señala este informante por su atipicidad ( $d_E = 4.9$ ), debido a que aparecen 7 superposiciones cortas y ninguna larga.

La distancia de Mahalanobis descubre a los informantes que podemos considerar más estándar del Grupo C en cuanto a la frecuencia de superposiciones según su duración. Los casos más típicos son, por lo tanto, 106M ( $d_E = 0.2$ ) y 103M ( $d_E = 0.3$ ), ya que la frecuencia de superposiciones según su duración es muy parecida y, además, el total de superposiciones es similar al de la media del grupo, dando lugar a una media multivariante cercana a la del grupo.

Si, además de conocer la frecuencia de superposiciones largas y cortas por informante y conversación, queremos averiguar la relación entre las tres formas de resolver la superposición y su duración, veamos el gráfico que se presenta a continuación.



**Gráfico 24.-** Grupo C. Porcentaje de interrupciones según su resolución y su duración.

A partir de este gráfico podemos ofrecer algunas aclaraciones con respecto a la duración de las superposiciones de habla. En primer lugar, la mayoría de las superposiciones resueltas por corte y por suspensión son cortas, tal y como afirman los autores consultados en el Capítulo I al referirse a todas las superposiciones. Solamente las resueltas por conclusión presentan un porcentaje de superposiciones largas del 51.51%, ligeramente superior al porcentaje de superposiciones cortas. Esto nos hace pensar que, realmente, la particularidad de las superposiciones que se producen en las conversaciones del Grupo C se encuentra en que la mayoría de las resoluciones son por

conclusión y, además, en que estas superposiciones suelen durar más de 1 segundo. En el ejemplo (56), aparecido en este mismo subapartado, encontramos un caso de superposición larga que es resuelta con una conclusión.

### 3.5. APARICIÓN DE ELEMENTOS O FENÓMENOS CONVERSACIONALES QUE SUPONEN CORTE DE TURNO O FALLO EN EL MECANISMO DE ALTERNANCIA DE TURNOS

Al presentar los resultados obtenidos en el análisis de los grupos A y B, incluimos un subapartado dedicado a la aparición de elementos o fenómenos conversacionales que no se consideran interrupciones y que, sin embargo, suponen corte de turno o fallo en el mecanismo de alternancia de turnos. En este caso, decidimos incluir este subapartado para señalar que en las conversaciones del Grupo C no hemos encontrado ningún elemento conversacional que presente estas características.

### 3.6. CONCLUSIONES Y OTROS RESULTADOS DESTACABLES

Después de exponer los datos obtenidos del análisis de las conversaciones sostenidas en chino por los estudiantes taiwaneses de séptimo curso de ELE, podemos sacar algunas conclusiones y destacar otros resultados relevantes que serán presentados a continuación:

1º. La mayoría de las alternancias que se producen en las conversaciones (83.76%) responde a un mecanismo conversacional que los interlocutores reconocen. En chino, este mecanismo aún no ha sido descrito. Sin embargo, dados los resultados que aparecen en este apartado, creemos que puede ser el mismo o, al menos, muy similar al que hemos utilizado en esta investigación para identificar las interrupciones de habla. Para poder analizar los datos de las conversaciones mantenidas en chino por el Grupo C, hemos tomado como referencia el modelo de estructura conversacional, que tiene como unidad básica el turno de habla, y su organización, cuyo pilar fundamental es la alternancia de turnos, que se ha descrito en el Capítulo I y que es válido para muchas de las lenguas occidentales.

- 2°. Las interrupciones que se producen en el Grupo C suelen ser pertinentes, ya que suponen la incorporación de información vinculada al contenido del turno en marcha en un momento concreto en el que es relevante. Con casi la mitad de frecuencia de aparición, nos encontramos con las interrupciones neutras, que son las intervenciones del oyente cuando se adelanta en la toma de palabra con respecto al LTP. En cambio, las interrupciones que menos aparecen son aquellas injustificadas y cuyo motivo se desconoce.
- 3°. Las interrupciones, además, suelen ser del interlocutor u oyente (84.28%), y las que produce el hablante son justificadas pertinentes o injustificadas explicables. El hecho de que el 42.3% de estas últimas sean del hablante puede indicarnos que o bien los informantes del Grupo C no se preocupan de las señales de cambio de turno o bien existe otro tipo de señales de cambio de turno de palabra que no hemos tenido en cuenta, específicas del mecanismo chino.
- 4°. Casi todas las interrupciones (95.2%) van acompañadas de superposición de habla. Esto podría sugerir que la pausa no es una señal primaria que indica final de turno, al contrario de lo que se ha apuntado para otras lenguas como el alemán, el inglés, el francés, el sueco o el italiano.
- 5°. Las superposiciones de habla provocadas por las interrupciones de los informantes suelen durar más de 1 segundo y se resuelven concluyendo el mensaje solapado. Esto puede hacernos pensar que a los interlocutores no les importa que la otra persona esté hablando al mismo tiempo, sino lanzar su propio mensaje.
- 6°. Existe un bajo porcentaje de superposiciones resueltas con la suspensión del mensaje (6.11%), lo que podría apuntar a que el mensaje de la persona que continúa hablando después de una superposición de habla marcará la dirección que seguirá la conversación.
- 7°. Hemos observado que, en general, durante las superposiciones de habla no aparecen luchas por la posesión del turno caracterizadas, según Levinson (1983), por una elevación del volumen de voz y de la rapidez de emisión del mensaje. Los informantes concluyen, cortan o suspenden su mensaje sin más, lo que Cestero (2000a: 152) denomina *resoluciones voluntarias*.
- 8°. Como última observación, queremos señalar que, a pesar de que las señales de indicación del LTP varían de unas lenguas a otras, nosotros hemos utilizado aquellas que proyectan, indican o señalan de forma directa el LTP porque pensamos que pueden ser válidas para el chino. Sin embargo, tal y como señala Cestero

(2005: 29), “difieren en forma, uso o frecuencia de aparición de unas lenguas a otras la frecuencia y forma de violación convencional del mecanismo”. Si hay diferencias o no en la frecuencia y forma de violación convencional del mecanismo de alternancias, es algo que discutiremos en el siguiente capítulo.

#### 4. RELACIONES DE LAS MEDIDAS DE TIPICIDAD

A lo largo de este capítulo, hemos ido viendo los índices de tipicidad que la distancia de Mahalanobis nos mostraba para las variables con las que hemos trabajado en nuestro estudio. De esta forma, obtenemos cuatro índices de tipicidad relacionados con las interrupciones y otros cuatro para las superposiciones.

En la Tabla 51 aparece la matriz de correlaciones<sup>233</sup> entre los cuatro índices obtenidos para las interrupciones. Las correlaciones son las siguientes:

	<b>Según el motivo</b>	<b>Voluntarias o involuntarias</b>	<b>Según quién habla</b>
<b>Detalle (motivo + según quién habla)</b>	0.857	0.636	0.667
<b>Según el motivo</b>		0.756	0.576
<b>General</b>			0.554

**Tabla 51.-** Índice de correlación de la tipicidad de las interrupciones.

Podemos ver que las correlaciones son altas y positivas para las variables relacionadas con las interrupciones aparecidas en los tres grupos. Esto significa que aquella persona que fue típica en detalle, también lo fue en motivo, mientras que aquella persona que fue atípica en detalle también tiende a serlo en motivo. Hay una correspondencia bastante alta entre los cuatro índices de tipicidad.

A continuación, presentamos las correlaciones que, por otra parte, obtenemos de los índices de la distancia de Mahalanobis, calculados para las superposiciones de habla:

<sup>233</sup> El 1% se considera como correlación estadísticamente significativa.

	<b>Resolución</b>	<b>Superposiciones/ No superposiciones</b>	<b>Largas y cortas</b>
<b>Detalle (duración + resolución)</b>	0.474	0.595	0.639
<b>Resolución</b>		0.360	0.529
<b>Superposiciones/ No superposiciones</b>			0.677

**Tabla 52.-** Índice de correlación de la tipicidad de las interrupciones cuando hay superposición.

Podemos ver que las correlaciones son moderadas y positivas. Esto significa que hay cierta tendencia a que cuando un caso es típico dentro de uno de los cuatro apartados de las superposiciones también lo es en los otros tres. Lo mismo cabe decir cuando un caso es atípico.

Terminada la presentación de los resultados obtenidos en los análisis cuantitativos realizados sobre los tres corpus que constituyen nuestra muestra, pasamos, en el capítulo siguiente, a compararlos, discutirlos y explicarlos.

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

---





## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

En el capítulo anterior, presentamos los resultados obtenidos en los análisis de las 45 conversaciones que forman la muestra de datos. Estas conversaciones se clasifican en tres grupos, denominados A, B y C. El Grupo A pertenece al corpus oral denominado COET y son 15 conversaciones diádicas de estudiantes taiwaneses de español con nivel inicial. El grupo B se extrajo del corpus oral COBEC y se compone de 15 conversaciones diádicas entre estudiantes taiwaneses de español con nivel intermedio. Por último, el Grupo C, obtenido del COBEC, está formado por 15 conversaciones diádicas que mantienen los mismos informantes del Grupo B, pero en chino. Las frecuencias absolutas y relativas que recogimos sirvieron para conocer las frecuencias y proporciones de uso de los informantes de cada grupo. Además, los porcentajes recogidos en cada una de las tablas fueron tratados mediante un análisis cualitativo. Por último, cada apartado se cerró con unas conclusiones que nos sirvieron para resumir los aspectos más relevantes de cada grupo. De esta forma, hemos alcanzado nuestro primer objetivo, ya que se ha descrito la interrupción cuando aparece tanto en la lengua materna de los alumnos taiwaneses como en las conversaciones mantenidas en su lengua meta, en un nivel inicial y en un nivel intermedio.

En este capítulo, trataremos de conseguir el segundo objetivo que planteamos en esta investigación. Consiste en analizar las diferencias que existen en la producción de

las interrupciones de turnos de habla según el nivel de español de los taiwaneses, por un lado, y según la lengua en la que estos mismos sujetos conversen (L1 o L2), por otro.

En los dos primeros apartados, responderemos a las preguntas de investigación que se formularon en el Capítulo II de la siguiente forma:

1. *¿Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones cuando conversan en su lengua meta?*
2. *Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, ¿siguen un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna?*

En estos dos primeros apartados, compararemos los resultados obtenidos en los tres grupos y trataremos de encontrar posibles diferencias estadísticamente significativas. Haremos, para ello interpretación de estadística inferencial, llevada a cabo con el programa informático *SPSS 20.0*. Además, acompañando los resultados, realizaremos un análisis cualitativo que dé explicación de las diferencias que podamos encontrar en los tres grupos analizados. La presentación de este análisis se hará en el siguiente orden: en primer lugar, expondremos los datos más significativos obtenidos de los resultados aparecidos en el Capítulo III; en segundo lugar, analizaremos las diferencias entre los grupos. La comparación de los datos de cada grupo se ofrecerá en el mismo orden en el que lo hicimos en el anterior capítulo: frecuencia de producción de las interrupciones, interrupciones según la intervención de quien las realiza y el motivo de la interrupción, interrupciones según el papel en la conversación de quien las realiza, interrupciones según haya superposición o no, resolución de las interrupciones con superposición y duración de las interrupciones con superposición.

Por último, en el tercer apartado compararemos, mediante estadística descriptiva, la producción de interrupciones de los grupos A y B con la de un grupo de hablantes de español (Cestero 2000a), que denominaremos Grupo D, para, así, descubrir si hay un progreso en el sistema de producción de interrupciones que acerque el mecanismo de los estudiantes taiwaneses de español al mecanismo empleado por los hablantes españoles. Este análisis nos servirá para aceptar o rechazar las dos hipótesis de trabajo formuladas en nuestra investigación.

## 1. INFLUENCIA DEL NIVEL EN LENGUA META SOBRE LA PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES DE TURNO DE HABLA

El nivel de la competencia lingüística del alumno es uno de los principales factores que caracterizan la capacidad comunicativa de los sujetos en su lengua meta. Con “nivel de competencia lingüística y comunicativa” nos referimos al conjunto de conocimientos del que disponen los alumnos para comprender, comprobar y producir oraciones o enunciados en una actividad oral o, en términos de Coseriu (1962), para “saber hablar”. Este modelo de *saber hablar* se corresponde con el modelo de competencia comunicativa, definido por Hymes (1972). Por otro lado, Canale (1983) sostiene que la competencia comunicativa de una segunda lengua está compuesta por la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Asimismo, *el Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) señala que la competencia comunicativa está formada por la competencia lingüística (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), la sociolingüística y la pragmática, y la clasifican en una escala de 6 niveles, los cuales muestran los diferentes dominios de la lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). De esta manera, se puede afirmar que el nivel de la competencia lingüística interactúa y ocupa un papel importante en la competencia comunicativa de los aprendices.

En nuestra investigación, recordemos, se han seleccionado dos grupos de estudiantes en función de su nivel lingüístico. Así, el Grupo A de informantes está compuesto por 30 alumnos taiwaneses de nivel inicial de español (A2-B1 según el MCERL) que han estudiado español durante 4 años. El Grupo B, por otro lado, lo forman 30 sujetos de nivel intermedio (B2-C1) que han estudiado español en la universidad taiwanesa durante 7 años<sup>234</sup>. Dado que el nivel lingüístico es diferente en ambos casos y la aparición de interrupciones confiere a la conversación un alto grado de naturalidad, creemos que el mecanismo de las interrupciones también será diferente en ambos grupos. Es lógico suponer que el mayor contacto con la lengua meta de los alumnos de nivel intermedio en ELE (Grupo B) determinará una mayor naturalidad y fluidez en las conversaciones mantenidas por estos sujetos que en las sostenidas por los estudiantes de nivel inicial (Grupo A).

---

<sup>234</sup> Los motivos que nos han llevado a elegir alumnos de nivel inicial e intermedio para nuestro estudio han sido explicados en el apartado 4.4. *Informantes*, del Capítulo II.

Las posibles diferencias que haya entre la producción de interrupciones del Grupo A y del Grupo B nos permitirán contestar a la primera pregunta de investigación:

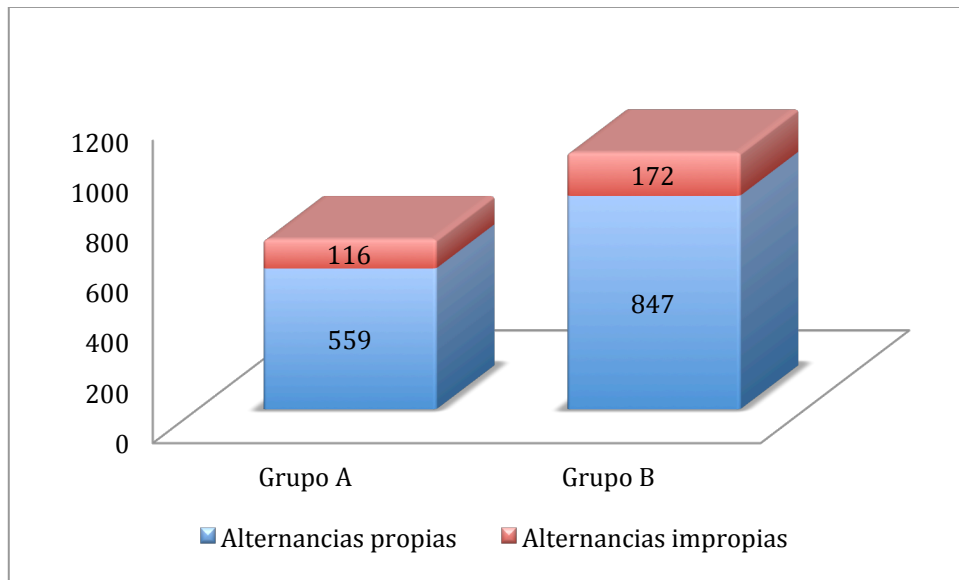
*¿Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones cuando conversan en su lengua meta?*

Esta primera pregunta de investigación se resolverá tras determinar la relación entre los *tipos de interrupciones* –vistos en la Tabla 5, que aparece en el Capítulo I– y el *nivel lingüístico en la lengua meta*, determinado por el Grupo A (nivel inicial) y el Grupo B (nivel intermedio). Ambos grupos están formados por muestras independientes, así que aplicaremos, en primer lugar, un test de Levene para saber si los grupos tienen varianzas iguales en la población y, de este modo, comprobar que podemos utilizar de forma fiable la distribución muestral del estadístico F (ANOVA). Una vez que justifiquemos que hay homogeneidad en las varianzas, se realizará un ANOVA de dos factores o variables independientes A y B. El factor A es de medidas repetidas y tiene tantos niveles como tipos de interrupción queramos comparar. Es de medidas repetidas en tanto que todos los sujetos son examinados en todos los niveles del factor. En este caso, todos los sujetos son evaluados en cada tipo de interrupción. El factor B es el nivel lingüístico en la lengua meta y está formado por los grupos A y B. Tras interpretar los resultados de este ANOVA y teniendo en cuenta el análisis cualitativo, podremos responder a la primera pregunta de investigación en las conclusiones de este apartado.

### 1.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA

A lo largo de este trabajo, hemos visto que la alternancia es la acción que determina el intercambio de turnos de habla entre los individuos que participan en una conversación y es, por lo tanto, donde nos encontramos con las interrupciones. Todas las interrupciones son alternancias impropias, ya que no se ajustan a este mecanismo.

En el capítulo anterior, mostramos algunos datos significativos con respecto a las alternancias de turnos de habla de los grupos A y B que mostramos en el gráfico siguiente.



**Gráfico 25.-** Grupos A y B. Frecuencia absoluta de alternancias de turnos de habla.

El grupo de estudiantes de nivel inicial produce 675 alternancias de turno, 116 de las cuales son impropias. En las conversaciones del grupo de alumnos de nivel intermedio, en cambio, aparecen 1019 alternancias de turno, 172 de las cuales son impropias, lo que muestra claramente una mayor fluidez conversacional, pues se producen muchas más alternancias. A pesar de que la frecuencia de alternancias de turno es mayor en el Grupo B, el porcentaje de producción de alternancias impropias es similar en ambos grupos, un 17,19% en el Grupo A y un 16,88% en el Grupo B. Por lo tanto, en general, ambos grupos respetan las señales de final de mensaje de turno y la alternancia de turnos sigue organizándose gracias a la coordinación de los participantes.

La frecuencia de alternancias producidas en cada grupo nos permite presentar la siguiente tabla comparativa entre las medias y las desviaciones típicas de los sujetos que forman parte de ambos grupos.

	Media		Desviación típica	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
<b>Alternancias propias</b>	18,63	28,23	7,69	9,01
<b>Alternancias impropias</b>	3,87	5,73	2,78	3,55

**Tabla 53.-** Grupos A y B. Media y desviación típica según el tipo de alternancia.

La media de alternancias propias por informante fue de 18,63 en el Grupo A y de 28,23 en el Grupo B. También la media de alternancias impropias fue menor en el Grupo A (3,87 frente a las 5,73 en el Grupo B). Las desviaciones típicas del Grupo B son mayores que las del Grupo A, como podemos observar en la tabla anterior, lo que significa que los estudiantes con un nivel inicial de español tienden a producir alternancias de turno de un modo más parecido entre ellos que los alumnos con un nivel intermedio, dando lugar, de este modo, a una interlengua más regular.

Para hacer la comparación estadística utilizamos un análisis de la varianza ANOVA AB MR-CA<sup>235</sup>. Por un lado, el resultado del ANOVA señala que la media de alternancias propias es significativamente más alta que la de alternancias impropias<sup>236</sup>. Por otro lado, indica que el Grupo B presenta significativamente más media que el Grupo A<sup>237</sup>. Además, descubrimos que la diferencia en las medias de las alternancias propias e impropias no es la misma entre los grupos A y B<sup>238</sup>.

Para conocer con más detalle cuáles son estas diferencias, es necesario comparar estadísticamente los datos. Así, en la siguiente tabla, se recogen los principales hallazgos del análisis de los efectos simples del ANOVA realizado.

---

<sup>235</sup> Se trata de un ANOVA de dos factores A y B. El factor A tiene dos niveles (alternancias propias y alternancias impropias) y es de medidas repetidas, lo que significa que los sujetos que pasan por los dos niveles del factor son los mismos. El factor B es el grupo, también posee dos niveles (Grupo A y Grupo B) y es completamente aleatorizado, lo que quiere decir que los sujetos de ambos niveles son diferentes.

<sup>236</sup> Para llegar a esta conclusión, partimos de que la hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas (alternancias propias y alternancias impropias) son iguales. El supuesto de igualdad de varianzas se puede dar por válido tras aplicar el supuesto de esfericidad. El resultado del ANOVA nos permite rechazar dicha hipótesis nula ( $F(1,58) = 335,920$ ,  $p = 0,000$ ).  $F$  es la distribución F de Snedecor y se utiliza como estadístico de contraste del ANOVA.  $p$  se refiere al nivel crítico de significación y cuando toma valores mayores o iguales a 0,05, se acepta la hipótesis nula.

<sup>237</sup> A esta segunda conclusión llegamos tras plantear que la hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. El supuesto de igualdad de varianzas se puede dar por válido al no haber ningún estadístico de Levene cuyo nivel crítico sea menor de 0,001. El resultado del ANOVA nos lleva a rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,58) = 19,976$ ,  $p = 0,000$ ).

Tanto el supuesto de esfericidad para el factor A, como el estadístico de Levene para el factor B, nos dicen que los resultados obtenidos para el estadístico de contraste  $F$  calculado para cada caso son fiables. Ambos han sido aplicados a cada uno de los ANOVA que hemos llevado a cabo en el trabajo. No repetiremos este dato, ya que, si bien verifican la fiabilidad de la distribución F de Snedecor en casi todos los análisis de varianza realizados, no aportan información nueva sobre los resultados de nuestro estudio.

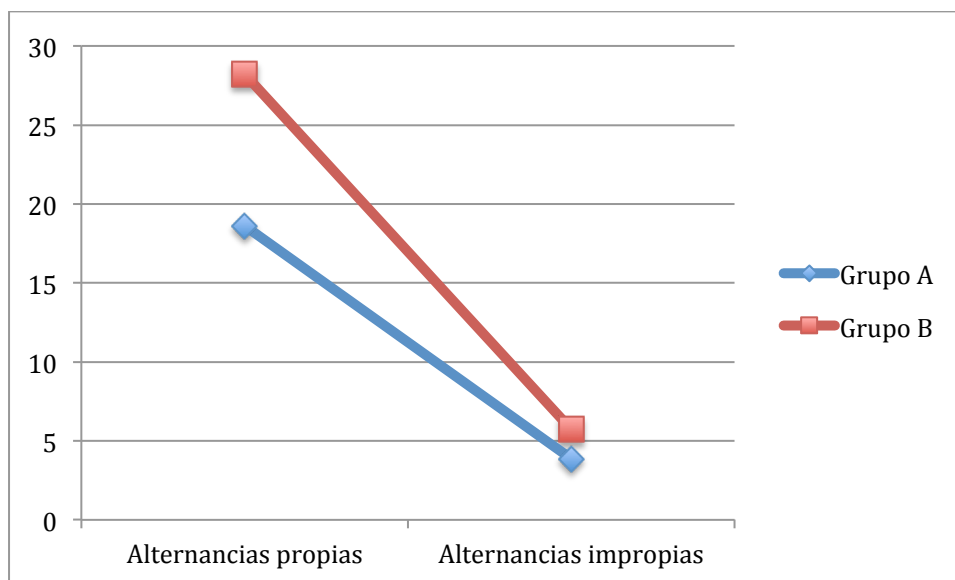
<sup>238</sup> Gracias a esta última conclusión obtenida del ANOVA, descubrimos que hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(1,58) = 14,465$ ,  $p = 0,000$ ), lo que significa que la diferencia en las medias de las alternancias propias e impropias no es la misma entre los grupos A y B.

Grupo A - Grupo B	Diferencia entre medias	Error típico	<i>p</i>
Alt. propias	-9,60	2,16	0,000
Alt. impropias	-1,87	0,82	0,027

**Tabla 54.-** Grupos A y B. Comparación estadística según el tipo de alternancia.

La tabla anterior nos muestra que la diferencia entre la media de las alternancias propias en el Grupo A y en el Grupo B es significativa, puesto que el valor de *p* es menor de 0,05. También es significativa la diferencia entre la media de alternancias impropias de ambos grupos, pero menos que entre la media de alternancias propias.

En el análisis de los efectos simples que presentamos en el siguiente gráfico, veremos con más claridad los resultados mostrados por la tabla anterior.



**Gráfico 26.-** Grupos A y B. Media de los tipos de alternancia.

En resumen, tanto el ANOVA como el análisis de los efectos simples nos dicen que el nivel en la lengua meta de los estudiantes taiwaneses influye en la producción de alternancias, puesto que, por un lado, el Grupo B presenta más alternancias de turno que el Grupo A, lo que muestra una mayor fluidez conversacional en el grupo de nivel intermedio, algo completamente natural si tenemos en cuenta que, cuanto mayor sea la habilidad lingüística, menos necesidad habrá de prestar atención a la corrección de habla y, por lo tanto, más natural resultará el discurso y mayor será la comprensión de lo que el hablante dice. Además, el número total de interrupciones aparecidas en las

conversaciones del grupo de nivel intermedio es significativamente mayor, lo que implica una mayor interacción conversacional.

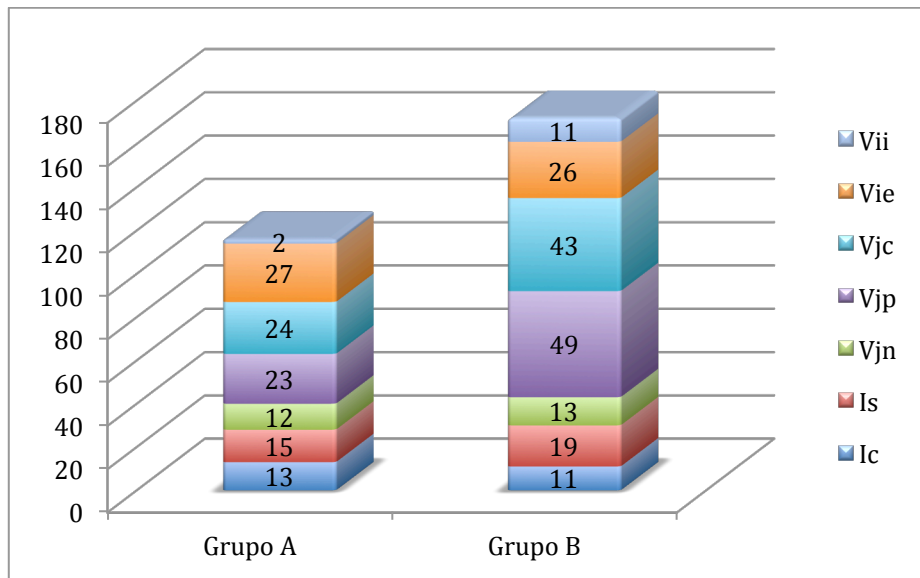
Por otro lado, las diferencias que hay entre las alternancias propias e impropias son menores en los estudiantes taiwaneses de nivel inicial que en los estudiantes taiwaneses de nivel intermedio, lo que nos hace sospechar que el mecanismo de producción de interrupciones es diferente en ambos grupos. En los siguientes subapartados, descubriremos estas diferencias, no solo en el mecanismo de producción de interrupciones, sino en el tipo de interrupciones producidas por los alumnos taiwaneses cuando conversan en su lengua meta.

## 1.2. INTERRUPCIONES VOLUNTARIAS E INTERRUPCIONES INVOLUNTARIAS

En varias ocasiones, hemos dicho que la interrupción aparece cuando un turno de habla corta o altera el inicio, el final o el transcurso de un mensaje y que puede clasificarse según el motivo de la interrupción, esto es, en interrupciones voluntarias justificadas, interrupciones voluntarias injustificadas e interrupciones involuntarias.

Resumiendo los resultados recogidos en el capítulo anterior, recordamos que el grupo de estudiantes de nivel inicial presentaba la siguiente frecuencia absoluta y relativa de interrupciones según el motivo que las provocaba:  $I_c = 13$  (11,21%),  $I_s = 15$  (12,93%),  $V_{jn} = 12$  (10,34%),  $V_{jp} = 23$  (19,82%),  $V_{jc} = 24$  (20,69%),  $V_{ie} = 27$  (23,28%) y  $V_{ii} = 2$  (1,72%). En cambio, el grupo de estudiantes de nivel intermedio mostraba los siguientes resultados:  $I_c = 11$  (6,39%),  $I_s = 19$  (11,05%),  $V_{jn} = 13$  (7,56%),  $V_{jp} = 49$  (28,48%),  $V_{jc} = 43$  (25%),  $V_{ie} = 26$  (15,12%) y  $V_{ii} = 11$  (6,39%). Presentamos estos datos en el siguiente gráfico con objeto de que se vea con claridad la comparación de los grupos A y B.





**Gráfico 27.-** Grupos A y B. Frecuencia absoluta de interrupciones según el motivo que las produzca<sup>239</sup>.

Como puede apreciarse claramente en el gráfico 27, ambos grupos presentan diferencias, tanto en el número de interrupciones producidas como en su porcentaje con respecto al total de interrupciones. Veamos con más detalle qué es lo que nos dice la estadística inferencial al respecto.

La frecuencia de interrupciones aparecidas en cada grupo según el motivo nos permite presentar la siguiente tabla comparativa entre las medias y las desviaciones típicas de los sujetos que forman parte de los grupos A y B.

	Media		Desviación típica	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
<b>Involuntaria fallos de coordinación</b>	0,43	0,37	0,57	0,61
<b>Involuntaria fallos de secuenciación</b>	0,50	0,63	0,73	0,96
<b>Voluntaria justificada neutra</b>	0,40	0,43	1,00	0,68
<b>Voluntaria justificada pertinente</b>	0,77	1,63	0,97	1,71
<b>Voluntaria justificada cooperativa</b>	0,80	1,43	1,00	1,50
<b>Voluntaria injustificada explicable</b>	0,90	0,87	0,84	0,97
<b>Voluntaria injustificada inexplicable</b>	0,07	0,37	0,25	1,00

**Tabla 55.-** Grupos A y B. Media y desviación típica según el motivo de la interrupción.

<sup>239</sup> Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

La media de interrupciones por informante en el Grupo B fue casi siempre superior a la del Grupo A. No obstante, los estudiantes con un nivel inicial de español presentan mayor media de interrupciones involuntarias por fallos de coordinación y de interrupciones voluntarias injustificadas explicables, lo que parece indicar malentendidos entre los interlocutores que podrían deberse a la menor capacidad comunicativa propia de un nivel inicial en su lengua meta con respecto al nivel intermedio.

Excepto en el caso de las interrupciones justificadas neutras, las desviaciones típicas en la producción de interrupciones del Grupo B son mayores que las del Grupo A, como podemos observar en la tabla anterior, lo que significa que los estudiantes con un nivel inicial de español tienden a producir alternancias de turno de un modo más parecido entre ellos que los alumnos con un nivel intermedio.

La comparación estadística se efectuó mediante un análisis de la varianza ANOVA AB MR-CA<sup>240</sup>. En primer lugar, los resultados señalan que las medias poblacionales en los diferentes tipos de interrupción son diferentes<sup>241</sup>. En segundo lugar, que las medias poblacionales del Grupo A y del Grupo B son diferentes y, además, el Grupo B presenta significativamente más media<sup>242</sup>. Por último, los resultados del ANOVA indican que las diferencias en las medias de las interrupciones entre los grupos A y B dependen del tipo de interrupción considerado<sup>243</sup>.

La tabla siguiente nos permitirá saber cuáles son las diferencias entre los dos grupos para cada uno de los tipos de interrupción gracias a los resultados obtenidos del análisis de los efectos simples del ANOVA.

---

<sup>240</sup> El factor A de medidas repetidas tiene siete niveles, que son los tipos de interrupción según el motivo que la produce. El factor B es completamente aleatorizado, corresponde a los grupos de informantes y presenta dos niveles: Grupo A y Grupo B.

<sup>241</sup> En primer lugar, la hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos tipos de interrupción según el motivo son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula, ya que para  $F(6,348) = 9,957$ ,  $p = 0,000$ .

<sup>242</sup> En segundo lugar, determinamos que la hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales, puesto que para  $F(1,58) = 5,144$ ,  $p = 0,027$ .

<sup>243</sup> Por último, encontramos efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(6,348) = 2,181$ ,  $p = 0,044$ ).

<b>Grupo A - Grupo B</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b><i>p</i></b>
Ic	0,07	0,15	0,664
Is	-0,13	0,22	0,549
Vjn	-0,03	0,22	0,881
Vjp	-0,87	0,36	0,019
Vjc	-0,63	0,33	0,059
Vie	0,03	0,24	0,888
Vii	-0,30	0,19	0,116

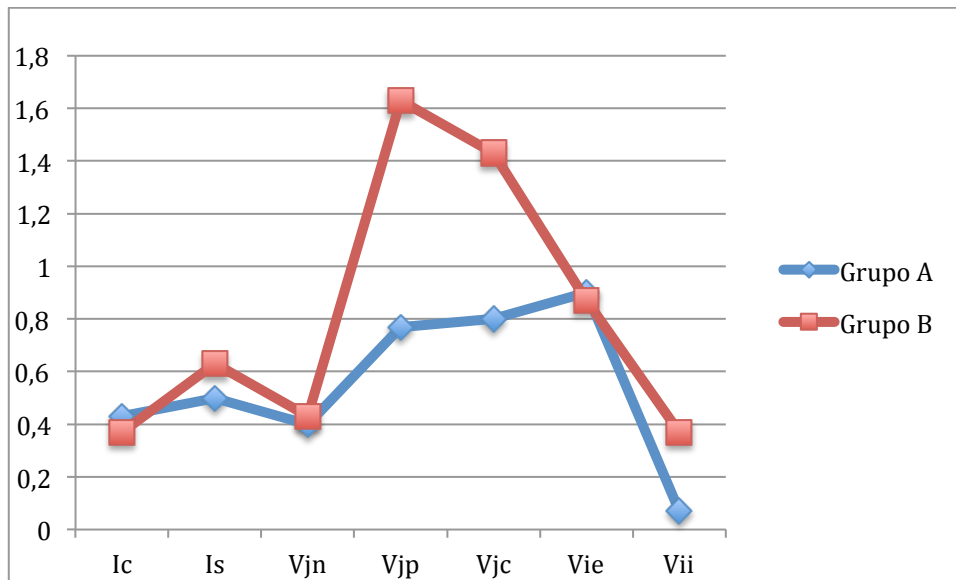
Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

**Tabla 56.-** Grupos A y B. Comparación estadística según el motivo de la interrupción.

Un valor de  $p$  menor o igual que 0,05 señala que las diferencias son significativas para una población teóricamente formada por un número infinito de sujetos. Esto quiere decir que únicamente hay una diferencia significativa entre los grupos A y B cuando se trata de la producción de interrupciones justificadas pertinentes. El hecho de que los alumnos con un mayor nivel lingüístico intervengan con muchos más turnos que añaden nueva información vinculada al contenido del mensaje reafirma la idea de que los interlocutores de nivel intermedio comprenden mejor el contenido de la conversación.

A pesar de que no hay diferencias significativas en el resto de interrupciones, la diferencia entre medias indica que la aparición de interrupciones siempre es mayor en el Grupo B, excepto en el caso de las interrupciones producidas por fallos de coordinación y las interrupciones injustificadas explicables, donde la diferencia resulta favorable para el Grupo A.

En el gráfico siguiente pueden apreciarse con mayor claridad estos resultados.



**Gráfico 28.-** Grupos A y B. Media de los tipos de interrupción según el motivo de esta.

Observamos que, si bien la diferencia de medias entre ambos grupos para las *interrupciones justificadas cooperativas* parece grande, los resultados de la tabla anterior nos dicen que esta diferencia no es significativa. Este tipo de turnos, en los que, generalmente, el interlocutor interviene para ayudar a completar el turno del hablante cuando este tiene dificultades de tipo gramatical o léxico para continuar, son característicos de las conversaciones en lenguas extranjeras.

En resumen, tanto el ANOVA como el análisis de los efectos simples nos dicen que el nivel en la lengua meta de los estudiantes taiwaneses influye en el tipo de interrupción que aparece en las conversaciones en español. En general, el Grupo B presenta más interrupciones que el Grupo A, lo que significa una mayor fluidez en la conversación y, sobre todo, una mayor interacción entre los interlocutores. En particular, la media de interrupciones que suponen *fallos de secuenciación* es muy parecida en ambos grupos, lo que muestra que son habituales en la conversación en lenguas extranjeras. La escasa aparición en ambos grupos de *interrupciones neutras* debidas a que el oyente intuye el final del turno del hablante nos permite señalar que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español, aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante y por ello no se atreven a intervenir.

También encontramos una media superior de interrupciones, en este caso *injustificadas inexplicables*, en el grupo de nivel intermedio. Este tipo de interrupciones no parece tener una causa clara, por lo que su aparición no puede explicarse. En el caso

del Grupo A, pueden deberse a una falta de entendimiento del contenido del turno en marcha. Sin embargo, en el Grupo B, debido al mayor nivel lingüístico de sus miembros, no creemos que esta sea la razón principal, pero sí pueden deberse a una falta de atención sobre lo que dice el hablante, así como a la necesidad de añadir información al tema general de la conversación.

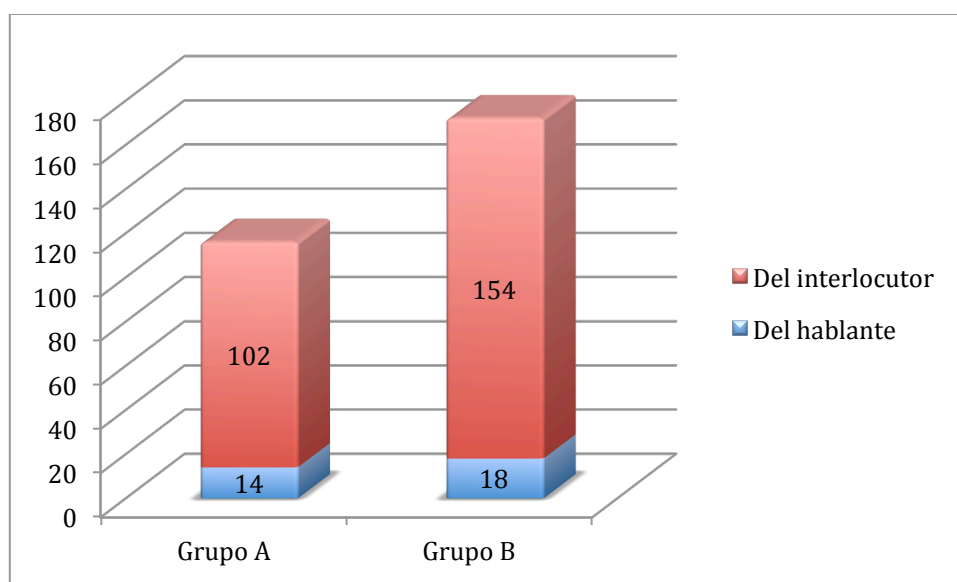
Resulta excepcional el caso de las *interrupciones por fallos de coordinación* y las *injustificadas explicables*, puesto que la media de aparición de este tipo de interrupciones en las conversaciones mantenidas por los estudiantes de nivel inicial es mayor que en el grupo de nivel intermedio, sin que ello suponga una diferencia significativa. Por una parte, un nivel más bajo en la capacidad lingüística de los sujetos determina que en la interlengua de los estudiantes del Grupo A encontremos malentendidos entre los interlocutores porque no se han interpretado correctamente las señales de cambio de turno. Por otra parte, la mayor presencia de interrupciones injustificadas explicables en el Grupo A podría explicarse por la necesidad de comprender lo dicho por el hablante –petición de repeticiones– o por la necesidad de terminar el propio mensaje que ha sido cortado previamente.

El único tipo de interrupciones que presenta una diferencia relevante entre los estudiantes taiwaneses de nivel inicial y los de nivel intermedio es el de las *interrupciones justificadas pertinentes*, en las que es el segundo grupo el que produce significativamente más interrupciones. Esto se debe a que el mayor nivel lingüístico de los alumnos de séptimo año les permite prestar más atención al contenido de la conversación e intervenir con muchos más turnos que suponen la incorporación de nueva información relacionada con el turno en marcha, puesto que no necesitan fijarse tanto en la corrección gramatical cuando hablan.

### 1.3. INTERRUPCIONES DEL HABLANTE E INTERRUPCIONES DEL OYENTE

A lo largo de este trabajo y según las propuestas de Cestero (2000a), hemos clasificado las interrupciones también en función del papel en la conversación de quien las realiza. Es decir, las interrupciones pueden ser del hablante o del interlocutor.

En el capítulo anterior, los resultados del análisis mostraron algunos datos que recordamos en el siguiente gráfico comparativo entre los grupos A y B.



**Gráfico 29.-** Grupos A y B. Frecuencia absoluta de interrupciones según la persona que interrumpe.

Así, cuando los estudiantes taiwaneses de nivel inicial hablan en su lengua meta provocan 102 interrupciones en calidad de interlocutores u oyentes (87,93%), y 14 como hablantes (12,07%). Los estudiantes de nivel intermedio, por su parte, producen 154 interrupciones como interlocutores u oyentes (89,53%) y 18 como hablantes (10,47%).

A simple vista, podemos ver que, a pesar de que la frecuencia absoluta de interrupciones es mayor en el caso del Grupo B, apenas hay diferencias en la frecuencia relativa. Veamos, a continuación, cuáles son los datos arrojados por el análisis estadístico.

La tabla que aparece a continuación presenta la media y la desviación típica de las interrupciones del hablante y del oyente que se originan en los dos grupos.

	Media		Desviación típica	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
<b>Interrupciones del oyente</b>	3,40	5,13	2,55	3,43
<b>Interrupciones del hablante</b>	0,47	0,60	0,68	0,86

**Tabla 57.-** Grupos A y B. Media y desviación típica según la persona que interrumpe.

Los resultados demuestran que el Grupo B presenta una media mayor, tanto en las interrupciones del hablante como en las del oyente. Además, la desviación típica es más alta en el Grupo B, lo que indica que las interrupciones entre los sujetos del grupo A se producen de forma más homogénea que entre los informantes del Grupo B.

El análisis de la varianza ANOVA AB MR-CA<sup>244</sup> nos permite concluir, por un lado, que el oyente es quien tiene más media de interrupciones<sup>245</sup>. Por otro lado, que el Grupo B presenta significativamente más media que el Grupo A<sup>246</sup>. Por último, señala que las diferencias entre oyente y hablante no son las mismas en el grupo A que en el grupo B<sup>247</sup>.

El análisis de los efectos simples que aparece en la siguiente tabla permitirá medir con más exactitud cuáles son estas diferencias.

<b>Grupo A - Grupo B</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b>p</b>
Int. oyente	-1,73	0,78	0,030
Int. hablante	-0,13	0,20	0,507

**Tabla 58.-** Grupos A y B. Comparación estadística según la persona que interrumpe.

Los resultados del análisis de los efectos simples señalan que solamente hay diferencias significativas en el caso de las interrupciones del oyente. Sin embargo, apenas hay diferencias entre las interrupciones del hablante de ambos grupos.

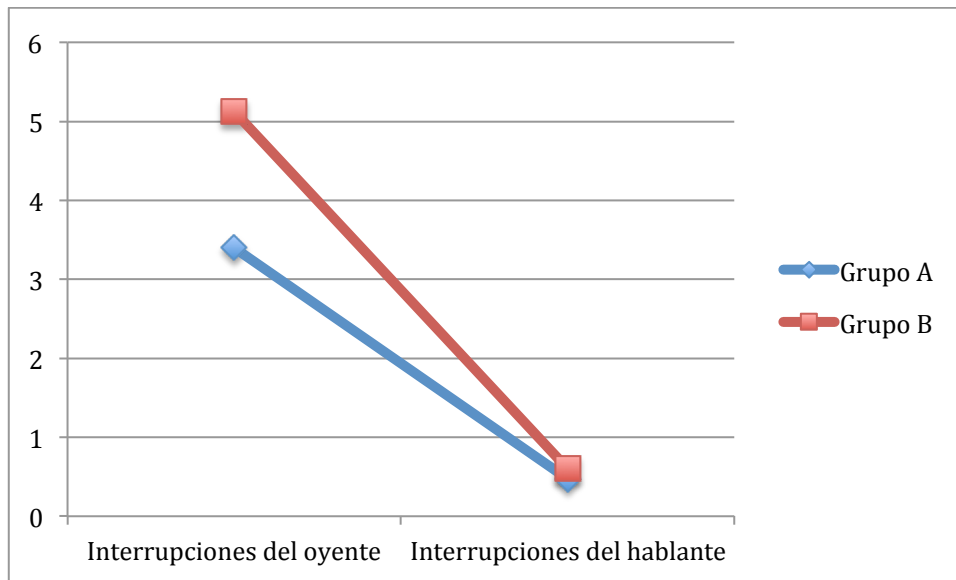
En el siguiente gráfico podremos ver mejor estos datos con respecto a las medias.

<sup>244</sup> Tenemos un factor A de medidas repetidas y que cuenta con dos niveles correspondientes a las interrupciones del hablante y a las interrupciones del oyente, y un factor B completamente aleatorizado, que es el grupo y tiene dos niveles: Grupo A y Grupo B.

<sup>245</sup> En primer lugar, la hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. El análisis de la varianza para este factor no permite rechazar la hipótesis nula ( $F(1,58) = 89,600, p = 0,000$ ).

<sup>246</sup> En segundo lugar, la hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Los resultados del análisis nos permiten rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales, ya que para  $F(1,58) = 5,144, p = 0,027$ .

<sup>247</sup> En tercer lugar, averiguamos que hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(1,58) = 4,114, p = 0,047$ ).

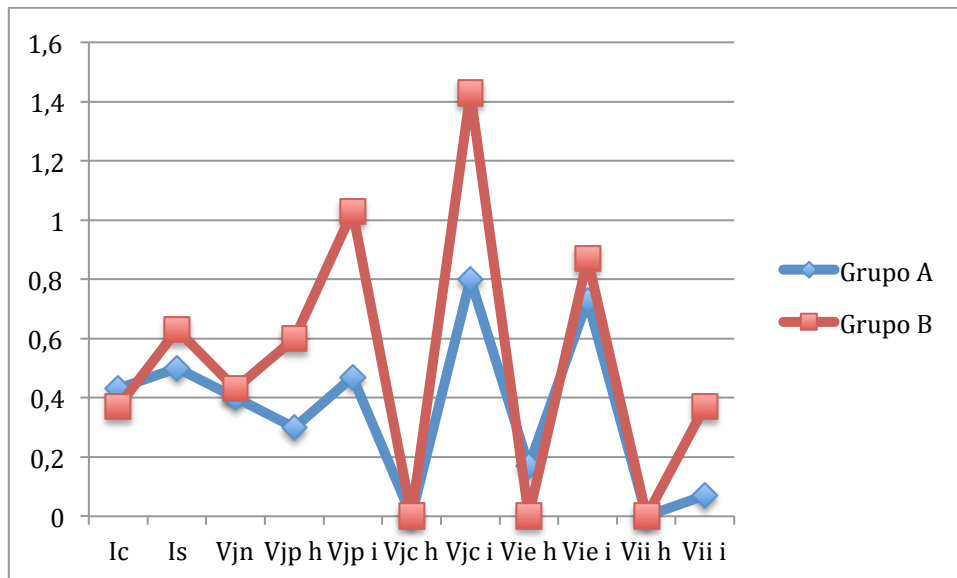


**Gráfico 30.-** Grupos A y B. Media de los tipos de interrupción según la persona que interrumpe.

Resumiendo lo dicho hasta ahora, el nivel de la lengua meta determina la aparición de interrupciones según la persona que las produzca, siendo los estudiantes con un mayor nivel de español los que interrumpen con más frecuencia. En cualquier caso, las interrupciones del hablante se producen con una frecuencia similar en ambos grupos, lo que significa que es necesario mostrar la correspondencia entre las interrupciones según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción para poder extraer alguna conclusión clara. Para ello, en el siguiente gráfico, fruto de un análisis más detallado, podemos ver qué tipo de interrupciones son originadas por el hablante<sup>248</sup>.

<sup>248</sup> Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables. Si al tipo de interrupción añadimos una *h*, significa que la interrupción es del hablante; si va precedido de una *i*, la interrupción es del interlocutor. Hay algunos tipos de interrupción que aparecen sin una *h* o una *i* porque, por definición, solamente pueden ser producidos por el interlocutor.





**Gráfico 31.-** Grupos A y B. Media de los tipos de interrupción según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción.

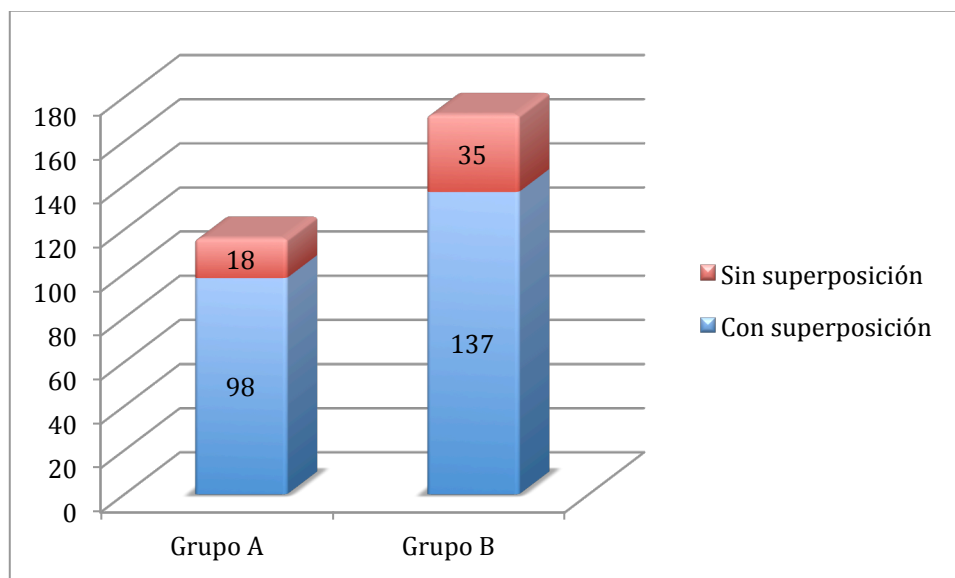
A partir de este gráfico y de un análisis de los efectos simples descubrimos que no hay diferencias significativas en la producción de un tipo concreto de interrupciones del hablante. En cambio, los resultados recogidos en el Capítulo II mostraban que las 18 interrupciones del hablante en el Grupo B son justificadas pertinentes, lo que significa que los informantes con un nivel lingüístico mayor interrumpen en calidad de hablantes solamente cuando intervienen con información que han olvidado incluir en su mensaje anterior. En el Grupo A, de las 14 interrupciones del hablante, 9 son justificadas pertinentes y 5 son injustificadas explicables. Esto nos puede hacer pensar que, después de una pregunta, los titubeos y las pausas necesarias para pensar en lo que se va a responder hacen que la persona que ha formulado la pregunta no tenga paciencia para esperar la respuesta del interlocutor e inicie un nuevo turno, produciendo, así, una interrupción injustificada.

#### 1.4. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPCIONES

La interrupción tiene como marca formal la superposición de habla. Sin embargo, hay ocasiones en las que se presenta durante un lapso o silencio. Así, la interrupción puede provocar superposición de habla o no, dependiendo del momento en

el que aparezca. Por tanto, las interrupciones también pueden clasificarse según la presencia o no de discurso simultáneo.

A continuación, presentamos un gráfico en el que se comparan las interrupciones de los grupos A y B según la presencia o ausencia de superposición.



**Gráfico 32.-** Grupos A y B. Frecuencia absoluta de interrupciones según la presencia o ausencia de superposición.

Para saber si el nivel en la lengua meta interviene en la aparición de interrupciones con o sin superposición, veremos qué nos muestran los resultados extraídos de la comparación entre los grupos A y B. Por un lado, los resultados arrojados por el análisis del corpus mostraron, en el capítulo anterior, que el grupo de estudiantes taiwaneses de nivel inicial en ELE presentó 98 interrupciones con superposición y 18 sin ella, lo que supone un 84,48% y un 15,52% de las interrupciones respectivamente. Por otro lado, los estudiantes con un nivel intermedio, produjeron 137 interrupciones con superposición (79,65%) y 35 sin ella (20,35%).

Tanto las frecuencias absolutas como el porcentaje de aparición de superposiciones dentro de la interrupción varían de un grupo a otro. Veamos, por lo tanto, cuáles son los resultados que arroja el análisis de estadística inferencial.

La media y la desviación típica que aparecen en la siguiente tabla nos dirán, en primer lugar, con qué datos trabajaremos en el análisis de la varianza.

	Media		Desviación típica	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
<b>Interrupciones sin superposición</b>	0,60	1,17	0,77	1,18
<b>Interrupciones con superposición</b>	3,27	4,57	2,55	2,97

**Tabla 59.-** Grupos A y B. Media y desviación típica según la presencia o ausencia de superposición.

Además, estos datos nos sirven para determinar que el Grupo A presenta una media más baja que el Grupo B y que es más homogéneo en cuanto a la producción de interrupciones sin superposición, por un lado, e interrupciones con superposición, por otro.

Para localizar las posibles diferencias significativas entre ambos grupos en relación a la presencia o ausencia de superposición, se realiza un ANOVA AB MR-CA (ANOVA de dos factores A y B)<sup>249</sup>. Por una parte, encontramos que la media de las interrupciones con superposición es más alta<sup>250</sup>. Por otra parte, que el Grupo B presenta significativamente más media que el Grupo A<sup>251</sup>. Por último, el ANOVA señala que las diferencias entre los grupos A y B se pueden suponer iguales en las interrupciones sin superposición y en las interrupciones con superposición<sup>252</sup>.

Veamos con más detalle cuál es el resultado del análisis de los efectos simples en la siguiente tabla.

<b>Grupo A - Grupo B</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b>p</b>
Int. sin superposición	-0,57	0,26	0,031
Int. con superposición	-1,30	0,71	0,074

**Tabla 60.-** Grupos A y B. Comparación estadística según la presencia o ausencia de superposición.

<sup>249</sup> El factor A de medidas repetidas tiene dos niveles: interrupción sin superposición e interrupción con superposición; y el factor B es completamente aleatorizado y también tiene dos niveles: Grupo A y Grupo B.

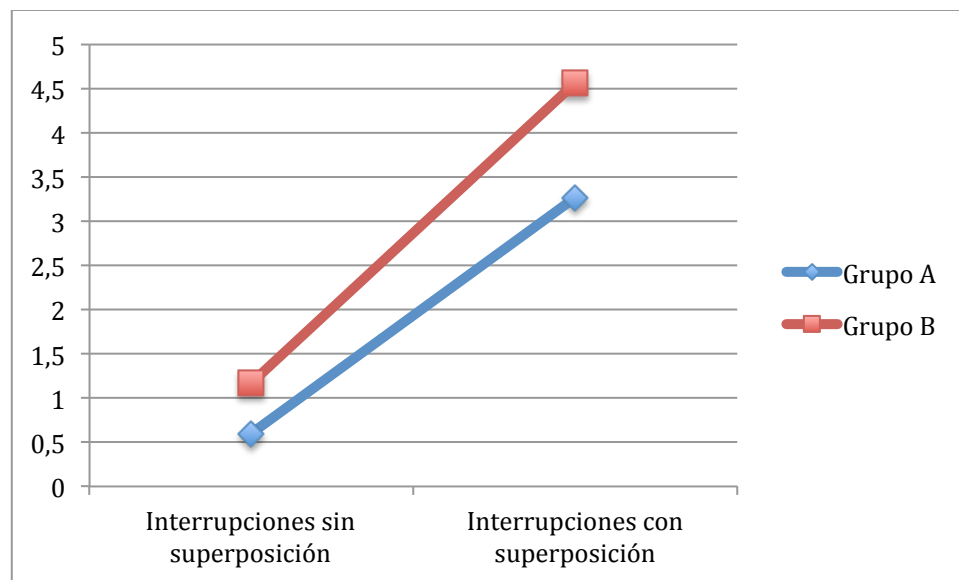
<sup>250</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. El resultado del análisis nos lleva a rechazar la hipótesis nula para  $F(1,58) = 77,743$ , puesto que  $p = 0,000$ .

<sup>251</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales, ya que para  $F(1,58) = 5,144$ , el resultado del nivel crítico  $p$  es 0,027.

<sup>252</sup> El análisis de la interacción entre el factor A y el factor B para  $F(1,58) = 1,136$ , nos dice que no hay efecto de interacción, puesto que  $p = 0,291$ .

La *diferencia entre medias* nos dice que la media del Grupo B es mayor, mientras que el nivel crítico  $p$  señala que solamente existen diferencias significativas entre las interrupciones sin superposición del Grupo A con respecto al Grupo B.

El gráfico que presentamos a continuación se obtiene a partir de la comparación entre medias y servirá para ilustrar el análisis de los efectos simples.



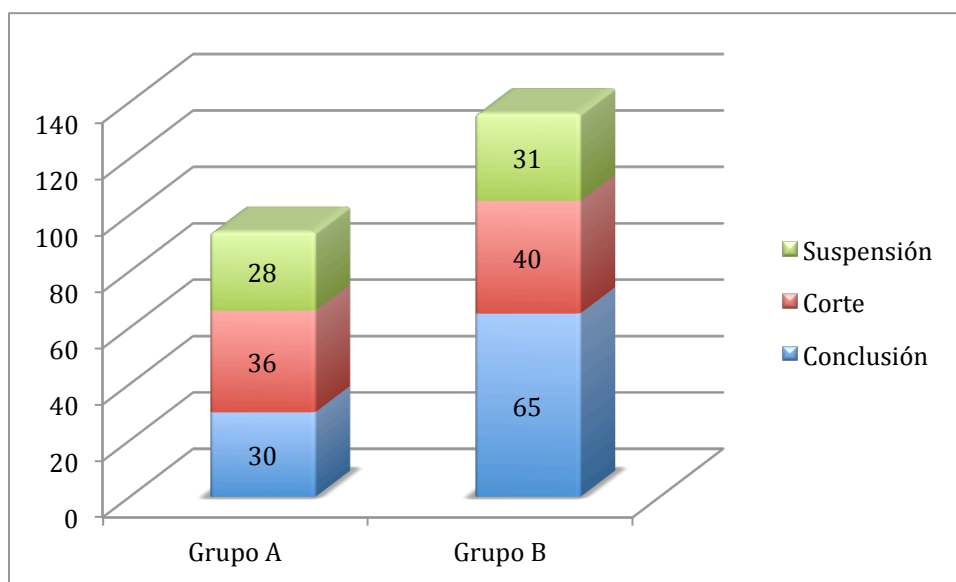
**Gráfico 33.-** Grupos A y B. Media de los tipos de interrupción según la presencia o ausencia de superposición.

Sintetizando lo dicho hasta ahora, podemos decir que el nivel en la competencia comunicativa de los alumnos taiwaneses no influye en el hecho de que las interrupciones aparezcan con superposición o sin ella. No obstante, encontramos que, si tenemos en cuenta su relación con la media de interrupciones con superposición, los alumnos con una mayor competencia comunicativa producen una media de interrupciones sin superposición menor que los alumnos del Grupo A. Esto podría deberse, más bien, a que los estudiantes con mayor nivel comunicativo se atreven a utilizar estructuras sintácticas más complejas, provocando, así, un mayor número de titubeos y cortes del mensaje. Estos cortes son aprovechados por el interlocutor para intervenir, la mayoría de las veces, con una interrupción cooperativa.

### 1.4.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

Tal y como dijimos en el Capítulo I, las superposiciones que aparecen junto a una interrupción pueden resolverse de tres formas: finalizando apresuradamente el enunciado, cortándolo y dejándolo sin terminar, o suspendiéndolo momentáneamente para finalizarlo más adelante. A estas tres formas de resolver la superposición, siguiendo a Cestero (2000a), se las denomina conclusión, corte y suspensión respectivamente. Veamos, a continuación, si la capacidad comunicativa en la lengua meta de los informantes influye en el modo de resolver las superposiciones de habla.

En el siguiente gráfico de columnas, comparamos el modo de resolver las superposiciones de habla en los grupos A y B.



**Gráfico 34.-** Grupos A y B. Frecuencia absoluta de interrupciones según el modo de resolver la superposición.

Según explicamos en el capítulo anterior, para los estudiantes taiwaneses de nivel inicial, el modo más habitual de resolver la superposición es el corte del mensaje; es así en un 38,30% de los casos (36 superposiciones). En segundo lugar, encontramos que las superposiciones se resuelven por conclusión del mensaje en un 31,91% de las ocasiones (30 superposiciones). Por último, las superposiciones se resuelven por suspensión en un 29,79% de las veces (28 superposiciones).

Los alumnos con un nivel intermedio, por su parte, resuelven la mayor parte de las superposiciones que aparecen en las interrupciones finalizando apresuradamente el mensaje, lo que supone un 47,79% de las 136 superposiciones. Las resoluciones por corte suponen un 29,41% de los casos (40 superposiciones), y un 22,79% es resuelto por suspensión (31 superposiciones).

Un análisis estadístico adecuado desvelará algunos datos que permitirán sacar conclusiones para una población que se correspondería con el universo de la muestra estudiada en esta investigación. Esto nos ayudará a responder a la pregunta de investigación que recordábamos al comenzar este apartado. En la siguiente tabla, aparecen los resultados de la media y la desviación típica de los sujetos de ambos grupos según cada uno de los modos de resolver la superposición.

	Media		Desviación típica	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
<b>Conclusión</b>	1,00	2,17	1,26	1,84
<b>Corte</b>	1,20	1,33	1,21	1,35
<b>Suspensión</b>	0,93	1,03	0,98	1,19

**Tabla 61.-** Grupos A y B. Media y desviación típica según el modo de resolver la superposición.

Una vez más, encontramos que las medias que obtenemos en el Grupo B son mayores que las del Grupo A, lo que resulta lógico si tenemos en cuenta que en las conversaciones de nivel intermedio se producen más interrupciones con superposición. Además, el Grupo A se revela como el más homogéneo en cada uno de los modos de resolver las superposiciones, lo que quiere decir que en cada una de las conversaciones se tiende a resolver las superposiciones de habla del mismo modo.

Estos datos nos servirán, al mismo tiempo, para resolver el análisis de la varianza. Para ello, se realiza un ANOVA AB MR-CA (ANOVA de dos factores, A y B: el factor A de medidas repetidas y el factor B completamente aleatorizado)<sup>253</sup> que descubre, por un lado, que las medias poblacionales en las distintas formas de resolver la superposición son diferentes<sup>254</sup>. Por otro lado, el ANOVA señala que es el Grupo B el

<sup>253</sup> El factor A tiene tres niveles: conclusión, corte y suspensión; y el factor B tiene dos niveles: Grupo A y Grupo B.

<sup>254</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula, debido a que  $p = 0,027$  para un estadístico de contraste  $F(2,116) = 3,714$ .

que presenta significativamente más media<sup>255</sup>. Por último, encontramos que las diferencias entre los grupos A y B en los distintos tipos de resolución no son iguales<sup>256</sup>.

Tanto la tabla que presentamos a continuación, como el gráfico de los efectos simples, ayudarán a aclarar el efecto de esta interacción.

<b>Grupo A - Grupo B</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b><i>p</i></b>
Conclusión	-1,17	0,41	0,006
Corte	-0,13	0,33	0,689
Suspensión	-0,10	0,28	0,723

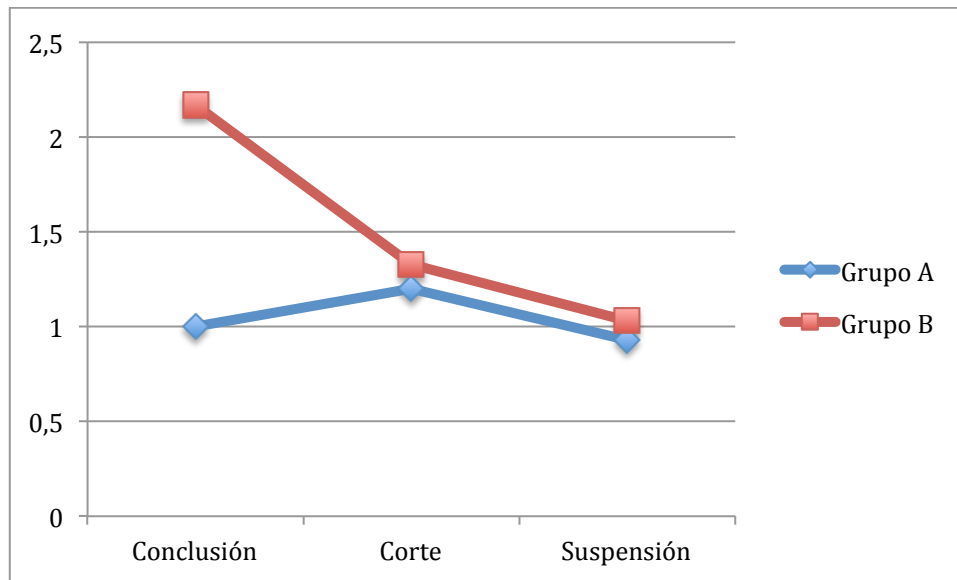
**Tabla 62.-** Grupos A y B. Comparación estadística según el modo de resolver la superposición.

Las diferencias encontradas entre ambos grupos son significativas en el caso de las superposiciones que se resuelven mediante conclusión, como demuestra el valor del nivel crítico ( $p < 0,05$ ). En cambio, las resoluciones por corte y superposición apenas presentan diferencias y, además, su *diferencia entre medias* es mínima (-0,13 y -0,10 respectivamente).

A continuación, veamos en forma de gráfico el efecto de la interacción entre el factor A y el factor B.

<sup>255</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales, puesto que para  $F(1,58) = 4,070$ ,  $p = 0,048$ .

<sup>256</sup> Además, encontramos que hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(3,791) = 2,418$ ,  $p = 0,094$ ).



**Gráfico 35.-** Grupos A y B. Media de los modos de resolver la superposición.

Tanto el análisis descriptivo como el análisis estadístico demuestran que los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón diferente en el modo de resolver las superposiciones cuando hablan en su lengua meta. Estas diferencias quedan manifiestas por el hecho de que el grupo con mayor nivel lingüístico utiliza con mucha más frecuencia la conclusión como estrategia para resolver la superposición de habla. Esto quiere decir que cuanto mayor es la naturalidad con la que los estudiantes taiwaneses hablan, mayor es el porcentaje de veces que no admiten la intervención del interlocutor. Esta característica, propia de los alumnos de nivel intermedio, debería tenerse en cuenta a la hora de enseñar el mecanismo de las interrupciones en la clase de ELE, pues esta aparente falta de atención a la intervención del interlocutor podría suponer un problema de comunicación con hablantes nativos de español.

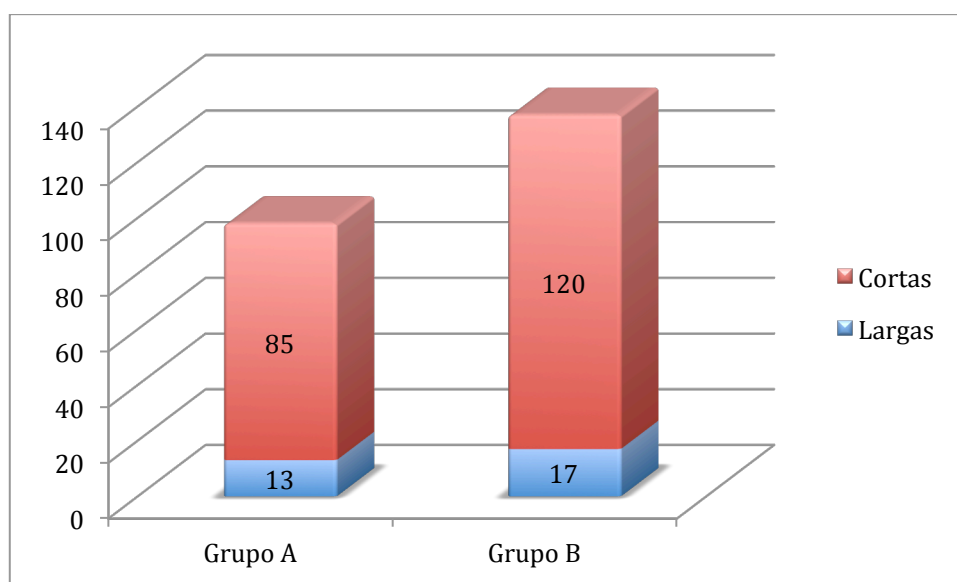
Los estudiantes taiwaneses de cuarto año, por su parte, resuelven la mayoría de las superposiciones cortando el mensaje y utilizan la conclusión como segundo recurso. El hablante de nivel inicial admite la interrupción del interlocutor y corta su mensaje, permitiendo, así, que el interlocutor continúe con el turno interruptor.

Como aspecto común a ambos grupos, destaca la escasa presencia de una lucha por el turno, lo que nos confirma, una vez más, que apenas se producen conflictos en el habla de los estudiantes taiwaneses.



#### 1.4.2. DURACIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

Las superposiciones pueden ser largas, cuando duran un segundo o más, o cortas, si se resuelven antes de un segundo (Cestero 2000a). En el siguiente gráfico, comparamos la duración de las interrupciones con superposición en los grupos A y B.



**Gráfico 36.-** Grupos A y B. Frecuencia absoluta de interrupciones según la duración de la superposición.

Por un lado, en el grupo de estudiantes de nivel inicial, la mayoría de las superposiciones se resuelve en menos de un segundo (86,73%), aunque hay algunas que presenta mayor duración (13,27%). Por otro lado, los resultados arrojados por el análisis de los datos del grupo de alumnos taiwaneses de séptimo año muestran que, en su mayoría, las superposiciones que aparecen son cortas (87,6%), mientras que el resto dura un segundo o más (12,4%).

La frecuencia de superposiciones según su duración nos permite presentar la siguiente tabla comparativa entre las medias y las desviaciones típicas de los sujetos que forman parte de ambos grupos.

	Media		Desviación típica	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
<b>Superposiciones cortas</b>	2,83	4,00	2,09	2,53
<b>Superposiciones largas</b>	0,43	0,57	0,86	1,10

**Tabla 63.-** Grupos A y B. Media y desviación típica según la duración de la superposición.

En la tabla, podemos apreciar que tanto las medias como las desviaciones típicas del Grupo B son más altas que las del Grupo A. La mayor presencia de superposiciones de habla en el grupo de nivel intermedio confirma el hecho de que también se produzcan más interrupciones de turnos de habla debido a que la mayor fluidez al hablar implica una mayor interacción conversacional. La desviación típica del grupo de nivel inicial es menor porque los informantes tienden a producir una frecuencia absoluta y un porcentaje de superposiciones muy parecidos entre ellos.

El análisis de la varianza ANOVA AB MR-CA nos dará los resultados exactos tras la comparación de ambos grupos<sup>257</sup>. En primer lugar, encontramos que la media de las superposiciones cortas es más alta<sup>258</sup>. En segundo lugar, que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas<sup>259</sup>. Por último, descubrimos que las diferencias entre los grupos A y B se pueden suponer iguales en interrupción sin superposición e interrupción con superposición<sup>260</sup>.

A continuación, se muestran en una tabla las medias y las desviaciones típicas.

Grupo A - Grupo B	Diferencia entre medias	Error típico	<i>p</i>
Superposiciones cortas	-1,17	0,60	0,056
Superposiciones largas	-0,13	0,26	0,604

**Tabla 64.-** Grupos A y B. Comparación estadística según la duración de la superposición.

El valor negativo de la *diferencia entre las medias* señala que la media del Grupo B es más alta que la del Grupo A. El valor crítico de *p* nos dice que no hay

<sup>257</sup> El factor A de medidas repetidas tiene dos niveles: superposiciones cortas y superposiciones largas; y el factor B es el grupo y también tiene dos niveles: Grupo A y Grupo B.

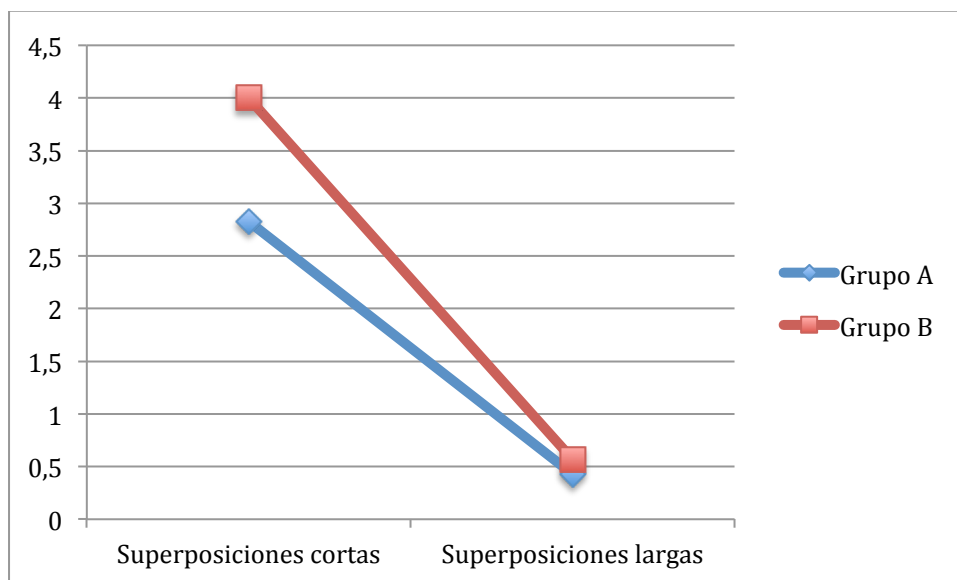
<sup>258</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(1,58) = 100,501$  y  $p = 0,000$ ).

<sup>259</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. El análisis muestra que para  $F(1,58) = 3,317$ ,  $p = 0,074$ . Por lo tanto, se mantiene la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales.

<sup>260</sup> Por último, el ANOVA descubre que no hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B, ya que para  $F(1,58) = 3,154$ , el nivel crítico  $p = 0,081$ .

diferencias significativas entre ambos grupos en ninguno de los dos tipos de superposición de habla.

Veamos, a continuación, los resultados de la tabla anterior en el siguiente gráfico.



**Gráfico 37.-** Grupos A y B. Media de las superposiciones según su duración.

Resumiendo lo dicho hasta ahora, podemos concluir que los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón similar en la producción de superposiciones según su duración. Tanto los estudiantes de séptimo año como los de cuarto año producen un porcentaje mucho mayor de superposiciones cortas que de superposiciones largas. Esto significa que, tal y como hemos descrito en el Capítulo I, los interlocutores se sienten incómodos ante una superposición y, por lo tanto, tienden a resolverla en menos de un segundo, algo común a todas las culturas estudiadas en este sentido.

A partir de los resultados que presentamos en el Capítulo III, podemos obtener un análisis más detallado sobre la comparación de los dos grupos teniendo en cuenta qué tipo de superposiciones son más largas y cuáles más cortas. Así, un análisis de los efectos simples para la media de las superposiciones según su duración y el tipo de resolución combinados nos muestra que el Grupo B presenta una media mucho mayor de resoluciones por conclusión en superposiciones cortas (1,70) que el Grupo A (0,80).

De esta diferencia obtenemos un valor crítico de  $p = 0,011$ , lo que indica que hay una diferencia significativa entre ambos grupos. El resto de superposiciones tienen medias muy parecidas entre los dos grupos, por lo que no nos detendremos en ellas. Como dijimos en párrafos anteriores, los alumnos con mayor nivel lingüístico no admiten la intervención del interlocutor. En cualquier caso, este rechazo es más bien pasivo, como demuestra el hecho de que muchas de las superposiciones sean largas y, además, no aparezca una lucha por el turno. La persona interrumpida concluye su mensaje sin más, permitiendo que los solapamientos se alarguen más de lo que cabría suponer. Al no existir, por lo tanto, una lucha por el turno, el encuentro con españoles no debería suponer conflictos conversacionales importantes, algo que analizaremos en el tercer apartado de este capítulo.

## 1.5. CONCLUSIONES

Los resultados de la estadística inferencial y descriptiva que hemos ido presentando y discutiendo en este apartado nos permiten dar respuesta a la primera pregunta de investigación de esta forma:

*Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón diferente en la producción de interrupciones cuando conversan en su lengua meta.*

Además, podemos añadir algunas conclusiones que hemos ido extrayendo a lo largo de este primer apartado, utilizando para ello la clasificación llevada a cabo a partir de Cestero (2000a). Las conclusiones del análisis descriptivo y estadístico son las siguientes:

- 1º. *Alternancias propias e impropias*: los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa revelan diferencias en la frecuencia total de aparición de alternancias de turno, tanto en las alternancias propias como en las impropias, cuando conversan en su lengua meta, pero presentan semejanzas en cuanto a su frecuencia o porcentaje. Esto quiere decir que, en ambos grupos, la media de alternancias propias es significativamente más alta que la de las alternancias impropias, señalando, así, que los alumnos taiwaneses,

independientemente de su nivel en la lengua meta, construyen coordinadamente la conversación.

Este patrón es diferente en tanto en cuanto los resultados muestran que los alumnos con un mayor nivel de ELE presentan una media significativamente más alta, no solo de alternancias en general, sino de alternancias tanto propias como impropias. Esto nos indica que los sujetos del Grupo B presentan en sus conversaciones una mayor fluidez que les permite emitir más turnos de habla en el mismo tiempo de conversación.

- 2°. *Interrupciones según el motivo que las produce*: encontramos, en primer lugar, que la mayor fluidez de habla en el Grupo B afecta directamente a la producción de interrupciones, así que resulta lógico que haya diferencias en las medias de los distintos tipos de interrupción.

En segundo lugar, tenemos que, en general e independientemente de los tipos de interrupción, cada uno de los sujetos del Grupo B produce más interrupciones que los del Grupo A, así que la media de este grupo es mayor.

En tercer lugar, vemos que las diferencias en las medias de las interrupciones entre los grupos A y B dependen del tipo de interrupción. Por lo tanto, apoyándonos también en el análisis descriptivo desarrollado en el apartado 1.2, podemos decir que los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón diferente en la producción de las interrupciones cuando conversan en su lengua meta. En el Grupo A, las interrupciones injustificadas explicables son las que aparecen con más frecuencia, lo que podría explicarse por la necesidad de comprender lo dicho por el hablante – petición de repeticiones– o por la necesidad de terminar el propio mensaje que ha sido cortado previamente.

En cambio, en el Grupo B, el tipo de interrupciones que presenta una mayor presencia es el de las interrupciones justificadas pertinentes. Además, el Grupo B produce significativamente más interrupciones de este tipo. Esto se debe a que el mayor nivel lingüístico de los alumnos de séptimo año les permite prestar más atención al contenido de la conversación e intervenir con muchos más turnos que suponen la incorporación de nueva información relacionada con el turno en marcha, puesto que no necesitan fijarse tanto en la corrección gramatical cuando hablan.

3°. *Interrupciones según la persona que interrumpe*: los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa manifiestan comportamientos desiguales en cuanto a su papel como hablantes o interlocutores cuando interrumpen. Si bien es cierto que en los dos grupos el oyente tiene más media de interrupciones que el hablante, el Grupo B presenta significativamente más media que el Grupo A y, además, estas diferencias dependen de que la interrupción sea del hablante o del interlocutor. La mayor fluidez en la conversación y, lo que es más importante, la mayor interacción entre los interlocutores del Grupo B son la razón de que las interrupciones del hablante en este grupo sean mucho menores, ya que este suele intervenir para rectificar lo dicho en el turno que acaba de finalizar.

El motivo de la interrupción nos ofrece más detalles sobre esta diferencia. Por un lado, los resultados recogidos en el Capítulo II mostraban que los informantes con un nivel lingüístico mayor interrumpen en calidad de hablantes solamente cuando intervienen con información que han olvidado incluir en su mensaje anterior. Por otro lado, en el Grupo A, las interrupciones del hablante que encontramos nos llevan a pensar que, después de una pregunta, los titubeos y las pausas necesarias para pensar en lo que se va a responder hacen que la persona que ha formulado la pregunta no tenga paciencia para esperar la respuesta del interlocutor e inicie un nuevo turno, produciendo, así, una interrupción injustificada.

4°. *Interrupciones según la presencia o ausencia de superposición de habla*: las interrupciones con superposición y sin ella se producen de modo diferente en las conversaciones de estudiantes taiwaneses de ELE en función de su competencia comunicativa. Si bien es cierto que en los dos grupos las interrupciones aparecen en la mayoría de los casos con superposición, el que tiene mayor competencia comunicativa presenta significativamente más media que el otro. Sin embargo, el ANOVA que utilizamos mostró que estas diferencias no dependen de que la interrupción se presente con superposición o sin ella, sino del hecho de que los alumnos del Grupo B se atreven a utilizar estructuras sintácticas más complejas, provocando, así, un mayor número de titubeos y cortes en el mensaje. Estos cortes son aprovechados por el interlocutor para intervenir, la mayoría de las veces, con una interrupción cooperativa. Este tipo de interrupciones son muy características de la interlengua de los alumnos que aprenden una lengua extranjera y no presentan

ningún tipo de conflicto conversacional, así que no consideramos necesaria una intervención especial en este sentido.

- 5°. *Interrupciones según el modo de resolver la superposición de habla:* en primer lugar, encontramos que sí hay diferencias en las medias de las distintas formas de resolver la superposición. En segundo lugar, encontramos que, independientemente de estas formas de resolver la superposición, la media de ambos grupos es distinta, siendo la del Grupo B mayor. En tercer lugar, vemos que las diferencias en las medias de los grupos A y B en los distintos tipos de resolución no son iguales. Por lo tanto, apoyándonos también en el análisis descriptivo desarrollado en el apartado 1.4.1, podemos decir que los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón diferente en la forma de resolver las superposiciones de habla cuando conversan en su lengua meta.

En concreto, los estudiantes taiwaneses de cuarto año resuelven la mayoría de las superposiciones cortando el mensaje y utilizan la conclusión como segundo recurso, mientras que en las conversaciones de los estudiantes taiwaneses de séptimo año, la estrategia más utilizada para resolver la superposición es finalizar el mensaje. Esto quiere decir que cuanto mayor es la naturalidad con la que los estudiantes taiwaneses hablan, mayor es el porcentaje de veces que no admiten la intervención del interlocutor. De todas formas, este rechazo es más bien pasivo, pues así queda demostrado en el hecho de que muchas de las superposiciones sean largas y, además, no aparezca una lucha por el turno. La persona interrumpida concluye su mensaje sin más, permitiendo que los solapamientos se alarguen más de lo que cabría esperar.

- 6°. *Interrupciones según la duración de las superposiciones de habla:* los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa manifiestan comportamientos parecidos en cuanto a la duración de las superposiciones de habla que aparecen en sus conversaciones. En los dos grupos las superposiciones cortas tienen más media que las superposiciones largas y, además, las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Esto significa que, tal y como hemos descrito en el Capítulo I, los interlocutores se sienten incómodos ante una superposición y, por lo tanto, tienden a resolverla en menos de un segundo, algo común a todas las culturas estudiadas.

Cuando combinamos el modo de resolver la superposición de habla con la duración de la superposición, llegamos a la conclusión de que el hecho de que muchas de las superposiciones que se dan en el Grupo B sean largas y, además, no aparezca una lucha por el turno indica que el rechazo a ser interrumpidos es más bien pasivo. Al no existir, por lo tanto, una lucha por el turno, una conversación con españoles no debería suponer conflictos importantes, algo que analizaremos en el tercer apartado de este capítulo.

## 2. INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA SOBRE LA PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES DE TURNO DE HABLA

Según las corrientes de investigación actuales, la lengua materna ejerce una influencia determinante en los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (Martínez 2004). Esta influencia es tal, que supone la transferencia de muchos de los elementos de la lengua materna. Recientemente, Sparks (2009) (ápu Pérez Ruiz 2011a: 167) advierte a los profesores de lenguas sobre la importancia de considerar el papel de la L1 durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. En su estudio longitudinal de 10 años, ha descrito qué mecanismos de aprendizaje son similares en la L1 y la L2, destacando, así, la influencia de la L1 sobre la L2.

En español, encontramos algunas investigaciones que abordan las interferencias comunicativas, como es el caso de las publicaciones de Cestero (1998, 1999), Izquierdo (1998) o Pérez (2009, 2010, 2011a y 2011b). Según estos autores, las transferencias de la L1 u otras LE ya aprendidas no son únicamente gramaticales, sino también comunicativas, y por ello se llaman *transferencias comunicativas*. Las transferencias que pudiéramos encontrar en nuestra investigación de la producción de interrupciones se incluirían en este tipo de transferencia.

Según lo observado en la bibliografía consultada<sup>261</sup>, la interrupción, acompañada de la superposición de habla, es un fenómeno conversacional que aparece en cada cultura de un modo característico. Concretamente, atendiendo a nuestra hipótesis de trabajo, cada grupo cultural produce en su interlengua interrupciones características de su lengua materna, lo que implica una probable transferencia desde el chino al español.

---

<sup>261</sup> Véase el apartado 4.2. *La transferencia conversacional* del Capítulo I.



Antes de confirmar la hipótesis inicial, es necesario responder a una segunda pregunta de investigación, que se formula de esta manera:

*Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, ¿siguen un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna?*

Para contestar a esta pregunta realizaremos, en primer lugar, una comparación entre los grupos B y C. Recordemos que los sujetos de ambos grupos son los mismos; son estudiantes taiwaneses con un nivel intermedio de español. En las conversaciones recogidas en el Grupo B, los sujetos hablan en su lengua meta, mientras que el corpus del Grupo C está formado por conversaciones mantenidas en chino. En segundo lugar, creemos útil comparar los grupos A y C para descubrir si el nivel lingüístico también influye. Para ello buscaremos las posibles diferencias entre el patrón conversacional seguido en conversaciones mantenidas en chino y las sostenidas en un español de nivel inicial. Recordemos que los sujetos del Grupo A son estudiantes taiwaneses de español con un nivel inicial que mantienen conversaciones en su lengua meta.

De este modo, evaluaremos la relación entre los *tipos de interrupción* –vistos en la Tabla 5 que encontramos en el Capítulo I– y la *lengua materna de los interlocutores*, determinada por la comparación entre el Grupo B y el Grupo C, por un lado, y el Grupo A y el Grupo C por otro. Para saber si los grupos B y C tienen varianzas iguales en la población, el programa SPSS calculará el supuesto de esfericidad, ya que los sujetos de los grupos B y C son los mismos y, por tanto, las muestras son pareadas o están relacionadas. Comparamos ambos grupos mediante un ANOVA de dos factores o variables independientes A y B. El factor A es de medias repetidas y está organizado en tantos niveles como tipos de interrupciones vayamos a comparar, mientras que el factor B también es de medidas repetidas y es la lengua materna de los interlocutores, es decir, el grupo (grupos B y C).

En cambio, en la comparación de los grupos A y C, utilizaremos pruebas estadísticas diferentes de las que empleamos en la comparación de los grupos B y C. Aplicaremos un test de Levene y, de este modo, comprobaremos que podemos utilizar de forma fiable la distribución muestral del estadístico F (ANOVA). Una vez que justifiquemos que hay homogeneidad en las varianzas, se realizará un ANOVA de dos factores o variables independientes A y B. El factor A es de medidas repetidas y tiene

tantos niveles como variables dependientes o tipos de interrupción queramos comparar. El factor B es la lengua materna de los interlocutores y está formado por los grupos A y C. Los resultados de estas dos ANOVA resolverán la segunda pregunta de investigación.

Comencemos, en primer lugar, analizando el efecto de la lengua que se utiliza en la conversación sobre las alternancias de turnos de habla.

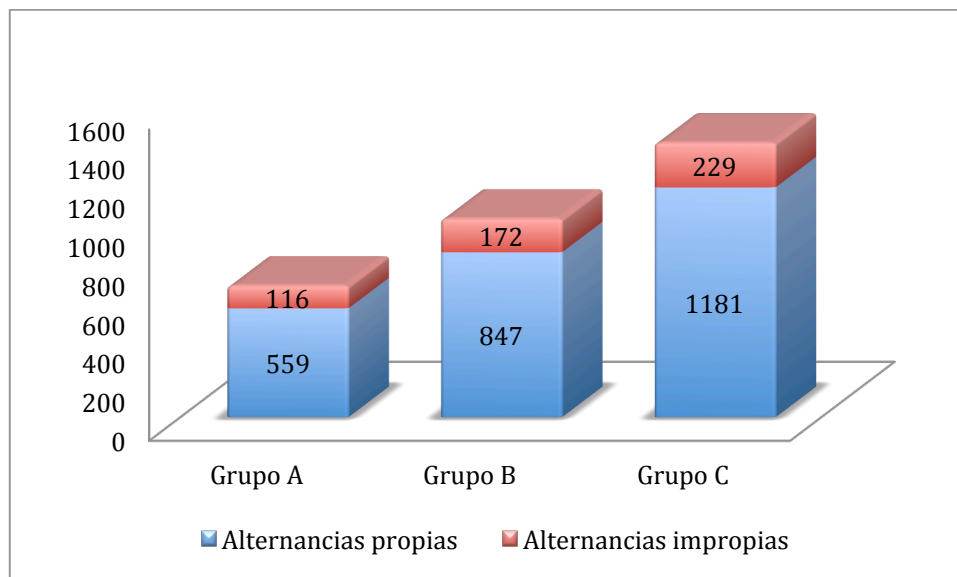
## 2.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA

La alternancia es la acción que determina el intercambio de turnos de habla entre los individuos que participan en una conversación y es, por lo tanto, donde nos encontramos con las interrupciones. Todas las interrupciones son alternancias impropias, puesto que incumplen el mecanismo de cambio de hablante. En el Grupo C, encontramos 229 *alternancias impropias*, que representan el 16,24% de los intercambios de turnos de habla. El otro 83,76% de las alternancias de turnos de habla obedece a un mecanismo que ambos interlocutores conocen y corresponde a las denominadas *alternancias propias*, que en nuestro corpus suponen unas 1181. La Tabla 10, que pertenece al Capítulo II, presentaba los resultados del análisis de la siguiente forma:

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Alternancias propias	559	82,81%	847	83,12%	1181	83,76%
Alternancias impropias	116	17,19%	172	16,82%	229	16,24%
<b>TOTAL</b>	<b>675</b>		<b>1019</b>		<b>1410</b>	

**Tabla 10.-** Frecuencia y porcentaje de alternancias.

En el siguiente gráfico, comparamos la frecuencia absoluta de los tres grupos para ver con más claridad las diferencias en los resultados obtenidos del análisis.



**Gráfico 38.-** Grupos A, B y C. Frecuencia absoluta de alternancias.

En la tabla y en el gráfico previos puede apreciarse que el porcentaje de alternancias impropias es bajo en los tres grupos, lo que significa que la mayoría de las alternancias se produce sin incidentes, respetando escrupulosamente el mecanismo de cambio de hablante. Sin embargo, existen diferencias tanto en la frecuencia absoluta como en la frecuencia relativa al respecto. El análisis estadístico inferencial que hemos llevado a cabo describe con exactitud las posibles diferencias que hay entre los tres grupos.

Siguiendo los pasos descritos en la introducción del apartado 2, la comparación entre los grupos B y C, por un lado, y entre los grupos A y C, por otro, se lleva a cabo mediante dos análisis de la varianza ANOVA. Antes, debemos calcular la media y la desviación típica de los tres grupos en función del tipo de alternancias, pues nos servirán para desarrollar la operación estadística. En la siguiente tabla presentamos una comparación entre la media y la desviación típica de los tres grupos.

	Media			Desviación típica		
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo A	Grupo B	Grupo C
<b>Alternancias propias</b>	18,63	28,23	39,37	7,69	9,01	10,40
<b>Alternancias impropias</b>	3,87	5,73	7,63	2,78	3,55	4,07

**Tabla 65.-** Grupos A, B y C. Media y desviación típica según el tipo de alternancias producidas.

Los resultados de la tabla, además de utilizarse para calcular el ANOVA, indican que la media de producción de alternancias propias e impropias del Grupo C es la más alta, lo que señala que la fluidez y, más concretamente, la interacción conversacional de los interlocutores es mucho mayor cuando hablan en su lengua materna. Además, la desviación típica señala que cuando los estudiantes taiwaneses hablan en su lengua materna, siguen un patrón heterogéneo entre ellos, mientras que cuando los estudiantes de nivel inicial mantienen conversaciones en su lengua meta, tienden a producir alternancias de un modo similar e invariable.

## COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO B Y EL GRUPO C

Veamos, a continuación, los resultados de la comparación entre los grupos B y C y su interpretación, acompañada de una explicación al respecto. Esta comparación nos permitirá determinar si el hecho de que las conversaciones se mantengan en L1 o en L2 es un factor que influye en la producción de alternancias propias o impropias. Para ello, se ha realizado un ANOVA AB MR (ANOVA de dos factores A y B, ambos de medidas repetidas)<sup>262</sup>. Por una parte, el análisis de varianzas señala que la media de las alternancias propias es significativamente más alta que la media de las impropias<sup>263</sup>. Por otra parte, que el Grupo C presenta significativamente más media que el Grupo B<sup>264</sup>. Por último, el ANOVA muestra que las diferencias en las medias de las alternancias propias e impropias no es la misma en el Grupo B que en el Grupo C<sup>265</sup>.

---

<sup>262</sup> El factor A de medidas repetidas tiene dos niveles: alternancias propias y alternancias impropias. El factor B se corresponde con los grupos compuestos por las mismas personas: Grupo B y Grupo C.

<sup>263</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. El supuesto de igualdad de varianzas se puede dar por válido, gracias a que el supuesto de esfericidad así nos lo indica. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(1,29) = 382,646, p = 0,000$ ).

<sup>264</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. El supuesto de igualdad de varianzas se puede dar por válido al no haber ningún estadístico de Levene cuyo nivel crítico sea menor de 0,001. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,58) = 27,921, p = 0,000$ ).

Tanto el supuesto de esfericidad para el factor A, como el estadístico de Levene para el factor B, señalan que los resultados obtenidos para el estadístico F calculado son fiables. Ambos, recordamos una vez más en este apartado, han sido aplicados a cada uno de los ANOVA que hemos llevado a cabo en el trabajo. No repetiremos este dato, ya que, si bien verifican la fiabilidad de la distribución F de Snedecor en casi todos los análisis de varianza realizados, no aportan información nueva sobre los resultados de nuestro estudio.

<sup>265</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(1,29) = 12,598, p = 0,000$ ).

En la tabla que presentamos a continuación, mostramos el análisis de los efectos simples.

<b>Grupo B - Grupo C</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b><i>p</i></b>
Alt. propias	-11,13	2,36	0,000
Alt. impropias	-1,90	0,93	0,050

**Tabla 66.-** Grupos B y C. Comparación estadística según el tipo de alternancias producidas.

El valor de *p* para las alternancias propias y para las alternancias impropias señala que hay diferencias significativas entre el tipo de alternancias producido en conversaciones mantenidas en español y el producido en conversaciones mantenidas en chino. En el Gráfico 39, explicaremos cuáles son estas diferencias, a qué se deben y qué incidencia tienen en la interlengua.

## COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO A Y EL GRUPO C

Hemos llevado a cabo un ANOVA AB MR-CA<sup>266</sup> para saber en qué medida el nivel en L2 influye en la diferencia entre las conversaciones sostenidas en L1 o en L2 en cuanto a la producción de alternancias propias e impropias. En primer lugar, encontramos que la media de las alternancias propias es significativamente más alta que la media de las alternancias impropias<sup>267</sup>. En segundo lugar, descubrimos que el Grupo C presenta significativamente más media que el Grupo A<sup>268</sup>. En tercer y último lugar, el ANOVA señala que la diferencia entre la media de las alternancias propias y la media de las alternancias impropias no es la misma en el Grupo A que en el Grupo C<sup>269</sup>.

En la siguiente tabla, presentamos la comparación estadística entre los grupos A y C a partir del análisis de los efectos simples.

<sup>266</sup> El factor A es de medidas repetidas y tiene dos niveles: alternancias propias y alternancias impropias. El factor B es completamente aleatorizado y está formado por dos niveles: Grupo A y Grupo C.

<sup>267</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(1,58) = 343,450, p = 0,000$ ).

<sup>268</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,58) = 92,534, p = 0,000$ ).

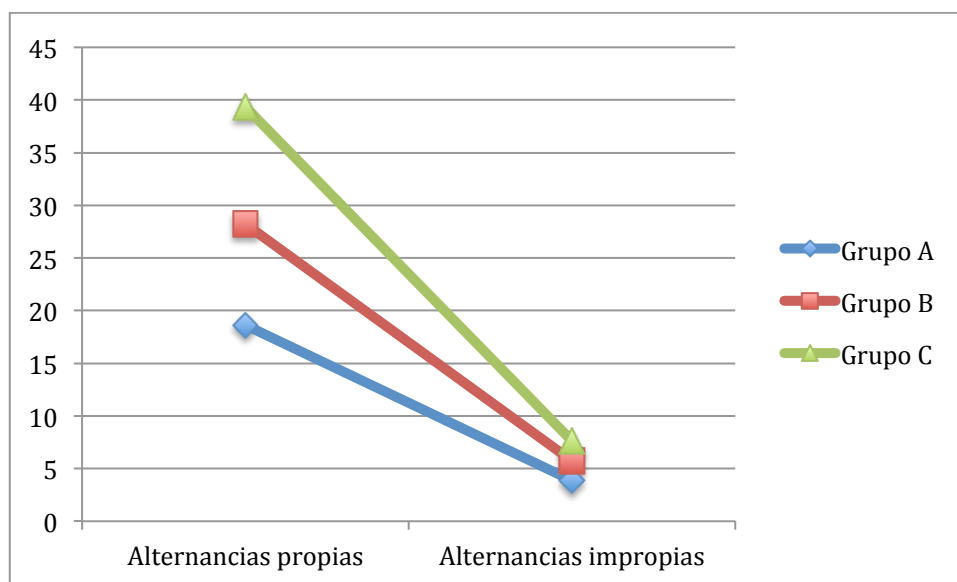
<sup>269</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(1,58) = 42,725, p = 0,000$ ).

Grupo A - Grupo C	Diferencia entre medias	Error típico	<i>p</i>
Alt. propias	-20,73	2,36	0,000
Alt. impropias	-3,77	0,90	0,000

**Tabla 67.-** Grupos A y C. Comparación estadística según el tipo de alternancias producidas

El valor de *p* indica que las diferencias entre los grupos A y C son significativas en el caso de las alternancias propias y en el de las alternancias impropias.

El siguiente gráfico presenta la relación entre las medias de alternancias en los tres grupos analizados.



**Gráfico 39.-** Grupos A, B y C. Media de alternancias propias e impropias.

Como se desprende de los datos ofrecidos en este apartado, no solo hay diferencias en la relación entre las alternancias propias y las alternancias impropias en cada uno de los grupos, sino que también encontramos desigualdades entre las alternancias de los tres grupos. Así, cuanto mayor es el nivel lingüístico de los alumnos en la lengua en la que conversan, mayor es la media de alternancias propias. Esto quiere decir que el respeto por las señales que marcan el intercambio de turnos es una característica propia de los hablantes taiwaneses y que la alternancia de turnos se organiza gracias a la coordinación de los participantes.

En cualquier caso, si tenemos en cuenta que la diferencia entre las conversaciones sostenidas en la lengua meta y las conversaciones mantenidas en chino

se acentúa, como podemos observar en el gráfico, cuando las conversaciones se desarrollan en un español de nivel inicial, podemos pensar que las interrupciones que se producen en el Grupo A se deben, sobre todo, a problemas propios del nivel de aprendizaje en el que se encuentran sus miembros. Un análisis más detallado de los motivos de aparición de las interrupciones en el siguiente subapartado descubrirá si la mayor producción de alternancias impropias se debe a problemas lingüísticos propios del nivel de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos o, más bien, a la interpretación incorrecta de las marcas que señalan el intercambio de turnos.

Como hemos visto, en los tres grupos se cumple que el porcentaje de alternancias propias es mayor que el de alternancias impropias. Sin embargo, parece interesante calcular el grado de correlación entre las alternancias propias y las impropias dentro de cada grupo. En la siguiente tabla, aparecen los resultados obtenidos de este cálculo.

		<b>Alt. impropias</b>
GRUPO A	<b>Alt. propias</b>	0,442*
GRUPO B	<b>Alt. propias</b>	0,279
GRUPO C	<b>Alt. propias</b>	-0,189

\*:  $p < 0,05$

**Tabla 68.-** Grupos A, B y C. Correlación entre alternancias propias e impropias.

Los resultados muestran que se da una correlación significativa en el Grupo A porque tiene asociado un  $p < 0,05$ , es decir, se da una relación moderada y positiva entre las alternancias propias e impropias. Esto quiere decir que cuanto mayor es la frecuencia de las alternancias propias en el Grupo A, mayor será su frecuencia de alternancias impropias. Sin embargo, llama la atención que en el Grupo C encontremos una correlación negativa, es decir, que al crecer el número de alternancias propias, disminuya el de las alternancias impropias. Esto confirmaría lo que hemos dicho anteriormente y, por lo tanto, cuanto mayor es la naturalidad de las conversaciones mantenidas por estudiantes taiwaneses, menor es la presencia de alternancias impropias, dando, como resultado, una de las características particulares de la conversación en chino.

Si también calculamos una medida de la varianza generalizada para cada uno de los grupos, de forma que dispongamos de una medida de la heterogeneidad en la producción general de alternancias, nos encontramos con la siguiente tabla.

	<b>N</b>	<b>Varianza generalizada</b>
<b>Grupo A</b>	30	367,3
<b>Grupo B</b>	30	945,0
<b>Grupo C</b>	30	1731,2

**Tabla 69.-** Grupos A, B y C. Comparación de la varianza generalizada según el tipo de alternancia producidas.

En esta tabla podemos apreciar que el grupo más heterogéneo es el de los estudiantes taiwaneses que conversan en chino (Grupo C) y el más homogéneo, el de alumnos taiwaneses de nivel inicial que conversan en su lengua meta (Grupo A). Esto quiere decir que los sujetos del Grupo A tienden a producir alternancias de un modo parecido. Las causas de ello podríamos encontrarlas en el hecho de que el nivel en la lengua meta que utilizan no les permite utilizar tanta variedad de recursos lingüísticos y conversacionales como en su lengua materna, con lo que todos los sujetos siguen un mismo patrón de interacción conversacional. En este sentido, la homogeneidad del grupo puede servirnos para darle mayor fiabilidad a los resultados obtenidos.

## 2.2. INTERRUPCIONES VOLUNTARIAS E INTERRUPCIONES INVOLUNTARIAS

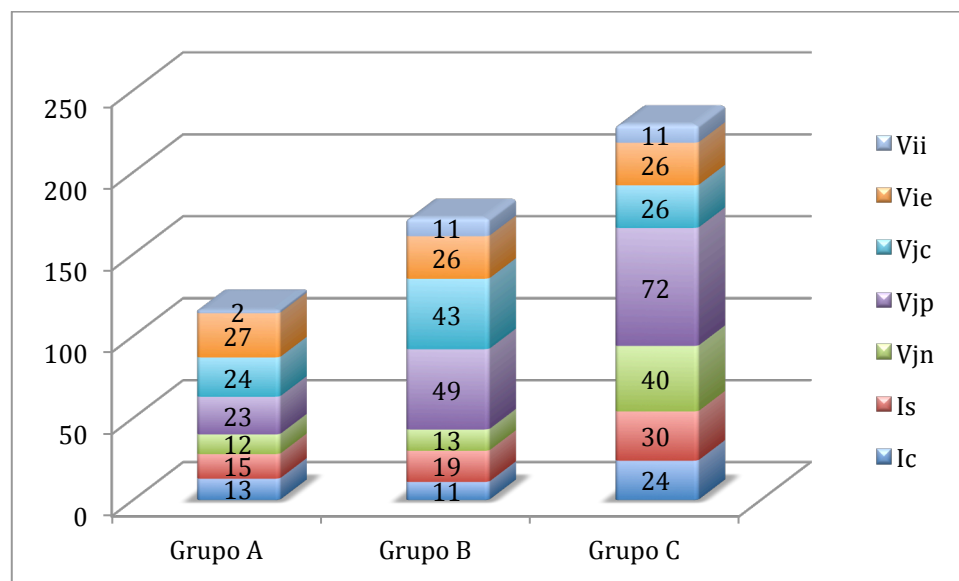
En el Capítulo I, recogíamos la tipología que Cestero (2000a) estableció en su trabajo sobre las interrupciones en lengua española. Según la autora, la interrupción puede ser voluntaria, si aparece en ausencia de un LTP, o involuntaria, cuando las señales de intercambio de turno se han malinterpretado. En la tabla que presentamos a continuación, y que ya apareció en el Capítulo II, mostramos una relación de la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa según el motivo de la interrupción en los tres grupos objeto de nuestra investigación.



		Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Involuntarias	Fallos de coordinación	13	11,21%	11	6,39%	24	10,48%
	Fallos de secuenciación	15	12,93%	19	11,05%	30	13,1%
Voluntarias justificadas o no disruptivas	Neutras	12	10,34%	13	7,56%	40	17,47%
	Pertinentes	23	19,82%	49	28,48%	72	31,44%
	Cooperativas	24	20,69%	43	25%	26	11,35%
Voluntarias injustificadas o disruptivas	Explicables	27	23,28%	26	15,12%	26	11,35%
	Inexplicables	2	1,72%	11	6,39%	11	4,8%
<b>TOTAL</b>		<b>116</b>		<b>172</b>		<b>229</b>	

**Tabla 11.-** Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.

Además, el siguiente gráfico nos servirá para ver más claramente la comparación entre los grupos A, B y C.



**Gráfico 40.-** Grupos A, B y C. Frecuencia absoluta de interrupciones según el motivo que las produce<sup>270</sup>.

En el Grupo C predominan las *interrupciones voluntarias*, pues representan un 76,42% de las interrupciones de los informantes taiwaneses de séptimo curso de ELE. El otro 23,58% de las interrupciones son *involuntarias*. Estos porcentajes varían de un grupo a otro, así que es necesario llevar a cabo un análisis de estadística inferencial que juzgue si estas diferencias son extrapolables a la población estadística o universo.

<sup>270</sup> Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

La media y la desviación típica que utilizamos en nuestro análisis aparecen en la siguiente tabla comparativa.

	Media			Desviación típica		
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo A	Grupo B	Grupo C
<b>Involuntaria fallos de coordinación</b>	0,43	0,37	0,80	0,57	0,61	0,92
<b>Involuntaria fallos de secuenciación</b>	0,50	0,63	1,00	0,73	0,96	0,95
<b>Voluntaria justificada neutra</b>	0,40	0,43	1,33	1,00	0,68	1,09
<b>Voluntaria justificada pertinente</b>	0,77	1,63	2,40	0,97	1,71	1,92
<b>Voluntaria justificada cooperativa</b>	0,80	1,43	0,87	1,00	1,50	1,17
<b>Voluntaria injustificada explicable</b>	0,90	0,87	0,87	0,84	0,97	1,25
<b>Voluntaria injust. inexplicable</b>	0,07	0,37	0,37	0,25	1,00	0,61

**Tabla 70.-** Grupos A, B y C. Media y desviación típica según el motivo de la interrupción.

La desviación típica de cada uno de los indicadores señala que el grupo más heterogéneo en cuanto a su forma de distribuir las interrupciones que aparecen en las conversaciones es el de los estudiantes taiwaneses que conversan en chino (Grupo C). Los informantes, sin embargo, resultan más desiguales que el resto cuando, en las conversaciones que mantienen en un español de nivel intermedio (Grupo B), producen interrupciones involuntarias por fallos de secuenciación, interrupciones justificadas cooperativas o injustificadas inexplicables. Además, la media de cada uno de los tipos de interrupción señala que el Grupo C presenta más media, excepto en el caso de las interrupciones cooperativas, pues es el Grupo B el que está por encima. Encontramos otra excepción en el caso de las interrupciones injustificadas explicables, puesto que el Grupo A es el que presenta una media más alta.

A continuación, compararemos estos datos mediante un ANOVA que señale si estas diferencias se deben a la lengua utilizada en la conversación y después explicaremos en qué se diferencian en concreto, qué es lo que implica en la conversación y cómo se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

## COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO B Y EL GRUPO C

Para comparar los resultados obtenidos entre el grupo B y el grupo C, se ha realizado un ANOVA AB MR (ANOVA de dos factores A y B, ambos factores de medidas repetidas)<sup>271</sup>. Los resultados muestran, en primer lugar, que las medias de los distintos tipos de interrupción son diferentes<sup>272</sup>. En segundo lugar, los resultados señalan que el Grupo C tiene una media significativamente mayor que el Grupo B<sup>273</sup>. Por último, encontramos que las diferencias entre los grupos B y C dependen del tipo de interrupción considerado<sup>274</sup>.

El análisis de los efectos simples aparece en la siguiente tabla.

Grupo B - Grupo C	Diferencia entre medias	Error típico	<i>p</i>
Ic	-0,37	0,21	0,086
Is	-0,50	0,24	0,045
Vjn	-0,93	0,25	0,001
Vjp	-1,63	0,42	0,001
Vjc	-0,07	0,27	0,807
Vie	0,03	0,30	0,913
Vii	-0,30	0,13	0,026

Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

**Tabla 71.-** Grupos B y C. Comparación estadística según el motivo de la interrupción.

Si tenemos en cuenta que una *p* menor de 0,05 señala que la diferencia de la media entre el Grupo B y el Grupo C, para un nivel concreto del factor A, es significativa, la tabla señala que existe diferencia significativa entre ambos grupos cuando el tipo de interrupción es por fallos de secuenciación, o cuando es justificada neutra, pertinente e injustificada inexplicable. Además, estas diferencias significativas vienen acompañadas de una media del Grupo C superior a la del Grupo B. Por un lado, de estos resultados destacamos el hecho de que en el Grupo C aparezcan más fallos de

<sup>271</sup> El factor A de medidas repetidas tiene siete niveles, que son los diferentes tipos de interrupción según el motivo que las produzca. El factor B de medidas repetidas tiene dos niveles, que son el Grupo B y el Grupo C.

<sup>272</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos tipos de interrupción son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(6,174) = 11,533, p = 0,000$ ).

<sup>273</sup> La hipótesis nula para el otro factor de medidas repetidas, el factor B, es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,29) = 15,667, p = 0,000$ ).

<sup>274</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(6,174) = 5,098, p = 0,000$ ).

secuenciación y más interrupciones inexplicables. Esto podría señalar que el mecanismo de alternancia de turnos es diferente del que hemos descrito en el Capítulo I, propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas. Este dato debería justificar el inicio de una nueva investigación cuyo objetivo sea describir minuciosamente el mecanismo de alternancia de turnos en chino.

Por otro lado, la mayor producción de interrupciones neutras y pertinentes del Grupo C confirma que las interrupciones que aparecen cuando las conversaciones se desarrollan con naturalidad no provocan conflictos conversacionales. Estas diferencias, en concreto, indican que los alumnos que han estudiado siete años de español ya deberían hablar con naturalidad dado su nivel lingüístico y, por lo tanto, la menor presencia de interrupciones neutras y pertinentes puede deberse a una falta de instrucción sobre el mecanismo de intercambio de turnos.

## COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO A Y EL GRUPO C

Con objeto de comparar el Grupo A y el Grupo C, realizamos un ANOVA AB MR-CA (ANOVA de dos factores A y B, el factor A de medidas repetidas y el factor B completamente aleatorizado)<sup>275</sup>. En primer lugar, descubrimos que las medias poblacionales en los distintos tipos de interrupción no son iguales<sup>276</sup>. En segundo lugar, que es el Grupo C el que presenta significativamente más media que el Grupo A<sup>277</sup>. Por último, encontramos que las diferencias entre los grupos A y C dependen del tipo de interrupción considerado<sup>278</sup>.

Veamos en el análisis de los efectos simples, que aparece en la siguiente tabla, en qué tipos de interrupción encontramos estas diferencias.

---

<sup>275</sup> El factor A de medidas repetidas tiene siete niveles, que son los siete tipos de interrupciones según el motivo que las produzca. El factor B presenta dos niveles y son el Grupo A y el Grupo C.

<sup>276</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos tipos de interrupción son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(6,348) = 10,842, p = 0,000$ ).

<sup>277</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. El supuesto de igualdad de varianzas no se puede dar por válido al haber algún estadístico de Levene cuyo nivel crítico es menor de 0,001, por lo que estos resultados deben tomarse con cautela. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,58) = 17,522, p = 0,000$ ).

<sup>278</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(6,348) = 5,404, p = 0,000$ ).

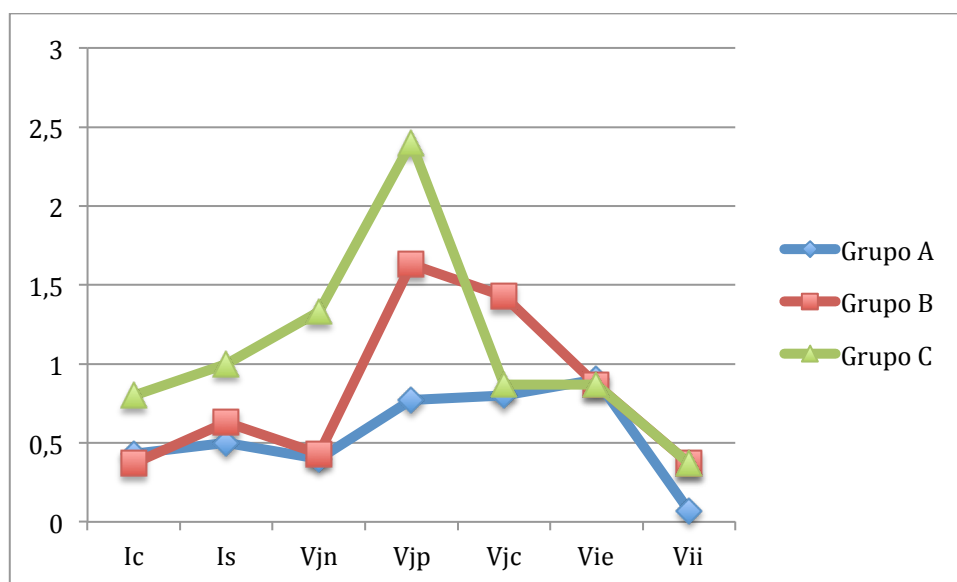
Grupo C - Grupo A	Diferencia entre medias	Error típico	<i>p</i>
Ic	0,37	0,20	0,069
Is	0,50	0,22	0,026
Vjn	0,93	0,27	0,001
Vjp	1,63	0,39	0,000
Vjc	0,07	0,28	0,813
Vie	-0,03	0,28	0,904
Vii	0,30	0,12	0,016

Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables.

**Tabla 72.-** Grupos A y C. Comparación estadística según el motivo de la interrupción.

Los resultados de la *p*, señalan que aparecen diferencias significativas entre ambos grupos cuando las interrupciones se producen por fallos de secuenciación, cuando son justificadas neutras y pertinentes, y cuando son injustificadas inexplicables. Las diferencias en estos cuatro tipos de interrupciones vienen acompañadas de una media más alta en el grupo de estudiantes taiwaneses que conversan en su lengua materna (Grupo C). Los resultados obtenidos de la comparación entre el Grupo A y el Grupo C no hacen sino confirmar lo que ya comentamos en la tabla anterior relativa a la comparación entre los grupos B y C.

A continuación, presentaremos un gráfico que nos dará una idea general de cómo es la media comparada de los distintos tipos de interrupción en los tres grupos de informantes.



**Gráfico 41.-** Grupos A, B y C. Media de los diferentes tipos de interrupción según su motivo de aparición.

Resumiendo lo dicho hasta aquí, podemos concluir que, cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, tanto en nivel inicial como en nivel intermedio, siguen un patrón diferente en la producción de interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna. Esta diferencia, en general, se explica si tenemos en cuenta el análisis de los efectos simples, del que extraemos conclusiones muy interesantes, algunas de las cuales ya hemos adelantado al comparar, por un lado, los grupos B y C y, por otro lado, los grupos A y C.

De esta forma, al empezar por la parte izquierda del gráfico, llama la atención la alta frecuencia de interrupciones involuntarias en las conversaciones de los estudiantes cuando utilizan su lengua materna (Grupo C), lo cual parece señalar una falta de atención a las marcas que señalan el final de turno. A la vista de estos datos, podríamos pensar en el uso de un mecanismo de alternancia de turnos diferente del que hemos descrito en el Capítulo I, propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas.

Observamos, también, que el Grupo C destaca por la diferencia significativa en la media de interrupciones neutras. Parece lógico suponer que los interlocutores se adelantan en la toma de palabra con más frecuencia cuando están hablando en su lengua materna porque predicen con más acierto el final de turno. La escasa producción de interrupciones neutras en los grupos A y B señala que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español, aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante y que, por ello, no se atreven a intervenir. Esta explicación encuentra su justificación en el hecho de que, en las conversaciones en chino, estos mismos informantes sí producen este tipo de interrupciones. Este dato resulta, quizás, el más revelador de todos, puesto que, si enseñamos a nuestros alumnos a identificar y a producir las marcas de final de turno propias del español, será más sencillo animarles a que se adelanten a la toma de palabra para que produzcan más interrupciones neutras, tal y como lo hacen en su lengua materna, de manera que la conversación en ELE resulte mucho más natural y espontánea.

Otra de las diferencias significativas del Grupo C, con respecto a los grupos A y B, aparece en las interrupciones pertinentes, puesto que los estudiantes que mantienen conversaciones en su lengua materna no necesitan estar tan pendientes del contenido

lingüístico del turno del hablante, de modo que pueden permitirse la incorporación de información vinculada al turno en marcha.

Cuando los estudiantes taiwaneses conversan en chino, el porcentaje de interrupciones inexplicables es muy bajo, lo que confirma que la aparición de este tipo de interrupciones en el Grupo B se debe a las características propias de la interlengua de este grupo.

Otro dato significativo con respecto al tipo de interrupciones que aparecen en las conversaciones de taiwaneses que hablan en su lengua meta es la correlación que existe entre las interrupciones involuntarias, las voluntarias injustificadas y las voluntarias justificadas. En la siguiente tabla, presentamos los datos obtenidos del estudio de esta correlación.

		Voluntaria justificada	Voluntaria injustificada
GRUPO A	<b>Involuntaria</b>	0,037	-0,042
	<b>Voluntaria justificada</b>		0,362*
GRUPO B	<b>Involuntaria</b>	0,298	0,12
	<b>Voluntaria justificada</b>		0,355
GRUPO C	<b>Involuntaria</b>	0,189	-0,027
	<b>Voluntaria justificada</b>		0,168

\*:  $p < 0,05$

**Tabla 73.-** Grupos A, B y C. Correlación entre los tipos de interrupción según su motivo de aparición.

La única correlación significativa se da en el grupo A, entre las voluntarias justificadas y las injustificadas<sup>279</sup>. La ausencia de una correlación entre los tipos de interrupción según el motivo de aparición significa que el hecho de que las conversaciones se desarrollen con mayor naturalidad no implica únicamente una mayor frecuencia absoluta de interrupciones, sino el funcionamiento de un mecanismo diferente de producción de interrupciones para cada uno de los grupos que hemos estudiado, tal y como hemos explicado en líneas anteriores.

También podemos calcular la medida de la varianza generalizada para cada uno de los grupos, de forma que dispongamos de una medida de la heterogeneidad en la

<sup>279</sup> Esta relación es moderada y positiva, lo que quiere decir que cuantas más interrupciones justificadas se produzcan en la conversación en la L2 de los estudiantes de español de nivel inicial, más interrupciones injustificadas aparecerán, y viceversa.

producción general de interrupciones según su motivo. Para ello, presentamos la siguiente tabla.

	<b>N</b>	<b>Varianza generalizada</b>
<b>Grupo A</b>	30	0,0027
<b>Grupo B</b>	30	0,3657
<b>Grupo C</b>	30	1,0503

**Tabla 74.-** Grupos A, B y C. Varianza generalizada según el motivo de la interrupción.

En esta tabla, observamos que el grupo más heterogéneo es el de los estudiantes taiwaneses que utilizan su lengua materna en la conversación (Grupo C), siendo el más homogéneo el de alumnos taiwaneses de nivel inicial que hablan en su lengua meta (Grupo A). Esto quiere decir que los tipos de interrupción según su motivo de aparición son más parecidos entre los sujetos del Grupo A. Tal y como explicamos en la tabla 69 de la varianza generalizada según el tipo de alternancia producida, esto quiere decir que los sujetos del Grupo A tienden a producir interrupciones de un modo más parecido, debido quizás a que el nivel en la lengua meta que utilizan no les permite utilizar tanta variedad de recursos lingüísticos y conversacionales como en su lengua materna, con lo que todos los sujetos siguen un mismo patrón de interacción conversacional. Esto significa que la homogeneidad del grupo puede servirnos para darle mayor fiabilidad a los resultados obtenidos.

### 2.3. INTERRUPCIONES DEL HABLANTE E INTERRUPCIONES DEL OYENTE

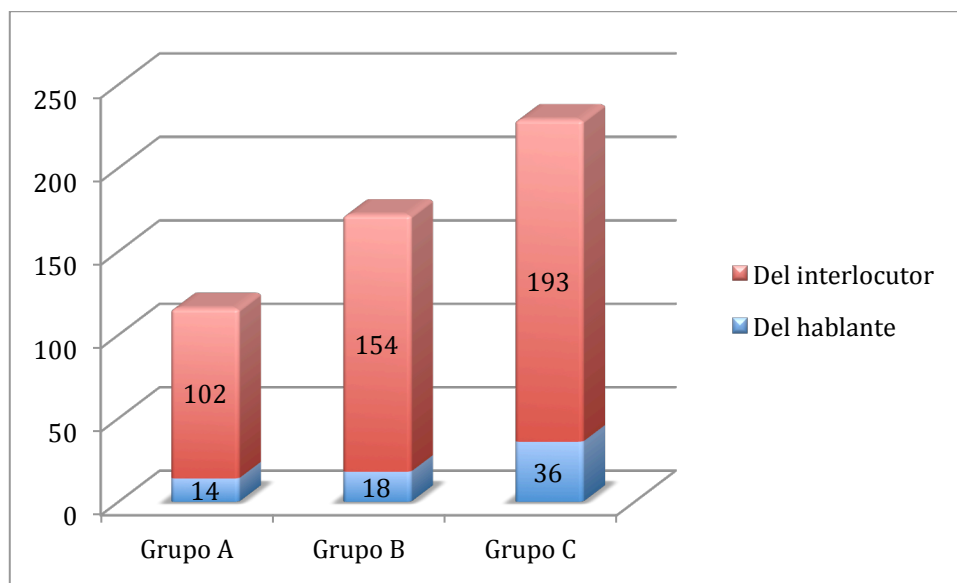
En el Capítulo I, explicamos que el interlocutor u oyente es quien produce la mayor parte de las interrupciones en las lenguas occidentales más estudiadas (inglés, alemán, francés, español, italiano y sueco). En la tabla siguiente, ya aparecida en el Capítulo II, podemos observar que, en los tres grupos que forman parte de nuestra investigación, se cumple esta afirmación a pesar de que el porcentaje y la frecuencia absoluta de cada grupo sea diferente.



	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Del hablante	14	12,07%	18	10,47%	36	15,72%
Del interlocutor	102	87,93%	154	89,53%	193	84,28%
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>		<b>172</b>		<b>272</b>	

**Tabla 12.-** Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.

En el gráfico que presentamos a continuación, comparamos la frecuencia absoluta de interrupciones según la persona que interrumpe.



**Gráfico 42.-** Grupos A, B y C. Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la persona que interrumpe.

Un vistazo general a la tabla y el gráfico nos permite decir que el grupo de estudiantes que mantiene conversaciones en su lengua materna (Grupo C) se acerca más a lo que nosotros consideramos lógico en una conversación, es decir, la mayor parte de las interrupciones la produce el interlocutor.

La media y la desviación típicas obtenidas a partir de la tabla anterior, permiten extraer algunas conclusiones que expondremos a continuación de la tabla siguiente.

	Media			Desviación típica		
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo A	Grupo B	Grupo C
<b>Interrupciones del hablante</b>	3,40	5,13	6,43	2,55	3,43	3,67
<b>Interrupciones del oyente</b>	0,47	0,60	1,20	0,68	0,86	1,00

**Tabla 75.-** Grupos A, B y C. Media y desviación típica según la persona que interrumpe.

Al igual que veíamos en el resto de tablas que relacionaban la media y la desviación típica de los tres grupos, el Grupo C es el que presenta más media, tanto en las interrupciones del hablante como en las interrupciones del oyente. Además, el Grupo C es el que presenta una varianza mayor para cada uno de los dos indicadores, mientras que el Grupo A vuelve a manifestarse como el más homogéneo en la producción de interrupciones, en este caso según la persona que interrumpe. La comparación estadística entre los grupos B y C y los grupos A y C mediante un ANOVA nos dirá si esta diferencia se debe únicamente a una mayor frecuencia absoluta de interrupciones o si, además, el hecho de conversar en la lengua meta o en la lengua materna afecta a los resultados de este cálculo.

#### COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO B Y EL GRUPO C

Para descubrir si en la población estadística o universo existe alguna diferencia en la producción de interrupciones en función de que la lengua utilizada en la conversación sea L1 o L2, se ha realizado un ANOVA AB MR (ANOVA de dos factores A y B, ambos de medidas repetidas)<sup>280</sup>. Por un lado, la interrupción del oyente tiene más media que la interrupción del hablante<sup>281</sup>. Por otro lado, el ANOVA para el factor B descubre que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas<sup>282</sup>. Por último, se descubre que las diferencias que hay entre los dos tipos de interrupción son independientes de la lengua que se emplee en la conversación<sup>283</sup>.

<sup>280</sup> El factor A tiene dos niveles: interrupciones del hablante e interrupciones del oyente. El factor B también tiene dos niveles: Grupo B y Grupo C.

<sup>281</sup> La hipótesis nula para el factor A es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(1,29) = 138,458, p = 0,000$ ).

<sup>282</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se mantiene la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,29) = 4,173, p = 0,050$ ).

<sup>283</sup> Además, encontramos que no hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(1,29) = 0,509, p = 0,481$ ).

Veamos, a través del análisis de los efectos simples que presentamos en la siguiente tabla, si encontramos diferencias en alguno de los dos tipos de interrupción.

<b>Grupo B - Grupo C</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b><i>p</i></b>
Int. hablante	-1,30	0,93	0,173
Int. oyente	-0,60	0,22	0,010

**Tabla 76.-** Grupos B y C. Comparación estadística según la persona que interrumpe.

La comparación estadística de los efectos simples permite señalar, gracias al valor del nivel crítico *p*, que encontramos diferencias significativas entre los grupos B y C cuando las interrupciones son producidas por el oyente. Estos datos solamente señalan que en el Grupo C se producen más interrupciones del hablante, pero el ANOVA que hemos aplicado nos dice que esta superioridad se debe, únicamente, a que hay una frecuencia absoluta de interrupciones mayor, no a que la lengua empleada en la conversación sea diferente.

#### COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO A Y EL GRUPO C

Para ver si, además, el nivel en la competencia comunicativa influye en la relación entre L1 y L2, se ha realizado un ANOVA AB MR-CA<sup>284</sup> cuyos resultados muestran, en primer lugar, que la interrupción del oyente tiene más media que la interrupción del hablante<sup>285</sup>. En segundo lugar, que el Grupo C presenta significativamente más media que el Grupo A<sup>286</sup>. Y por último, que las diferencias en ambos grupos entre la interrupción del oyente y la interrupción del hablante no son iguales<sup>287</sup>.

Veamos, a continuación, lo que señala la tabla de comparación estadística entre los grupos A y C.

<sup>284</sup> El factor A de medidas repetidas tiene dos niveles que son la interrupción del hablante y la interrupción del oyente. El factor B es completamente aleatorizado y lo forman dos niveles: el Grupo A y el Grupo C.

<sup>285</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(1,58) = 107,207, p = 0,000$ ).

<sup>286</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,58) = 17,522, p = 0,000$ ).

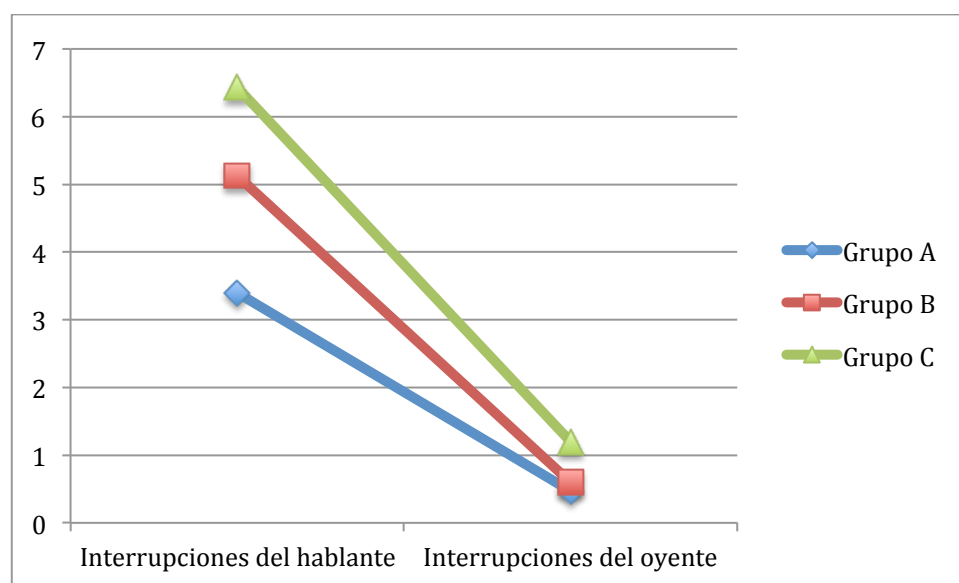
<sup>287</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B para  $F(1,58) = 8,503$ , ya que  $p = 0,005$ .

Grupo A - Grupo C	Diferencia entre medias	Error típico	<i>p</i>
Int. hablante	-3,03	0,82	0,000
Int. oyente	-0,73	0,22	0,002

**Tabla 77.-** Grupos A y C. Comparación estadística según la persona que interrumpe.

El valor de *p* señala que encontramos diferencias significativas en los dos tipos de interrupción, lo que subraya la diferencia que existe en la producción de interrupciones según se utilice en la conversación la lengua materna o la lengua meta.

El siguiente gráfico nos dará una idea más clara de cómo es la relación de la media de los distintos tipos de interrupción en los tres grupos de informantes.

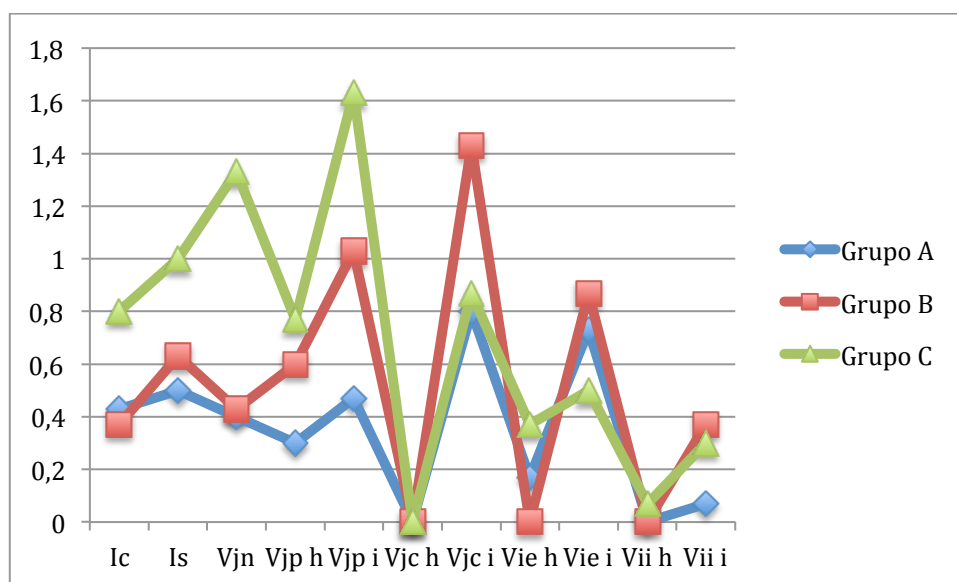


**Gráfico 43.-** Grupos A, B y C. Media de los diferentes tipos de interrupción según la persona que interrumpe.

Según lo dicho hasta aquí, aunque existen diferencias entre las interrupciones del hablante y las del oyente en los tres grupos, solamente en el caso de la comparación del Grupo A con el Grupo C, las diferencias en la media de las interrupciones dependen de la lengua utilizada en la conversación. Es decir, cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, solamente en un nivel inicial, siguen un patrón diferente al que utilizan en su lengua materna en lo relativo a la producción de las interrupciones según el papel de la persona que interrumpe. En cambio, si el nivel de

competencia comunicativa en la lengua meta es intermedio, el patrón es similar al utilizado cuando conversan en su lengua materna.

La explicación a estos resultados generales puede encontrarse, solamente, gracias a una combinación de los tipos de interrupción según la persona que interrumpa y el motivo de la interrupción. Tal y como hemos visto, las interrupciones del hablante poseen un porcentaje pequeño de aparición. Por ello resulta interesante saber qué tipo de interrupciones presentan diferencias significativas cuando son originadas por el hablante<sup>288</sup>. Con ese objetivo presentamos el siguiente gráfico<sup>289</sup>.



**Gráfico 44.-** Grupos A, B y C. Media de los tipos de interrupción según la persona que interrumpe y el motivo de la interrupción.

Un análisis detallado mediante la comparación de los efectos simples en las interrupciones del hablante nos permite descubrir que encontramos diferencias

<sup>288</sup> Para realizar el análisis de varianzas de las comparaciones entre los grupos B y C, por un lado, y los grupos A y C por otro, seguimos el mismo procedimiento que hasta ahora. Es decir, empleamos un ANOVA de dos factores. Hemos obviado su desarrollo porque no creemos que este ofrezca datos relevantes a la investigación. Sin embargo, consideramos interesante mostrar y comentar los resultados de estos ANOVA en el gráfico que aparece a continuación.

<sup>289</sup> Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp = voluntarias justificadas pertinentes, Vjc = voluntarias justificadas cooperativas, Vie = voluntarias injustificadas explicables y Vii = voluntarias injustificadas inexplicables. Si al tipo de interrupción añadimos una *h* significa que la interrupción es del hablante, y si va precedido de una *i*, que la interrupción es del interlocutor. Los tipos de interrupción que aparecen sin una *h* o una *i* porque, por definición, solamente pueden ser producidas por el interlocutor.

significativas en las interrupciones injustificadas explicables del hablante entre los grupos B y C. De esta forma, el Grupo C presenta una media mayor que el Grupo B por los motivos que anteriormente apuntábamos, a saber, o bien los informantes del Grupo C no se preocupan de las señales de cambio de turno, o bien existe otro tipo de señales de cambio de turno de palabra que no hemos tenido en cuenta.

Al mismo tiempo, encontramos diferencias significativas en las interrupciones justificadas pertinentes, también del hablante, entre los grupos A y C. La media del Grupo C es significativamente mayor porque la mayor naturalidad de la conversación permite que los informantes no presten tanta atención a la forma del mensaje y lo hagan más al contenido, provocando, con ello, que el hablante intervenga con una interrupción pertinente que le sirve para añadir al mensaje cierta información que había olvidado.

Otro dato que hay que tener en cuenta en la comparación de los tres grupos es el índice de heterogeneidad. En la siguiente tabla, presentamos la varianza generalizada de los tres grupos con el fin de averiguar el índice de heterogeneidad de cada uno.

	<b>N</b>	<b>Varianza generalizada</b>
<b>Grupo A</b>	30	2,90
<b>Grupo B</b>	30	8,60
<b>Grupo C</b>	30	12.30

**Tabla 78.-** Grupos A, B y C. Comparación de la varianza generalizada según la persona que interrumpe.

Así, los resultados de la tabla indican, una vez más, que el Grupo C se muestra como el más heterogéneo, mientras que los estudiantes taiwaneses de cuarto curso (Grupo A) son los que producen interrupciones de un modo más uniforme, confirmando, una vez más, lo que ya hemos apuntado en anteriores apartados.

## 2.4. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPCIONES

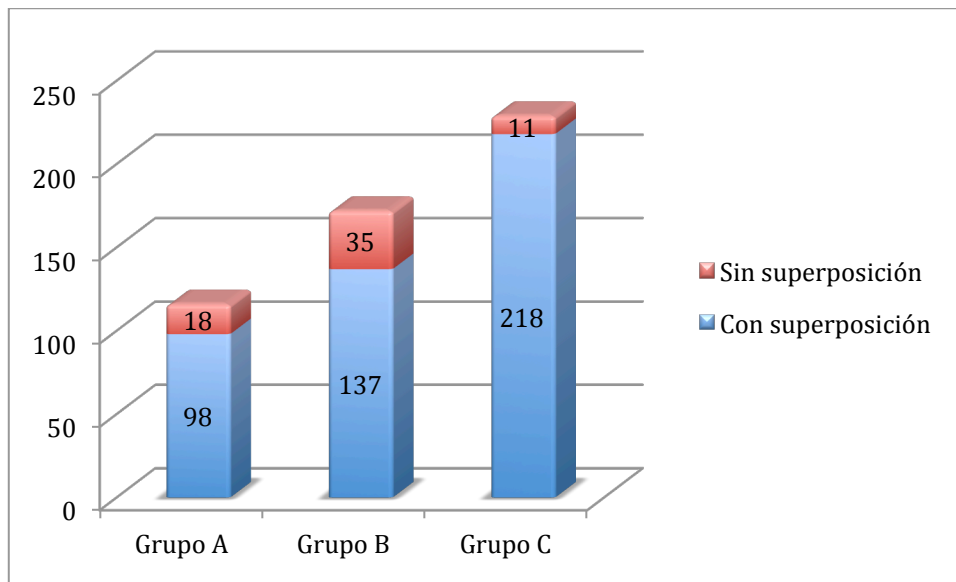
La superposición de habla es el fenómeno que describe el habla simultánea entre dos o más personas y, al mismo tiempo, es el principal rasgo formal que caracteriza la interrupción (Cestero 2000a). Sin embargo, en el Capítulo I explicamos que la interrupción no siempre va acompañada de una superposición de habla. De hecho, en el

grupo de estudiantes taiwaneses de séptimo año que mantienen sus conversaciones en chino, un 4,8% de las interrupciones se dan sin presencia de superposición. Veamos en la siguiente tabla la frecuencia y el porcentaje de los tres grupos que vamos a comparar en este subapartado.

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Con superposición	98	84,48%	137	79,65%	218	95,2%
Sin superposición	18	15,52%	35	20,35%	11	4,8%
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>		<b>172</b>		<b>229</b>	

**Tabla 13.-** Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.

En el siguiente gráfico de columnas, comparamos la frecuencia absoluta de interrupciones según la presencia o no de superposición de los tres grupos.



**Gráfico 45.-** Grupos A, B y C. Frecuencia absoluta de interrupciones según la presencia o no de superposición.

En esta tabla, que ya aparecía en el Capítulo II, y en el gráfico que la sigue, se aprecian grandes diferencias en la frecuencia y el porcentaje de interrupciones con superposición y sin ella. Llama la atención que haya un porcentaje elevado de interrupciones sin superposición, tanto en el Grupo A (15,52%) como en el Grupo B (20,35%), lo que significa, recordando las conclusiones del apartado anterior, que las

pausas y titubeos provocados por las dudas lingüísticas son aprovechadas por el interlocutor para intervenir con una interrupción que se produce sin superposición de habla.

Un análisis de las varianzas nos permitirá extrapolar estos resultados a la población estadística o universo y, así, responder a la pregunta de investigación. Para ello, comenzamos presentando en la siguiente tabla la media y la desviación típica de los tres grupos.

	Media			Desviación típica		
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo A	Grupo B	Grupo C
<b>Interrupciones sin superposición</b>	0,60	1,17	0,37	0,77	1,18	0,72
<b>Interrupciones con superposición</b>	3,27	4,57	7,27	2,55	2,97	3,85

**Tabla 79.-** Grupos A, B y C. Media y desviación típica según la presencia o ausencia de superposición.

En esta tabla, observamos que la media de las interrupciones sin superposición es mucho mayor en el Grupo B, siendo la media del Grupo C la más baja de todas. Además, el Grupo B también se manifiesta como el más heterogéneo en la producción de interrupciones sin superposición, mientras que, al contrario de lo que sucedía en los análisis anteriores, el Grupo C es el más homogéneo. Veamos, gracias al análisis de varianzas que ofrecemos a continuación, si estas diferencias son realmente significativas.

## COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO B Y EL GRUPO C

Para descubrir las posibles diferencias entre las conversaciones mantenidas en L1 y las mantenidas en L2, hemos realizado un ANOVA AB MR (ANOVA de dos factores A y B, ambos de medidas repetidas)<sup>290</sup>. Por una parte, el análisis de la varianza señala que la media de las interrupciones con superposición es más alta<sup>291</sup>. Por otra parte, indica que las medias poblacionales de ambos grupos, sin tener en cuenta el tipo

<sup>290</sup> El factor A tiene dos niveles: interrupción sin superposición e interrupción con superposición. El factor B también presenta dos niveles: Grupo B y Grupo C.

<sup>291</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(1,29) = 117,983, p = 0,000$ ).



de interrupción, son las mismas<sup>292</sup>. Además, encontramos que las diferencias de cada una de las medias entre ambos grupos dependen del tipo de interrupción<sup>293</sup>.

En la siguiente tabla, veremos con más detalle dónde encontramos estas diferencias.

<b>Grupo B - Grupo C</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b><i>p</i></b>
Int. sin superposición	0,80	0,26	0,005
Int. con superposición	-2,70	0,80	0,002

**Tabla 80.-** Grupos B y C. Comparación estadística según la presencia o ausencia de superposición.

La comparación estadística de los efectos simples nos da como resultado una *p* con valores inferiores a 0,05, lo que nos indica que encontramos diferencias significativas entre ambos grupos en las interrupciones con superposición y en las interrupciones sin superposición. Esto significa que, cuando los alumnos taiwaneses se sienten más cómodos con la lengua que están utilizando, en este caso su lengua materna, no utilizan las pausas o silencios como señal primaria de final de turno y aprovechan otras señales para intervenir con un nuevo turno. Estas señales aún no han sido descritas para el chino, pero sospechamos que pueden ser diferentes de las del español, de modo que resulta prioritario enseñar las marcas de cambio de turno en la clase de ELE para que el alumno identifique con claridad los LTP.

## COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO A Y EL GRUPO C

Para saber si, además, las diferencias entre las conversaciones mantenidas en L1 y las sostenidas en L2 tienen que ver con el nivel de L2, llevamos a cabo un ANOVA AB MR-CA<sup>294</sup>. La primera conclusión a la que llegamos es que la media de interrupción con superposición es más alta<sup>295</sup>. La segunda conclusión es que el Grupo C presenta

<sup>292</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos, sin tener en cuenta el tipo de interrupción, son las mismas. Se mantiene la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,29) = 4,173, p = 0,050$ ).

<sup>293</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(1,29) = 21,952, p = 0,000$ ).

<sup>294</sup> El factor A de medidas repetidas tiene dos niveles: interrupción sin superposición e interrupción con superposición. El factor B, completamente aleatorizado, presenta dos niveles: Grupo A y Grupo C.

<sup>295</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(1,58) = 133,738, p = 0,000$ ).

significativamente más media que el Grupo A<sup>296</sup>. Y la tercera y última conclusión extraída de los resultados de este ANOVA es que las diferencias en las medias entre ambos grupos no son las mismas, pues dependen de si la interrupción es sin superposición o con superposición<sup>297</sup>.

En la siguiente tabla, podemos ver cuáles son los resultados obtenidos de la comparación estadística detallada de los grupos A y C según la presencia o ausencia de superposición.

<b>Grupo A - Grupo C</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b><i>p</i></b>
Int. sin superposición	0,23	0,19	0,230
Int. con superposición	-4,00	0,84	0,000

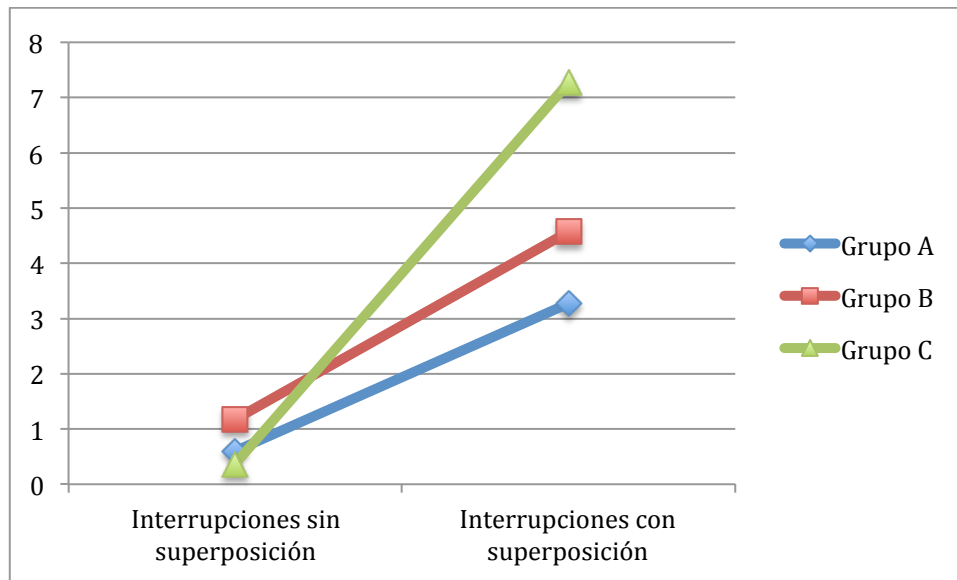
**Tabla 81.-** Grupos A y C. Comparación estadística según la presencia o ausencia de superposición.

El valor crítico *p* señala que solamente encontramos diferencias significativas entre ambos grupos cuando se trata de las interrupciones con superposición. Al igual que ocurría con la comparación entre los grupos A y C, estas diferencias resultan de gran interés en el contexto de las clases de ELE, tal y como explicaremos a continuación.

En el siguiente gráfico, vemos con más detalle cuál es la relación entre los grupos A, B y C a partir de una comparación de sus medias.

<sup>296</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,58) = 17,522, p = 0,000$ ).

<sup>297</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(1,58) = 26,188, p = 0,000$ ).



**Gráfico 46.-** Grupos A, B y C. Media de los tipos de interrupción según la presencia o ausencia de superposición.

A partir del gráfico, observamos con más claridad la gran diferencia que existe entre la media de interrupciones sin superposición del Grupo C y la de los otros dos grupos. El análisis que hemos llevado a cabo, en resumen, indica que, cuando los estudiantes taiwaneses mantienen conversaciones en su lengua meta, siguen un patrón diferente al utilizado cuando conversan en su lengua materna en cuanto a la producción de las interrupciones según la presencia o ausencia de superposición. Esto significa que, cuando los alumnos taiwaneses conversan más fluidamente y con mayor naturalidad, tienden a interrumpir cuando el turno del hablante aún no ha finalizado. Es decir, no utilizan las pausas o silencios como señal primaria de final de turno y aprovechan otras señales para intervenir con un nuevo turno. Estas señales aún no han sido descritas para el chino, pero sospechamos que pueden ser diferentes de las del español, por lo que resulta prioritario enseñar las marcas de cambio de turno en español en la clase de ELE para que el alumno identifique con claridad los LTP cuando conversa en su lengua meta.

Para saber, además, si la producción de interrupciones con superposición influye en la aparición de interrupciones sin superposición y viceversa, debemos calcular su índice de correlación en cada grupo. En la tabla que aparece a continuación, presentamos los datos relativos a esta correlación.

		<b>Sin superposición</b>
GRUPO A	<b>Con superposición</b>	0,162
GRUPO B	<b>Con superposición</b>	0,347
GRUPO C	<b>Con superposición</b>	0,225

**Tabla 82.-** Grupos A, B y C. Correlación entre los tipos de interrupción según la presencia o ausencia de superposición.

Los resultados de la tabla indican que no existe correlación entre los dos tipos de interrupción, es decir, la aparición de más interrupciones con superposición no determina la mayor presencia de interrupciones sin superposición en ninguno de los tres grupos de estudiantes. Esto significa que la mayor producción de interrupciones con superposición tiene que ver con la fluidez y naturalidad con la que los alumnos conversan, pero no está relacionado con un aumento de la frecuencia absoluta de alternancias impropias.

También podemos calcular la medida de la varianza generalizada para cada uno de los grupos, de forma que dispongamos de una medida de la heterogeneidad en la producción general de interrupciones según la presencia o ausencia de superposición. De esta forma, presentamos este cálculo en la siguiente tabla.

	<b>N</b>	<b>Varianza generalizada</b>
<b>Grupo A</b>	30	3,74
<b>Grupo B</b>	30	10,73
<b>Grupo C</b>	30	7,26

**Tabla 83.-** Grupos A, B y C. Varianza generalizada según la presencia o ausencia de superposición.

Existen grandes diferencias entre la varianza generalizada de un grupo y otro. Así pues, el grupo más heterogéneo es el de los estudiantes taiwaneses de nivel intermedio (Grupo B) y el más homogéneo, el de alumnos taiwaneses de nivel inicial (Grupo A), confirmando, una vez más, que los alumnos que hablan en su lengua meta tienden a conversar de la misma forma. Esto nos hace pensar que todas las intervenciones que llevemos a cabo en el aprendizaje de ELE con alumnos de nivel inicial serán más efectivas que en grupos de nivel superior, ya que la homogeneidad del primer grupo señala que estos alumnos tienden a desarrollar mecanismos conversacionales parecidos en su lengua meta.

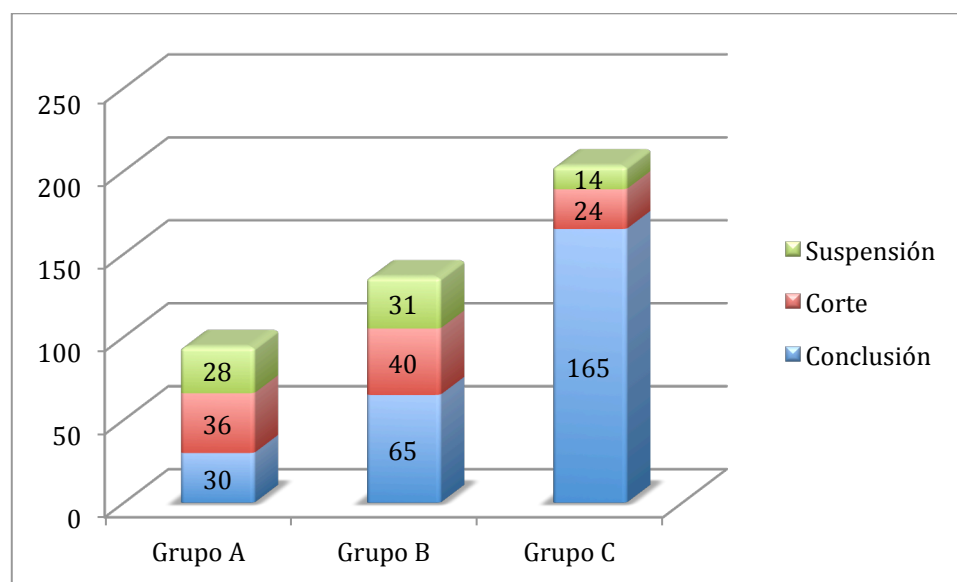
## 2.4.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

Una superposición de habla se entiende como un fallo en la conversación que hay que resolver. Por lo tanto, cuando dos interlocutores hablan al mismo tiempo, suele iniciarse, como ya describimos en el Capítulo I, una lucha por mantener el turno. Esta lucha puede resolverse de tres formas posibles: por conclusión, por corte o por suspensión del mensaje (Cestero 2000a). En la siguiente tabla, que aparece al final del Capítulo II, presentamos la frecuencia y el porcentaje de superposiciones de habla según su resolución.

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
Conclusión	30	31,91%	65	47,79%	165	72,05%
Corte	36	38,30%	40	29,41%	24	10,48%
Suspensión	28	29,79%	31	22,79%	14	6,11%
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>		<b>136</b>		<b>203</b>	

**Tabla 14.-** Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución.

En el gráfico siguiente, vemos con mayor claridad la comparación entre la frecuencia absoluta de superposiciones de habla que se producen en los tres grupos según su resolución.



**Gráfico 47.-** Grupos A, B y C. Frecuencia absoluta de superposiciones según su resolución.

Los alumnos taiwaneses de cuarto año de español, independientemente de si la lengua que utilizan para conversar es L1 o L2, resuelven la mayoría de las superposiciones ocasionadas por una interrupción finalizando su propio mensaje y dejando, de este modo, que el interlocutor continúe su turno. Es decir, mediante *resolución por conclusión*. Sin embargo, en la tabla que presentábamos en el Capítulo II y que hemos reproducido de nuevo aquí, observamos que la frecuencia y el porcentaje de superposición varían de un grupo a otro. Un análisis de las varianzas nos permitirá analizar con más exactitud estas diferencias y, al mismo tiempo, responder a una parte de la segunda pregunta de investigación.

En la siguiente tabla, mostramos la media y desviación típica de los tres grupos según el modo de resolver la superposición.

	Media			Desviación típica		
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo A	Grupo B	Grupo C
<b>Conclusión</b>	1,00	2,17	5,50	1,26	1,84	3,64
<b>Corte</b>	1,20	1,33	0,80	1,21	1,35	1,10
<b>Suspensión</b>	0,93	1,03	0,47	0,98	1,19	0,63

**Tabla 84.-** Grupos A, B y C. Media y desviación típica según el modo de resolver la superposición.

En esta ocasión, tal y como señalan los resultados de la tabla, la media y la desviación típica más alta varían de un grupo a otro en función del modo de resolver la superposición. Así, la heterogeneidad de los grupos según cada forma de resolver la superposición coincide con lo dicho sobre la media. El Grupo C presenta la media más alta y, al mismo tiempo, es el más heterogéneo en la resolución de las superposiciones de habla mediante conclusión del mensaje, lo que significa que hay individuos que producen muchas resoluciones por conclusión y otros muy pocas. El Grupo B, en cambio, es el más heterogéneo en cuanto a las resoluciones por corte y a las resoluciones por suspensión, del mismo modo que presenta la media más alta en los dos tipos de resolución. Los datos que arroja el análisis de las varianzas que viene a continuación servirán para explicar con detalle qué significan estas diferencias y cómo inciden en la conversación.

## COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO B Y EL GRUPO C

El ANOVA AB MR (ANOVA de dos factores, A y B, ambos de medidas repetidas)<sup>298</sup> nos ayudará a descubrir si el hecho de sostener conversaciones en L1 o en L2 influye en el modo de resolver las superposiciones. Por un lado, los resultados muestran que las medias poblacionales en las distintas formas de resolver la superposición no son iguales<sup>299</sup>. Por otro lado, el Grupo C es el que presenta significativamente más media<sup>300</sup>. Por último, la conclusión final a la que llegamos es que las diferencias que existen entre los grupos B y C dependen del tipo de superposición<sup>301</sup>.

Las diferencias que descubre el efecto de la interacción entre los dos factores del ANOVA aparecen detalladas en la siguiente tabla.

<b>Grupo B - Grupo C</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b><i>p</i></b>
Conclusión	-3,33	0,68	0,000
Corte	0,53	0,31	0,100
Suspensión	0,57	0,25	0,032

**Tabla 85.-** Grupos B y C. Comparación estadística según el modo de resolver la superposición.

El valor de *p* indica que, cuando ambos grupos concluyen o suspenden el turno que se emite con superposición, encontramos diferencias significativas. En cambio, el modo de resolver la superposición mediante corte es similar. Estos resultados se traducen en que los alumnos taiwaneses finalizan su turno cuando se ve superpuesto, ya que, a pesar de que es la forma más utilizada de resolver la superposición cuando conversan en español, en las conversaciones mantenidas en chino se recurre a la conclusión del mensaje con mucha más frecuencia. En cuanto a la resolución por suspensión, si bien en ambos casos la media es relativamente baja, en las conversaciones mantenidas con mayor naturalidad este recurso apenas se utiliza, lo que

<sup>298</sup> El factor A de medidas repetidas tiene tres niveles: conclusión, corte y suspensión. El factor B es el grupo y tiene dos niveles: Grupo B y Grupo C.

<sup>299</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(2,58) = 44,280, p = 0,000$ ).

<sup>300</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,29) = 8,016, p = 0,008$ ).

<sup>301</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(2,58) = 24,498, p = 0,000$ ).

puede significar que el contenido del turno interruptor tiene poco que ver con el turno en marcha que se ve interrumpido, puesto que no hay posibilidad de volver a él.

En el Gráfico 48, que aparece después de la comparación de los grupos A y C, ofreceremos más detalles sobre lo que esto significa y cómo inciden las diferencias en la conversación.

## COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO A Y EL GRUPO C

La comparación entre el Grupo A y el Grupo C nos servirá para averiguar si el nivel de la L2 interviene en la diferencia que hemos encontrado entre conversaciones mantenidas en L1 o en L2 en el modo de resolver las superposiciones de habla. Para ello, acudimos a un ANOVA AB MR-CA (ANOVA de dos factores, A y B: el factor A es de medidas repetidas y el factor B está completamente aleatorizado)<sup>302</sup>. En primer lugar, los resultados muestran que las medias poblacionales de las tres formas de resolver la superposición no son iguales<sup>303</sup>. En segundo lugar, que el Grupo C presenta significativamente más media que el Grupo A<sup>304</sup>. Y por último, que encontramos diferencias entre los grupos A y C debido a que dependen del tipo de superposición<sup>305</sup>.

En la tabla siguiente, la relación de los efectos simples nos dará más detalles sobre las diferencias entre los dos grupos.

<b>Grupo A - Grupo C</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b><i>p</i></b>
Conclusión	-4,50	0,70	0,000
Corte	0,40	0,30	0,186
Suspensión	0,47	0,21	0,032

**Tabla 86.-** Grupos A y C. Comparación estadística según el modo de resolver la superposición.

<sup>302</sup> El factor A de medidas repetidas tiene tres niveles: conclusión, corte y suspensión. El factor B posee dos niveles: Grupo A y Grupo C.

<sup>303</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los tres niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(2,116) = 38,247, p = 0,000$ ).

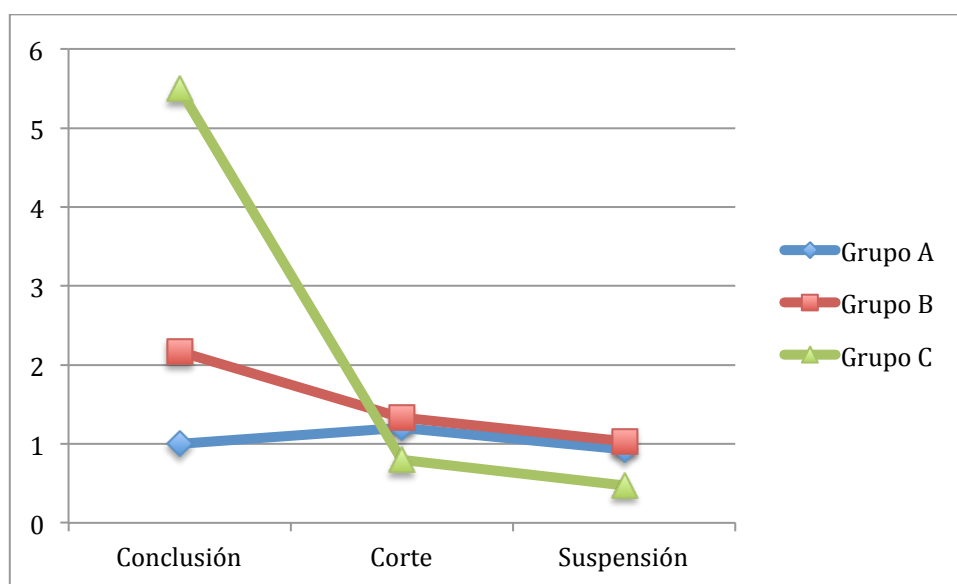
<sup>304</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. En este caso, es importante destacar que el supuesto de igualdad de varianzas no se puede dar por válido al haber algún estadístico de Levene cuyo nivel crítico es menor de 0,001, por lo tanto deben interpretarse las conclusiones sobre las hipótesis nulas con la debida cautela. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,58) = 19,842, p = 0,000$ ).

<sup>305</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(1,76) = 39,939, p = 0,000$ ).



Al igual que sucedía con la comparación entre el Grupo B y el Grupo C, encontramos una diferencia significativa en las resoluciones por conclusión y por suspensión, de modo que las observaciones que hicimos a partir de la tabla en la que comparábamos los grupos B y C son las mismas que en este caso. Si bien el estadístico de Levene nos decía que estas conclusiones habría que interpretarlas con cierta cautela, los resultados del ANOVA señalan que el nivel en la L2 no modifica las diferencias encontradas en el modo de resolver las superposiciones en conversaciones mantenidas en L1 o en L2.

En el siguiente gráfico de líneas con las medias de los tres grupos, trataremos de aclarar el sentido de la interacción y explicaremos lo que significan estos resultados, en qué se diferencian, cómo inciden las diferencias en la conversación y qué implicación tiene todo ello en ELE.



**Gráfico 48.-** Grupos A, B y C. Media de los modos de resolver la superposición.

En el gráfico, puede observarse un comportamiento similar en el modo de resolver las superposiciones de los grupos B y C en tanto que presentan una media de resoluciones por conclusión mayor que por corte o suspensión. Sin embargo, los resultados vistos hasta aquí nos permiten afirmar que cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, tanto en nivel inicial como en nivel intermedio, siguen un patrón diferente en la producción de alternancias propias e

impropias al utilizado cuando conversan en su lengua materna, lo que muestra la pertinencia de trabajar este aspecto en el aula de ELE.

En las conversaciones en español, el hablante acepta la interrupción y continúa más adelante el turno suspendido, lo que señala una prioridad por mantener la coherencia del contenido, aunque ello impida la cohesión del discurso. Sin embargo, cuando los estudiantes mantienen conversaciones en chino, este recurso apenas se utiliza. Esto significa que, cuanto mayor es la fluidez conversacional, menos atención se presta al turno interruptivo, puesto que se tiende a finalizar el turno en marcha. La persona interrumpida entiende que el turno interruptor supone la incorporación a la conversación de nueva información que impedirá al hablante volver al tema del turno en marcha, por lo que necesita finalizar por completo su mensaje antes de que este se pierda. Lo más importante para los taiwaneses es, por lo tanto, completar el turno que han iniciado. Esto indica una gran necesidad de trabajar el modo de resolver las superposiciones en la clase de ELE. La manera de hacerlo se verá en el siguiente apartado, donde compararemos estos resultados con los del grupo de españoles.

Para disponer de una medida de heterogeneidad en cuanto a la forma general de resolver las superposiciones de habla, mostramos la siguiente tabla, donde aparece calculada la medida de la varianza generalizada para cada uno de los grupos.

	<b>N</b>	<b>Varianza generalizada</b>
<b>Grupo A</b>	30	1,834
<b>Grupo B</b>	30	8,155
<b>Grupo C</b>	30	5,606

**Tabla 87.-** Grupos A, B y C. Varianza generalizada según los modos de resolver la superposición de habla.

En esta tabla, el mayor valor de la varianza generalizada indica que el grupo más heterogéneo es el de los estudiantes taiwaneses de nivel intermedio cuando mantienen conversaciones en su L2 (Grupo B), mientras que el más homogéneo resulta ser el de alumnos taiwaneses de nivel inicial (Grupo A). Esto quiere decir que los sujetos del Grupo A tienden a resolver las superposiciones de habla de un modo parecido. Estos datos indican que, cuando los alumnos taiwaneses conversan en español inicial, su patrón de comportamiento al resolver las superposiciones tiende a ser muy parecido

entre ellos. Esto confirma, una vez más, que las intervenciones que llevemos a cabo en el aprendizaje de ELE con alumnos de nivel inicial serán más efectivas que en grupos de nivel superior, ya que la homogeneidad del grupo señala que los alumnos que hablan en su lengua meta tienden a desarrollar mecanismos conversacionales de la misma forma.

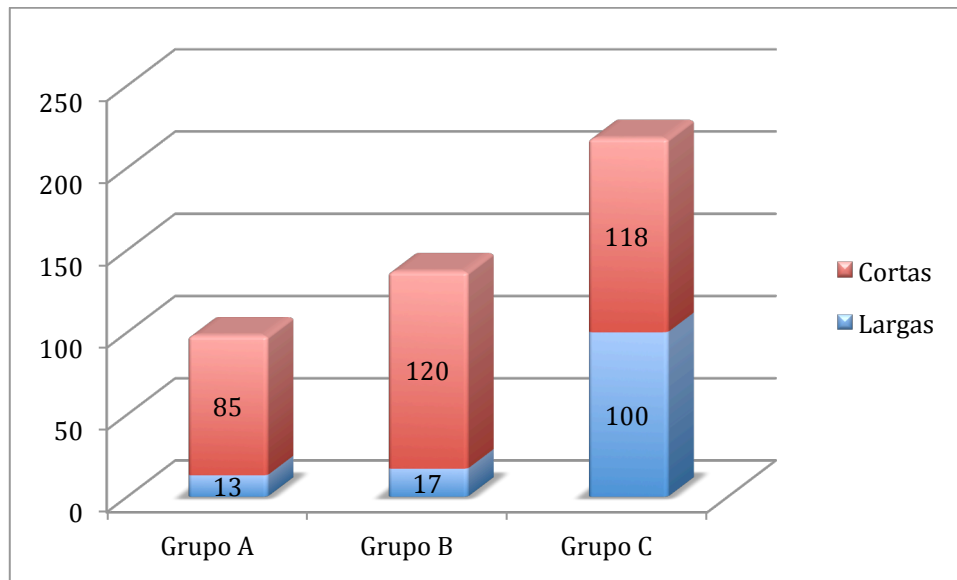
#### 2.4.2. DURACIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

La superposición de habla que aparece cuando hay una interrupción puede ser larga, si dura un segundo o más, o corta, si dura menos de un segundo. Tal y como veremos en la siguiente tabla, que ya apareció en el Capítulo II, las superposiciones de habla suelen ser cortas.

	<b>Grupo A</b>		<b>Grupo B</b>		<b>Grupo C</b>	
Largas	13	13,27%	17	12,4%	100	48,47%
Cortas	85	86,73%	120	87,6%	118	51,53%
<b>TOTAL</b>	<b>98</b>		<b>137</b>		<b>218</b>	

**Tabla 15.-** Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su duración.

En el siguiente gráfico, comparamos la frecuencia absoluta de superposiciones de habla de los tres grupos según su duración.



**Gráfico 49.-** Grupos A, B y C. Frecuencia absoluta de superposiciones según su duración.

Aunque las superposiciones de habla cortas son las más frecuentes en los tres casos, existen grandes diferencias en la frecuencia y el porcentaje comparado. En el caso de las superposiciones de habla que hemos contado en el Grupo C, la diferencia no es muy grande, puesto que el 51,53% son cortas y el 48,47% son largas.

Para conocer con más detalle el efecto y las posibles diferencias significativas entre los tres grupos, necesitamos aplicar un análisis de varianzas ANOVA. Antes, es necesario presentar en la siguiente tabla la media y la desviación típica de los grupos según la duración de la superposición.

	Media			Desviación típica		
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo A	Grupo B	Grupo C
<b>Superposiciones cortas</b>	2,83	4,00	3,93	2,09	2,53	2,24
<b>Superposiciones largas</b>	0,43	0,57	3,33	0,86	1,10	2,56

**Tabla 88.-** Grupos A, B y C. Media y desviación típica según la duración de la superposición.

Por un lado, el resultado de la desviación típica muestra que el Grupo A es el más homogéneo en cuanto a la aparición de superposiciones cortas y largas. Por otro lado, indica que el grupo que se muestra más heterogéneo en cuanto a la aparición de superposiciones cortas es el de los estudiantes taiwaneses de séptimo año cuando conversan en español (Grupo B). Este dato, junto con una media más alta que la de los

otros dos grupos, a pesar de que su frecuencia absoluta sea menor que la del Grupo C, significa que el Grupo B tiende a evitar las superposiciones de habla. De todas formas, los resultados del ANOVA mostrarán más detalles sobre cómo afecta esto a la conversación de cada grupo.

## COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO B Y EL GRUPO C

Realizamos un ANOVA AB MR (ANOVA de dos factores, A y B, ambos de medidas repetidas)<sup>306</sup> para saber cómo influye el hecho de que las conversaciones se desarrollen en L1 o bien en L2. Por un lado, el análisis estadístico nos dice, en primer lugar, que la media de las superposiciones cortas es más alta<sup>307</sup>. En segundo lugar, que el Grupo C, independientemente de la duración de las superposiciones, obtuvo más media que el Grupo B<sup>308</sup>. Y por último, el ANOVA descubre que las diferencias entre las medias de ambos grupos son diferentes porque dependen de si la superposición es corta o larga<sup>309</sup>.

Veamos, en la siguiente tabla, cuáles son los datos que nos ofrece la comparación estadística de los grupos B y C.

<b>Grupo B - Grupo C</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b><i>p</i></b>
Superposiciones cortas	0,07	0,62	0,915
Superposiciones largas	-2,77	0,44	0,000

**Tabla 89.-** Grupos B y C. Comparación estadística según la duración de la superposición.

El elevado valor de *p* (0,915) señala que las superposiciones cortas tienen una media muy parecida en los dos grupos. Sin embargo, encontramos una diferencia significativa en la comparación de las superposiciones largas de los grupos B y C. El hecho de que el Grupo C presente una frecuencia absoluta mayor de superposiciones y,

<sup>306</sup> El factor A posee dos niveles: superposiciones cortas y superposiciones largas. El factor B cuenta, también, con dos niveles: Grupo B y Grupo C.

<sup>307</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula, ya que para  $F(1,29) = 33,148$ ,  $p = 0,000$ .

<sup>308</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,29) = 11,319$ ,  $p = 0,002$ ).

<sup>309</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(1,29) = 16,086$ ,  $p = 0,000$ ).

sin embargo, no haya diferencia significativa en la media de superposiciones cortas significa que, cuando los alumnos hablan en su lengua materna, tienden a alargar las superposiciones. Esto podría significar que los interlocutores que mantienen conversaciones en chino no le conceden importancia al hecho de hablar al mismo tiempo, lo que podría tener consecuencias negativas en un encuentro conversacional con españoles. Para evitar un posible conflicto conversacional es imprescindible tener en cuenta esta cuestión en el aula de ELE.

## COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO A Y EL GRUPO C

Para saber si el nivel en L2 influye en la duración de la superposición en conversaciones mantenidas en L1 o en L2, se ha realizado un ANOVA AB MR-CA (ANOVA de dos factores, A y B: el factor A de medidas repetidas y el factor B completamente aleatorizado)<sup>310</sup>. Por una parte, los resultados señalan que la media de las superposiciones cortas es más alta<sup>311</sup>. Por otra parte, que el grupo C presenta significativamente más media que el Grupo A<sup>312</sup>. Además, el análisis de la interacción entre los factores A y B descubre que las diferencias entre las medias de ambos grupos dependen de que la superposición sea corta o larga<sup>313</sup>.

En la tabla siguiente, apreciaremos con más detalle estas diferencias.

<b>Grupo A - Grupo C</b>	<b>Diferencia entre medias</b>	<b>Error típico</b>	<b><i>p</i></b>
Superposiciones cortas	-1,10	0,56	0,054
Superposiciones largas	-2,90	0,49	0,000

**Tabla 90.-** Grupos A y C. Comparación estadística según la duración de la superposición.

El valor de *p* nos dice que solamente encontramos diferencias significativas entre los grupos A y C cuando las superposiciones son largas. Una vez más, destacamos

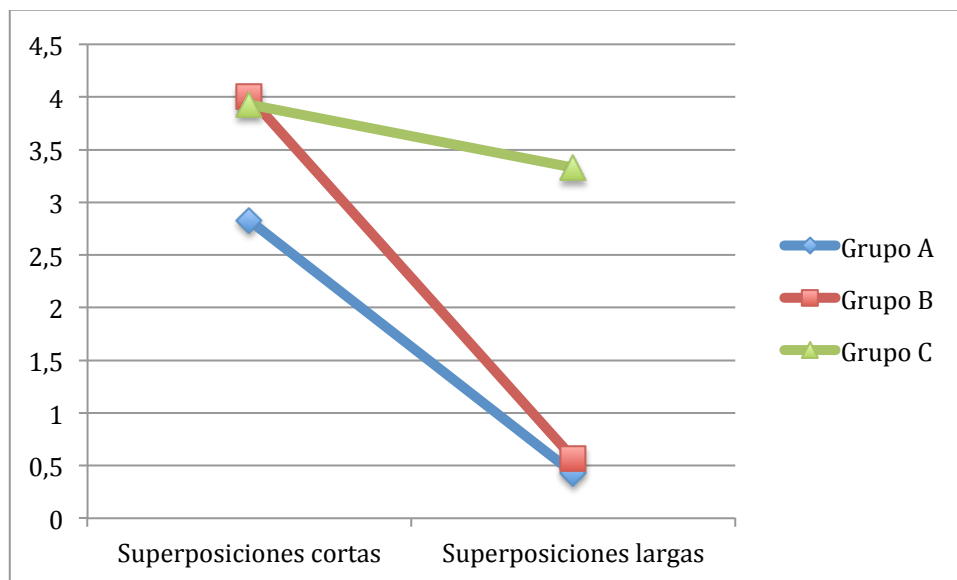
<sup>310</sup> El factor A de medidas repetidas tiene dos niveles: superposiciones cortas y superposiciones largas; el factor B también: Grupo A y Grupo C.

<sup>311</sup> La hipótesis nula para el factor A de medidas repetidas es que las medias poblacionales en los distintos niveles de medidas repetidas son iguales. Se rechaza dicha hipótesis nula ( $F(1,58) = 22,346, p = 0,000$ ).

<sup>312</sup> La hipótesis nula para el factor B es que las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. El supuesto de igualdad de varianzas no se puede dar por válido al haber un estadístico de Levene cuyo nivel crítico es menor de 0,001. Esto quiere decir que las conclusiones de este apartado han de tomarse con cautela. Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales ( $F(1,58) = 22,534, p = 0,000$ ).

<sup>313</sup> Hay efecto de la interacción entre el factor A y el factor B ( $F(1,58) = 8,045, p = 0,000$ ).

que hemos de prestar especial atención al hecho de que las superposiciones producidas en las conversaciones sostenidas en chino duren más de un segundo. Veamos, gracias a las líneas de interacción de los tres grupos estudiados que aparecen en el siguiente gráfico, qué significa esto y cómo inciden las diferencias en la conversación.



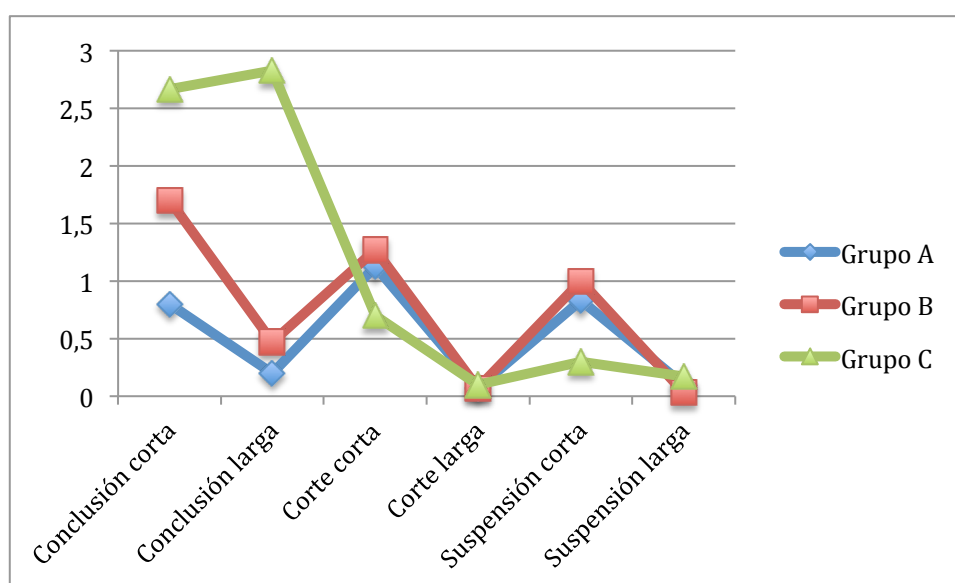
**Gráfico 50.-** Grupos A, B y C. Media de las superposiciones según su duración.

Los resultados obtenidos hasta aquí señalan que, en general, la duración de las superposiciones sigue un patrón diferente en función del grupo. Es decir, tanto la frecuencia como el porcentaje de superposiciones de habla según su duración son diferentes cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en L2, tanto en nivel inicial como en nivel intermedio, y cuando conversan en L1.

Las diferencias entre los grupos A y B podrían hacernos pensar que, cuanto mayor es la fluidez con la que los alumnos se desenvuelven en la conversación, más tendencia hay a resolver las superposiciones en menos de un segundo, lo que significa que la interrupción aparece cerca de un lugar de transición pertinente (LTP). Sin embargo, los resultados del Grupo C muestran que, cuando los alumnos taiwaneses hablan en su lengua materna y, por lo tanto, conversan con mayor naturalidad, las superposiciones se alargan más allá de un segundo y, además, no aparece una lucha por el turno caracterizada por dificultades y perturbaciones en forma de elevaciones del volumen de voz o cambios en la velocidad de emisión del mensaje, tal y como nos dicen

Schegloff (2001) o Berry (1994). Esto nos hace pensar que los estudiantes taiwaneses construyen la conversación sin prestar atención a lo dicho por el interlocutor, lo que puede derivar en conflictos conversacionales cuando los taiwaneses conversen con españoles. Esta conclusión, por lo tanto, nos permite señalar que los profesores de ELE deben prestar especial atención a esta característica tan particular de las conversaciones mantenidas por los alumnos taiwaneses.

Para saber si hay diferencias significativas en el tipo de superposiciones según su modo de resolverse y su duración, podemos llevar a cabo un análisis de los efectos simples de la comparación entre los grupos B y C y entre los grupos A y C. El gráfico que aparece a continuación resume los resultados del análisis de la varianza que realizamos<sup>314</sup>.



**Gráfico 51.-** Grupos A, B y C. Media de las superposiciones según su duración y su forma de resolución.

Según el gráfico obtenido tras el análisis estadístico, observamos que los grupos A y B siguen un patrón similar. Sin embargo, la mayor diferencia se encuentra en la alta media de conclusiones largas del Grupo C. Esto parece señalar que los alumnos taiwaneses que mantienen conversaciones en chino no se sienten molestos durante una

<sup>314</sup> Para realizar el análisis de varianzas de estas otras dos comparaciones (grupos B y C, por un lado, y grupos A y C por otro), seguimos el mismo procedimiento empleado hasta ahora. Es decir, utilizamos un ANOVA de dos factores. Hemos obviado su desarrollo porque no creemos que este ofrezca datos relevantes a la investigación. Sin embargo, consideramos interesante mostrar y comentar los resultados de estos ANOVA en el gráfico que aparece a continuación.



superposición de habla, puesto que tienden a finalizar el mensaje solapado, sin importar que la superposición dure más de un segundo. Esto confirma, una vez más, que es muy probable que las conversaciones mantenidas entre españoles y alumnos taiwaneses presenten problemas comunicativos graves que han de ser prevenidos gracias a la intervención, en este sentido, del profesor en el aula de ELE.

El valor de la varianza generalizada de los tres grupos nos dará una medida de la heterogeneidad en cuanto a la producción general de superposiciones según su duración. De esta forma, encontramos la siguiente tabla.

	<b>N</b>	<b>Varianza generalizada</b>
<b>Grupo A</b>	30	2,72
<b>Grupo B</b>	30	7,48
<b>Grupo C</b>	30	30,48

**Tabla 91.-** Grupos A, B y C. Comparación de la varianza generalizada según la duración de la superposición.

La diferencia entre la varianza generalizada de cada grupo es grande, lo que nos indica que el grupo de estudiantes taiwaneses de nivel intermedio que mantiene conversaciones en su L1 (Grupo C) es mucho más heterogéneo, mientras que el de alumnos taiwaneses de nivel inicial (Grupo A) es el más homogéneo. Estos datos no hacen sino confirmar lo que hemos repetido en anteriores ocasiones sobre lo efectivo que puede resultar enseñar a los alumnos algunas cuestiones relativas al mecanismo conversacional del español.

## 2.5. CONCLUSIONES

Los resultados de la estadística inferencial y descriptiva que hemos recogido en este apartado nos permiten responder, de la siguiente forma, a nuestra segunda pregunta de investigación:

*Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, siguen un patrón diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna.*

A esta conclusión podemos añadir que esta diferencia no se ve afectada por el nivel de los alumnos en la lengua meta, puesto que la comparación entre el Grupo A y el Grupo C ha revelado que también los alumnos con un nivel inicial en su L2 manifiestan diferencias con respecto a los alumnos taiwaneses que conversan en su L1.

Estas conclusiones resultan más detalladas si las extraemos de la clasificación llevada a cabo a partir de Cestero (2000a). Así, las conclusiones específicas del análisis descriptivo y estadístico son las siguientes:

1º. *Alternancias propias e impropias*: cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta registran una frecuencia total de alternancias de turno, tanto propias como impropias, mucho menor de la media en su lengua materna, pero similar en cuanto a su frecuencia o porcentaje. Esto quiere decir que, en conversaciones mantenidas tanto en chino como en español, la media de alternancias propias es significativamente más alta que la de alternancias impropias. Más en concreto, los resultados muestran que, cuando los alumnos conversan en chino, no solo la media de alternancias en general es significativamente más alta, sino también la media de alternancias tanto propias como impropias. Esto quiere decir que el respeto por las señales que marcan el intercambio de turnos es una característica propia de los hablantes taiwaneses y que la alternancia de turnos se organiza gracias a la coordinación de los participantes.

Si tenemos en cuenta, además, el nivel en la lengua meta, al comparar las conversaciones mantenidas en chino con las mantenidas en español, los resultados señalan que las conversaciones mantenidas en un nivel intermedio de español presentan una media de alternancias, tanto propias como impropias, más cercana a las conversaciones mantenidas en chino que el de las conversaciones mantenidas en un nivel inicial. Por lo tanto, cuanto mayor sea el nivel en la lengua meta, más cercano al de la lengua materna será su patrón de producción de alternancias. Consecuentemente, la transferencia del patrón conversacional de la lengua materna en niveles altos de adquisición de la lengua significa que será necesario comparar la interlengua de estos alumnos con los españoles para, así, descubrir posibles diferencias que ayuden a prevenir conflictos conversacionales en un encuentro entre españoles y taiwaneses.

El Grupo C es el más heterogéneo en cuanto a la producción de alternancias propias e impropias, seguido del B. El más homogéneo es el A, lo cual indica un patrón similar en la producción de alternancias propias e impropias en cada sujeto. Esto quiere decir que las intervenciones que llevemos a cabo en el aprendizaje de ELE con alumnos de nivel inicial serán más efectivas que en grupos de nivel superior, ya que la homogeneidad del grupo señala que estos alumnos tienden, en su lengua meta, a desarrollar mecanismos conversacionales de la misma forma.

- 2°. *Interrupciones según el motivo que las produce*: en primer lugar, encontramos que sí hay diferencias en las medias de los distintos tipos de interrupción y, en segundo lugar, vemos que las diferencias en las medias de las interrupciones entre los grupos B y C dependen del tipo de interrupción. Por lo tanto, apoyándonos también en el análisis descriptivo desarrollado en el apartado 2.2, podemos decir que los estudiantes taiwaneses de ELE muestran, cuando conversan en su lengua meta, un patrón diferente en la producción de las interrupciones al que utilizan cuando conversan en su lengua materna.

Estas diferencias quedan reflejadas en el hecho de que el Grupo C presenta una frecuencia alta de interrupciones involuntarias, lo cual parece señalar una falta de atención a las marcas que señalan el final de turno o, en todo caso, el uso de un mecanismo de alternancia de turnos diferente del que hemos descrito en el Capítulo I, propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas.

Observamos, también, que los interlocutores se adelantan en la toma de palabra con más frecuencia cuando están hablando en su lengua materna porque predicen con más acierto el final de turno. La escasa producción de interrupciones neutras en los grupos A y B señala que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español, aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante y que, por ello, no se atreven a intervenir. Esta explicación encuentra su justificación en el hecho de que, en las conversaciones en chino, estos mismos informantes sí producen este tipo de interrupciones. Este dato resulta ser, quizás, el más revelador de todos, puesto que, si enseñamos a nuestros alumnos a identificar y a producir las marcas de final de turno propias del español, será más sencillo animarles a que se adelanten a la toma de palabra y a que produzcan más interrupciones neutras, tal y como hacen en su lengua materna.

Si, además, comparamos las conversaciones en español de los informantes de un nivel inicial (Grupo A) con las conversaciones en chino del Grupo C, los resultados del ANOVA señalan que el Grupo C también presenta medias poblacionales más altas que el Grupo A. Esto quiere decir que la producción de interrupciones en las conversaciones en chino presenta más diferencias con las conversaciones en español inicial que con las conversaciones en español intermedio, lo que parece indicar que la transferencia aumenta a medida que aumenta el nivel de la lengua meta, tal y como iremos confirmado en las siguientes conclusiones.

El Grupo C es el más heterogéneo en cuanto a la producción de interrupciones, divididas según su motivo de aparición, estando en segundo lugar el B. El más homogéneo es el A, lo cual indica un patrón similar en la producción de interrupciones según el motivo de la interrupción. Esto confirma lo dicho en el punto anterior sobre lo efectivo que puede resultar enseñar a los alumnos algunas cuestiones relativas al mecanismo conversacional del español.

- 3°. *Interrupciones del hablante y del oyente*: cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta manifiestan comportamientos similares a los mostrados en su lengua materna en cuanto a su papel como hablantes o interlocutores cuando interrumpen. Por otra parte, si bien es cierto que en los dos grupos el oyente tiene más media de interrupciones que el hablante, las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Si queremos encontrar algún tipo de incidencia en este sentido, será necesario que en el siguiente apartado comparemos estos resultados con los obtenidos en el grupo de españoles.

Si, por otro lado, tenemos en cuenta el nivel de su lengua meta y comparamos las conversaciones mantenidas en chino (Grupo C) con las sostenidas en español de nivel inicial (Grupo A), los resultados señalan que las conversaciones mantenidas en un nivel inicial de español presentan una media de interrupciones, tanto del hablante como del interlocutor, diferente de la media en las conversaciones mantenidas en chino. Por lo tanto, cuando el nivel es más bajo, aparecen más diferencias. Sin embargo, cuando el nivel es más alto y, por lo tanto, hay mayor fluidez conversacional, las diferencias entre las conversaciones mantenidas en chino y las mantenidas en español solo aparecen cuando las interrupciones son del oyente. Esto significa que la interlengua de los alumnos se acerca, en este sentido, al patrón conversacional seguido en su lengua materna, lo cual puede indicar la

necesidad de intervenir en la clase de ELE, en el caso de que encontremos grandes diferencias con el patrón seguido por los españoles.

Cuando combinamos el motivo de la interrupción con el papel en la conversación de la persona que interrumpe, encontramos algunas conclusiones relevantes que el análisis estadístico nos ha permitido extraer y que nacen de la comparación entre el patrón que siguen los estudiantes taiwaneses en la producción de interrupciones cuando hablan en su lengua meta y el patrón que siguen cuando conversan en chino. En concreto, encontramos que el Grupo C presenta una media de interrupciones injustificadas inexplicables mayor que el Grupo B porque, o bien los informantes del Grupo C no se preocupan de las señales de cambio de turno, o bien existe otro tipo de señales de cambio de palabra que no hemos tenido en cuenta. Al mismo tiempo, encontramos que la media de interrupciones pertinentes del Grupo C es significativamente mayor porque la mayor naturalidad de la conversación permite que los informantes no presten tanta atención a la forma del mensaje y lo hagan más al contenido, provocando, con ello, que el hablante intervenga con una interrupción pertinente porque había olvidado añadir cierta información al mensaje.

Por lo tanto, apoyándonos también en el análisis descriptivo desarrollado en el apartado 2.2, podemos decir que los estudiantes taiwaneses de ELE muestran un patrón diferente en la producción de las interrupciones cuando conversan en su lengua meta y cuando lo hacen en su lengua materna.

Además, los resultados que hemos obtenido a partir del análisis estadístico inferencial señalan que la diferencia en la producción de interrupciones es mayor entre las conversaciones de español inicial y las conversaciones mantenidas en chino que entre las conversaciones en español intermedio y las conversaciones en chino. Esto quiere decir, una vez más, que la transferencia aumenta a medida que aumenta el nivel en la lengua meta. Por ello, la necesidad de una intervención del profesor en la clase de ELE se hace más evidente a medida que vamos extrayendo nuevas conclusiones.

- 4º. *Interrupciones con superposición y sin superposición*: las interrupciones con superposición y sin ella se producen de modo desigual en las conversaciones de estudiantes taiwaneses de ELE en su lengua meta o en su lengua materna. En los

dos grupos las interrupciones con superposición tienen más media que las interrupciones sin superposición, pero es en las conversaciones mantenidas en chino donde la media de interrupciones sin superposición es significativamente más alta.

Si, además, tenemos en cuenta el nivel de la lengua meta y comparamos las conversaciones mantenidas en chino (Grupo C) con las sostenidas en español de nivel inicial (Grupo A), los resultados señalan que las conversaciones mantenidas en un nivel inicial de español presentan una media de interrupciones, con superposición o sin ella, mucho más baja de la media en las conversaciones mantenidas en chino. Es decir, las diferencias son mayores cuando el nivel es más bajo. Esto significa que, cuando los alumnos taiwaneses conversan más fluidamente y con mayor naturalidad, tienden a interrumpir cuando el turno del hablante no ha finalizado. Es decir, no utilizan las pausas o silencios como señal primaria de final de turno y aprovechan otras señales para intervenir con un nuevo turno. Estas señales aún no han sido descritas para el chino, pero sospechamos que pueden ser diferentes de las del español, así que resulta prioritario enseñar las marcas en español de cambio de turno en la clase de ELE para que el alumno identifique con claridad los LTP cuando conversa en su lengua meta.

- 5°. *Resolución de las interrupciones con superposición*: en primer lugar, encontramos que sí hay diferencias en las medias de las distintas formas de resolver la superposición. En segundo lugar, vemos que, independientemente de estas formas de resolver la superposición, la media de ambos grupos es distinta, siendo la del Grupo C mayor. En tercer lugar, encontramos que las diferencias entre las medias de los grupos B y C en los distintos tipos de resolución no son iguales. Por lo tanto, apoyándonos también en el análisis descriptivo desarrollado en el apartado 2.4.1, podemos decir que los estudiantes taiwaneses de ELE que mantienen conversaciones en su lengua meta finalizan su turno cuando se ve superpuesto, pero con menos frecuencia que cuando conversan en su lengua materna. Además, en las conversaciones mantenidas en chino, apenas se resuelven las superposiciones mediante suspensión del turno, lo que puede significar que el contenido del turno interruptor apenas tiene que ver con el turno en marcha que se ve interrumpido, puesto que no hay posibilidad de volver a él.

Todo esto indica que, cuanto mayor es la fluidez conversacional, menos atención se presta al turno interruptivo, puesto que se tiende a finalizar el turno en marcha. Lo más importante para los taiwaneses es, por lo tanto, completar el turno que han iniciado. Esto indica una gran necesidad de trabajar el modo de resolver las superposiciones en la clase de ELE. El modo de hacerlo se verá en el siguiente apartado, donde compararemos estos resultados con los del grupo de españoles.

Si, al mismo tiempo, incluimos en el análisis la influencia del nivel lingüístico en la lengua meta, los resultados del ANOVA nos dicen que el Grupo C también presenta medias poblacionales más altas que el Grupo A. El modo de resolver superposiciones de habla en las conversaciones en chino presenta, pues, más diferencias con las conversaciones en español inicial que con las conversaciones en español intermedio, lo que señala, de nuevo, que la transferencia aumenta a medida que aumenta el nivel en la lengua meta.

La comparación entre la varianza generalizada de los tres grupos respecto a la manera de resolver las superposiciones de habla señala que el Grupo A es el más homogéneo. Por lo tanto, los sujetos con un nivel inicial de español tienden a resolver las superposiciones de habla de un modo parecido. Por otra parte, el grupo de estudiantes que hablan en español de nivel intermedio es el que presenta más variabilidad de los tres. Estos datos, relativos a la varianza generalizada según los modos de resolver la superposición, indican que las intervenciones que llevemos a cabo en el aprendizaje de ELE con alumnos de nivel inicial serán más efectivas que en grupos de nivel superior, ya que estos alumnos tienden a desarrollar mecanismos conversacionales similares cuando hablan en su lengua meta.

- 6°. *Duración de las interrupciones con superposición*: dado que el grupo de estudiantes taiwaneses de nivel inicial presenta un patrón similar al de los estudiantes de nivel intermedio, podemos decir que, cuando los estudiantes taiwaneses de ELE hablan en su lengua meta, manifiestan comportamientos diferentes en cuanto a la duración de las superposiciones de habla que aparecen en sus conversaciones. La diferencia más importante que encontramos es que los alumnos que conversan en su lengua materna tienden a alargar las superposiciones, lo que podría significar que no le conceden importancia al hecho de hablar dos personas al mismo tiempo. Esto podría tener consecuencias negativas en un encuentro conversacional con españoles, de modo que, para evitar un posible

conflicto conversacional, es imprescindible tener en cuenta esta cuestión en el aula de ELE.

Cuando combinamos el modo de resolver la superposición de habla con la duración de la misma, encontramos algunas conclusiones relevantes que el análisis estadístico nos ha permitido extraer y que nacen de la observación del patrón que siguen los estudiantes de ELE en la resolución de las superposiciones cuando hablan en su lengua meta y el patrón que siguen cuando conversan en chino. Principalmente, encontramos que los grupos A y B siguen un patrón similar a la hora de resolver una superposición de habla. Sin embargo, el Grupo C presenta un valor de la media de conclusiones largas muy elevado con respecto a los otros dos grupos, lo cual parece señalar que los alumnos taiwaneses que mantienen conversaciones en chino no se sienten molestos durante una superposición de habla, puesto que tienden a finalizar el mensaje solapado, sin importar que la superposición dure más de un segundo. Esto confirma, una vez más, que es muy probable que las conversaciones mantenidas entre españoles y alumnos taiwaneses presenten problemas comunicativos graves que han de ser prevenidos gracias a la intervención, en este sentido, del profesor en el aula de ELE.

La comparación entre las varianzas generalizadas de los tres grupos de informantes respecto a la forma de resolver las superposiciones de habla señala que, aunque no hay tanta diferencia entre los tres grupos, el Grupo A es el más homogéneo de los tres. Por lo tanto, los sujetos con un nivel inicial de español tienden a resolver las superposiciones de un modo parecido. Estos datos no hacen sino confirmar lo que hemos repetido en los puntos anteriores sobre lo efectivo que puede resultar enseñar a los alumnos algunas cuestiones relativas al mecanismo conversacional del español.

### 3. PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES DE TURNOS DE HABLA EN CONVERSACIONES ENTRE ESPAÑOLES Y EN CONVERSACIONES ENTRE TAIWANESES

Hasta ahora, los pocos trabajos que existen sobre el mecanismo de las interrupciones en chino aseguran que los interlocutores intentan respetar el turno del



interlocutor y rechazan las interrupciones por una cuestión de cortesía (Clancy 1996 y Li et al. 2005). Sin embargo, a lo largo de este capítulo y del anterior, hemos visto que los interlocutores en lengua china sí interrumpen (el 16,24% de las alternancias de turno son impropias). Los españoles, por su parte, producen muchas más interrupciones (el 50% de las alternancias son impropias) que los taiwaneses, siendo esta la característica principal que diferencia la conversación española de la conversación en otras lenguas estudiadas, ya que en culturas como la británica o la italiana las interrupciones suponen alrededor del 20% de las alternancias (Cestero 2005: 37).

En este apartado, daremos respuesta a las dos hipótesis planteadas en nuestra investigación. En ellas, nos cuestionábamos si los alumnos taiwaneses experimentan una mejora o aprendizaje en las estrategias de producción de interrupciones cuando conversan en español. Para responder a esta cuestión, será necesario comparar, en primer lugar, el grupo de estudiantes taiwaneses de nivel inicial con el grupo de hablantes nativos de español. En segundo lugar, compararemos el grupo de nivel intermedio con el de españoles. De esta forma, sabremos si gracias a un avance del nivel lingüístico se ha producido algún tipo de acercamiento al modelo de producción de interrupciones de la lengua meta.

Por lo tanto, analizaremos las semejanzas y diferencias en lo que acontece en relación a la alternancia de turnos en las conversaciones entre nativos y en las conversaciones entre estudiantes taiwaneses de español. Para ello, tomamos como base el estudio de Cestero (2000a), por ser el único en el que se facilitan datos cuantitativos susceptibles de ser comparados.

Incluir el grupo de estudiantes taiwaneses que conversan en chino en la comparación de los porcentajes servirá como instrumento de orientación para ilustrar las posibles diferencias que haya entre las conversaciones en chino y las conversaciones en español. Sin embargo, nuestro principal propósito, como ya hemos dicho, es comparar el Grupo D con los grupos A y B y establecer, así, una posible evolución del aprendizaje de un patrón similar en la producción de interrupciones por parte de los estudiantes taiwaneses de español.

Estructuraremos este apartado siguiendo los resultados que en su día obtuvo Cestero (2000a) en el estudio de la conversación de los españoles. En nuestro trabajo, hemos denominado a este grupo de hablantes de español Grupo D. Los resultados que

este grupo obtuvo con respecto a la producción de interrupciones son los siguientes (Cestero 2000a):

- 1) Alternancias propias (50%) e impropias (50%).
- 2) Interrupciones involuntarias (10,8%), voluntarias justificadas (61%) y voluntarias injustificadas (28,2%).
- 3) *Ic* (involuntarias por fallos de coordinación) (2%), *Is* (involuntarias por fallos de secuenciación) (8,8%), *Vjn* (voluntarias justificadas neutras) (18,9%), *Vjp* (voluntarias justificadas pertinentes) (25,7%), *Vjc* (voluntarias justificadas cooperativas) (16%), *Vie* (voluntarias injustificadas explicables) (18,7%) y *Vii* (voluntarias injustificadas inexplicables) (9,5%) para referirnos a las interrupciones según el motivo de aparición.
- 4) Interrupción con superposición (75%) y sin superposición (25%).
- 5) Resolución de la superposición con conclusión (46%), corte (47%) y suspensión (7%).

Desarrollaremos cada uno de los siguientes subapartados en función de esta clasificación.

### 3.1. LAS ALTERNANCIAS DE TURNOS DE HABLA

La alternancia de turnos en una conversación no es libre, sino que se produce mediante un mecanismo que sigue una organización generalizada en la mayoría de las lenguas y culturas estudiadas. Para que este mecanismo funcione, los participantes de la conversación han de coordinarse. Cuando los participantes no logran coordinarse debidamente o el mecanismo se incumple por algún motivo concreto, aparecen las alternancias impropias, que en nuestro trabajo, siguiendo a Cestero (2000a), hemos reconocido como interrupciones.

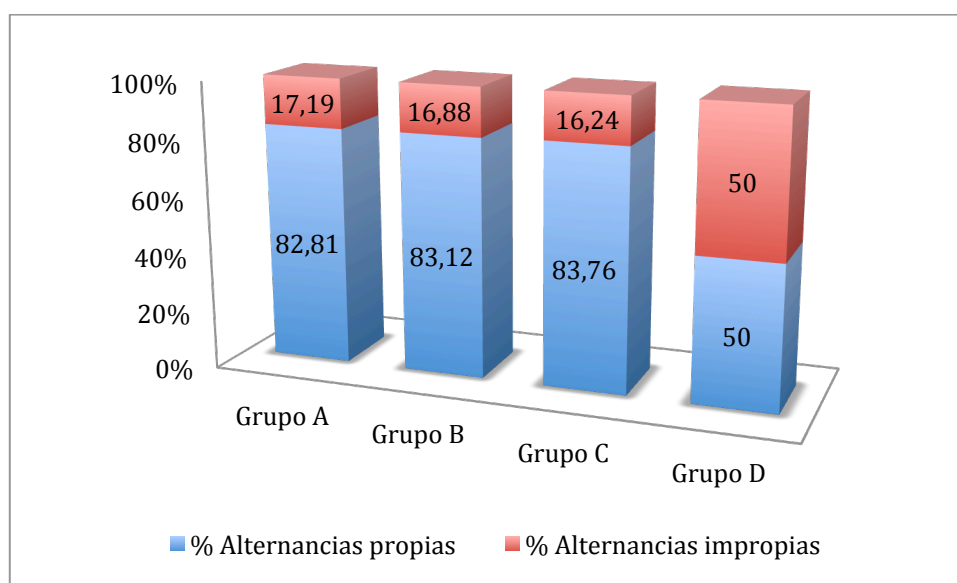
La conversación entre españoles resulta muy característica debido a que las alternancias impropias aparecen con gran frecuencia y representan un 50% de los intercambios de turno (Cestero 2000a: 165-166), revelando, así, una participación muy activa en la conversación y “una tendencia marcada a construir mensajes de forma

cooperativa en lugar de intercambiarlos en sucesión” (Cestero 2000a: 253). Por lo tanto, intuimos que, en el caso de los alumnos taiwaneses de español, encontraremos diferencias con respecto al modelo de producción de interrupciones de los españoles.

De hecho, la mayoría de las alternancias de turno que aparecen en las conversaciones en español entre los estudiantes taiwaneses de cuarto curso se producen sin un fallo en el mecanismo de intercambio de turnos (82,81% de alternancias propias).

En cuanto a las conversaciones en español de los estudiantes taiwaneses de séptimo curso, sucede algo similar, pues el 83,12% de las alternancias de turno son propias. Esto quiere decir que la alternancia de turnos sigue organizándose gracias a la coordinación de los participantes.

En el siguiente gráfico, compararemos el porcentaje de los grupos A, B, C y D. En concreto, la comparación entre los grupos A y D, por un lado, y los grupos B y D, por otro, nos permitirá descubrir si hay un progreso en el modo general de producir alternancias propias e impropias, de forma que el patrón general de las conversaciones del grupo intermedio se acerque al de la conversación de hablantes nativos de español. El Grupo C, como ya dijimos en la introducción al apartado, nos servirá para ilustrar las posibles diferencias que haya entre las conversaciones en chino y las conversaciones en español, si bien no es este el objeto de nuestra investigación.



**Gráfico 52.-** Grupos A, B, C y D. Porcentaje de alternancias propias e impropias.

Del gráfico anterior destacamos que, en el contexto cultural español, la proporción de interrupciones o alternancias impropias es muy alta (50%), mientras que en el grupo de estudiantes de cuarto año, la proporción es mucho más baja (17,19%). Podríamos pensar que los alumnos con un nivel comunicativo mayor en L2 producirían un porcentaje mayor de alternancias impropias, de tal forma que la proporción con respecto al total de alternancias se acercase más al modelo de las conversaciones en español como lengua materna. Sin embargo, no ocurre así, ya que el grupo de estudiantes con un nivel intermedio de español presenta un 16,88% de alternancias impropias.

Esto nos permite deducir que no hay un progreso de los estudiantes taiwaneses en el aprendizaje de uno de los aspectos más importantes de la cooperación en conversación, que es la producción de interrupción en español. Además, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos del análisis del Grupo C, observamos que el Grupo A, además de alejarse del modelo de producción de alternancias de su lengua meta, también se aleja del modelo de su lengua materna. No obstante, los modelos de los grupos A y B se acercan más al de su lengua materna debido, en principio, a una transferencia del patrón de comportamiento en la producción de alternancias propias e impropias. También podría deberse al desconocimiento de la lengua meta y, sobre todo, de cómo se interactúa en ella, lo que implica la necesidad de una instrucción específica en este sentido en la clase de ELE.

### 3.2. INTERRUPCIONES VOLUNTARIAS E INVOLUNTARIAS

Siguiendo los descubrimientos de Cestero (2000a) sobre el intercambio de turnos de habla en la conversación, sabemos que las interrupciones no son todas iguales y que podemos clasificarlas atendiendo a la intención del hablante que las produce. De esta forma, encontramos *interrupciones voluntarias*, cuando los participantes, conscientemente, no prestan atención a las marcas emitidas por el hablante, e *interrupciones involuntarias*, cuando las marcas de turno no se interpretan o no se reconocen bien. Las segundas pueden ser *justificadas*, en el caso de que haya razones que disculpen la intervención, o *injustificadas* cuando, aparentemente, no hay marcas de conclusión del mensaje y no existen motivos que la excusen.

En español, la sistematicidad del mecanismo de alternancia de turnos hace que los interlocutores sean conscientes de las señales que regulan este intercambio, así que la proporción de interrupciones producidas por una malinterpretación de las señales que regulan el mecanismo es baja<sup>315</sup> (10,8%) (Cestero 2000a: 165). Las interrupciones justificadas representan la mayoría de las alternancias impropias que aparecen en la conversación (61%) y se producen en unas condiciones que los hablantes nativos de español aceptan sin que aparezcan conflictos conversacionales, como ocurre en casi todas las lenguas caracterizadas por un alto grado de cooperación (Cestero 2005: 36). Las interrupciones que suponen realmente un conflicto conversacional son las injustificadas, y no cuentan con un porcentaje alto (28,2%).

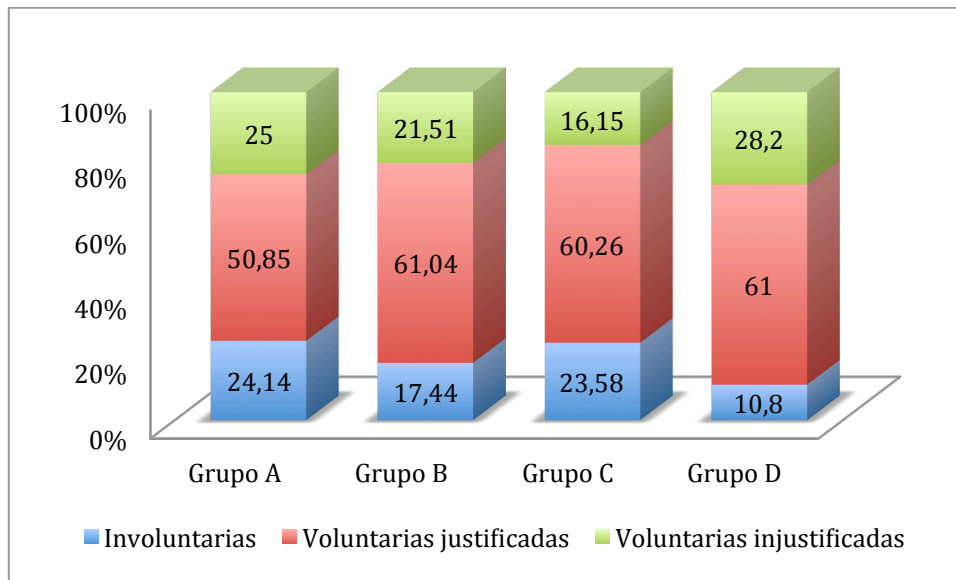
En las conversaciones en español del grupo de estudiantes taiwaneses de cuarto curso (Grupo A), una cuarta parte de las interrupciones aparece por una malinterpretación de las señales que regulan el mecanismo de intercambio de turnos (24,14%), lo que nos hace pensar en un desconocimiento de las marcas de final de turno en la conversación española o en el uso de marcas que no son las definidas en el Capítulo I. Sin embargo, a pesar de que encontramos un 25% de interrupciones injustificadas, la mayoría de las interrupciones se producen sin que aparezcan conflictos conversacionales (50,85%).

En las conversaciones de los estudiantes taiwaneses de séptimo curso (Grupo B), la mayoría de las interrupciones también son voluntarias y tienen una justificación (61,04%). El porcentaje de interrupciones provocadas por una malinterpretación de las señales es de un 17,44%, mientras que el calculado para las interrupciones que suponen un problema en la conversación es del 21,51%.

Sin olvidar que la frecuencia absoluta de las interrupciones aparecidas en cada uno de los grupos es diferente, analicemos mediante estadística descriptiva la relación existente entre los grupos A y D y entre los grupos B y D en el siguiente gráfico.

---

<sup>315</sup> Es necesario aclarar que las *interrupciones involuntarias* aparecen en el trabajo de Cestero (2000a: 165) con la denominación de *alternancias anómalas* y no se consideran un tipo de alternancia en sí. En cambio, en Cestero (2005) aparecen tal y como las hemos presentado en el Capítulo I.



**Gráfico 53.-** Grupos A, B, C y D. Porcentaje de interrupciones según su voluntariedad y justificación.

Sorprende, en primera instancia, el elevado porcentaje de *interrupciones involuntarias* que producen los taiwaneses de cuarto año de español (24,14%), y marca un gran contraste con los hablantes nativos de español, cuyo porcentaje es de un 10,8%. La disminución en el porcentaje de interrupciones involuntarias aparecidas en los alumnos de séptimo año (17,44%), nos hace pensar que los alumnos taiwaneses han experimentado una mejora gracias al aprendizaje y que el Grupo A no interpreta correctamente las marcas que señalan un LTP debido a su bajo nivel de competencia comunicativa.

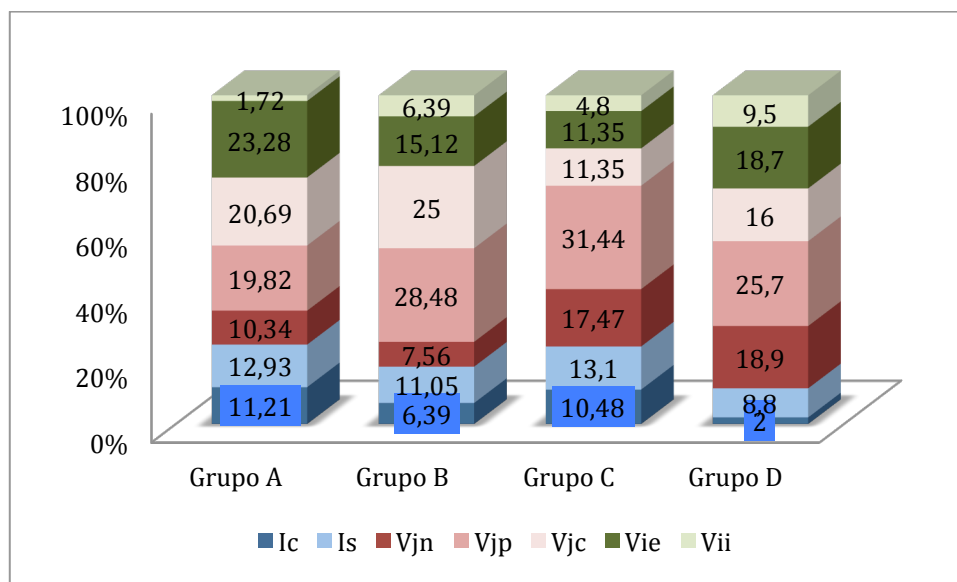
Sin embargo, cuando los alumnos conversan en su lengua materna, la aparición de interrupciones involuntarias sube hasta un 23,58%, más del doble que en las conversaciones que mantienen los españoles en su lengua materna. Suponemos, por este dato, que esto se debe a la diferente utilización de las marcas de finalización de turno en su lengua materna. Esto ocasionaría, al interactuar en español, anomalías y fallos conversacionales motivados por un uso diferente de las marcas de finalización. Es decir, existe la posibilidad de que en la cultura chino-taiwanesa no se utilice el mismo mecanismo de cambio de turnos que hemos descrito en el Capítulo I. Se trata, pues, de un fenómeno que debe ser atendido en la enseñanza de ELE.

Es cierto que los participantes en las conversaciones en L2 construyen de forma coordinada la conversación y, además, la mayoría de las interrupciones no implican conflictos en la organización interna de la conversación. Sin embargo, no encontramos

un progreso en el aprendizaje de un modelo de producción de interrupciones en español. Si, por otra parte, tenemos en cuenta los resultados obtenidos a partir del análisis del Grupo C, observamos que el Grupo A se aleja de su lengua materna, pero más aún de la lengua meta.

Siguiendo con la tipología que establece Cestero (2000a: 162 y 165), podemos analizar con más detalle cuál es el comportamiento de los grupos que conforman nuestra muestra en relación con los hablantes nativos de español. Esto nos permitirá descubrir algunos aspectos que serán relevantes al caracterizar la producción de interrupciones en cada uno de los grupos y, con ello, localizar las diferencias para poder intervenir en el diseño de un plan curricular que permita a los alumnos un progreso hacia el modo adecuado de actuar en conversación cuando hablan español.

Veamos, en el siguiente gráfico, una comparación del porcentaje de interrupciones según el motivo de aparición en los cuatro grupos.



**Gráfico 54.-** Grupos A, B, C y D. Porcentaje de interrupciones según su motivo de aparición.

En este gráfico destacan algunos datos que pueden resultar relevantes. Por ejemplo, las interrupciones que más presencia tienen en la conversación son aquellas que no suponen conflictos en la organización interna de la misma porque su contenido es pertinente en el momento de su producción. En el Grupo A, sin embargo, el porcentaje más alto corresponde a las *interrupciones injustificadas explicables*

(23,28%). Encontramos excusa a estas interrupciones en las características propias de las conversaciones con niveles bajos de L2. Así, muchas de estas interrupciones aparecen cuando el hablante corrige lo que él mismo ha dicho en el turno que acaba de terminar. La mayoría de estas interrupciones injustificadas se explica por la necesidad de comprender lo dicho por el hablante o por la necesidad de terminar el propio mensaje que ha sido cortado previamente; son, por tanto, características de la interlengua en estadios iniciales.

Dentro de las interrupciones justificadas, las más frecuentes en las conversaciones del Grupo A son las *interrupciones cooperativas* (20,69%) que, en la mayoría de los casos, son intervenciones condicionadas en las que el oyente ayuda a construir gramaticalmente el enunciado o apunta una palabra que el hablante no conoce o no es capaz de recordar. Se trata, pues, de un tipo de interrupción típica del contexto en el que están inmersos, el aprendizaje de ELE, pues los alumnos con un mayor nivel en L2 (Grupo B) también presentan un alto porcentaje en el uso de este tipo de interrupciones (25%). La conversación coloquial entre españoles, sin embargo, se caracteriza por una mayor presencia de interrupciones pertinentes. El motivo puede buscarse en las características generales de los turnos de ambos grupos. En los españoles, una interrupción pertinente está justificada porque el turno del hablante es largo y está formado por la sucesión de pequeños temas. Por esta razón, en principio, esperar al final del turno en marcha supondría que la intervención del oyente no tendría relación con la última parte del turno del hablante y, por lo tanto, carecería de coherencia. En cambio, hemos visto que los turnos de habla de los taiwaneses no suelen ser largos ni estar formados por un encadenamiento de pequeños temas, así que no es tan necesaria una intervención de este tipo.

El bajo porcentaje de *interrupciones neutras* en el Grupo A (10,34%) y en el Grupo B (7,56%) señala que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español, aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante, así que no se atreven a intervenir. Esta explicación encuentra su justificación en el hecho de que, en las conversaciones en chino, estos mismos informantes sí producen este tipo de interrupciones (17,47%), acercándose, por lo tanto, al porcentaje de los hablantes del grupo de españoles (18,9%).

El porcentaje de las *interrupciones injustificadas inexplicables* no es significativo en el Grupo A (1,72%), mientras que en el Grupo B (6,39%) se acerca al del grupo de hablantes nativos de español (9,5%). Esto no supone una mejoría o un



aprendizaje, pues de todas las interrupciones posibles, las inexplicables son, sin duda, las que generan un mayor conflicto en la conversación debido a que no conocemos su motivo. Además, cabe señalar que cuando los estudiantes taiwaneses conversan en chino, el porcentaje se sitúa en un 4,8%, confirmando, así, que este tipo de interrupciones tampoco son frecuentes en la lengua materna de los taiwaneses.

Por último, las interrupciones involuntarias, tanto las que aparecen por *fallos de coordinación* como las que se dan por *fallos de secuenciación*, tienen un porcentaje alto en los grupos A y B en relación con las que encontramos en las conversaciones del Grupo D. Apreciamos un descenso en los porcentajes de ambos tipos de interrupción en las conversaciones entre taiwaneses de séptimo año, lo que podría indicarnos que la mejora en el nivel lingüístico de los alumnos ayuda a que estos identifiquen con mayor éxito las señales de final de turno. Sin embargo, al observar lo que sucede en las conversaciones en chino, sorprende que haya un 10,48% de interrupciones por fallos de coordinación y un 13,1% por fallos de secuenciación, lo que supone unos porcentajes aún mayores. A la vista de estos datos, tal como decíamos anteriormente, podríamos pensar en el uso de un mecanismo de alternancia de turnos diferente del que hemos descrito en el Capítulo I, propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas.

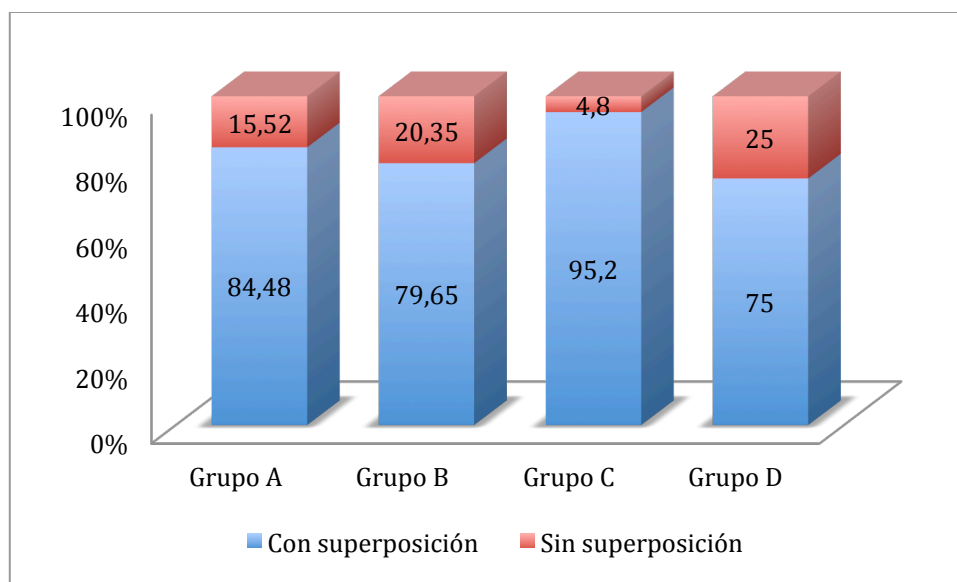
En resumen, el análisis detallado de un segundo nivel de clasificación de las interrupciones según su motivo nos permite confirmar lo dicho anteriormente al comparar las interrupciones voluntarias e involuntarias de los grupos A y D y de los grupos B y D. Esto es, a pesar de que entre los grupos B y D parece haber cierta similitud en la frecuencia de algunos tipos de interrupción, no se produce un aprendizaje que acerque a los estudiantes taiwaneses al modelo de producción de interrupciones en las conversaciones en español como lengua materna y, por tanto, no hay avance de nivel al respecto en la enseñanza programada.

### 3.3. SUPERPOSICIONES DE HABLA E INTERRUPCIONES

A lo largo de todo el trabajo, hemos tomado la superposición de habla como la marca que caracteriza las interrupciones. De esta forma, todo turno de habla que aparece en superposición resulta ser una interrupción. Sin embargo, hay veces en las que uno de

los participantes aprovecha una pequeña pausa para intervenir antes de que el turno en marcha finalice, produciéndose, así, una interrupción sin superposición de habla.

En español, el porcentaje de interrupciones con superposición es tres veces mayor que sin ella. También en los grupos B y C el porcentaje de interrupciones con superposición es mucho mayor, tal y como puede apreciarse en el siguiente gráfico.



**Gráfico 55.-** Grupos A, B, C y D. Porcentaje interrupciones según la presencia o ausencia de superposición.

En primer lugar, si comparamos el Grupo A con el Grupo D observamos que, aunque en ambos grupos el porcentaje de interrupciones con superposición es mucho mayor, los taiwaneses de cuarto año de español producen cinco veces más interrupciones con superposición que sin ella.

El Grupo B, sin embargo, se acerca más al patrón seguido por los españoles, puesto que las interrupciones con superposición suponen el 79,65%. Estos datos pueden hacernos pensar que el mayor nivel de competencia comunicativa hace que los alumnos taiwaneses reproduzcan un modelo de producción de interrupciones según la presencia o ausencia de superposición más similar al de los hablantes de español. Sin embargo, nosotros creemos que las diferencias entre los grupos A y B se deben, más bien, a las características de cada grupo. En el Grupo A, cuando la suspensión del turno es menor de dos segundos, aparecen las pausas, que suelen ser aprovechadas por el interlocutor

para producir una interrupción sin superposición. En el Grupo B, estas suspensiones breves también son aprovechadas por el interlocutor para introducir un turno nuevo. El hecho de que en el grupo de estudiantes con mayor nivel comunicativo aparezcan más interrupciones sin superposición obedece a que estos alumnos se atreven a utilizar estructuras sintácticas más complejas, provocando, así, un mayor número de titubeos y cortes del mensaje. Estos cortes son aprovechados por el interlocutor para intervenir, la mayoría de las veces, con una interrupción cooperativa.

Además, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos a partir del análisis del Grupo C, observamos que hay tan solo un 4,8% de interrupciones sin superposición, lo que puede indicar que las pausas se consideran como señales primarias de final de turno, pero no siempre indican conclusión gramatical.

### 3.3.1. RESOLUCIÓN DE LAS INTERRUPCIONES CON SUPERPOSICIÓN

La superposición de habla es un fenómeno que, en general, dificulta la comunicación, pues no podemos estar hablando y escuchando al mismo tiempo. Por esta razón, debe ser rápidamente sofocada cuando aparece y de ahí que la mayoría de las superposiciones sean cortas (de menos de un segundo). No disponemos de datos estadísticos relacionados con la duración de las superposiciones de habla en los hablantes de español. Sin embargo, por los resultados mostrados en el Capítulo III, sabemos que hay un número significativo de estudiantes taiwaneses de español de séptimo año que, cuando habla en español y en chino, tiende a alargar las superposiciones de habla más de un segundo. Este dato puede hacernos pensar que a los interlocutores no les importa el contenido del mensaje de la otra persona, sino terminar su propio turno.

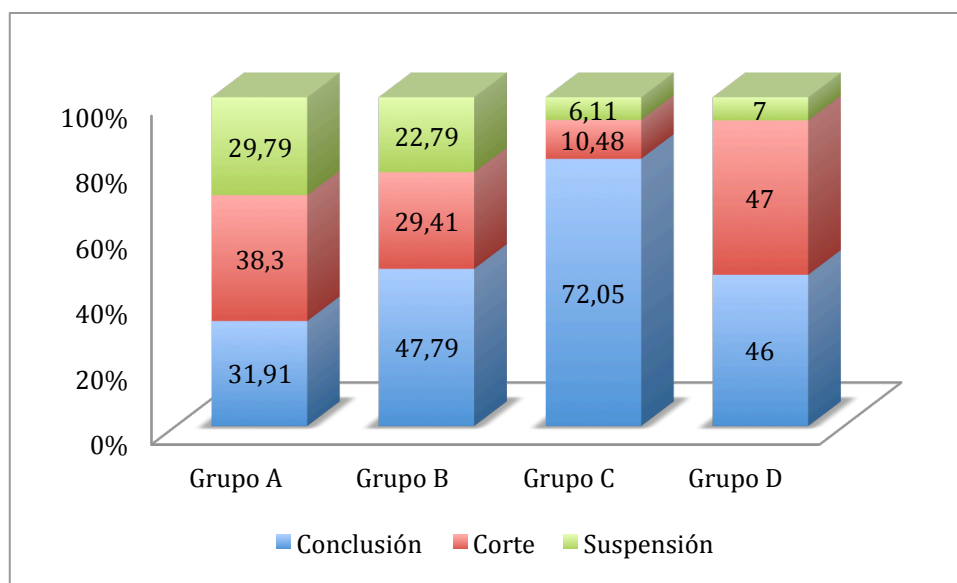
Como hemos dicho, en general, la superposición ha de ser eliminada rápidamente y esto puede hacerse de tres formas (Cestero 2000a): uno de los participantes concluye rápidamente su enunciado (*resolución por conclusión*); uno de los hablantes corta su emisión y cede el turno al interlocutor (*resolución por corte*), o uno de los interlocutores suspende su emisión momentáneamente y la continúa una vez que el otro participante termina su turno (*resolución por suspensión*).

Los españoles, según Cestero (2000a: 154), resuelven la mayoría de las superposiciones mediante el corte del mensaje de uno de los participantes (47%), pero también utilizan habitualmente la finalización rápida (conclusión) de uno de los turnos que en ese momento se superpone (46%).

Los estudiantes taiwaneses de cuarto año también resuelven la mayoría de las superposiciones cortando el mensaje (38,30%) y utilizan la conclusión como segundo recurso (31,91%). La suspensión momentánea del mensaje es utilizada casi con la misma frecuencia que la conclusión (29,79%).

En cuanto a los estudiantes taiwaneses de séptimo año, la estrategia más utilizada para resolver la superposición es finalizar el mensaje (47,79%), lo que provoca superposiciones que duran más de un segundo. Con una menor proporción cortan (29,41%) o suspenden el mensaje (22,79%).

Veamos en el siguiente gráfico una comparación de estos tres grupos, acompañada del porcentaje de superposiciones según el modo de resolverlas en las conversaciones en chino.



**Gráfico 56.-** Grupos A, B, C y D. Porcentaje de interrupciones con superposición según el modo de resolver esta.

Lo primero que cabe destacar es el elevado porcentaje de suspensiones del mensaje en las conversaciones en español de los dos grupos de taiwaneses respecto a las

conversaciones de los españoles. Esto muestra que el hablante acepta la interrupción y continúa más adelante el turno suspendido. Esto revela una prioridad por la finalización semántica sobre lo formal. Es decir, se prioriza la coherencia del contenido, aunque ello impida la cohesión del discurso. Este rasgo, característico de las conversaciones en español de los taiwaneses, no se repite cuando los estudiantes mantienen conversaciones en chino, ya que el porcentaje de superposiciones resueltas por suspensión del mensaje disminuye a un 6,11%. Del mismo modo, los españoles presentan un bajo porcentaje de suspensiones y suelen cortar o concluir el mensaje para enlazar el siguiente turno con lo dicho por su interlocutor.

Además, encontramos un bajo porcentaje de conclusiones en las conversaciones de los estudiantes taiwaneses de cuarto año en comparación con los datos que tenemos del mismo fenómeno en la conversación entre españoles. Cabe decir, al mismo tiempo, que muchas de las superposiciones se dan al principio o en el medio del turno del hablante, cuya reacción es, generalmente, cortar el mensaje. Que las superposiciones no se produzcan generalmente cerca de un LTP viene a apoyar los numerosos casos de interrupciones involuntarias y confirma que el oyente no parece prestar atención a los LTP del hablante.

Vemos, por lo tanto, que, cuanto mayor es la naturalidad con la que los estudiantes taiwaneses hablan, mayor es el porcentaje de veces que no admiten la intervención del interlocutor. De todas formas, este rechazo es más bien pasivo, pues así queda demostrado en el hecho de que muchas de las superposiciones sean largas y, además, no aparezca una lucha por el turno. La persona interrumpida concluye su mensaje sin más, permitiendo que los solapamientos se alarguen más de lo que cabría suponer. Así lo corrobora el altísimo porcentaje de resoluciones por conclusión en el grupo de taiwaneses que conversan en chino (72,05%).

Teniendo en cuenta que el Grupo B se acerca al grupo de españoles en las superposiciones resueltas por conclusión y que el Grupo A se aproxima más en el porcentaje de utilización de la resolución por corte, observamos que los estudiantes taiwaneses que conversan en español, independientemente de su nivel en la lengua meta, siguen un patrón de resolución de superposiciones de habla completamente diferente del grupo de españoles. Además, tampoco se acercan al patrón utilizado por estos mismos estudiantes taiwaneses cuando conversan en chino. Ambos resultados muestran la pertinencia de trabajar el tema en el aula de ELE.

### 3.4. CONCLUSIONES

En general, las conversaciones entre españoles están caracterizadas por una frecuencia muy alta de alternancias impropias o interrupciones, si bien estas no producen conflictos conversacionales y, además, son muestra de una participación activa en la conversación y una tendencia a construir cooperativamente los mensajes (Cestero 2000a: 253); constituyen, así, una estrategia muy productiva de cooperación en conversación. Si queremos que los estudiantes taiwaneses de español sean capaces de mantener con total naturalidad una conversación con españoles, es necesario que utilicen un patrón similar a este en la producción de interrupciones.

Sin embargo, cuando los estudiantes taiwaneses conversan en español, hay una mayor proporción de alternancias propias. En general, los participantes parecen no prestar la atención debida al interlocutor, lo que hace suponer que la conversación no se construye solidariamente y se convierte en un intercambio de mensajes. Este intercambio tiene un carácter no competitivo, ya que las superposiciones se resuelven sin una lucha por el dominio del turno. Otro rasgo característico de estas conversaciones es la aparición de muchos titubeos, pausas y reflexiones que indican, quizás, inseguridad lingüística, bien porque no se ha entendido lo dicho o bien porque no se encuentra la palabra adecuada. Estos fenómenos suelen condicionar la aparición de interrupciones, que son las que caracterizan las conversaciones de los estudiantes taiwaneses, es decir la interlengua.

En concreto, hemos hallado un gran porcentaje de interrupciones cooperativas que buscan ayudar al hablante a completar el turno en marcha. Además, la elevada aparición de interrupciones involuntarias nos hace pensar que los taiwaneses utilizan diferentes marcas de finalización de turno. De hecho, las pausas aparecen como marca primaria para señalar el final de turno y no siempre se dan junto a la conclusión gramatical. Otro de los rasgos característicos de las conversaciones en español de los estudiantes taiwaneses es que el hablante acepta la interrupción que se solapa y tiende a finalizar su propio turno sin hacer referencia alguna al enunciado interruptor. Esto viene a confirmar las diferencias que hay entre el papel del emisor y el receptor en la cultura occidental y en la oriental. Según Ávila (1997: 15), en occidente hay una

retroalimentación, una doble dirección en la relación entre los interlocutores. Esto significa que la reacción del hablante está marcada directamente por lo que el anterior hablante ha dicho o hecho en el discurso. Los estudiantes taiwaneses, en cambio, tienden a expresar sus propias ideas sin hacer referencia al turno del interlocutor, como lo ratifican las ocasiones en las que el hablante no espera la respuesta a una pregunta hecha e inicia un nuevo turno o el enorme porcentaje de superposiciones que se resuelven por suspensión del mensaje.

Tras las conclusiones vistas en los dos primeros apartados y el análisis de estadística descriptiva llevado a cabo en este tercer apartado, aceptamos nuestra primera hipótesis de trabajo, que decía así:

*Las estrategias de producción utilizadas por alumnos taiwaneses que han aprendido español como lengua extranjera en un contexto institucional, cuando conversan en un nivel de español intermedio, son más complejas y, probablemente, más cercanas al español nativo que las utilizadas por alumnos de nivel inicial.*

Las conversaciones en español de los alumnos taiwaneses de nivel inicial de español se alejan tanto del modelo de producción de interrupciones de la lengua meta como del modelo de su lengua materna. Sin embargo, este grupo es el más homogéneo en cuanto a la producción de interrupciones de sus miembros.

En cuanto a las conversaciones en español de los alumnos taiwaneses de nivel intermedio de español, si bien en ocasiones se aprecia un acercamiento a la producción de interrupciones de los españoles cuando estas son justificadas pertinentes, no apreciamos progresión o aprendizaje alguno que justifique una mayor cercanía al grupo de españoles, sino más bien al modelo de producción de interrupciones en conversaciones en su lengua materna. De todas formas, el análisis ha demostrado que, aunque el modelo de producción de interrupciones en las conversaciones en español del Grupo B se aleja del seguido en las conversaciones entre españoles, más se aleja el patrón utilizado por los alumnos del Grupo A.

En cuanto a la segunda hipótesis de trabajo, también es aceptada. Recordemos que en el Capítulo II quedaba formulada del siguiente modo:

*Los alumnos taiwaneses de nivel intermedio de español, aun sin haber recibido instrucción sobre la interrupción, utilizarán estrategias de producción más*

*cercanas a su lengua materna y de forma diferente a como lo hacen los hablantes nativos de español.*

En las conversaciones en español de los alumnos taiwaneses de nivel intermedio se sigue un patrón de funcionamiento de las interrupciones cercano al que se sigue en conversaciones en su lengua materna, lo que demuestra que hay una transferencia del estilo comunicativo de la L1 a la L2. La mayor naturalidad de los alumnos de nivel intermedio en la comunicación en su lengua meta hace que aparezcan con más obviedad los mecanismos que permiten el reconocimiento de las señales que marcan el intercambio de turnos en chino. Esto puede tener su razón de ser en que no han aprendido explícitamente a administrar el mecanismo de intercambio de turnos que regula las conversaciones en español. Como bien hemos querido demostrar en nuestra investigación, los alumnos taiwaneses de español no podrán llegar a mantener conversaciones con españoles con total naturalidad, ni conversaciones cercanas al patrón natural español, puesto que no se les ha enseñado cómo funciona el mecanismo de intercambio de turnos que regula las conversaciones. Nuestra conclusión final es, por lo tanto, que los profesores de ELE debemos enseñar en la clase de ELE a reconocer, interpretar y manejar las señales que regulan este mecanismo para, así, poder mejorar eficazmente la competencia comunicativa de los alumnos.

Los resultados que hemos obtenido en este apartado confirman, al mismo tiempo, los obtenidos por Pérez (2011a) en su tesis doctoral. En él, Pérez (2011a) afirma que los estudiantes taiwaneses de nivel intermedio de español siguen un modelo más complejo en la producción de turnos de apoyo y más cercano a su lengua meta que los estudiantes taiwaneses de nivel inicial, pero diferente del patrón seguido por los españoles que conversan en su lengua materna. Además, en la segunda parte de su hipótesis de trabajo, que, tal y como dijimos en el Capítulo II, coincide con la nuestra en la forma de plantearse, se afirma que los estudiantes taiwaneses de nivel intermedio de español desarrollan estrategias comunicativas procedentes de su lengua materna.

Una vez que hemos identificado las diferencias que hay entre el patrón de producción de interrupciones de los españoles y el seguido por los estudiantes taiwaneses de español, tanto de nivel inicial como de nivel intermedio, será más sencillo elaborar un plan de enseñanza específico que ayude a paliar estas diferencias; como muestra, cerramos esta tesis doctoral con el Capítulo V, en el que se presenta una propuesta didáctica más concreta. En la Conclusión del trabajo, además, se sugerirán



algunas aplicaciones prácticas para la clase de conversación que ayuden a los estudiantes a entender el funcionamiento de las interrupciones.



## **CAPÍTULO V**

### **APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

---



## **CAPÍTULO V**

### **APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

En los capítulos anteriores, hemos descrito en detalle el uso y la producción de interrupciones en la interlengua de los alumnos taiwaneses de español, dejando constancia de su escasa presencia y de que, incluso tras siete años de estudio, los estudiantes siguen interrumpiendo con un patrón diferente al de los españoles, lo que conlleva implicaciones didácticas de suma importancia. Las conclusiones a las que hemos llegado en la investigación realizada revelan que los estudiantes presentan cierta transferencia de la lengua y cultura maternas en el uso de las interrupciones cuando hablan en español. Esto podría acarrear algunos problemas de comunicación durante el encuentro conversacional entre taiwaneses y españoles, y conducir, por lo tanto, a un bloqueo en el proceso de adquisición de la lengua, por lo que su estudio y su atención en la enseñanza de lenguas extranjeras resultan de gran valor. Nuestras conclusiones nos permiten afirmar que debemos fomentar una enseñanza que potencie la interacción conversacional allí donde las intervenciones de los interlocutores sean más intrusivas así como la cooperación para la construcción del turno, de tal forma que la interlengua de los alumnos se aproxime, en este aspecto, al patrón establecido para el español.

De acuerdo con Montgomery (2001: 51) y en la línea que nosotros seguimos, es de vital importancia enseñar a los estudiantes el mecanismo de producción de interrupciones en tanto que en español funciona de una manera muy particular. A pesar

de que Hall (1984: 163, citado en Hayashi 1988: 285), asegure que no es posible enseñar a un aprendiente de segundas lenguas a sincronizar su comportamiento con el de un hablante nativo, nosotros consideramos que es posible e, incluso, muy necesario para mejorar la competencia conversacional.

La necesidad de actuar sobre la producción de interrupciones en las conversaciones en español de los alumnos taiwaneses obedece a la enorme importancia que tiene la interrupción en la conversación en español. En conversaciones entre varios interlocutores, es muy común que el hablante no nativo (HNN) no intervenga debido a su falta de conocimiento de las estrategias de intervención (Ikeda 2004: 21). Cuando la confirmación del oyente es requerida explícitamente, los HNN sí son capaces de emitir superposiciones de habla que favorezcan el desarrollo de la conversación. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando la confirmación es necesaria desde un punto de vista pragmático. Ikeda (2004: 28) achaca estos fallos del HNN a una falta total de comprensión de las estructuras sintáctica, semántica y pragmática, así como de los niveles conversacionales del lenguaje. Además, otro factor importante que afecta negativamente al rol de oyente del HNN es que el conocimiento pragmático adquirido en la lengua materna conduce a una interpretación diferente de las superposiciones de habla en general.

El problema pedagógico que se nos presenta como profesores de español es cómo preparar a los estudiantes para que puedan tomar parte en conversaciones fuera del aula. Ante este reto, resulta imprescindible ofrecer a los alumnos la oportunidad de practicar intercambios conversacionales que se acerquen a una conversación coloquial.

En este capítulo, aplicaremos las conclusiones a las que llegamos en el anterior capítulo a la enseñanza y aprendizaje de la conversación en el aula de ELE. Intentaremos ofrecer algunas ideas que ayuden a que los profesores intervengan en la clase de conversación para que nuestros alumnos mejoren su competencia conversacional y, en concreto, la producción de interrupciones en la conversación. Comenzaremos el capítulo con una exposición del panorama general que presenta la enseñanza de la conversación en el aula de ELE. En este primer apartado, además, explicaremos los aspectos más destacables del enfoque didáctico que consideramos más adecuado para enseñar en el aula los mecanismos conversacionales y daremos un perfil general de la asignatura Conversación en las universidades taiwanesas en las que hemos recopilado los datos para nuestro trabajo. En el segundo apartado, ofreceremos algunas

orientaciones generales que consideramos útiles para mejorar el diseño de las clases de Conversación en Taiwán, así como la actuación del profesor en la propia aula. En el último apartado, tomando en consideración las ideas recogidas en los dos primeros, presentaremos una unidad didáctica modelo que servirá para enseñar a nuestros alumnos a producir correctamente interrupciones en sus conversaciones con hablantes nativos de español.

## 1. LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN

Gracias a la conversación se dicen cosas y se hacen cosas. Comprender parte de su mecanismo nos ayudará a decir las cosas mejor y a hacer las cosas mejor.

“Nuestros alumnos –que en la mayoría de los casos poseían un conocimiento amplio del español, pues eran de nivel superior– siempre se quejaban de lo mismo: no podían intervenir en una conversación entre españoles si no les preguntaban directamente; no sabían cuándo ni cómo intervenir. Se quejaban también de que, en estas conversaciones, se les escuchaba poco y enseguida se les interrumpía como si lo que ellos decían no fuera importante. Esto se agravaba, por ejemplo, en el caso de los japoneses y los suecos, dado que en sus respectivas culturas es una gran falta de cortesía hablar sin que te den la palabra” (Alonso-Cortés *et al.* 1998: 115).

Si partimos de la imperiosa necesidad que tiene el alumno de comunicarse con más eficacia en un contexto natural, llegaremos a la conclusión de que, quizás, lo más adecuado para atender esta exigencia es introducir ciertos contenidos que ayuden al alumno a aprender los mecanismos internos que constituyen la conversación.

En este apartado, pretendemos llamar la atención sobre la enorme importancia de incluir en nuestras programaciones la enseñanza explícita de los *mecanismos conversacionales* (interrupción, superposición de habla, cambios de turno de palabra, etc.), abordados desde la *microestructura de la conversación*, de cuyo estudio se ocupa el Análisis de la Conversación. Alonso-Cortés *et al.* (1998: 116) están de acuerdo con esta línea y destacan que los malentendidos que se producen en la interacción oral pueden atenuarse “reflexionando sobre las diferencias que existen en las estrategias y rutinas conversacionales”, en este caso, del español.

Referidas al *verdadero problema en la comunicación intercultural*, tomamos las siguientes palabras de Cestero (2005):

“las señales implicadas en [el mecanismo de intercambio de turnos de habla] difieren en forma, uso o frecuencia de aparición de unas lenguas a otras y la frecuencia y forma de violación del mecanismo también, provocando, con ello, un uso incorrecto o inapropiado de marcas lingüísticas y no verbales y, lo que es peor, fallos de coordinación y negociación que, además, en muchos casos, traen consigo determinadas creencias y actitudes hacia una cultura y sus hablantes, llegando a bloquear el proceso de adquisición” (Cestero 2005: 29-30).

En la enseñanza de lenguas, la competencia conversacional se recoge dentro de la *competencia comunicativa*<sup>316</sup>, término introducido desde la etnografía de la comunicación (Gumperz 1972 y Hymes 1972), pues la conversación es “la habilidad para producir la actividad comunicativa por excelencia” (Cestero 2005: 9). De este modo, Wilkins (1976) desarrolla una lista de funciones comunicativas que pueden aparecer en la conversación:

- 1) Juicio y valoración: expresión de juicios valorativos acerca de personas y cosas.
- 2) Persuasión: expresión de enunciados que se usan para influir sobre la conducta de los otros.
- 3) Argumentación: presentación y evaluación de información.
- 4) Exposición: presentación de información acerca de datos, razones, condiciones, etc.
- 5) Emociones personales: expresión de estados anímicos y de reacciones emocionales ante personas y sucesos.
- 6) Relación social: expresión de saludos, condolencias, felicitaciones, etc.
- 7) La habilidad para narrar y describir hechos en el presente y en el pasado.
- 8) Reconocer y saber usar tono formal e informal, así como ciertas actitudes<sup>317</sup>.

Más allá de aprender a realizar estas funciones comunicativas, es necesario saber conversar y, para ello, se deben manejar recursos estructurales y se deben poner en funcionamiento mecanismos conversacionales que permitan su producción. El *Marco*

---

<sup>316</sup> Véase Cenoz (2004) para conocer más acerca del concepto de *competencia comunicativa* y los modelos basados en dicho concepto.

<sup>317</sup> Estas dos últimas no figuran en la propuesta original de Wilkins y han sido añadidas por Bordón (2000:168).



*común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002) recoge, tal y como apunta Cestero (2007), bastantes de los aspectos conversacionales que tienen que ver con la estructuración y producción de la conversación, si bien aparecen dispersos por toda la obra, distribuidos en distintos componentes y sin el detalle y la profundidad que una planificación específica requiere. No tenemos constancia, no obstante, de la existencia de materiales o manuales editados que tengan en cuenta los descriptores apuntados en el MCERL, aunque sí conviene señalar el enunciado de algunos aspectos estructurales conversacionales en varias obras<sup>318</sup>, de entre las que destacamos la de Ortega (1994), quien en su momento hizo una llamada de atención sobre la importancia de atender en el aula de conversación en ELE a los elementos ligados a la competencia comunicativa (análisis y comprensión de la situación, determinación de lo consabido, comprensión y producción del sentido, etc.) y a las habilidades vinculadas a la negociación del sentido en una conversación (selección del interlocutor, reconocimiento de puntos de transición relevantes, mantenimiento del turno, etc.). En este sentido, destacan, también, las publicaciones de García (2004a, 2005 y 2009) y las de Cestero (2005 y 2007).

Sin entrar en detalles, sabemos que en nuestro contexto, la enseñanza de ELE en Taiwán, el español se usa casi únicamente en la clase y apenas se utiliza de forma natural o espontánea. Por ello resulta imprescindible ofrecer en la clase todos los recursos disponibles para que el alumno aprenda de la mejor forma posible el funcionamiento de los mecanismos conversacionales. Más concretamente, en nuestra clase de conversación, podemos intervenir y aplicar estos conocimientos teóricos, como expondremos en este apartado, con el objetivo de facilitar al alumno su integración en un contexto natural entre españoles.

El alumno taiwanés, cuando llega por primera vez a nuestra aula, ya ha adquirido los mecanismos y reglas de interacción y estructuración de la conversación propias de su cultura, lo que provoca una incapacidad permanente para conversar fluidamente en la lengua extranjera. Para evitar esto, señala Cestero (2005: 69), es necesario “enseñarles, por un lado, las reglas de la interacción y los fenómenos y elementos relacionados con ellas y, por otro, las reglas de organización y los

---

<sup>318</sup> Cestero (2005: 68) señala los siguientes manuales: *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos* (Fente et al. 1982 y 1990), *Planet@* (Cerrolaza et al. 1998 y 1999), *Ven 1* (Castro et al. 1990), *Ven 3* (Castro y Rosa 1992), *Sueña 3* (Álvarez et al. 2001) y *Sueña 4* (Blanco et al. 2001). Además, la autora destaca algunos materiales de ELE que recogen aspectos estructurales conversacionales: *Repertorio de funciones comunicativas del español* (Gelabert et al. 1990), *Actos de habla de la lengua española* (Fernández 1991), *ELE. Tácticas de conversación* (Varela 1994) y *La destreza oral* (Vázquez 2000).

mecanismos, fenómenos y elementos implicados en ellas”. No se pretende, claro está, que el estudiante imite o repita el mecanismo conversacional de los españoles, sino que tome conciencia de él y, en la medida de lo posible, aprenda a desenvolverse con más soltura en conversaciones con nativos.

La idea de enseñar explícitamente los mecanismos de la conversación se inicia con el llamado *enfoque directo*, y se considera necesaria para que los alumnos se desenvuelvan correctamente en una interacción oral natural, como nos recuerda García (2004a: 106)<sup>319</sup>.

En este apartado, nos centraremos en la exposición de algunas cuestiones prácticas sobre la enseñanza de la conversación. En primer lugar, abordaremos cuestiones generales relacionadas con la enseñanza de la conversación en lenguas extranjeras. En segundo lugar, nos ocuparemos de exponer las principales directrices que sigue el enfoque directo, considerado el modo más adecuado para abordar la enseñanza de los mecanismos conversacionales. Por último, describiremos la situación de la interacción conversacional en el programa de los departamentos de español en los que hemos recogido el corpus de investigación.

## 1.1. CUESTIONES GENERALES DE LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN

Una vez que somos conscientes de la importancia de enseñar a nuestros alumnos el funcionamiento de la conversación, hemos de plantearnos, en primer lugar, cuál es el género oral con el que trabajaremos. El Instituto Cervantes (2006) indica qué géneros orales deben incluirse en cada uno de los niveles de referencia y especifica si ha de trabajarse la recepción, la producción o ambas. Además, ofrece muestras de cada uno de los géneros señalados. De este modo, la tipología de los géneros orales queda establecida del siguiente modo (Instituto Cervantes 2006):

- 1) Nivel A1: conversaciones cara a cara.
- 2) Nivel A2: conversaciones cara a cara, conversaciones telefónicas, instrucciones y presentaciones públicas.

---

<sup>319</sup> Esta misma autora nos remite a los argumentos sostenidos por Alcón y Tricker (2000) y House (1996), cuyas investigaciones demuestran la efectividad de este método.

- 3) Nivel B1: anécdotas, anuncios publicitarios emitidos por megafonía, boletines meteorológicos, comentarios y retransmisiones deportivas, conversaciones cara a cara, discursos y conferencias, entrevistas (académicas y médicas), informativos radiofónicos, mensajes en contestadores automáticos, noticias retransmitidas por televisión o radio, películas y representaciones teatrales y presentaciones públicas.
- 4) Nivel B2: anuncios publicitarios en radio y televisión, chistes, comentarios y retransmisiones deportivas, conversaciones cara a cara, conversaciones telefónicas, debates y discusiones públicas, discursos y conferencias, documentales radiofónicos y televisados, entrevistas (periodísticas y laborales), informativos radiofónicos, instrucciones, letras de canciones, noticias retransmitidas por televisión o radio, películas y representaciones teatrales y representaciones públicas.
- 5) Nivel C1: anuncios publicitarios en radio y televisión, chistes, comentarios y retransmisiones deportivas, conversaciones cara a cara, conversaciones telefónicas, debates y discusiones públicas, discursos y conferencias, documentales radiofónicos y televisados, entrevistas (periodísticas, laborales, académicas, médicas, asesorías, etc.), instrucciones, intervenciones en reuniones formales, letras de canciones, noticias retransmitidas por televisión o radio, películas y representaciones teatrales, presentaciones públicas y sermones eclesiásticos.
- 6) Nivel C2: conversaciones cara a cara, conversaciones telefónicas, debates y discusiones públicas, discursos y conferencias, documentales radiofónicos y televisados, intervenciones en reuniones formales y presentaciones públicas.

Es muy importante tener en cuenta el género oral que nos va a permitir trabajar con las interrupciones. Así, la conversación cara a cara y la conversación telefónica son los dos tipos de texto oral en los que debemos centrarnos, puesto que la interrupción de los turnos de habla es uno de los rasgos más característicos de este tipo de interacciones orales. Para ello, es necesario encontrar un modelo válido de este tipo de conversaciones para ofrecérselo al alumno como muestra real que le permita aprender, ya que contamos con el gran inconveniente de que los alumnos no tienen muchas oportunidades para practicar fuera de la clase.

Hoy en día contamos con corpus de conversaciones reales<sup>320</sup> que pueden servirnos para extraer, analizar, aprender y usar los elementos que forman los mecanismos conversacionales. Algunos de los usos potenciales más importantes de los corpus orales son expuestos por Moreno y Urresti (2005: 91-92) del siguiente modo:

- 1) Potencial y aplicabilidad en el campo de la investigación lingüística (fonética, lexicológica, pragmática y sintaxis).
- 2) Potencial y aplicabilidad en el campo de la investigación sobre tecnologías lingüísticas.
- 3) Potencial y aplicabilidad en el campo de la traducción.
- 4) Potencial y aplicabilidad en el campo de ELE.
- 5) Potencial y aplicabilidad en el campo de la edición y publicación.

Con respecto al cuarto uso apuntado por estos investigadores, encontramos algunos corpus, concretamente el recogido por Sánchez *et al.* (1995), dirigidos específicamente a la enseñanza de ELE, pero, aunque existen algunas publicaciones sobre el uso de estos corpus en la clase<sup>321</sup>, Cestero (2005: 72) recuerda que “aún es muy escasa la utilización que se hace de ellos en el ámbito que nos ocupa, debido, fundamentalmente, al esfuerzo y tiempo que requiere”.

Conviene, pues, tener presente este recurso para utilizarlo en las clases y seguir, así, las directrices marcadas en el Consejo de Europa (2002: 31). En el documento modelo se especifica la necesidad de comprensión de cualquier tipo de lengua hablada a velocidad de hablante nativo en un nivel C2. Sin embargo, aunque su uso produce beneficios, es muy cierto que la conversación real entre nativos resulta, para nuestros alumnos, difícil de comprender y, por lo tanto, se vuelve agotador utilizarlas en la clase, lo que requiere cierta manipulación, al menos en los niveles iniciales, siempre que no se atente contra la producción real.

Una vez que sabemos en qué tipo de texto oral nos centraremos y qué corpus oral utilizaremos, es imprescindible que el profesor sea capaz de ofrecer al alumno una idea clara de los fenómenos que aparecen en la conversación. Con objeto de facilitar la

---

<sup>320</sup> Existen publicados algunos corpus orales españoles: CREA oral, PRESEEA, C-ORAL-ROM, ALBAYZIN, CORLEC, etc.

<sup>321</sup> Para conocer más sobre el uso de corpus en la enseñanza de lenguas, véase la bibliografía que Campillos (2006: 108) cita al respecto.

identificación de algunos de estos fenómenos, en el MCERL aparecen escalas ilustrativas de nivel referidas específicamente a algunos aspectos de la microestructura conversacional. Así, encontramos los siguientes descriptores:

- 1) Tomar la palabra (Consejo de Europa 2002: 84).
- 2) Cooperar (Consejo de Europa 2002: 84).
- 3) Pedir aclaraciones (Consejo de Europa 2002: 85).
- 4) Turnos de palabra (Consejo de Europa 2002: 121).

En la clase de conversación puede atenderse, más especialmente, a la *alternancia de turnos*, que se incluiría en el cuarto descriptor del Consejo de Europa (2002), pues es donde mayor rendimiento podemos obtener. Es aquí donde encontramos, como nos recuerda Cestero (2000a: 34): la toma de turno, la asignación de turno, el mantenimiento de turno, el cambio de hablante, el cese de la posesión de turno, la suspensión de procedimientos de toma de turno, las interrupciones, el habla simultánea, los silencios, los falsos comienzos, los turnos de apoyo, etc. Otro aspecto al que puede atenderse desde esta nueva perspectiva es el de los *pares adyacentes*, también llamados *turnos conectados* (pregunta - respuesta, propuesta - aceptación / rechazo, saludo – saludo, etc.), tan estudiados dentro del comunicativismo.

Precisamente, una tabla de contenidos que requieren su enseñanza explícita en las clases de conversación es la que aparece en Cestero (2005: 70-71 y 2007):

1) Relacionado con el intercambio de turnos de habla, tenemos:

- Producción y reconocimiento de distintos tipos de turnos de habla.
- Producción y reconocimiento de turnos completos.
- Producción y reconocimiento de señales básicas y tácticas de conclusión de turno.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de interrupciones justificadas.
- Producción y reconocimiento de indicaciones de toma de turno.
- Producción y reconocimiento de indicaciones de movimientos en el turno.
- Producción y reconocimiento de estrategias de toma de turno interruptiva.

2) Turnos de apoyo:

- Entendimiento, producción y reconocimiento de apoyos conversacionales.
- 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 alternancias de turno de habla-apoyo.

### 3) Intercambio de turnos:

- Entendimiento, producción y reconocimiento de distintos tipos de intercambios de turnos.
- Producción y reconocimiento de segundas partes no prioritarias en pares adyacentes.

### 4) Secuencias:

- Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias de apertura.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias de cierre.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias de inserción.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias laterales.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias de narración oral.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de otros tipos de secuencia.

### 5) Estructura general de la conversación:

- Entendimiento, producción y reconocimiento de cambios de tema.
- Producción de conversaciones cotidianas completas (variando contextos).

Cestero (2005: 74) aboga por comenzar un programa curricular de conversación con la enseñanza y aprendizaje de la estructura pormenorizada de la misma; esto es, la *finalización de un turno*, los *apoyos* y la *construcción de secuencias*. Además, teniendo en cuenta que, en español, la *interrupción* indica interés por lo que se está diciendo, y no una falta de respeto hacia el hablante, como puede interpretarse en otros contextos socioculturales, y que, para los taiwaneses, el modo de interrumpir es considerablemente distinto, dedicar varias sesiones a este fenómeno conversacional no sería un trabajo en balde. De hecho, en el tercer apartado de este capítulo, vamos a

ofrecer un ejemplo de lo que podría ser una unidad didáctica para trabajar con las interrupciones.

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) ofrece algunas novedades, recogidas en Cestero (2007), que consisten principalmente en la presentación de los aspectos estructurales de la conversación (funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales), si bien “seguimos sin encontrar el desarrollo y el detalle que los mecanismos, fenómenos y elementos estructurales requieren” (Cestero 2007: 4). En el Plan Curricular, la interrupción aparece como una de las funciones de la lengua que el profesor ha de tener en cuenta en el diseño curricular de la clase de ELE. Aparece en los niveles B1, B2 (Instituto Cervantes 2006 v. II: 273), y C1 y C2 (Instituto Cervantes 2006 v. III: 254) en conversaciones cara a cara, en conversaciones telefónicas y en presentaciones públicas. No se ofrecen estrategias, sino un inventario de fórmulas para interrumpir. Así, tenemos:

- B1: *Un momento, ¿puedo decir una cosa?*  
*... (solo) una cosa...*  
*Perdona / Lo siento, pero ¿puedo...?*
- B2: *... antes de que se me olvide...*  
*... sí, ya..., claro..., pero...*  
*... espera..., un momento...*  
*(Oye) ... que ...*  
*Perdona que te interrumpa, pero...*  
*Oye, un momento, ¿puedo decir algo / una cosa?*
- C1: *Disculpe la interrupción, pero...*  
*Lamento interrumpir, pero...*
- C2: *Disculpe, ¿me permite un inciso?*

La utilidad de estas fórmulas no será objeto de discusión. Sin embargo, si somos fieles al planteamiento que hemos venido sugiriendo a lo largo de este trabajo, diremos que lo realmente necesario es enseñar al alumno cómo funciona el mecanismo de las interrupciones de turnos de habla y, como hemos visto, en ninguno de los dos

documentos básicos de enseñanza de lenguas que son referencia para la enseñanza de ELE encontramos datos al respecto.

## 1.2. EL ENFOQUE DIRECTO. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DEL MECANISMO DE PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES

En el caso del español como lengua extranjera, A. M. Cestero Mancera (2005) y M. García García (2004a, 2005 y 2009) defienden la enseñanza, explícita o implícita, de los fenómenos y elementos relacionados con la estructuración de la conversación. Para presentar estos fenómenos es necesario seguir unos pasos que estén integrados en unos contenidos curriculares más amplios, como puede ser el caso de la clase de Gramática, de Cultura, de Comprensión Auditiva o de Comunicación Oral. Carter y McCarthy (1995) propusieron una secuencia didáctica que García (2004a: 107) resume del siguiente modo: 1º *sensibilización*, donde los estudiantes deben tomar conciencia de los fenómenos conversacionales que vayan a trabajarse; 2º *interacción*, o puesta en común de la fase anterior; 3º *inducción*, o creación de una regla que dé explicación al fenómeno concreto. El problema de esta propuesta de Carter y McCarthy es que resulta más apropiada para estudiantes de filología o lingüística porque centra su interés en la reflexión y aprendizaje de los conocimientos teóricos inherentes a estos elementos conversacionales. Nosotros preferimos la apoyada por Cestero (2005: 73-74), porque creemos que se adapta perfectamente a nuestro contexto de enseñanza de la conversación a extranjeros. Esta investigadora presenta la siguiente secuencia didáctica para trabajar los fenómenos y elementos relacionados con la estructuración de la conversación<sup>322</sup>:

- 1) **Presentación** de las características conversacionales con el objetivo de que el estudiante comprenda su utilidad y modo de producción.
- 2) **Aprendizaje** de las características conversacionales mediante la práctica de actividades individuales.

---

<sup>322</sup> En la programación de las universidades taiwanesas, cuando se integran los contenidos, suelen trabajarse los dos primeros pasos en la clase de gramática y los dos últimos en la de conversación. En nuestra propuesta, tal y como aconseja Cestero (2005), se deben realizar los cuatro pasos en las clases de conversación e integrar en los dos últimos los contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc., que han debido ser trabajados en la clase de gramática.



- 3) **Refuerzo** de las características conversacionales con actividades semicerradas en las que se ejercite su uso en parejas o en pequeños grupos.
- 4) **Adquisición** de las características conversacionales realizando actividades abiertas en las que los estudiantes practiquen de forma más o menos espontánea y natural lo aprendido.

Para dar cabida a todo esto en el aula, han de utilizarse actividades propias de los enfoques *comunicativo* y *por tareas* con objeto de integrar las aportaciones de la etnografía del habla y de la sociolingüística, disciplinas que estudian estos fenómenos. La presentación de los contenidos conversacionales será gradual, según la simplicidad o complejidad de la producción y el mayor o menor rendimiento funcional, y debe ir desde la microestructura hasta la macroestructura de la conversación (Cestero 2005: 74).

En la actualidad, y dentro de este enfoque, comienzan a aparecer trabajos específicos que aúnan la teoría de los aspectos estructurales de la conversación con su práctica en el aula<sup>323</sup>, como el de García Castro (2004), sobre el intercambio de turnos de palabra en el aula, o el de García García (2004b), quien propone, para una primera etapa de sensibilización, una secuencia práctica con varios fenómenos conversacionales (mantenimiento del canal y reformulación/ producción de enunciados completos). También cabe señalar la actividad de aula que Nielfa (2005) ofrece para aprender a utilizar las interrupciones en la conversación, o el trabajo, más general, de Rubio (2007), en el que se presenta la propuesta de un programa de estudios basado en la estructura conversacional. Por su parte, Pérez Ruiz (2011b) esboza las bases de una aproximación metodológica que combina la enseñanza explícita de la competencia lingüística con la interacción oral por medio de un enfoque directo de la conversación para la clase de conversación en ELE para sinohablantes.

Tenemos un ejemplo de aplicación del enfoque directo en la publicación de Hayashi (1988). La investigadora sugiere que los estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera que quieran mejorar su destreza en la conversación necesitan conocer una serie de rasgos relacionados con el mecanismo del intercambio de turnos. Estos rasgos son:

---

<sup>323</sup> Para saber más sobre algunos de los criterios metodológicos más recientes en la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro del ámbito educativo español, podemos revisar Sánchez-Reyes y Durán (2004).

- 1) Las superposiciones de habla deben minimizarse en las conversaciones, a excepción de los turnos colaborativos, que sí precisan y fomentan la aparición de estos elementos conversacionales.
- 2) El exceso de gesticulación puede dar la impresión de que el hablante está exagerando, o incluso mintiendo, lo que puede dar lugar a irritación y malentendidos.
- 3) Los hablantes nativos de inglés pueden interpretar algunas de las señales lingüísticas y no lingüísticas como señales de final de turno.

La autora no recomienda que los japoneses se acomoden al mecanismo conversacional de la lengua meta, pero sí que presten atención a los rasgos antes expuestos para no caer en una situación incómoda durante la conversación.

Li *et al.* (2005: 234) describen los resultados obtenidos con los alumnos tras utilizar el enfoque directo. Parten de una característica concreta de las conversaciones entre hablantes no nativos (HNN) y hablantes nativos (HN): el oyente (HNN) no entiende parte del mensaje del hablante (HN) y, en lugar de preguntar, asiente a lo dicho. El hablante interpreta estos gestos como turnos de apoyo a lo dicho y continúa hablando. El oyente trata de comprender lo que no entendió antes y se va creando una bola de incompreensión que le provoca aturdimiento y confusión. A partir de esta característica del habla HNN-HN, justifican en su trabajo la enseñanza explícita del mecanismo de las interrupciones. Su objetivo es comprobar si una pequeña sesión en la que se enseñe a los estudiantes a solicitar al hablante una aclaración sobre lo dicho incrementaría la frecuencia de interrupciones en una conversación diádica intercultural. El grupo está formado por estudiantes chinos de inglés como LE y por canadienses. Las instrucciones del profesor tenían el objetivo de hacerles entender que interrumpir cuando el mensaje no resultaba claro no implicaba descortesía o hacer el ridículo.

En las conclusiones de la investigación de Li *et al.* (2005), encontramos que:

- 1) El grupo que fue entrenado presenta una mayor frecuencia de interrupciones exitosas, lo que facilita y hace más efectiva la comunicación entre los interlocutores.
- 2) Los estudiantes chinos consiguieron participar en un mayor número de interrupciones cooperativas, mientras que los canadienses incurrieron en más interrupciones intrusivas. Esto da soporte a la teoría de la psicología transcultural

del individualismo (canadienses) y el colectivismo (chinos) (Li 2001): los canadienses, a diferencia de los chinos, tratan de expresar lo que sienten.

- 3) Los hablantes de una LE, los chinos en este caso, presentan un mayor nivel de ansiedad que los hablantes nativos cuando se trata de una interacción intercultural.

Por lo tanto, Li *et al.* (2005: 247) admiten que la enseñanza explícita del modo de preguntar cuando algo no se ha entendido facilita una buena comunicación.

Sin embargo, encontramos trabajos en los que la enseñanza explícita no presenta resultados tan significativos y productivos. En concreto, acerca de la enseñanza explícita del uso de turnos de apoyo, House (1996) hizo un estudio en el que participaron estudiantes alemanes de inglés y cuyos resultados no fueron totalmente positivos. Furo (1988) también obtuvo resultados similares con alumnos japoneses.

En nuestra opinión, un enfoque combinado puede tener gran eficacia en nuestras clases de conversación, ayudando a que nuestros alumnos no se sientan apesadumbrados por no poder participar en una conversación con españoles del modo que quisieran.

“El objetivo principal de la enseñanza de una lengua debe ser conseguir que el aprendiz pueda comunicar y comunicarse correctamente y de forma apropiada, y la conversación es la forma más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana, y, además, únicamente a través de la interacción comunicativa oral y, más concretamente, de la práctica conversacional es posible adquirir gran parte de las estructuras sintácticas complejas de una lengua, la mayoría de sus elementos discursivos o conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos” (Cestero 2007: 3).

### 1.3. SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN EN TAIWÁN

En Rubio (2011), llevamos a cabo un estudio sobre el perfil general de la clase de conversación en las cuatro licenciaturas de español que pueden cursarse en Taiwán. En las conclusiones a las que llegamos, destacamos los aspectos más positivos de la clase de conversación, así como aquellos que han de reforzarse para que el alumno mejore su capacidad comunicativa en el aula. Dichos aspectos relevantes, que proceden

de los resultados arrojados por un cuestionario<sup>324</sup> que completaron algunos de los profesores responsables de la clase de Conversación Española en la Universidad de Idiomas Wenzao (Ana Sun y Javier Pérez), en la Universidad Providence (Francisco Moreno), en la Universidad Fujen (Leopoldo Vicente) y en la Universidad Tamkang (José Miguel Blanco), pueden ser resumidos en los siguientes puntos:

- 1) El carácter obligatorio que se le confiere a la asignatura indica que es considerada de gran relevancia.
- 2) En todos los departamentos, la Conversación cubre cuatro créditos, cifra que puede considerarse más o menos elevada. Solamente en la Universidad de Idiomas Wenzao, la Conversación ocupa unos insuficientes dos créditos del programa a partir del segundo año.
- 3) En todos los departamentos, esta asignatura se coordina teóricamente con otras, al menos durante los dos primeros años, y, en el caso de las universidades Wenzao y Providence, también en el tercero. Esta cooperación entre profesores durante los primeros años ayuda a que el alumno adquiera con mayor solidez las destrezas necesarias para afrontar otras asignaturas más enfocadas a otros conocimientos (Literatura, Arte, Cultura, etc.), además de garantizar un nivel básico del idioma, lo que le servirá para perfeccionar su español durante los últimos años de la licenciatura. Más aún, esta solidez aumentará si la coordinación se consigue entre todas las asignaturas, como ocurre en la Universidad Providence.

En cuanto a este último punto, sería necesario hacer un escrutinio más detallado, pues sospechamos que la Conversación es un apoyo o refuerzo de lo estudiado en Gramática. Esto, que a primera vista podría parecer lógico, es muy discutible, pues la Gramática es una herramienta del idioma, y como tal no puede convertirse en objetivo final. Los papeles deberían invertirse con el fin de que la Gramática sea la herramienta fundamental, la base sobre la que se apoyen sólidamente las cuatro destrezas, que son las que han de convertirse en objetivo final.

Si estamos de acuerdo con la importancia crucial de la capacidad comunicativa para la formación de los alumnos, podremos sacar varias conclusiones con respecto al papel de la Conversación en el programa de la Licenciatura de Español en Taiwán y, consecuentemente, listar los aspectos que han de mejorarse, a saber:

---

<sup>324</sup> Véase el cuestionario completo en el Anexo de Rubio (2011).

- 1) Los créditos de Conversación son mínimos en los últimos años, pues dos horas semanales no parecen suficientes para que el alumno adquiriera una competencia comunicativa oral satisfactoria.
- 2) Si bien reconocemos que las desfasadas y masificadas clases de LE hace no muchos años han dejado paso a los veinticinco alumnos por clase, la cifra sigue siendo demasiado alta, pues consideramos que el número ideal de alumnos por clase es quince.
- 3) La programación y los contenidos no están adaptados al contexto taiwanés en particular, ya que se siguen los ofrecidos por unos libros de texto editados en España. Solamente en 4º curso –también en 3º en Fujen– es el profesor quien elabora el programa y los contenidos que considera más oportunos. Por otra parte, García Castro (2004) y Ezeizar (2007) ya han puesto de manifiesto lo insatisfactorio que es el contenido de los manuales de ELE con respecto a la interacción oral, en general, y a la conversación, en particular, con lo cual la inadecuación es doble.

Así pues, intuimos que en nuestro ámbito ocurre lo que ya denunciaba Cestero (2007: 4): las clases de conversación “no son todo lo productivas que deberían y podrían ser, pues suelen considerarse complementarias de las de gramática y, por lo tanto, menos importantes”. Además, como observan algunos investigadores como García Castro (2004), Cestero (2005: 68) o Ezeiza (2007) al respecto del tratamiento de la destreza oral en los manuales y materiales de ELE –los mismos que se utilizan en Taiwán–, las actividades suelen estar encaminadas a hacer hablar al alumno, no a hacerle interactuar y, por lo tanto, no se tiene en cuenta la competencia conversacional.

Es posible anotar, además, algunas cuestiones que no aparecen reflejadas en los cuestionarios recogidos y, por tanto, no constituyen conclusiones del estudio mencionado (Rubio 2011), pero que son importantes en la caracterización del sistema de enseñanza taiwanés:

- 1) La conversación se ofrece generalmente como asignatura, pero hay que destacar que en Wenzao y en Providence se ofrecen horas de apoyo conversacional a los estudiantes. Estas horas de apoyo, dos o tres a la semana, es un tiempo en el que un hablante nativo de español dialoga sobre cualquier tema con los alumnos. En la Outrigger University de Alemania, se desarrolla una actividad similar llamada

*Gesprächsrunde*. Consiste en un encuentro celebrado tres veces al semestre entre un estudiante de alemán y un nativo que tenga buen nivel de inglés. La única norma es hablar sobre el tema que quieran durante 20 minutos; no se especifica que deba hablarse solo en alemán. Las conversaciones son grabadas con el consentimiento de los participantes. El objetivo es desarrollar la fluidez y mejorar su léxico, su dominio de la morfosintaxis, de la pragmática y su habilidad discursiva (Kasper 2004: 554).

- 2) Sabemos, por comunicación personal con algunos de los profesores, que se utilizan otros materiales para suplementar el manual utilizado como libro de texto. Sobre este asunto volveremos en la conclusión del capítulo.

Para no limitarnos a estas observaciones, recordaremos en el siguiente apartado algunas de las orientaciones que en su momento aparecieron en Rubio (2011) y añadiremos nuevas perspectivas de mejora que nos ayudarán, de una u otra forma, a diseñar una unidad didáctica que lleve a los alumnos a manejar con eficacia una parte del mecanismo de producción de interrupciones de habla.

## 2. ORIENTACIONES GENERALES PARA FACILITAR LA INTRODUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LOS MECANISMOS CONVERSACIONALES EN LA CLASE DE CONVERSACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES TAIWANESAS

Para hablar de algo tan complejo como la enseñanza de la comunicación oral<sup>325</sup> es necesario trazar un plan en el que se desarrollen los siguientes niveles de especificación o concreción curricular<sup>326</sup>:

- 1) **Programa general** de la Licenciatura de Español.

---

<sup>325</sup> A partir de aquí emplearemos los términos *Conversación* y *Comunicación Oral* con mayúsculas iniciales cuando nos refiramos a la asignatura en sí.

<sup>326</sup> Si bien no nos referimos a los tres niveles de concreción curricular de la Ley Orgánica de Educación de España –Diseño Curricular Base, Proyecto Curricular de Etapa y Programación de aula–, sí tomamos el concepto del último nivel de concreción, la Programación de aula, que consistiría en la programación detallada de las unidades didácticas, especificando los contenidos, las actividades, el diseño cronológico y otros aspectos necesarios para desarrollar la clase. Si queremos saber más sobre el diseño curricular aplicado a ELE, debemos consultar Aguirre (2004).

- 2) **Programa de estudios** (syllabus), donde se especificarán los *destinatarios*, los *objetivos generales y específicos*, la *evaluación general del curso*, los *materiales* utilizados y los *contenidos generales* de la asignatura.
- 3) **Programación de aula**, donde se incluirán un *calendario* detallado de los contenidos que se van a trabajar y los *contenidos específicos* de cada unidad didáctica con los *cuadros explicativos*, las *actividades* y la *evaluación específica* en cada una.

A este respecto, en Rubio (2011) publicamos con detalle algunas orientaciones para mejorar el programa de la clase de conversación en las licenciaturas de Lengua Española en las universidades taiwanesas. En este apartado, recordaremos algunas de las ideas ofrecidas en aquella publicación que tengan relación con las aplicaciones didácticas de los resultados de nuestro trabajo y plantearemos nuevas cuestiones teóricas que tengan interés en el aula de ELE, como es el caso de la metodología y actuación del profesor, los materiales y manuales que se pueden emplear en el aula, las actividades desarrolladas y la evaluación del alumno. Estas orientaciones servirán, al mismo tiempo, para contextualizar la unidad didáctica que desarrollaremos en el siguiente apartado<sup>327</sup>.

Desde la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) en 1996 en versión original y, seis años más tarde, en versión española, tenemos a nuestra disposición una guía que puede ser empleada para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. De todas formas, no debemos olvidar algunas de las limitaciones que este documento nos impone, como es el caso de la “necesidad de planificar actuaciones a largo plazo y la imposibilidad de conseguir interpretaciones mancomunadas” (Figueras 2008: 28). Otro documento de reciente aparición y de gran valor es el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), cuyas directrices son seguidas por muchos de los trabajos que se han publicado recientemente.

Comencemos el primer subapartado con algunas orientaciones sobre la metodología y la actuación del profesor en Taiwán.

---

<sup>327</sup> Queremos destacar la celebración del *XVII Congreso Internacional de Asele* entre los días 27 y 30 de septiembre de 2006 en la Universidad de La Rioja. El tema central del congreso fue *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE*, y se publicó una obra de dos volúmenes en la que varios especialistas ofrecieron sus últimas investigaciones al respecto. Véase en Balmaseda (2007).

## 2.1. ORIENTACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA Y LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR EN TAIWÁN

No hemos de perder de vista lo que ya hemos dicho en el Capítulo I sobre el concepto de *comunicación oral* para, así, no confundirlo con *conversación*. Muy brevemente, recordaremos que la comunicación oral engloba tanto el discurso o monólogo como la interacción o diálogo. La conversación, junto con la interacción institucional y la transacción, es una forma de interacción.

Como ya dijimos en el apartado 1.2. de este capítulo, creemos que el *enfoque directo*, en combinación con un enfoque indirecto basado en la práctica, es el mejor para llevar a cabo la enseñanza de estos aspectos conversacionales. Los objetivos de una clase de conversación, de acuerdo con este enfoque combinado, desarrollado con detalle en García (2004b) y en Cestero (2005) y presentado en Taiwán en Rubio (2008), deberían ajustarse en primer término al desarrollo de la capacidad comunicativa. Para alcanzar este objetivo general, “[...] hemos de enseñarles, por un lado, las reglas de interacción y los fenómenos y elementos relacionados con ellas y, por otro, las reglas de organización y los mecanismos, fenómenos y elementos implicados en ellas” (Cestero 2005: 69).

Sin embargo, hemos de tener especial cuidado al emplear el enfoque directo y comunicativo en nuestras clases, puesto que su carácter interactivo puede suponer cierto hándicap en nuestras clases, tal y como nos recuerda Sánchez<sup>328</sup> (2009: 1): “Los intentos de implementación, desde los años 80, de una enseñanza comunicativa de lenguas en China no han sido satisfactorios”. Indudablemente, el contexto no es el mismo, pero la cultura base que subyace en ambos países es la misma, de modo que podríamos hacer extensible esa afirmación al caso taiwanés.

Particularmente, consideramos que lo ideal sería que el profesor, dentro del enfoque directo, combinado con el enfoque indirecto, supiera manejar una metodología de tipo tradicional y estructural junto con otra de carácter interactivo<sup>329</sup>, no como

---

<sup>328</sup> En su investigación, Sánchez (2009) atribuye el fracaso de la enseñanza comunicativa en China a dos razones: los factores subyacentes a la cultura y las limitaciones generadas por la programación curricular. Si bien Taiwán comparte con China unos factores subyacentes a la cultura, en cuanto a la programación curricular tenemos total libertad de maniobra.

<sup>329</sup> En la Tesis de Doctorado de Lin (1999), se justifica la combinación de métodos, tanto de imitación-ejercitación, como de creatividad. También, en la Memoria de Investigación de Aguayo (2009), se aplica



excluyentes la una de la otra, sino como polos opuestos de una misma actuación metodológica. De esta forma, el profesor podría optar por acercarse más a uno u otro polo en función de las condiciones particulares de cada grupo de estudiantes. Así, si el grupo de alumnos precisara de una metodología más tradicional, el profesor aplicaría su método de una forma más cercana a las preferencias del grupo. Moviéndonos de esta manera en un espectro marcado por estos dos polos metodológicos, nos adaptaríamos al grupo de alumnos y, al mismo tiempo, seríamos coherentes con nuestras características personales.

Es importante que, cuando el profesor diseña las actividades y se inclina más hacia una u otra metodología de enseñanza, tenga presentes tanto sus propias características como las características del alumno. Sabemos que estamos enseñando en un contexto que podríamos caracterizar como de enseñanza tradicional (Sánchez 2008 y 2009) y que una metodología comunicativa resulta, en muchos casos, inapropiada.

En resumen, basándonos en nuestra experiencia como profesores de español en Taiwán y en los datos ofrecidos por las escasas publicaciones existentes, nos inclinamos por una metodología ecléctica<sup>330</sup> que no choque con la mentalidad de nuestros alumnos y que tenga presente el enfoque estructural al que estos se han habituado desde la Enseñanza Primaria, junto con los enfoques funcional e interactivo, cuya metodología será elegida por el profesor según su propio carácter<sup>331</sup>.

En este sentido, Sánchez *et al.* (2011: 49) nos dicen lo siguiente:

“Junto al valor de la participación activa del alumno en el aula o a la consideración del uso comunicativo de la lengua, se encuentra también el valor a prácticas más estructuralistas y conductistas en el aprendizaje. Como muestran los resultados, la proporción de estos elementos no llega a ser tan dispar como para identificar unos estilos curriculares de tendencias marcadas”.

---

el enfoque directo o explícito en combinación con el indirecto o implícito para la enseñanza de la repetición como estrategias de la comunicación.

<sup>330</sup> Véase Sánchez (2008 y 2009) para profundizar sobre la metodología de enseñanza del español en China como contexto no igual, pero sí, al menos, cercano al nuestro.

<sup>331</sup> Para saber más sobre los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, puede consultarse, por ejemplo, la obra de Richards y Rodgers (1998).

## 2.2. ORIENTACIONES SOBRE EL EMPLEO DE MATERIALES Y MANUALES EN TAIWÁN

Es habitual pensar que el manual de conversación ha de caracterizarse por una renovación rápida y constante (Medina 2009), pero solo en aquellos casos en los que sea necesario trabajar con material de primera actualidad (español del turismo, español de los negocios, etc.). Particularmente, no consideramos que su actualización deba ser más frecuente que en el caso de otras asignaturas como Gramática, Literatura, Arte, Lectura, etc.

El manual utilizado en la clase, cuando existe, suele ser elegido por el profesor. Aunque en algunas ocasiones se sugiere que sea el propio alumno el que lo proponga (Bueno 1999: 362), no nos parece muy acertado, ya que es el profesor quien tiene un mayor conocimiento de las posibilidades editoriales que existen al respecto, además de poseer una formación que le capacita, en la mayoría de los casos, para tomar este tipo de decisiones.

## 2.3. ORIENTACIONES SOBRE EL TIPO DE ACTIVIDADES PRACTICADAS EN EL AULA TAIWANESA<sup>332</sup>

Cuando estudiamos un idioma, la motivación del alumno es un elemento crucial para garantizar el éxito, más aún si se trata del registro oral. Por esa razón, es clave proporcionar un objetivo concreto, una razón para escuchar y para hablar. Para ello, Bueno (1999: 337) recomienda que las actividades se enmarquen en una situación real, como es escuchar noticias, el pronóstico del tiempo, ver una película, seguir una conferencia o una conversación telefónica. En nuestro caso es más difícil enmarcar la actividad en una situación real, pues el hecho de hablar por hablar, característica propia de la conversación coloquial, en la clase resulta contradictorio. Por ese motivo, tendremos que buscar actividades que se acerquen lo más posible a situaciones reales.

---

<sup>332</sup> En Pérez (2007) y Pérez Ruiz (2011) encontramos dos artículos con ideas prácticas sobre la dinamización de la conversación y el uso de algunas estrategias de enseñanza de lengua oral. Además, son muy útiles las obras de Klippel (1984), Harmer (1991) y Nolasco y Arthur (1987), escritas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Tal y como adelantamos en el primer apartado de este artículo, el uso de corpus orales puede servirnos para este fin.

Hay que tener especial cuidado con las actividades en las que el alumno tiene que hablar porque sí, pues, como señala Slagter (2009: 14) en su artículo sobre la construcción de diálogos didácticos, “invitar a un alumno a que hable con otro simplemente porque sí no casa con el lema de que la clase prepara a la vida”. En Taiwán, un marco en el que nuestros alumnos están poco habituados a metodologías abiertas de corte comunicativo, la dramatización es un buen recurso como técnica que se puede ir modificando gradualmente hasta conseguir una mayor espontaneidad e improvisación (Pérez 2007: 5). Las actividades que plantearemos en cada sesión deberán seguir una “progresión que vaya de las actividades guiadas (simulaciones, juego de roles, etc.) a las totalmente libres (discusiones, debates, etc.)” (Bueno 1999: 361).

Otra cuestión que debemos cuidar es el carácter interactivo de las actividades. Nuestra experiencia docente nos permite afirmar que es habitual encontrar actividades tradicionales en las que la práctica del alumno consiste en una actividad monológica. Estas actividades no solo impiden la adquisición de la capacidad comunicativa por parte del alumno, sino que tienen un efecto negativo en el aprendizaje de la actitud activa que ha de tener un interlocutor cuando conversa, como muy bien nos dice Ambjoern (2008: 1).

Dentro de los parámetros de la capacidad de comunicación que hemos de desarrollar en el alumno, la *fluidez* juega un papel clave (Martín 2008) y, por consiguiente, necesitamos saber cuáles son los factores que interfieren en una falta de fluidez. Según Ambjoern (2008: 9-10), hay tres problemas que se pueden destacar:

- 1) La falta de creatividad, que podemos reducir organizando algunas actividades preparatorias, como una lluvia de ideas con posibles subtemas dentro del tema principal.
- 2) La falta de práctica en el manejo de turnos. En este caso, el *enfoque directo* en combinación con el *enfoque indirecto*, tratado con más detalle en García (2004b) y Cestero (2005), resulta idóneo para que el alumno adquiera la destreza suficiente para su uso.

- 3) Las pausas indeseadas o el estancamiento de la conversación, para lo cual es necesario enseñar al alumno no solo algunas técnicas concretas de cambios de tema, sino la utilización de unos temas comodín que pudieran servirles para llenar esos huecos conversacionales.

Es muy útil complementar las clases formales con algún tipo de actividad que intervenga en el *autoaprendizaje* del alumno. La profesora Usó (2005) presenta una experiencia sobre la grabación y audición del discurso oral del estudiante como instrumento útil para favorecer el autoaprendizaje. Concretamente, su objetivo es ver cómo la audición del propio discurso puede emplearse para percibir la distancia que separa su interlengua de la LE y para que se corrija si es necesario (Usó 2005: 1). Son de gran interés, también, las actividades que propone García con objeto de trabajar diversos fenómenos conversacionales en el aula de español (2004b, 2007 y 2009).

En cuanto al modo de llevar a cabo las actividades, los agrupamientos generados en la clase cumplen un papel importante, pues algunos tipos de agrupamiento favorecen más la conversación que otros. Autores como Pérez (2007: 3) Bueno (1999: 364) o Ambjoern (2008: 4), entre otros, ofrecen una lista explicando algunos de los más utilizados en la clase, como el *gran grupo*, la *asamblea de clase*, los *equipos fijos*, los *equipos móviles* y el *trabajo por parejas*, y recomiendan trabajar con todos al menos una vez al trimestre. El principal beneficio que podemos obtener al conversar en grupo es ayudar al estudiante a reducir el estrés producido cuando tiene que hablar delante del resto de compañeros, además de favorecer la participación en actividades interactivas más reales; sin embargo, las actividades en parejas ofrecen más posibilidades de interactuar y negociar, por lo que son las idóneas para tratar los fenómenos y mecanismos estructurales de la conversación (Cestero 2005).

Podríamos pensar que las conversaciones entre los estudiantes taiwaneses no hacen sino entorpecer el aprendizaje de la lengua debido a que el input no es el correcto. Sin embargo, Pastor (2004: 642) nos dice sobre este tema lo siguiente:

“Aunque sea de modo breve, no quisiera dejar de constatar la presencia de la reflexión metalingüística en el proceso de negociación del significado que se da [...] especialmente en conversaciones entre HNNs, porque una de las características de este tipo de interacciones, entre otras muchas, es la aparición de reflexiones sobre la propia lengua que se está estudiando y utilizando en ese momento, una de cuyas funciones es mejorar la comprensión. A pesar de ello, cuando pedimos a nuestros estudiantes que

practiquen la expresión oral, la mayoría prefiere hacerlo con nativos antes que con otros compañeros que tienen, como ellos, la condición de no nativos, porque consideran que poco pueden aprender de quien está a su mismo nivel de competencia. A pesar de esta percepción, lo cierto es que cuando se ha estudiado la influencia de la conversación entre no nativos dentro y fuera del aula (Varonis y Gass 1985) –y pensamos que es un tipo de interacción mucho más frecuente de lo que imaginamos– se ha observado que este tipo de conversaciones son tan útiles para la ASL como las mantenidas con HNs. Y ello porque en tales casos, además del hecho de que ambos interlocutores tienen el mismo nivel y se desinhiben ante la posibilidad de cometer errores, suelen aparecer también (en mucha mayor medida que con HN) lo que algunos autores denominan input metalingüístico, es decir, información (de manera directa o indirecta) sobre la lengua que se está usando. Es muy usual que, entre las estrategias utilizadas para la negociación del significado en conversaciones entre aprendices, aparezcan las confirmaciones de que se ha comprendido correctamente (mediante repeticiones) las peticiones de aclaración, las reformulaciones y también, y es lo que aquí nos interesa, los comentarios sobre las formas lingüísticas utilizadas y las autocorrecciones o correcciones mutuas, lo cual crea un andamiaje en el diálogo que facilita su continuidad”.

En general, y siguiendo el modelo de metodología ecléctica que hemos defendido en el apartado anterior, no debemos olvidar aquellas actividades que suelen clasificarse como tradicionales, puesto que, en muchos casos, aportan unos resultados excelentes. En este sentido, Webb (2007) advierte que, para que el nuevo vocabulario aprendido llegue a asentarse perfectamente, hay que repetirlo en contexto más de diez veces<sup>333</sup>. Por su parte, Brillanceau (2005) defiende el uso de la conversación espontánea en la lengua meta como medio de aprendizaje del idioma. En esta misma línea, Lee (2006) defiende el uso de la lengua meta en la clase de L2 para mejorar la competencia comunicativa del alumno.

Para finalizar este punto, recordemos una obviedad: a hablar solamente se puede aprender hablando. Es fundamental que, en primer lugar, el alumno reciba el input, es decir, que aprenda a entender lo que se dice, para garantizar el output o la expresión oral. Y es que no hemos de olvidar, como acertadamente nos dice Bueno (1999) en la introducción a su artículo, que “en el aula de idiomas la comprensión ha de preceder a la

---

<sup>333</sup> Al respecto de la repetición o frecuencia de trabajo en la clase, una de las conclusiones a las que llega Farooq (1999) es que las actividades de simulación y réplica han de trabajarse con más frecuencia en la clase.

expresión [...] y en el caso de la dimensión interactiva, comprensión y expresión se solapan y se suceden de forma continua”. Por ello, si deseamos que el alumno intervenga activa y eficazmente en una conversación, será necesario que adquiera la habilidad suficiente para ser al mismo tiempo buen hablante y buen oyente. Además, hay que eliminar la idea de que para aprender a comunicarse hay que vivir durante un tiempo en un país de habla española. Nuestra responsabilidad es que el alumno aprenda a comunicarse oralmente en español y aprenda a interactuar de forma natural y espontánea y, para ello, nuestras actividades han de buscar situaciones lo más cercanas posible a la realidad.

### 3. UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LAS INTERRUPCIONES

Los dos apartados anteriores nos han servido, a modo de presentación, para conocer el contexto en el que pondremos en práctica la unidad didáctica que vamos a presentar en este apartado y, al mismo tiempo, para mostrar el papel del profesor en el aula, así como otras ideas relacionadas con el uso de materiales y manuales y con el planteamiento de actividades en la clase de conversación que contribuyan a que los alumnos aprendan a comunicarse correctamente y de forma adecuada en la lengua y cultura metas.

La unidad didáctica que hemos elaborado atiende a la sugerencia de comenzar un programa curricular de conversación con la enseñanza y aprendizaje de la estructura pormenorizada de la conversación (Cestero 2005: 74), centrándonos, en este caso, en la *finalización de un turno*.

Teniendo en cuenta los descriptores empleados en la sección Didactired de la página electrónica del Instituto Cervantes<sup>334</sup>, así como los utilizados por la publicación electrónica MarcoELE<sup>335</sup>, caracterizamos nuestra unidad didáctica de la siguiente forma:

- 1) **Nombre de la unidad didáctica:** Interrumpimos como los españoles.
- 2) **Nivel:** nivel B1 o B2.
- 3) **Justificación:** en esta unidad didáctica, trabajaremos con las interrupciones neutras.

---

<sup>334</sup> Véase en [<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/default.htm>].

<sup>335</sup> Véase en [<http://marcoele.com/actividades>].

Una de las principales conclusiones a las que hemos llegado en nuestra investigación es que los alumnos taiwaneses de nivel B2 producen un bajo porcentaje de interrupciones neutras y, en cambio, un alto porcentaje de interrupciones involuntarias porque desconocen las marcas de final de turno que permiten identificar un LTP. Creemos que, si primero les enseñamos a identificar y a producir estas marcas de final de turno y, después, les animamos a adelantarse al final de turno y producir más interrupciones neutras, su patrón de comportamiento se acercará considerablemente al de los españoles por dos razones. En primer lugar, aumentará el porcentaje de interrupciones neutras, acercándose, por lo tanto, al de los españoles. En segundo lugar, sin buscarlo conscientemente, gracias a la correcta identificación de un final de turno, las interrupciones involuntarias se reducirán, acercándose, de esta forma, al patrón seguido por los españoles.

- 4) **Objetivo general:** desarrollar la competencia comunicativa.
- 5) **Objetivos específicos:**
  - a. Tomar conciencia de las diferencias que existen entre el mecanismo de producción de interrupciones utilizado en chino y el empleado en español.
  - b. Identificar y producir señales básicas y tácticas de conclusión de turno.
  - c. Identificar y producir interrupciones neutras. Es decir, ser capaz de adelantarse al final del turno en marcha e introducir uno nuevo sin que ello suponga un conflicto conversacional.
- 6) **Destrezas trabajadas:** interacción oral.
- 7) **Contenido funcional:** atendiendo a los contenidos propuestos por Cestero (2005: 70), relacionados con el intercambio de turnos de habla, trabajaremos:
  - a. Producción y reconocimiento de señales básicas y tácticas de conclusión de turno.
  - b. Entendimiento, producción y reconocimiento de interrupciones justificadas neutras.
  - c. Producción y reconocimiento de estrategias de toma interruptiva de turno.
- 8) **Contenido sociocultural:**
  - a. Entender que la conversación española se construye solidariamente y que cada turno nuevo hace referencia al anterior.
  - b. Entender que la producción de interrupciones justificadas es un rasgo

característico de las conversaciones en español y que no resulta conflictiva.

- 9) **Destinatarios:** 15 alumnos taiwaneses de nivel B1-B2 (cuarto año de licenciatura de español).
- 10) **Metodología:** emplearemos una metodología ecléctica que tome como base el enfoque directo y asuma características propias del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas.
- 11) **Tipo de agrupamiento en la clase:** individual y tríos.
- 12) **Material necesario:** transcripción de algunas conversaciones que podemos encontrar en los corpus orales *CREA oral*, *PRESEEA*, *C-ORAL-ROM*, *ALBAYZIN* o *CORLEC*.
- 13) **Temporización:**
  - a. Día 1: entre 50 y 60 minutos. En el aula. Ejercicios 1, 2, 3 y Explicación I del profesor.
  - b. Día 2: entre 50 y 60 minutos. En el aula. Explicación II del profesor y ejercicios 4, 5 y 6.
  - c. Día 3: entre 50 y 60 minutos. En el aula. Ejercicios 7 y 8.
  - d. Día 4: 15 minutos como mínimo. En casa. Ejercicio 9.
- 14) **Bibliografía:**
  - a. Cestero (2005).
  - b. Consejo de Europa (2002).
- 15) **Observaciones:**
  - a. La unidad didáctica se desarrolla según las cuatro fases que el enfoque combinado, según lo entiende Cestero (2005), propone para trabajar correctamente con la enseñanza explícita de los mecanismos conversacionales (fase de presentación, fase de aprendizaje, fase de refuerzo y fase de adquisición). No obstante, comenzamos la unidad didáctica con una fase de sensibilización que ayudará a los alumnos a tomar conciencia de los contenidos que se van a trabajar.
  - b. Todos los ejercicios llevan un título con el propósito de hacernos una idea del contenido que trabajaremos en él.
  - c. Después del título, incluimos una etiqueta con el día en el que se desarrolla el ejercicio y el tiempo aproximado que necesitamos.
  - d. Al principio de cada ejercicio incluimos un texto en cursiva con algunas orientaciones que el profesor ha de tener en cuenta para el desarrollo del



ejercicio.

## INTERRUMPIMOS COMO LOS ESPAÑOLES

### FASE DE SENSIBILIZACIÓN

#### EJERCICIO 1. Conversación (DÍA 1, 10 minutos)

- En grupos de tres, según la SITUACIÓN que se describe debajo, mantened una conversación de unos 5 minutos entre dos compañeros. El otro compañero contestará en la columna “Conv.1” a las preguntas de la PLANTILLA que se adjunta a continuación.

#### SITUACIÓN:

Has quedado con un amigo en los grandes almacenes. Después de saludarle y hablar sobre lo que habéis hecho por la mañana, queréis ir al cine, así que decidís qué película vais a ver, a qué hora iréis, dónde vais a quedar y con quién queréis ir.

#### PLANTILLA:

Contesta SÍ o NO a las siguientes preguntas			
	Conv. 1	Conv. 2	Conv. 3
1. ¿Las dos personas hablan a la vez?			
2. ¿Se interrumpen?			
3. ¿Están de acuerdo con lo que dice el otro o te parece que están discutiendo?			
4. ¿Las dos personas se escuchan?			
5. ¿Hay pausas después de que uno termine de hablar y antes de que empiece el otro?			
6. ¿Hay pausas o titubeos durante la conversación?			
7. ¿Las frases que dice cada uno se terminan por completo?			
8. ¿Te parece una conversación fluida y natural?			

*El profesor debe explicar con especial detenimiento el significado de las preguntas de la plantilla.*

*Los alumnos disponen de unos 3 minutos para preparar la conversación.*

*Durante el desarrollo de la actividad, el profesor pasará por todos los grupos haciendo las observaciones que crea convenientes.*

## **EJERCICIO 2. Conversaciones en chino y en español (DÍA 1, 15 minutos)**

- Manteniendo los mismos grupos que en el ejercicio anterior, escuchad una vez la CONVERSACIÓN 2 entre taiwaneses que hablan en chino y contestad a las preguntas de la PLANTILLA en la columna “Conv. 2”.

CONVERSACIÓN 2: *podemos utilizar una conversación que previamente hayamos grabado con este propósito. La conversación que utilicemos en este ejercicio tendrá una duración de 5 minutos y deberá mantenerse entre dos personas*<sup>336</sup>.

- A continuación, escuchad una vez la CONVERSACIÓN 3 entre españoles y contestad a las preguntas de la PLANTILLA en la columna “Conv. 3”.

CONVERSACIÓN 3: *podemos utilizar una de las conversaciones que han sido publicadas en los corpus orales PRESEEA, C-ORAL-ROM, ALBAYZIN o CORLEC, o una conversación que nosotros mismos hayamos grabado con este fin. La conversación que utilicemos en este ejercicio tendrá una duración de 5 minutos y deberá mantenerse entre dos personas.*

## **EJERCICIO 3. Puesta en común de las observaciones (DÍA 1, 10 minutos)**

- En primer lugar, comentad vuestras observaciones sobre las diferencias entre las tres conversaciones y anotad los puntos en los que estéis de acuerdo o en desacuerdo. Después, exponed vuestras conclusiones al resto de la clase.

*Durante la exposición de cada grupo, el profesor irá tomando nota de aquellos puntos que considere más destacables.*

*Una vez que los alumnos han expuesto sus observaciones, el profesor comentará a la clase sus propias observaciones sobre la exposición de los alumnos.*

---

<sup>336</sup> No es posible utilizar las conversaciones del corpus COBEC porque, tal y como indicamos en el Apéndice en CDRom, están sujetas a derechos de autor.

## FASE DE PRESENTACIÓN

### **EXPLICACIÓN I DEL PROFESOR (DÍA 1, 15 minutos)**

*Tomando como punto de partida las conclusiones del ejercicio anterior y los conocimientos previos que el profesor tiene sobre el mecanismo conversacional en LE, en español y en chino, explica, en primer lugar, la clasificación de interrupciones que hemos utilizado en nuestra investigación.*

*En segundo lugar, explica las diferencias que existen entre las conversaciones mantenidas por españoles según Cestero (2000a), y las sostenidas por taiwaneses en su lengua materna según las conclusiones obtenidas en el Capítulo IV.*

### **EXPLICACIÓN II DEL PROFESOR (DÍA 2, 15 minutos)**

*El profesor recuerda los diferentes tipos de interrupción y, a continuación, explica con detalle las marcas de final de turno vistas en el Capítulo I y pone varios ejemplos.*

## FASE DE APRENDIZAJE

### **EJERCICIO 4. Identificación de finales de turno (DÍA 2, 15 minutos)**

- Identifica en esta conversación de 3 minutos las señales de final de turno y señala dónde crees que finaliza el turno de habla. Para ello, lee al mismo tiempo la transcripción que aparece a continuación:

TRANSCRIPCIÓN: *En la página Web*

*[http://liceu.uab.es/~joaquim/language\\_resources/spoken\\_res/Corp\\_leng\\_oral\\_esp.html#MC-NLCH](http://liceu.uab.es/~joaquim/language_resources/spoken_res/Corp_leng_oral_esp.html#MC-NLCH), del profesor Joaquim Llisterrí, encontramos varias muestras de corpus orales con su correspondiente transcripción.*

*Hay que tener en cuenta que el profesor debe explicar las etiquetas utilizadas para la transcripción de la conversación.*

*La conversación se escucha dos veces.*

*Se realiza la corrección del ejercicio mediante una puesta en común al resto de la clase.*

### **EJERCICIO 5. Identificación de interrupciones neutras (DÍA 2, 15 minutos)**

- Recuerda qué son las interrupciones neutras y cómo funcionan. Escucha de nuevo la conversación entre españoles del ejercicio 2 y señala dónde se producen interrupciones neutras.

*Se realiza la corrección del ejercicio mediante una puesta en común ante el resto de la clase.*

### FASE DE REFUERZO

#### **EJERCICIO 6. Práctica de interrupciones neutras (DÍA 2, 15 minutos)**

- Primero, lee con atención la transcripción que te corresponde y señala dónde aparecen las señales de final de turno. A continuación, en grupos de tres, el alumno A lee su transcripción poniendo especial cuidado en producir correctamente las señales de final de turno, el alumno B reacciona con la producción de una interrupción neutra cuyo contenido esté relacionado con lo que ha dicho el hablante y el alumno C toma nota y corrige a los compañeros.

Después, se intercambian los papeles hasta que los tres alumnos hayan leído sus turnos.

TRANSCRIPCIÓN 1: Ana y Luis están hablando sobre Shakira. Luis dice lo siguiente:

¡(a)!/ creo que también podemos preguntar sobre:/ (e:) sobre su opinión de: un comentario que: leí recientemente/ (m:) he leí- he leído un:- un artículo (e:)/ un artículo que co- comenta:// que Shakira tiene que: concentrar... prestar más atención a su:-/ su: cede/ no sólo: a su baile// no sólo se trata de bailar mucho

TRANSCRIPCIÓN 2: Begoña y Marisa están hablando de Rosario. Marisa dice lo siguiente:

Tenemos que:/ quedar: con Rosario y:/ cuando nosotras salimos con Rosario dice que ¡(ah)! yo quiero- yo quiero salir contigo- con vosotras/ y: ella- dice que:/ pero:... ¿dónde queréis ir? y:- y yo pienso que: tal vez podemos ir a:- a: la cafetería que hay cerca de- de mi casa// muy cerca de aquí

TRANSCRIPCIÓN 3: Mariano y Jacinta hablan sobre los compañeros de su clase. Jacinta dice lo siguiente:

Sí pero: creo que: mi compañero es más adecuado/ adecuado// porque otros chicos.../ (a:)/ no- creo que no hay tiempo/ porque trabaja por horas/ por eso no- no puede venir nuestra fiesta/ trabaja más de cinco horas el sábado

*En cada grupo de tres, se reparten tres transcripciones, una para cada alumno.*

*Durante el desarrollo de la actividad, el profesor pasará por todos los grupos haciendo las observaciones que crea convenientes.*

### **EJERCICIO 7. Creación de turnos y práctica de interrupciones neutras**

(DÍA 3, 20 minutos)

- Recuerda lo aprendido sobre las marcas de final de turno y las interrupciones neutras y, de forma individual, crea dos turnos de habla completos siguiendo el modelo del Ejercicio 6.

Después, en grupos de tres, el alumno A lee uno de sus turnos, el alumno B reacciona con la producción de una interrupción neutra cuyo contenido esté relacionado con el del hablante, y el alumno C toma nota y corrige a los compañeros.

Una vez que el alumno C hace las observaciones pertinentes, se intercambian los papeles hasta que los tres alumnos hayan leído los turnos que han creado.

*Durante el desarrollo de la actividad, el profesor pasará por todos los grupos haciendo las observaciones que crea convenientes.*

*Si es necesario, el profesor acompañará la explicación del ejercicio con el ejemplo de un turno de habla completo en el que no aparezcan tantos titubeos, alargamientos de sonido o pausas como en el ejercicio anterior.*

## FASE DE ADQUISICIÓN

### **EJERCICIO 8. Conversación con un compañero de clase (DÍA 3, 30 minutos)**

- Ten en cuenta las marcas de final de turno y cómo se producen las interrupciones neutras para llevar a cabo una conversación siguiendo las siguientes instrucciones. Se introducen varios papeles en un sombrero; Cada papel lleva anotado un contexto y una situación (fiesta con unos amigos, conversación con un desconocido, en el médico, de compras, con mi familia, etc.). La primera pareja saca un papel y tiene que representar lo que le ha tocado.

#### SITUACIONES:

1. Estás en León, en la fiesta de cumpleaños de un compañero de clase. Quieres charlar con una persona que no conoces.
2. Estás en Alcalá de Henares. Eres un estudiante que empieza un curso de español y conoces a otro estudiante.
3. Estás paseando por las calles de Cuenca y te encuentras con un compañero de clase.
4. Estás en Taichung. Eres un estudiante taiwanés que tiene que recibir en el aeropuerto a un nuevo profesor español.
5. Estás en Vigo. Eres un estudiante que va a compartir un piso y conoces por primera vez a tu compañero de piso.
6. Estás en Kaohsiung. Ha venido el primo de un amigo que conociste en España.
7. Estás en Salamanca y vas hacer una entrevista de trabajo. Mientras estás sentado en una habitación, esperando a que te llamen, conoces a otro candidato.

*Tanto el profesor como el resto de los alumnos que están presenciando la puesta en escena evalúan la actuación de la pareja completando una ficha en la que, por ejemplo, se tienen en cuenta: corrección gramatical (20%), pronunciación y entonación (20%), fluidez (20%), utilización correcta de las señales de final de turno (20%) y producción de interrupciones neutras (20%).*

## EJERCICIO 9. Conversación con un hablante nativo

(DÍA 4, 15 minutos como mínimo)

- Mantén una conversación de, al menos, 15 minutos con un español y grábala. Para ello, utiliza un software que permita la videoconferencia y la grabación de la conversación desde tu ordenador. Puedes utilizar programas como Skype, VoipBuster, VoipCheap, etc.

Después, elige los 5 minutos que mejor te parezcan, grábalos y entrégaselos al profesor.

*Para llevar a cabo esta conversación, sería conveniente que el profesor conociese con anterioridad a los nativos que van a hablar con los alumnos. Un acuerdo con algún centro español serviría para este propósito. También podría aprovecharse algún programa de intercambio de idiomas que se lleve a cabo en el centro.*

*El alumno elegirá los 5 minutos de la conversación que mejor le parezcan para grabarlos y entregárselos al profesor.*

*La grabación servirá para que el profesor evalúe la actuación del alumno siguiendo, por ejemplo, los descriptores apuntados en el ejercicio anterior.*

## 4. CONCLUSIONES

En general, los estudios del AC sobre el proceso de aprendizaje están basados en el habla que los estudiantes y el profesor producen en el aula<sup>337</sup>. La mayor parte de estas investigaciones (Brouwer 2003, Lazaraton 2004, Ohta 2001 y Seedhouse 2004 y 2005, entre otros) utilizan el AC para actuar sobre la dinámica del aula; sin embargo, uno de los objetivos de nuestra investigación ha sido actuar sobre el contenido de la clase.

En el MCERL (2002: 83), que resulta ser un documento clave para la enseñanza de ELE, se habla de la interacción oral como la “creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de conexión mental común”. Pues bien, esta creación colectiva, esta colaboración entre los interlocutores, como ya hemos

---

<sup>337</sup> En Seedhouse (2005) y Markee y Kasper (2004), pueden encontrarse más detalles con respecto a las investigaciones del AC sobre el proceso de aprendizaje de una lengua.



dicho, no puede llevarse a cabo sin la ejecución de unas estrategias adecuadas para llevar la iniciativa en el discurso (tomar la palabra) o sin consolidar la colaboración en la tarea (cooperación interpersonal) (Consejo de Europa 2002: 83).

Lo más indicado para la clase de conversación en Taiwán, según hemos visto, es hacer uso de una combinación de los enfoques directo e indirecto en la que se tengan en cuenta metodologías más tradicionales para enseñar el uso correcto de las interrupciones de modo que el alumno sea capaz de comunicarse con más eficacia en un contexto natural.

Coincidimos con el planteamiento actual de la enseñanza de lenguas, reflejado en el MCERL, donde la conversación es considerada más desde un punto de vista social que desde un punto de vista únicamente lingüístico. La clase de conversación es, tal y como indica Cestero (2005), la más difícil de todas por su implicación y por los contenidos trabajados; sin embargo, es la más agradecida tanto para el profesor como para el alumno porque la mejora comunicativa es evidente.

En nuestra opinión, es necesario trabajar la competencia conversacional en el aula de ELE; confiamos haber contribuido a potenciarlo y facilitarlo con este pequeño paso dado en la dirección de las nuevas corrientes.

Como aspecto fundamental que se debería tener en cuenta en el diseño curricular de la clase de conversación destaca la introducción de prácticas reales durante el aprendizaje del estudiante. Mori (2007: 851- 852) señala algunas investigaciones (Belz 2002 y Bongartz y Schneider 2003) que demuestran la enorme utilidad de establecer un intercambio oral real de la lengua con hablantes nativos.

Ambjoern (2008: 10) nos dice que “[...] en general, los estudiantes hablan un español más característico de la lengua escrita que de la hablada”, lo cual podemos comprobar en nuestras aulas. Por ello es necesario hacer un replanteamiento de la asignatura de *Conversación* y comenzar a hablar de *Comunicación oral*. En esta ocasión, hemos ofrecido algunas ideas generales que servirán de base para fijar la dirección que los profesores deberían seguir para que el alumno taiwanés aprenda a interactuar de forma adecuada en español. Aparte de estas orientaciones, hemos propuesto una unidad didáctica que pretende servir como ejemplo para enseñar a identificar y a producir marcas de final de turno que permitan al alumno taiwanés de ELE adelantarse al final de turno y producir más interrupciones neutras. Esto ayudará a

que el patrón conversacional de los alumnos se acerque al de los españoles para, así, evitar un conflicto comunicativo durante el encuentro conversacional entre españoles y taiwaneses.

Asimismo, las conclusiones extraídas de nuestra investigación permiten señalar otras posibles intervenciones en el aula de ELE, de entre las que destacamos las siguientes:

- 1) Ser consciente de que el turno que comienza, en general, debe tener relación con el del interlocutor que acaba de dejarlo.
- 2) Trabajar principalmente con la identificación y producción de finales de turno.
- 3) En general, ser consciente de que las luchas por mantener el turno durante una superposición obedecen al mecanismo conversacional característico de los españoles. En particular, trabajar con las superposiciones resueltas mediante corte y con las resueltas por conclusión del mensaje.
- 4) Trabajar con fórmulas concretas de interrupción, tal y como propone el Instituto Cervantes (2006).
- 5) Animar a los alumnos a interrumpir con más frecuencia.
- 6) Reducir todo lo posible las pausas, ya que los taiwaneses no las interpretan como conclusión gramatical y, sin embargo, en las conversaciones entre españoles, las pausas indican final gramatical y, por lo tanto, final de turno.

Llegados a este punto, podemos señalar que las observaciones hechas en este capítulo, junto con la propuesta que hemos llevado a cabo, tienen como fin mejorar la situación actual de las clases de conversación. Somos conscientes de que hay muchos aspectos positivos y de que hay otros que necesitan renovarse, por lo que trataremos de ayudar en la mejora de la calidad de nuestras clases, sin olvidar que todo el trabajo hecho hasta ahora en los Departamentos no ha llegado a su punto de máxima eficacia, sino que necesita seguir optimizándose y aprovechándose de las nuevas corrientes de enseñanza que han ido apareciendo en estos diez últimos años. Así, uniendo lo que ya tenemos con las nuevas corrientes de la Enseñanza de Segundas Lenguas, conseguiremos un proceso y unos resultados que, sin lugar a dudas, serán plenamente satisfactorios

## CONCLUSIONES

---



## CONCLUSIONES

La conversación es una forma de comunicación que se enmarca dentro de la *oralidad*. Los estudios de la Paleontología, como nos recuerda Abascal (2004), han descubierto que la evolución social e intelectual del ser humano ha caminado de forma paralela a la evolución del lenguaje oral. Esto confirma la aceptación del lenguaje oral como uno de los factores más influyentes en la socialización de las personas. En concreto, la conversación es la primera forma de comunicación que aprendemos para socializarnos; es la manera “más libre, espontánea y natural que tenemos los seres humanos de comunicarnos” (Cestero 2005: 21).

Este elevado grado de libertad y espontaneidad no significa que no existan unas reglas que garanticen el desarrollo de la conversación de un modo determinado y aseguren, así, la correcta y adecuada comunicación entre los interlocutores. “Por el hecho de constituir un texto, [la conversación] ha de presentar coherencia, tanto de contenido como pragmática, y ha de estar cohesionada” (Cestero 2005: 21). Además, puesto que se trata de una interacción, “en la producción de cualquier conversación deben cumplirse los principios básicos de cooperación y cortesía” (Cestero 2005: 21). Estos principios de cooperación, de base pragmática, establecen que en toda conversación ha de funcionar un mecanismo de alternancia de turnos que permita la comunicación fluida entre los interlocutores.

Las unidades básicas de la estructura conversacional son el turno y la alternancia. El turno es la unidad primaria estructural y consiste en “un periodo de

tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo” (Cestero 2005: 23). La alternancia, en cambio, es la unidad primaria estructuradora, pues es la acción de intercambiar los turnos entre los interlocutores.

Las alternancias de turnos, por lo tanto, deben obedecer a unas señales que, emitidas por los interlocutores, indiquen el inicio y el final de cada turno. Estas señales, descritas con detalle en el Capítulo I, permiten que el interlocutor comience su turno sin ningún tipo de conflicto conversacional, produciéndose, de esta forma, una alternancia propia. Sin embargo, si las señales se malinterpretan o el mecanismo de alternancia se incumple, hablaremos de alternancias impropias o interrupciones. En las conversaciones entre españoles, las interrupciones no siempre son conflictivas e, incluso, hay una cantidad importante de interrupciones que son necesarias para garantizar el buen desarrollo conversacional, ya que se trata de intervenciones cooperativas (Cestero 2000a).

Pero, ¿es tan necesario conocer el mecanismo conversacional para, de esta forma, garantizar la buena comunicación? Veamos una anécdota que cuenta el antropólogo Barley (1983: 88-89) con respecto a la comprensión de este mecanismo y, en concreto, a la producción de turnos de apoyo:

“Y cuál no sería mi aflicción al descubrir que no podía sacarles a los dowayos más de diez palabras seguidas. Cuando les pedía que me describieran algo, una ceremonia o un animal, pronunciaban una o dos frases y se paraban. Para obtener más información tenía que hacer más preguntas. [...] Un día, después de unos dos meses de esfuerzos bastante improductivos, comprendí de repente el motivo. Sencillamente, los dowayos se rigen por reglas distintas a la hora de dividir una conversación. Mientras que en Occidente aprendemos a no interrumpir cuando habla otro, esto no es aplicable en África. Hay que hablar con las personas físicamente presentes como si se hiciera por teléfono, empleando frecuentes interjecciones y respuestas verbales con el único fin de que el interlocutor sepa que lo escuchamos. Cuando oye hablar a alguien, el dowayo se queda con la mirada fija en el suelo, se balancea hacia delante y hacia atrás y va murmurando sí, así es, muy bien, cada cinco minutos aproximadamente. Si no se hace de esta forma, el hablante calla de inmediato. En cuanto adopté este método, mis entrevistas se transformaron.” (Barley 1983: 88-89).

Y es que, como dice Gumperz (1982: 153), “el conocimiento sociocultural es una de las principales razones que causan las interferencias conversacionales, más aún que el conocimiento léxico o sintáctico de la lengua”<sup>338</sup>.

En esta investigación realizada y presentada como tesis doctoral, hemos querido descubrir si, realmente, hay diferencias culturales en la producción de la conversación y si el efecto de la lengua materna de los interlocutores sobre su interlengua puede llegar a ser la causa de las interferencias conversacionales entre sujetos de diferentes culturas, en nuestro caso, entre taiwaneses y españoles cuando mantienen conversaciones en español. Nos hemos centrado, particularmente, en la interrupción, ya que es el fenómeno que mejor caracteriza la conversación y la hace diferente de otros tipos de interacción oral, tal y como vimos en el Marco Teórico.

Para estudiar la interrupción, en primer lugar, describimos el modelo de producción de interrupciones cuando aparecen en las conversaciones mantenidas en la lengua meta de los alumnos taiwaneses, en un nivel inicial y en un nivel intermedio, así como en su lengua materna. Una vez descrito el modelo de uso, tratamos de descubrir las posibles diferencias entre estos tres grupos y las comparamos, gracias a la aplicación de un análisis contrastivo, con un cuarto grupo de hablantes nativos de español, extraído de la investigación de Cestero (2000a). Con los resultados obtenidos, además de describir a grandes rasgos el mecanismo de producción de las interrupciones en lengua china, hacemos una predicción de los problemas de comunicación que pudieran tener nuestros alumnos durante un encuentro conversacional con españoles.

Antes de la interpretación y discusión de los resultados, nuestra investigación, siguiendo las técnicas de análisis utilizadas por la sociolingüística variacionista, pasó por las dos fases que el Análisis de la Conversación propone: la recogida de datos y el análisis de los datos. La *recogida de datos* comenzó con la grabación de 35 conversaciones que dieron forma al Corpus Oral del Español en Taiwán (COET). Son conversaciones diádicas mantenidas por estudiantes taiwaneses de cuarto año de español de las únicas cuatro universidades taiwanesas con Departamento de Español. De este corpus extrajimos 15 conversaciones de nivel inicial y formamos el Grupo A.

Además, utilizamos otras 30 conversaciones extraídas de un segundo corpus, formado y dirigido por J. Pérez Ruiz, el Corpus Oral Bilingüe Español y Chino

---

<sup>338</sup> La traducción es nuestra.

(COBEC). Las conversaciones de este corpus son diádicas y los participantes son estudiantes taiwaneses de la Universidad de Idiomas Wenzao. De estas 30 conversaciones, 15 se mantienen en español de nivel intermedio y forman el Grupo B. Las otras 15 conversaciones forman el Grupo C y son mantenidas en chino por los mismos sujetos del grupo anterior.

En la segunda fase de nuestra investigación, el *análisis de los datos*, realizamos un análisis cuantitativo con el fin de calcular el porcentaje y la frecuencia absoluta de producción de las interrupciones y su forma y función. Con este análisis también medimos la influencia de las variables independientes sobre la variable dependiente mediante interpretación de estadística inferencial y descriptiva, lo que nos permitió averiguar las diferencias estadísticamente significativas. Esta segunda fase de investigación está recogida en la *presentación de los resultados*, que consistió en la exposición de los resultados del análisis cuantitativo, acompañado de un análisis cualitativo. Esto nos permitió interpretar los datos obtenidos y constatar las hipótesis de partida, además de conocer cómo interrumpen los estudiantes taiwaneses de ELE cuando conversan en español.

Los objetivos que marcamos al principio del trabajo se cumplieron en el mismo orden en el que fueron planteados. Así, en el Capítulo III, describimos el modelo de producción de interrupciones en conversaciones mantenidas por los alumnos taiwaneses de nivel inicial y de nivel intermedio. En el Capítulo IV, conseguimos el segundo objetivo que planteamos en la investigación: analizar las diferencias que existen en la producción de las interrupciones de turnos de habla según el nivel de español de los taiwaneses, por un lado, y según la lengua en la que estos mismos sujetos conversan (L1 o L2), por otro. Los resultados de la estadística inferencial y descriptiva que presentamos y discutimos en ese capítulo nos permitieron dar respuesta a las dos preguntas de investigación que se formularon al inicio de este estudio. Además, las dos hipótesis planteadas tenían como principal objetivo cuestionarnos si los alumnos taiwaneses experimentan una mejora o aprendizaje en las estrategias de producción de interrupciones cuando conversan en español.

Recordemos cuáles eran las dos preguntas que formulamos al comienzo del trabajo:



1. *¿Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones cuando conversan en su lengua meta?*
2. *Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, ¿siguen un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna?*

En los dos apartados siguientes, contestaremos a estas dos preguntas y presentaremos las principales conclusiones extraídas de los resultados obtenidos en los análisis realizados en esta investigación.

## 1. INFLUENCIA DEL NIVEL EN LENGUA EXTRANJERA SOBRE LA PRODUCCIÓN DE INTERRUPCIONES DE TURNO HABLA

La comparación de los resultados obtenidos en el análisis de las conversaciones de los taiwaneses de cuarto año (Grupo A) y de los taiwaneses de séptimo año (Grupo B), nos permitió dar respuesta a la primera pregunta de investigación. Así, en general, los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón diferente en la producción de interrupciones cuando conversan en su lengua meta. En particular, las principales conclusiones a las que, en este sentido, hemos llegado son las siguientes:

- 1º. En general, en las conversaciones del grupo de nivel intermedio se producen muchas más alternancias de turno, lo que muestra una mayor fluidez conversacional, algo completamente natural si tenemos en cuenta que, cuanto mayor sea el nivel en la lengua meta, menos necesidad habrá de prestar atención a la corrección del discurso y, por lo tanto, más natural resultará este y mayor será la comprensión de lo que el hablante dice. Además, el número total de interrupciones aparecidas en las conversaciones del grupo de nivel intermedio es significativamente mayor, lo que implica una mayor interacción conversacional.
- 2º. En las conversaciones en español del grupo de estudiantes taiwaneses de cuarto curso (Grupo A), una cuarta parte de las interrupciones aparece por una interpretación errónea de las señales que regulan el mecanismo de intercambio

de turnos. Esto puede explicarse por dos motivos: bien por un desconocimiento de las marcas de final de turno en la conversación española, o bien por el uso de marcas que no son las definidas en el Capítulo I. Sin embargo, a pesar de que encontramos un 25% de interrupciones injustificadas, la mayoría de las interrupciones se produce sin que aparezcan conflictos conversacionales. En las conversaciones de los estudiantes taiwaneses de séptimo curso (Grupo B), la mayoría de las interrupciones también son voluntarias y tienen una justificación, de modo que tampoco se producen conflictos conversacionales debidos a la producción de interrupciones.

- 3°. La media de interrupciones por informante en el Grupo B fue casi siempre superior a la del Grupo A para cada uno de los tipos de interrupción según el motivo de su aparición. No obstante, los estudiantes con un nivel inicial de español presentan mayor media de interrupciones involuntarias por fallos de coordinación y de interrupciones voluntarias injustificadas explicables, lo que parece indicar malentendidos entre los interlocutores. Estos malentendidos podrían deberse a la menor capacidad comunicativa propia de un nivel inicial en L2 con respecto a un nivel intermedio. Además, la mayor parte de las interrupciones injustificadas explicables en el Grupo A aparecen cuando el hablante corrige lo que él mismo ha dicho en el turno que acaba de terminar. La mayoría de estas interrupciones injustificadas se explica por la necesidad de comprender lo dicho por el hablante o por la necesidad de terminar el propio mensaje que ha sido cortado previamente; son, por tanto, características de la interlengua en estadios iniciales.
- 4°. Aunque en el punto anterior decíamos que la media de interrupciones en uno y otro grupo es diferente para cada uno de los tipos de interrupción, la comparación estadística muestra que únicamente hay una diferencia significativa entre los grupos A y B cuando se trata de la producción de interrupciones justificadas pertinentes. El hecho de que los alumnos con un mayor nivel lingüístico intervengan con muchos más turnos que añaden nueva información vinculada al contenido del mensaje reafirma la idea de que los interlocutores de nivel intermedio prestan más atención al contenido de la conversación. En general, los turnos de habla de los taiwaneses no suelen ser largos ni estar

formados por un encadenamiento de temas, así que no es tan necesaria una intervención de este tipo.

- 5°. La disminución en el porcentaje de interrupciones involuntarias aparecidas en los alumnos de séptimo año, con respecto a los de cuarto año, nos hace pensar que los alumnos taiwaneses han experimentado una mejora gracias al aprendizaje y que el Grupo A no interpreta correctamente las marcas que señalan un lugar apropiado para el cambio de hablante debido a su bajo nivel de competencia comunicativa.
- 6°. No hay diferencias significativas en la producción de un tipo concreto de interrupciones por parte del hablante. Por un lado, los resultados recogidos en el Capítulo III mostraban que los informantes con un nivel lingüístico mayor interrumpen en calidad de hablantes solamente cuando intervienen con información que han olvidado incluir en su mensaje anterior. Por otro lado, en el Grupo A, las interrupciones del hablante que encontramos nos llevan a pensar que, después de una pregunta, los titubeos y las pausas necesarias para pensar en lo que se va a responder hacen que la persona que ha formulado la pregunta no tenga paciencia para esperar la respuesta del interlocutor e inicie un nuevo turno, produciendo, así, una interrupción injustificada.

Si comparamos el Grupo A con el Grupo B, observamos que en ambos grupos el porcentaje de interrupciones con superposición es mucho mayor que el de interrupciones sin superposición, aunque hay alguna diferencia entre las cifras concretas. Los taiwaneses de cuarto año de español producen cinco veces más interrupciones con superposición que sin ella. Los taiwaneses de séptimo año, sin embargo, producen cuatro veces más interrupciones con superposición que sin ella. Estas diferencias se deben, más bien, a las características de cada grupo.

En el Grupo A, cuando la suspensión del turno es menor de dos segundos, aparecen pausas que suelen ser aprovechadas por el interlocutor para producir una interrupción sin superposición.

En el Grupo B, estas suspensiones breves también son aprovechadas por el interlocutor para introducir un turno nuevo. El hecho de que en este grupo aparezcan más interrupciones sin superposición obedece a que estos alumnos se atreven a utilizar estructuras sintácticas más complejas, provocando, así, un

mayor número de titubeos y cortes en el mensaje. Estos cortes son aprovechados por el interlocutor para intervenir, la mayoría de las veces, con una interrupción cooperativa.

- 7°. Los estudiantes taiwaneses de cuarto año resuelven la mayoría de las superposiciones cortando el mensaje y utilizan la conclusión como segundo recurso, mientras que, en las conversaciones de los estudiantes taiwaneses de séptimo año, la estrategia más utilizada para resolver la superposición es finalizar el mensaje. Esto quiere decir que cuanto mayor es la naturalidad con la que los estudiantes taiwaneses hablan, mayor es el porcentaje de veces que no admiten la intervención del interlocutor. De todas formas, este rechazo es más bien pasivo, pues así queda demostrado en el hecho de que muchas de las superposiciones sean largas y, además, no aparezca una lucha por el turno. La persona interrumpida concluye su mensaje sin más, permitiendo que los solapamientos se alarguen más de lo que cabría suponer.

Una vez presentadas las conclusiones más relevantes con respecto a la comparación entre los grupos A y B, veamos qué otras conclusiones fueron extraídas de la comparación entre estos grupos, por un lado, y el grupo D, por otro. La comparación de los resultados obtenidos del análisis de las conversaciones mantenidas por alumnos taiwaneses en su lengua meta con los resultados hallados en el trabajo de Cestero (2000a) para conversaciones entre españoles en su lengua materna, nos permitió verificar nuestra primera hipótesis, que se planteaba del siguiente modo:

*Las estrategias de producción utilizadas por alumnos taiwaneses que han aprendido español como lengua extranjera en un contexto institucional, cuando conversan en un nivel de español intermedio, son más complejas y, probablemente, más cercanas al español nativo que las utilizadas por alumnos de nivel inicial.*

Las principales conclusiones a las que llegamos tras analizar las diferencias en las estrategias de producción de interrupciones de turnos de habla entre estudiantes taiwaneses y españoles fueron las siguientes:

- 1°. En cuanto a las conversaciones en español de los alumnos taiwaneses de nivel intermedio de ELE, si bien en ocasiones se aprecia un acercamiento al sistema de producción de interrupciones de los españoles cuando estas son justificadas

pertinentes, no apreciamos progresión o aprendizaje alguno que justifique una mayor cercanía al grupo de españoles. De todas formas, el análisis ha demostrado que, aunque el modelo de producción de interrupciones en las conversaciones en español del Grupo B se aleja del seguido en las conversaciones entre españoles, más se aleja el patrón utilizado por los alumnos del Grupo A.

- 2°. En el contexto cultural español, la proporción de interrupciones o alternancias impropias es muy alta, mientras que, en el grupo de estudiantes de cuarto año, la proporción es mucho más baja. Podríamos pensar que los alumnos con un nivel comunicativo mayor en su L2 producirían un porcentaje mayor de alternancias impropias, de tal forma que la proporción con respecto al total de alternancias se acercase más al modelo de las conversaciones entre españoles. Sin embargo, no ocurre así, ya que el grupo de estudiantes con un nivel intermedio de español presenta un porcentaje de alternancias impropias muy parecido al de los estudiantes de nivel inicial.

De esto deducimos que los estudiantes taiwaneses no progresan en el aprendizaje de uno de los aspectos más importantes de la cooperación en conversación, que es la producción de interrupciones justificadas en español, lo que podría deberse al desconocimiento de la lengua meta y, sobre todo, a cómo se interactúa en ella, lo que implica la necesidad de una instrucción en este sentido en la clase de ELE.

- 3°. Por una parte, sabemos que, en español, la sistematicidad del mecanismo de alternancia de turnos hace que los interlocutores sean conscientes de las señales que regulan este intercambio, así que la proporción de interrupciones producidas por una interpretación errónea de las señales que regulan el mecanismo es baja. Las interrupciones justificadas representan la mayoría de las alternancias impropias que aparecen en la conversación y se producen en unas condiciones que los hablantes nativos de español aceptan sin que aparezcan conflictos conversacionales, como ocurre en casi todas las lenguas caracterizadas por un alto grado de cooperación. Las interrupciones que suponen realmente un conflicto conversacional son las injustificadas, y no cuentan con un porcentaje alto (28,2%).

Por otra parte, si bien es cierto que los participantes en las conversaciones en L2 construyen de forma coordinada la conversación y,

además, la mayoría de las interrupciones no implica conflictos en la organización interna de la conversación, no encontramos un progreso en el aprendizaje de un modelo de producción de interrupciones en español, lo que revela, una vez más, la necesidad de actuar sobre este fenómeno conversacional en la clase de ELE.

- 4°. El porcentaje de las interrupciones injustificadas inexplicables no es significativo en el Grupo A, mientras que en el Grupo B se acerca al del grupo de hablantes nativos de español. Esto no supone una mejoría o un aprendizaje, pues, de todas las interrupciones posibles, las inexplicables son, sin duda, las que generan un mayor conflicto en la conversación debido a que no conocemos su motivo.
- 5°. Las interrupciones involuntarias, tanto las que aparecen por fallos de coordinación como las que se dan por fallos de secuenciación, tienen un porcentaje alto en los grupos A y B en relación con las que encontramos en las conversaciones del Grupo D. Este alto porcentaje será explicado en el siguiente apartado, tras comparar estos resultados con los hallados para el Grupo C.
- 6°. Si comparamos el Grupo A con el Grupo D, observamos que, aunque en ambos grupos el porcentaje de interrupciones con superposición es mucho mayor, los taiwaneses de cuarto año de español producen cinco veces más interrupciones con superposición que sin ella. El Grupo B, sin embargo, se acerca más al patrón seguido por los españoles, puesto que las interrupciones con superposición suponen el 79,65%. Estos datos pueden hacernos pensar que el mayor nivel de competencia comunicativa hace que los alumnos taiwaneses reproduzcan un modelo de producción de interrupciones según la presencia o ausencia de superposición más similar al de los hablantes de español. Sin embargo, tal y como decíamos en este mismo apartado, nosotros creemos que las diferencias entre los grupos A y B se deben, más bien, a las características propias de cada grupo.
- 7°. Los españoles presentan un bajo porcentaje de suspensiones y suelen cortar o concluir el mensaje para enlazar el siguiente turno con lo dicho por su interlocutor. En cambio, en las conversaciones en español de los dos grupos de taiwaneses, cabe destacar el elevado porcentaje de suspensiones del mensaje respecto a las conversaciones de los españoles. Esto muestra que el hablante acepta la interrupción y continúa más adelante el turno suspendido, lo que revela

una prioridad por la finalización semántica sobre lo formal. Es decir, se prioriza la coherencia del contenido, aunque ello impida la cohesión del discurso.

Además, encontramos un bajo porcentaje de conclusiones en las conversaciones de los estudiantes taiwaneses de cuarto año en comparación con los datos que tenemos del mismo fenómeno en la conversación entre españoles. Cabe decir, al mismo tiempo, que muchas de las superposiciones se dan al principio o en el medio del turno del hablante y que la reacción de este es, generalmente, cortar el mensaje. Que las superposiciones no se produzcan generalmente cerca de un LTP viene a apoyar los numerosos casos de interrupciones involuntarias y confirma que el oyente no parece prestar atención a los LTP del hablante.

- 8°. Teniendo en cuenta que el Grupo B se acerca al grupo de españoles en las superposiciones resueltas por conclusión y que el Grupo A se aproxima más en el porcentaje de utilización de la resolución por corte, observamos que los estudiantes taiwaneses que conversan en español, independientemente de su nivel en la lengua meta, siguen un patrón de resolución de superposiciones de habla completamente diferente al del grupo de españoles, lo que muestra la pertinencia de trabajar este aspecto en el aula de ELE.

## 2. INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA SOBRE LA PRODUCCIÓN DE INTERRUPTIONES DE TURNO DE HABLA

La segunda pregunta de investigación pudo ser contestada gracias a la comparación de las estrategias de producción de interrupciones en conversaciones mantenidas en lengua meta (grupos A y B) y las sostenidas en lengua materna (Grupo C). La principal conclusión a la que llegamos fue que, cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, siguen un patrón diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna. Además, esta diferencia no se ve afectada por el nivel de los alumnos en la lengua meta, puesto que la comparación entre el Grupo A y el Grupo C ha revelado que también los alumnos con un nivel inicial en su L2 manifiestan diferencias

con respecto a los alumnos taiwaneses que conversan en su L1. Más concretamente, las conclusiones a las que llegamos fueron las siguientes:

- 1°. Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos del análisis del Grupo C, observamos que, en general, el Grupo A se aleja mucho más del modelo de su lengua materna que el Grupo B.
- 2°. Cuanto mayor es la fluidez con la que los interlocutores conversan, mayor es la frecuencia absoluta de producción de alternancias. Así, el Grupo C es el que presenta más alternancias de turno en sus conversaciones. Sin embargo, el porcentaje de alternancias impropias disminuye cuando los alumnos taiwaneses hablan en su lengua materna. Este hecho parece señalar que cuanto mayor es la fluidez conversacional de los interlocutores taiwaneses, menos alternancias impropias tienden a producir y, por lo tanto, mayor es la coordinación entre ellos. Además, esta coordinación se caracteriza por un mayor respeto hacia las señales que marcan el intercambio de turnos.
- 3°. La escasa producción de interrupciones neutras en los grupos A y B señala que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español, aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante y que, por ello, no se atreven a intervenir. Esta explicación encuentra su justificación en el hecho de que, en las conversaciones en chino, estos mismos informantes sí producen este tipo de interrupciones.
- 4°. Cuando los estudiantes taiwaneses conversan en chino, el porcentaje de interrupciones inexplicables es muy bajo, lo que confirma que la aparición de este tipo de interrupciones en el Grupo B se debe a las características propias de la interlengua de este grupo y no supone, como decíamos en el anterior apartado, una mejoría o aprendizaje.
- 5°. En las conversaciones en chino, sorprende que haya una frecuencia elevada de interrupciones por fallos de coordinación y por fallos de secuenciación, lo que supone unos porcentajes aún mayores que en las conversaciones mantenidas en español por los alumnos taiwaneses. A la vista de estos datos, podríamos pensar en el uso de un mecanismo de alternancia de turnos diferente del que hemos descrito en el Capítulo I, propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas.
- 6°. El patrón utilizado para resolver superposiciones por los dos grupos de taiwaneses que hablan español se aleja del utilizado por los estudiantes



taiwaneses cuando conversan en chino, lo que muestra la pertinencia de trabajar este aspecto en el aula de ELE.

- 7°. En el apartado anterior, decíamos que en las conversaciones en español de los dos grupos de taiwaneses el hablante acepta la interrupción y continúa más adelante el turno suspendido, lo que revela una prioridad por conseguir la coherencia del contenido, aunque ello impida la cohesión del discurso. Este rasgo, característico de las conversaciones en español de los taiwaneses, no se repite cuando los estudiantes mantienen conversaciones en chino, ya que el porcentaje de superposiciones resueltas por suspensión del mensaje es mucho menor.
- 8°. La frecuencia de resoluciones por conclusión del Grupo B se acerca al del grupo de taiwaneses que conversan en chino, confirmando, así, que cuanto mayor es la naturalidad con la que los estudiantes taiwaneses conversan, mayor es la tendencia a que la persona interrumpida concluya el mensaje sin más.
- 9°. Cuando los alumnos taiwaneses hablan en su lengua materna y, por lo tanto, conversan con mayor naturalidad, las superposiciones se alargan más allá de un segundo. Esto nos hace pensar que los estudiantes taiwaneses construyen la conversación sin prestar atención a lo dicho por el interlocutor, lo que puede derivar en conflictos conversacionales cuando estos sujetos conversen con españoles. Los profesores de ELE, por lo tanto, deben tener en consideración, de forma especial, esta característica tan particular de las conversaciones mantenidas por los alumnos taiwaneses.
- 10°. Un dato importante a tener en cuenta a la hora de aplicar estas conclusiones a la enseñanza de ELE es que la varianza generalizada de un grupo y otro es diferente. Así pues, el grupo más heterogéneo es el de los estudiantes taiwaneses de nivel intermedio (Grupo B) y el más homogéneo, el de alumnos taiwaneses de nivel inicial (Grupo A). Esto nos hace pensar que todas las intervenciones que llevemos a cabo en el aprendizaje ELE con alumnos de nivel inicial serán más efectivas que en grupos de nivel superior, ya que la homogeneidad del grupo señala que los alumnos que hablan en su lengua meta tienden a desarrollar mecanismos conversacionales de la misma forma.

La segunda pregunta de investigación nos llevó a formular una segunda hipótesis de trabajo con el fin de averiguar si las estrategias de producción de interrupciones de

los alumnos taiwaneses de nivel intermedio de español eran más cercanas a su lengua materna que a su lengua meta. La comparación entre los grupos B, C y D nos proporcionó pruebas empíricas para confirmar la segunda hipótesis de trabajo, que se planteaba de esta forma:

*Los alumnos taiwaneses de nivel intermedio de español, aun sin haber recibido instrucción sobre la interrupción, utilizarán estrategias de producción más cercanas a su lengua materna y de forma diferente a como lo hacen los hablantes nativos de español.*

En general, hemos descubierto que, a pesar de que los alumnos de séptimo año de español presentan un avance en el nivel lingüístico, no se produce ningún tipo de acercamiento al modelo de producción de interrupciones de la lengua meta, lo que hace necesario un aprendizaje explícito de este modelo. Las dos principales conclusiones a las que hemos llegado en este sentido son las siguientes:

- 1º. El patrón de producción de alternancias del Grupo B es más cercano al de la lengua materna que al de la lengua meta, lo que implica una transferencia del patrón de comportamiento en la producción de alternancias propias e impropias. Esto hace necesaria una intervención en el contexto de ELE, puesto que, en español, la elevada producción de alternancias impropias resulta fundamental para una correcta interacción conversacional.
- 2º. El Grupo B, sin embargo, se acerca al grupo de españoles en la frecuencia de superposiciones resueltas por conclusión. A pesar de esto, los estudiantes taiwaneses concluyen su turno solapado sin que haya una lucha por el turno, al contrario de lo que sucede en las superposiciones en español, caracterizadas por un aumento de la velocidad de emisión y una elevación del volumen de la voz. Este rasgo característico del grupo de español intermedio muestra, una vez más, la pertinencia de trabajar el tema en el aula de ELE.

A partir de las conclusiones que hemos ido presentando hasta aquí, observamos que, en las conversaciones en español de los alumnos taiwaneses de nivel intermedio, se sigue un patrón de funcionamiento con respecto a las interrupciones cercano al que se sigue en las conversaciones en su lengua materna, lo que demuestra que hay una transferencia del estilo comunicativo de la L1 a la L2. La mayor naturalidad de los alumnos de nivel intermedio en la comunicación en su lengua meta hace que aparezcan

con más obviedad los mecanismos que permiten el reconocimiento de las señales que pautan el intercambio de turnos en chino. Esto quiere decir, coincidiendo con la conclusión de García (2009: 292) sobre alumnos alemanes, que, cuando los alumnos taiwaneses hablan en español, las marcas propias de la lengua española para indicar el final o el inicio de turno son escasas. Esto puede tener su razón de ser en que no han aprendido explícitamente a administrar el mecanismo de intercambio de turnos que regula las conversaciones en español.

En cuanto al mecanismo conversacional de los alumnos taiwaneses de nivel inicial de español, las conclusiones extraídas del análisis de los datos nos permiten afirmar que se aleja tanto del modelo de producción de interrupciones de la lengua meta como del modelo de su lengua materna. Sin embargo, este grupo es el más homogéneo en cuanto a la producción de interrupciones de sus miembros, lo que quiere decir que cada informante tiende a producir una tipología y una frecuencia de interrupciones similar al resto de informantes de este mismo grupo.

Como bien hemos querido demostrar en nuestra investigación, los alumnos taiwaneses de español no podrán llegar a mantener conversaciones con españoles de una forma adecuada y natural, ni conversaciones cercanas al patrón español, puesto que no se les ha enseñado cómo funciona el mecanismo de intercambio de turnos que regula las conversaciones. Nuestra conclusión final es, por lo tanto, que los profesores de ELE debemos enseñar en nuestra clase a reconocer, interpretar y manejar las señales que regulan este mecanismo para, así, mejorar eficazmente la competencia comunicativa de los alumnos.

### 3. CARACTERIZACIÓN DE LA INTERLENGUA DE LOS ALUMNOS TAIWANESES

Las conclusiones presentadas hasta ahora, junto con las observaciones anotadas durante la presentación de los datos y su interpretación, nos permiten describir algunas particularidades de la conversación en español de los estudiantes taiwaneses de ELE:

- 1º. La mayoría de las alternancias de turno que aparecen en las conversaciones en español entre los estudiantes taiwaneses se producen sin un fallo en el

mecanismo de intercambio de turnos. Esto quiere decir que la alternancia de turnos se organiza gracias a la coordinación de los participantes.

- 2°. Las interrupciones cooperativas aparecen con una frecuencia relativamente alta, lo que significa que este tipo de intervenciones, en las que, generalmente, el interlocutor interviene para ayudar a completar el turno del hablante cuando este tiene dificultades de tipo gramatical o léxico para continuar, es característico de las conversaciones en segundas lenguas. Esta conclusión coincide con las de Clancy *et al.* (1996: 381), en cuyo trabajo se observa que las interrupciones de los hablantes chinos suelen ser de contenido léxico.
- 3°. El bajo porcentaje de interrupciones neutras indica que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español, aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante, de modo que no se atreven a intervenir.
- 4°. Muchas de las superposiciones se dan al principio o en el medio del turno del hablante, cuya reacción es, generalmente, cortar el mensaje. Que las superposiciones no se produzcan de forma habitual cerca de un LTP viene a apoyar los numerosos casos de interrupciones involuntarias y confirma que el oyente no parece prestar atención a los LTP del hablante.
- 5°. Muchas de las superposiciones son largas y, además, no aparece una lucha por el turno. La persona interrumpida concluye su mensaje sin más, permitiendo que los solapamientos se alarguen más de lo que cabría esperar, lo que nos confirma, una vez más, que apenas se producen conflictos en la interacción de los estudiantes taiwaneses.
- 6°. El elevado porcentaje de suspensiones del mensaje en las conversaciones en español de los taiwaneses muestra que el hablante acepta la interrupción y continúa más adelante el turno suspendido. Esto revela una preferencia por mantener la coherencia discursiva, aunque ello impida la cohesión del discurso.
- 7°. Las verbalizaciones, que aparecen transcritas en las conversaciones que incluimos en el Apéndice en CD Rom, son una transferencia directa del chino al español.

#### 4. CARACTERIZACIÓN DE LAS CONVERSACIONES MANTENIDAS EN CHINO POR LOS ALUMNOS TAIWANESES

Las conclusiones y los resultados obtenidos en esta investigación nos han permitido, además, proporcionar una descripción general del patrón que siguen en la producción de interrupciones los estudiantes taiwaneses cuando conversan en su lengua materna. Hasta ahora, los pocos trabajos que existen sobre el mecanismo de las interrupciones en chino aseguran que los interlocutores intentan respetar el turno del interlocutor y rechazan las interrupciones por una cuestión de cortesía (Clancy *et al.* 1996 y Li *et al.* 2005). Sin embargo, en este trabajo hemos visto que los taiwaneses, cuando hablan en su lengua materna, sí interrumpen (el 16,24% de las alternancias de turno son impropias) y lo hacen siguiendo un patrón específico. Este modelo conversacional queda caracterizado en los siguientes puntos:

- 1°. La mayoría de las alternancias de turno que aparecen en las conversaciones en chino entre los estudiantes taiwaneses se produce sin un fallo en el mecanismo de intercambio de turnos. Esto quiere decir que la alternancia de turnos se organiza gracias a la coordinación de los participantes.
- 2°. Las conversaciones no se construyen solidariamente, aunque tampoco existe competitividad; no se producen luchas por el turno que señalen conflictos conversacionales.
- 3°. Cada participante tiende a expresar su idea sin interferir en el turno del interlocutor ni hacer referencia a este. Es el caso, por ejemplo, de la gran cantidad de ocurrencias tardías que aparecen en la conversación, de las ocasiones en las que el hablante no espera respuesta a una pregunta hecha e inicia un nuevo turno, o de los cambios bruscos de tema que se producen a lo largo de la conversación.
- 4°. Las interrupciones que se producen suelen ser pertinentes, ya que suponen la incorporación de información vinculada al contenido del turno en marcha en un momento concreto en el que es relevante.
- 5°. El hecho de que casi la mitad de las interrupciones injustificadas explicables sean del hablante puede indicarnos que, o bien los interlocutores no se preocupan de las señales de cambio de turno, o bien existe otro tipo de señales

de cambio de turno de palabra que no hemos tenido en cuenta, específicas del mecanismo chino.

- 6°. En las conversaciones en chino, sorprende que haya una frecuencia elevada de interrupciones por fallos de coordinación y por fallos de secuenciación. A la vista de estos datos, podríamos pensar en el uso de un mecanismo de alternancia de turnos diferente del que hemos descrito en el Capítulo I, propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas.
- 7°. La escasa producción de interrupciones sin superposición puede indicar que las pausas se consideran como señales primarias de final de turno, pero no siempre indican conclusión gramatical, al contrario de lo que se ha apuntado para otras lenguas como el alemán, el inglés, el francés, el sueco o el italiano.
- 8°. El altísimo porcentaje de resoluciones por conclusión en el grupo de taiwaneses que conversan en chino (72,05%), junto con el hecho de que muchas de las superposiciones sean largas y, además, no aparezca una lucha por el turno, puede hacernos pensar que a los interlocutores no les importa que la otra persona esté hablando al mismo tiempo, sino emitir su propio mensaje.
- 9°. El bajo porcentaje de superposiciones resueltas con la suspensión del mensaje podría apuntar a que el mensaje de la persona que continúa hablando después de una superposición de habla marcará la dirección que seguirá la conversación.

A la vista de las conclusiones presentadas, y coincidiendo con los resultados de la investigación de Pérez (2011a) en cuanto a la transferencia del chino a la interlengua de los estudiantes taiwaneses de español, podemos confirmar que los estudiantes taiwaneses de ELE presentan una mayor transferencia del mecanismo conversacional propio de su lengua materna cuanto mayor es su fluidez en la lengua meta. Esto revela que el mecanismo de producción de interrupciones de turnos de habla es un fenómeno complejo en el que la lengua materna, la lengua meta y el nivel de adquisición de esta cobran especial protagonismo y, por lo tanto, hemos de estar muy atentos a su aprendizaje en el aula de ELE.

Las conclusiones y observaciones que hemos presentado a lo largo de este trabajo conllevan algunas implicaciones teóricas y didácticas que creemos que es necesario presentar a continuación.

## 5. IMPLICACIONES TEÓRICAS

Los hallazgos a los que hemos llegado en nuestro trabajo contradicen lo dicho por Clancy *et al.* (1996) y por Li *et al.* (2005). Por una parte, Clancy *et al.* (1996: 382) afirman que los interlocutores en lengua china intentan respetar el turno del interlocutor, lo que estos autores denominan *turn space*. Por otra parte, Li *et al.* (2005: 245) postulan que la cortesía puede implicar un rechazo a interrumpir por parte de los hablantes chinos. A la luz de las conclusiones extraídas de nuestro trabajo, sabemos que los hablantes chinos sí interrumpen, pero siguiendo un patrón diferente al de otras culturas más estudiadas, como es el caso de la anglosajona, la italiana o la española.

Hemos de tener en cuenta que, en la actualidad, se ha comprobado que la transferencia negativa aparece muy claramente en niveles como el fónico, donde la pronunciación de ciertos sonidos se ve dificultada por la influencia de la L1. En cambio, en niveles como el gramatical o el discursivo, la transferencia no es tan clara, pues los errores pueden aparecer por razones relacionadas con algunas de las estrategias que utilizan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje<sup>339</sup>. Sabemos que se producen transferencias del chino al español cuando los sujetos de la investigación hablan en su lengua meta. En este sentido, y siguiendo a Larsen-Freeman y Long (1991), la preocupación principal ya no es si la L1 influye o no en la lengua objeto, sino en qué etapa del aprendizaje lo hace. En nuestra investigación, además de concretar cómo influye la lengua materna de los estudiantes taiwaneses en la lengua objeto, hemos caracterizado esta influencia en dos etapas del aprendizaje muy concretas: la etapa de nivel inicial y la etapa de nivel intermedio.

Esta investigación, junto con otras muchas que hemos ido señalando, demuestra que en el habla coloquial, concretamente en la cultura española y en la taiwanesa, las interrupciones y, consecuentemente, las superposiciones ocupan un lugar destacado en la producción de interacción conversacional, puntualizando, así, lo que el AC ha considerado como uno de sus principales descubrimientos desde sus orígenes etnometodológicos: los participantes de una conversación tratan de evitar el habla simultánea y las interrupciones.

---

<sup>339</sup> Algunas de las estrategias que se ocultan tras los errores pueden ser la *hipergeneralización*, la *simplificación*, la *inhibición* o la *hipercorrección*, entre otras.

En este sentido, una de las aportaciones del AC actual, aplicado a otras lenguas que no son el inglés, es que los fenómenos conversacionales, tales como la alternancia de turnos, las interrupciones, etc., son hechos universales que aparecen en todas las culturas, aunque de un modo diferente (Calsamiglia y Tusón 2002: 21). Esta idea es la que se presenta a lo largo de nuestra investigación, pues hemos observado cómo la interrupción aparece, aunque de modo diferente, en la cultura taiwanesa y en la española.

## 6. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Si tenemos en cuenta que “tanto Hong Kong como Taiwán superan a China en número de estudiantes que empiezan a estudiar español” (Sánchez *et al.* 2011: 47), y que la enseñanza del español en este contexto está creciendo a un ritmo muy alto, trabajos como el que aquí presentamos se hacen muy necesarios, puesto que aportan algunos datos cruciales sobre la producción de interacción conversacional, tanto de la lengua materna de los estudiantes taiwaneses como de su interlengua. Estos datos deben ser utilizados para facilitar la creación de un programa de enseñanza que ayude a los alumnos a aprender correctamente los mecanismos conversacionales que, hasta el día de hoy, no están siendo incluidos en el currículo de ELE.

En este sentido, la aparición en 2009 del grupo de investigación SINOELE, encabezado por los profesores J. M. Blanco Pena, A. Sánchez Griñán y N. Arriaga Agrelo, ha supuesto la creación de un referente mundial en la enseñanza del español en nuestro contexto, pues, además de publicar la única revista en español especializada en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera a sinohablantes, recoge una gran cantidad de bibliografía sobre este campo y lleva a cabo varios proyectos de investigación relacionados con él.

Desde este trabajo, queremos llamar la atención sobre la importancia de atender al mecanismo de producción de interrupciones de turnos de habla en la clase de conversación, tal y como hemos ido recordando a lo largo de la exposición de las conclusiones más importantes a las que hemos llegado. Esta llamada de atención fue realizada en su momento por Ortega (1994), cuyo trabajo se centraba en los elementos ligados a la competencia comunicativa (análisis y comprensión de la situación,



determinación de lo consabido, comprensión y producción del sentido, etc.) y en las habilidades vinculadas a la negociación del sentido en una conversación (selección del interlocutor, reconocimiento de puntos de transición relevantes, mantenimiento del turno, etc). Más recientemente, Pinilla (2002: 160) nos habla también de la importancia de conocer el mecanismo conversacional para que la enseñanza-aprendizaje de una L2 resulte completa, lo que ha sido repetido en innumerables ocasiones por Cestero (2000a, 2005 y 2007). Hoy en día, tal y como hemos ido explicando a lo largo de estas páginas, casi todos los autores coinciden en señalar esta necesidad, si bien los resultados descubiertos en las investigaciones que apuntan en esta dirección aún no se están incluyendo en los manuales y materiales de ELE publicados hasta la fecha.

Dado que nuestra formación como investigadores se ha llevado a cabo en la Universidad Antonio de Nebrija y en la Universidad de Alcalá de Henares, las implicaciones didácticas de nuestro estudio coinciden con las señaladas en los trabajos dirigidos por A. M. Cestero sobre análisis de la conversación en el marco de ELE que han ido realizándose en estas dos universidades.

En primer lugar, creemos necesario incluir el mecanismo de producción de interrupciones de turnos de habla en el currículo de ELE. El motivo es obvio a la luz de los datos arrojados en nuestra investigación; el alumno taiwanés, cuando llega por primera vez a nuestra aula, ya ha adquirido los mecanismos y reglas de interacción y estructuración de la conversación propias de su cultura, lo que provoca una incapacidad permanente de conversar fluidamente en la lengua extranjera. Para evitar esto, señala Cestero (2005: 69), es necesario “enseñarles, por un lado, las reglas de la interacción y los fenómenos y elementos relacionados con ellas y, por otro, las reglas de organización y los mecanismos, fenómenos y elementos implicados en ellas”. La principal implicación didáctica será, por lo tanto, la enseñanza de los mecanismos conversacionales (interrupción, superposición de habla, cambios de turno de palabra, etc.), abordados desde la microestructura de la conversación, de cuyo estudio se ocupa el Análisis de la Conversación. También Alonso-Cortés *et al.* (1998: 116) están de acuerdo con esta idea y destacan que los malentendidos que se producen en la interacción oral pueden atenuarse “reflexionando sobre las diferencias que existen en las estrategias y rutinas conversacionales”, en este caso, del español. Para presentar estos fenómenos y elementos relacionados con la estructuración de la conversación es necesario seguir unos pasos que estén integrados en unos contenidos curriculares más

amplios, como puede ser el caso de la clase de Gramática, de Cultura, de Comprensión Auditiva o de Comunicación Oral.

En segundo lugar, consideramos que el *enfoque directo*, combinado con la práctica propugnada por el *enfoque indirecto*, es el que mejor se presta para la enseñanza del fenómeno conversacional que aquí nos ocupa, la interrupción, ya que el hecho de enseñar explícitamente los mecanismos de la conversación se considera fundamental para que los alumnos se desenvuelvan correctamente en una interacción oral natural, como nos recuerda García (2004: 106), siempre apoyado en una práctica adecuada. Partiendo de las ideas de Cestero (2005: 73-75), el proceso y los resultados de esta investigación encajan perfectamente dentro de una corriente de enseñanza actual cuya guía es la presentación específica de las características conversacionales, que en nuestro caso es la interrupción. Dicha presentación, como dicen los autores de esta corriente, debe ir acompañada de actividades que lleven al aprendizaje, refuerzo y adquisición de las características conversacionales. Esta progresión sería la guía del estudiante hacia el desarrollo de su competencia conversacional.

En nuestra línea de trabajo, Guillén (2010) escribe un párrafo que consideramos útil reproducir en su totalidad a continuación:

“Brenes Peña (2010) 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. Por su parte, Ambjoern (2008) también 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 y la introducción de formas de entrenamiento lingüístico menos tradicionales” (Guillén 2010: 164).

En la actualidad, y dentro de este enfoque, se publican trabajos específicos que aúnan la teoría de los aspectos estructurales de la conversación con la práctica en el aula, tal y como desarrollamos en el Capítulo V. Además, el enfoque le sirve al profesor

para tomar conciencia de todos estos mecanismos que hacen posible un uso adecuado de los actos de habla y que los hablantes nativos empleamos no solo en nuestra conversación diádica sino, también, de modo individual, “cuando, al hablar, y sin intervención del interlocutor, repetimos enunciados, nos autointerrumpimos, reformulamos, hacemos pausas, dudamos... En todos estos casos, probablemente, estemos llevando a cabo una serie de operaciones metalingüísticas que nos llevan a autocorregirnos, intentar expresarnos mejor, etc.” (Pastor 2004: 639).

## 7. LIMITACIONES DEL PRESENTE TRABAJO

A lo largo de la investigación que aquí hemos presentado, han ido apareciendo algunas dificultades que podrían condicionar los hallazgos recogidos en los apartados anteriores. Estas limitaciones no invalidan ni cuestionan las conclusiones a las que hemos llegado, pero han de ser tenidas en cuenta para, así, poder emprender nuevos proyectos.

Una primera objeción es que no hemos manejado datos sobre cuestiones fonéticas que podrían influir en los resultados del trabajo. Entendemos que Cortés (1997, 2001, 2003, 2004 y 2006) ha estudiado con suficiente profundidad esta parte y, por lo tanto, hemos querido no insistir en lo ya descrito por este autor.

La segunda objeción, dada la estrecha relación que hay entre el comportamiento verbal y el no verbal<sup>340</sup>, es que no hemos tenido en cuenta las actividades no verbales, lo que ha hecho que pasemos por alto muchos aspectos de la interacción. Analizar un corpus de conversaciones telefónicas hubiera evitado la influencia de la comunicación no verbal en la interacción, facilitando, así, el estudio de la comunicación verbal. Otro recurso que está siendo utilizado por varios grupos de investigación es la recogida del corpus en vídeo. Esto permite al investigador tener en cuenta algunos aspectos quinésicos y de lenguaje corporal que no pueden ser recogidos en una grabación de audio.

La tercera objeción que podemos mencionar es que hemos caracterizado el mecanismo conversacional de los alumnos taiwaneses cuando hablan chino gracias a los

---

<sup>340</sup> Cestero (2000a: 42) ofrece una lista de autores dentro del análisis conversacional que se han ocupado de este aspecto con más detalle: G. Beattie, C. Goodwin, C. C. Heath y F. Poyatos.

tipos de interrupción que Cestero (2000a) describió en su momento a partir de las conversaciones entre españoles. Esta tipología, si bien es la que mejor contempla las características más relevantes de la interrupción, puede resultar insuficiente para categorizar las interrupciones que aparecen en la lengua china. En cualquier caso, las conclusiones sobre la caracterización de las conversaciones mantenidas en chino son de carácter general y, por lo tanto, no se invalidan.

Además, creemos que hay una gran variedad de factores que no hemos tenido en cuenta y que, sin embargo, podrían afectar considerablemente a la aparición de interrupciones, tales como el contenido de la conversación, el número de hablantes o la variedad geográfica de los interlocutores.

Por último, queremos añadir que nos hemos encontrado con ciertas limitaciones a la hora de abordar una investigación sociolingüística en un contexto oriental. Como científicos occidentales, estamos influidos por una cultura griega que hace de la ciencia un conjunto de conocimientos sistemáticamente estructurados gracias a la aplicación de una metodología concreta que permite obtener conclusiones a partir de la observación de unos hechos determinados. Este modelo puede ser perfectamente válido en la cultura occidental pero, en el contexto cultural en el que hemos trabajado, quizás no sea el más indicado. Concretamente, sobre el análisis de la conversación, Shi-Xu (2007) nos dice que, si bien en los estudios del discurso en occidente los conceptos se dividen y clasifican para dar una explicación basada en la relación causa-efecto, “la visión china, dialéctica, basada en el yin-yang, ve el mundo como una unidad de partes interrelacionadas, independientes y que se influyen mutuamente” (Shi-Xu 2007: 84). El discurso chino se plantea, por lo tanto, desde una relación armoniosa y siempre está dirigido hacia el interlocutor. “Las culturas orientales se orientan típica y característicamente hacia el colectivismo y la armonía en la comunicación y la interacción”<sup>341</sup> (Shi-Xu 2007: 88).

De las limitaciones que hemos presentado aquí, surgen nuevas posibilidades de investigación que recogemos en el siguiente apartado en forma de recomendaciones.

---

<sup>341</sup> Para conocer otros estudios que aborden la comunicación y el discurso más allá de la perspectiva occidental, pueden consultarse las investigaciones de Asante 1998, Chen 2004 y 2006, Dissayanake 1988 y 2003, Ishii 2001, Miike 2004 y 2006 y Shi-Xu 2005 y 2006, citadas por Shi-Xu (2007) en su reconstrucción de los paradigmas chinos de los estudios del discurso.

## 8. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Con este último apartado, pretendemos, como cierre de nuestra tesis doctoral, motivar a los profesionales de ELE y a cualquier investigador interesado para que se inicien futuras investigaciones sobre la conversación en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. Las conclusiones desprendidas de los resultados de nuestro trabajo, junto con otras cuestiones que han surgido a lo largo del estudio, dan lugar a algunas sugerencias de investigación que enumeramos a continuación:

- 1º. Aunque en este trabajo se ha estudiado uno de los elementos conversacionales más importantes para la comunicación, aún queda por estudiar una gran cantidad de fenómenos conversacionales como el mecanismo de alternancia de turnos, la superposición de habla, la risa, el silencio, las verbalizaciones, la negociación del significado, las apelaciones al oyente, la organización de los turnos, etc. en la cultura chino-taiwanesa y en la conversación en ELE.
- 2º. Inspirados por una de las conclusiones a las que Ardilla (2004: 647) llega en su trabajo (“Los españoles que hablan inglés como lengua extranjera y aplican el protocolo conversacional del español al inglés, tienen muchas posibilidades de provocar un fracaso socio-pragmático”<sup>342</sup>), proponemos llevar a cabo un estudio de los errores de tipo socio-pragmático que pudieran cometer los hablantes chinos de español.
- 3º. Para ver si las diferencias que hemos encontrado en la producción de interrupciones en las conversaciones mantenidas entre españoles y las mantenidas entre taiwaneses afectan, en realidad, negativamente a la comunicación entre ambos grupos, sería conveniente recoger un corpus de conversaciones entre taiwaneses y españoles hablando español y hacer un análisis de errores que descubriera estas dificultades. En trabajos posteriores, por lo tanto, podemos llevar a cabo estudios con conversaciones entre españoles y taiwaneses. De esta forma, pueden compararse los resultados obtenidos del análisis conversacional cuando la interacción oral es entre hablantes no nativos y cuando es entre hablantes nativos y hablantes no nativos.
- 4º. Siguiendo uno de los principios metodológicos del AC descritos por Seedhouse (2005: 166-167), que nos dice que la interacción se organiza de modo diferente

---

<sup>342</sup> La traducción es nuestra.

en función, por ejemplo, del ambiente donde se desarrolle, podríamos llevar a cabo esta misma investigación en un contexto diferente (contexto familiar, con amigos, etc.), lo que nos llevaría a obtener, probablemente, resultados complementarios de los que aquí hemos presentado.

- 5°. Con respecto a la recogida de los materiales y a la transcripción del corpus, Ávila, Vida y Cruz (2006) proponen una sencilla marcación de fenómenos no verbales, algo que nosotros no hemos realizado. Podría habernos sido muy útil para delimitar con más detalle las fronteras de los turnos. Además, en estudios posteriores, sería muy útil digitalizar nuestro corpus y, al mismo tiempo, etiquetarlo siguiendo el modelo descrito en el trabajo de Torralvo (2007) con diálogos telefónicos.
- 6°. Dado que nuestra investigación se ha ocupado de analizar la producción de interrupciones en conversaciones coloquiales, un estudio interesante sería el análisis de este fenómeno en otros tipos de conversaciones o de interacción. En este sentido, el estudio de Rama (2000) sobre las interrupciones que se producen en tres diferentes géneros conversacionales concluye que: “un indicio más de la naturaleza narrativa -y por tanto no argumentativa- de este género es el hecho de que las interrupciones, normalmente, no expresan directamente acuerdo ni desacuerdo”<sup>343</sup> (Rama 2000: 315).
- 7°. Los resultados obtenidos sobre las características conversacionales de los alumnos taiwaneses cuando conversan en chino revelan la necesidad de hacer un trabajo inductivo para conocer y describir el mecanismo de alternancia de turnos en lengua china, tal y como en su día lo hizo Cestero (2000a) para el español.
- 8°. Un paso más que habría que incluir en las implicaciones didácticas de este estudio sería un estudio en el aula que investigara si, efectivamente, la enseñanza específica del mecanismo de alternancia de turnos (alternancias propias e interruptivas) produce una mejora en la competencia comunicativa de los alumnos y si, con esa enseñanza, el modelo de producción de interrupciones se acerca al de la lengua meta.

---

<sup>343</sup> La traducción es nuestra.

## BIBLIOGRAFÍA

---





## BIBLIOGRAFÍA

- Abascal Vicente, M. D., 2004. *Teoría de la oralidad*. Analecta Malacitana. Tesis Doctoral (PhD). Publicada en formato electrónico en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/4151> [fecha de consulta 1 sep 2009].
- Abbott, O. L., 1955. An Experiment in Oral Spanish. *Modern Language Journal*, 39 (7), 338-342.
- Aguayo Hernández, S., 2009. *Estrategias de repetición en la clase de conversación de E/LE*. Memoria de Investigación presentada en la Universidad de Alcalá y publicada en Liceus, Portal de Humanidades. Disponible en: [http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/Memoria\\_Sara\\_Aguayo.pdf](http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/Memoria_Sara_Aguayo.pdf) [fecha de consulta 18 may 2009].
- Albelda, M. y Fernández, M.J., 2008. *Cómo enseñar el registro coloquial en la clase de E/LE y de E/L2: la conversación coloquial*. Madrid: Arco/Libros.
- Alcántara Plá, M., 2007. La anotación del habla en corpus de vídeo. *Procesamiento del lenguaje natural*, 38, 131-139. En formato electrónico en <http://hdl.handle.net/10045/3126> [fecha de consulta 18 feb 2012].
- Alcón, E. y Tricker, D., 2000. The use of well in Spoken Interaction: an example of what teachers and learners can get from analyzing spoken discourse. *Australian Review of Applied Linguistics*, 22 (2), 119-133.
- Alcón Soler, E., 1996. Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación. En: C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 258-276.
- Alfaraz, G. G., 2009. Conversing through overlaps: Information status and simultaneous talk in Cuban Spanish. *Multilingua*, 28, 25-44.
- Alonso-Cortés, M<sup>a</sup> D., Garrido, M<sup>a</sup> del C. et al., 1998. La naturalidad en las conversaciones de los alumnos de ELE. En: F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro* [celebrado en Alcalá de Henares del 17 al 20 de septiembre de 1997]. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 115-123.
- Álvarez, A. I., 2005. *Hablar en español*. Oviedo: Ed. Nobel y Ed. de la Universidad de Oviedo.

- Álvarez Angulo, T., 2001. El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 17-42.
- Álvarez Martínez, M. A. et al., 2001. *Sueña 3. Nivel Avanzado. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Álvarez Tréllez, J. R., 1988. *China, Caos vital. Las raíces taoistas del pueblo chino*. Taipei: Editorial Fujen.
- Álvarez Tréllez, J. R., 1998. *El Tao y el arte del gobierno*. Buenos Aires: Ed. Continente.
- Álvarez Tréllez, J. R., 2002. Españoles pioneros de la enseñanza del español en Taiwán (1950-1980). *Encuentros en Catay*. Taipei: Departamento de Lengua y Literatura Españolas, 16, 20-33.
- Alvira Martín, 2003. Diseños de investigación social: criterios operativos. En: M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 99-128.
- Ambjoern, L., 2008. Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *RedELE*, 13, 1-15. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Revista13/ensenanza-apren-ambjoern.pdf> [fecha de consulta 18 may 2009].
- Anderson, K. J. y Leaper, C., 1998. Meta-analysis of gender effects on conversational interruption: who, what, when, where, and how. *Sex Roles*, 39, 225-252.
- Ardila, J. A. G., 2004. Transition relevance places and overlapping in (Spanish-English) conversational etiquette. *Modern Language Review*, 99 (3), 635-650.
- Arriaga Agrelo, N., 2003. 汉语和英语 在第三外语西班牙语的 学习过程中的影响 : 语际语言领域研究 (The influence of Chinese and English in the acquisition of Spanish as a L3: A cross-linguistic view). *外国语言学及应用语言学研究 Foreign Linguistics, Applied Linguistics (Vol. I)*, Central Compilation & Translation Press: Beijing, 155-166.
- Arriaga Agrelo, N., 2007. Características de la interlengua escrita de los estudiantes chinos (L1 cantonés) de ELE en el contexto universitario hongkonés. *Actas del Sexto Congreso Internacional de Hispanistas de Asia* [celebrado en Daehaksa, Seoul los días 5 y 6 de jul de 2007], 351-361.
- Asante, M. K., 1998. *The Afrocentric Idea*. Philadelphia: Temple University Press.
- Atkinson, D., 1999. *Scientific discourse in sociohistorical context: The philosophical transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Atkinson, J. M. y Drew, P. 1979. *Order in Court: The Organisation of Verbal Interaction in Judicial Settings*. London: Macmillan.
- Austin, J. L., 1962 (2004). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ávila Muñoz, A. M., 1997. El papel de las interrupciones en el desarrollo de la dinámica conversacional. En J. A. de Molina Redondo et al. (eds.), *Estudios de lingüística general: conferencias [y] trabajos presentados en el II Congreso Nacional de Lingüística General (vol. 2)* [celebrado en Granada, España, del 25 al 27 de marzo de 1996]. Granada: Método Ediciones, pp. 11-24.

- Ávila Muñoz, A. M., Vida Castro, M. y Lasarte Cervantes, M. C., 2006. *Propuesta de transliteración y etiquetado del macrocorpus Preseea*. En versión electrónica en: [www.linguas.net/portalphresea](http://www.linguas.net/portalphresea) [fecha de consulta: 3 mar 2009]
- Balmaseda Maestu, E. (Ed.), 2007. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE (2v)* [celebrado en La Rioja del 27 al 30 de septiembre de 2006]. La Rioja: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Bañón Hernández, A. M., 1997. La interrupción conversacional. Propuestas para su análisis pragmalingüístico. *Analecta Malacitana*, Málaga: Universidad de Málaga, Anejo 12.
- Baralo, M., 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Barley, N., 1989 (1983). *El antropólogo inocente*. Madrid: Anagrama.
- Batjtin, M. M., 1934-1935 (1981). Discourse in the novel. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas, 259-422.
- Beach, W. A. y Anderson, J. K., 2003. Communication and Cancer. Part II: Conversation Analysis. *Journal of Psychosocial Oncology*, 21 (4), 1-22.
- Bearden, R. J., 1998. Discourse Features of Spanish Oral Production at the Novice Level. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 3 (3), 1-32.
- Belz, J.A., 2002. The myth of the deficient communicator. *Language Teaching Research*, 6, 59-62.
- Bennett, A., 1981. Interruptions and the interpretation of conversation. *Discourse Processes*, 4 (2), 171-188.
- Benveniste, E., 1988. *Problemas de lingüística general*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bernárdez, E., 1995. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández, J. F., 2000. *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Berry, A., 1994. Spanish and American turn-taking styles: a comparative study. *Pragmatic and Language Learning. Monograph Series*, 5, 180-190.
- Bhatia, V. K., 1997. The power and politics of genre. *World Englishes*, 17, 359-371.
- Bilmes, J., 1996. Problems and resources in analyzing Northern Thai conversation for English language readers. *Journal of Pragmatics*, 26 (2), 171-188.
- Bilmes, J., 1997. Being interrupted. *Language in Society*, 26, 507-531.
- Biq, Y.-O, 1998. Overlap in Mandarin conversation. En H. Lin (ed.), *Proceedings of the Ninth North American Conference on Chinese Linguistics*, 2. University of California, 1-18.
- Blanco Canales, A. et al., 2001. *Sueña 4. Nivel Superior*. Madrid: Anaya.
- Blecua, J. L., 1982. *Qué es hablar*. Barcelona: Salvat.
- Bobes Naves, M. C., 1992. *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*. Madrid: Gredos.

- Bongartz, C. y Schneider, M.L., 2003. Linguistic development in social contexts: A study of two brothers learning German. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 324-362.
- Bordón, T., 2000. La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE. En: I. Alonso Belmonte (ed.), *Carabela. El desarrollo de la expresión oral en el aula*, 47, 151-176. Madrid: SGEL.
- Bou-Franch, P., 2001. Conversation in Foreign Language Instruction. En: V. Codina & E. Alcón (eds.), *Language Learning in the Foreign Language Classroom*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 53-73.
- Brenes-Peña, E., 2010. Interrupción y (des)cortesía. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2. *Descortesía en español Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Universidad Roma Tre - Programa EDICE, 721-742.
- Brillianceau, D., 2005. Spontaneous Conversations. A Window into Language Learners' Autonomy. *Focus On Basics: Connecting Research and Practice*, 8 (A), 1-7.
- Briz, A., 1996. *El español coloquial: Situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- Briz, A., 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Briz, A., 2004. Aportaciones del análisis del discurso oral. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir),. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 219-242.
- Briz, A., y Grupo Valesco, 2002. *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.
- Brouwer, C., 2003. Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87 (4), 534-545.
- Brown, P. y Levinson, S.C., 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G., 1993 (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buckwalter, P., 2001. Repair Sequences in Spanish L2 Dyadic Discourse: A Descriptive Study. *Modern Language Journal*, 85 (3), 380-397.
- Bueno González, 1999. El registro oral: comprensión y expresión. En: S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 334-374.
- Bühler, K., 1979 (1934). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Burgos, F. M., 2007. Co-construcciones en español: ¿Cooperación por medio de una interrupción? *Forma y Función*, 20, 13-39.
- Burns, A., 2001. Analysing spoken discourse. En: A. Burns & C. Coffin (eds.), *Analysing English in a global context*. London: Routledge, 123-148.
- Burns, R. B., 2000. *Introduction to research methods*. London: Sage Publications.

- Cadierno, T., 2004. *Apuntes del módulo Metodología de la investigación en lingüística aplicada*. Doctorado de Lingüística Aplicada. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A., 2002. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camacho Adarve, M<sup>a</sup> M., 2001. Reflexiones sobre la repetición en el discurso oral. *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos* [en línea] Universidad de Murcia, 2. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/CamachoAdarveTonos2.htm> [fecha de consulta 1 ene 2011].
- Cameron, D., 2001. *Working with spoken discourse*. London: Sage.
- Campillos Llanos, L., 2006. *Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros*. Universidad Autónoma de Madrid. En versión electrónica en: [www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/LeonardoCampillos/Memoria.pdf](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/LeonardoCampillos/Memoria.pdf) [fecha de consulta 16 feb 2010].
- Canale, M., 1983. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: M. Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83.
- Carroll, D., 2004. Restarts in novice turn-beginnings: Disfluencies or interactional achievements? En: R. Gardner & J. Wagner (eds.), *Second language talk*. London: Continuum, 318-345.
- Carter, R. y McCarthy, M. 1995. Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics*, 16 (2), 141-158.
- Castro Viudez, F. *et al.*, 1990. *Ven 1*. Madrid: Edelsa/Edi6.
- Castro Viudez, F. y Rosa Muñoz, S., 1992. *Ven 3*. Madrid, Edelsa/Edi6.
- Cenoz Iragui, J., 2004. El concepto de competencia comunicativa. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 449-465.
- Cenoz, J. y Valencia, J. F., 1996. *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco/EHU.
- Ceo-DiFrancesco, D., 2003. Strategies in the Oral Production of Beginning Spanish Learners. *Hispania*, 86 (1), 121-132.
- Cerrolaza, Matilde *et al.*, 1998. *Planet@. ELE*. Madrid: Edelsa.
- Cestero Mancera, A. M., 1994. Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española. *Revista Española de Lingüística*, 24, 1, 77- 99.
- Cestero Mancera, A. M. (coord.), 1998. *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.
- Cestero Mancera, A. M., 1999. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M., 2000a. *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*. Salamanca: Universidad de Alcalá.

- Cestero Mancera, A. M., 2000b. *Los turnos de apoyo conversacionales*. Valencia: Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M., 2005. *La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M., 2007. La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. *Frecuencia L. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 33, 3-8.
- Chen, B. F., 2006. Cultural Differences in Smiling. *US-China Foreign Language*, 4 (7) serial 34, 15-18.
- Chen, G. M., 2004. The two faces of Chinese communication. *Human Communication*, 7, 25-36.
- Chen, G. M., 2006. Asian communication studies: what and where to now. *The Review of Communication*, 6 (4), 295-311.
- Chen, G. M. and Starosta, W. J., 2003. Asian approaches to human communication: a dialogue. *Intercultural Communication Studies*, XII (4), 1-15.
- Cheng, W., 2004. *Intercultural Conversation: A Study of Hong Kong Chinese*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chui, K., 2004. Overlapping speech in Chinese conversation. *Journal of Chinese Language and Computing*, 14 (2), 139-156.
- Clancy, P., Thompson, S. A., Suzuki, R. y Tao, H., 1996. The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin. *Journal of Pragmatics*, 26, 355- 387.
- Clayman, S. E., 1987. *Generating News: The Interactional Organization of News Interviews*. Tesis doctoral (Ph.D.) (no publicada). University of California.
- Clayman, S. E., 1988. Displaying neutrality in television news interviews. *Social Problems* 35 (4), 474-92.
- Consejo de Europa, 2002. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- Contreras Fernández, J., 2005. *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. Disponible en [http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_UV/AVAILABLE/TDX-0720105-103445/contreras.pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0720105-103445/contreras.pdf) [fecha de consulta 10 feb 2006].
- Cook, G., 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P., 1967. The significance of learners's errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Corder, S. P., 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- Cortés Moreno, M., 1997. Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino. *Estudios de Fonética Experimental*, IX, 67-134.

- Cortés Moreno, M., 2001. Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses. *Estudios de Fonética Experimental*, XI, 89-120.
- Cortés Moreno, M., 2003. Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses. *Estudios de Fonética Experimental*, XII, 91-103.
- Cortés Moreno, M., 2004. Análisis acústico de la producción de la entonación española por parte de sinohablantes. *Estudios de Fonética Experimental*, XIII, 79-110.
- Cortés Moreno, M., 2006. Análisis acústico de la transferencia de rasgos del sistema tonal chino al habla en español como lengua extranjera. *Estudios de Fonética Experimental*, XV, 43-65.
- Cortés Moreno, M., 2009a. De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos. *MarcoELE*, 8. En versión electrónica en: [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com) [fecha de consulta: 18 feb 2012].
- Cortés Moreno, M., 2009b. Chino y español: un análisis contrastivo. En A. Sánchez Griñán y M. Melo (coord.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur, 173-200.
- Cortés Moreno, M., 2010. Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación. *El currículo de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*. Instituto Cervantes y Embajada de España en las Filipinas, 39-58. Disponible en: [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/.../05\\_plenaria\\_02.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/.../05_plenaria_02.pdf) [fecha de consulta: 18 feb 2012].
- Cortés Rodríguez, L., 2000. Los estudios del discurso oral en puertas del año 2000. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 30 (1), 169-189.
- Coseriu, E., 1962. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Cots, J. M., 1995. Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de habla inglesa. En: M. Llobera (ed.), *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 91-104.
- Cots, J. M. et al., 1990. Conversa(r). *Caplletra. Revista de Filología*, 7, 51-72.
- Coughlan, P., y Duff, P. A., 1994. Same task, different activities: Analysis of a SLA task from an activity theory perspective. En: J. P. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 173-193.
- Coulthard, M., 1977. *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Crookes, G., 1990. The utterance and other basic units for second language discourse analysis. *Applied Linguistics*, 11, 189-199.
- Dallera, O., 2004. El arte de conversar. *Revista Contratiempo. I Jornadas Filosofía del Arte* [celebradas en Santa Fe, Argentina, mayo de 2004]. Disponible en <http://www.revistacontratiempo.com.ar/dallera1.htm> [fecha de consulta 12 de mayo de 2007].
- Dewey, D.P., 2004. A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. *Studies in Second*

*Language Acquisition*, 26, 303-327.

- Diógenes Laercio, 1990. *Los filósofos estoicos*. En: A. López Eire (ed.), Barcelona: PPU.
- Dissanayake, W. (ed.), 1988. *Communication theory: The Asian perspective*. Singapore: Asian Mass Communication Research and Information Center.
- Dissanayake, W., 2003. Asian approaches to human communication: retrospect and prospect. *Intercultural Communication Studies*, XII (4), 16-37.
- Drew, P., 1985. Analyzing the use of language in courtroom interaction. En T.A. van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis. Vol. III: Discourse and Dialogue*. New York: Academic Press, 133-147.
- Drew, P., 2005. Foreword: Applied Linguistics and Conversation Analysis. En: K. Richards & P. Seedhouse (eds.), *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, xiv-xx.
- Drew, P. y Heritage, J. (eds.), 1992. *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P., y Heritage, J., 2006. Editors' Introduction. En: P. Drew y J. Heritage (eds.), *Conversation analysis. Vol. I Turn-Taking and Repair*. London: Sage Publications, xxi-xxxvii.
- Ducrot, O., 1984 (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Duff, P. A., 1986. Another look at interlanguage talk: taking task to task. En: R. R. Day y M. A. Rowley (eds.), *Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Echevarría, M<sup>a</sup>. C. y Madrid, D., 1999. La pérdida de la competencia comunicativa en lengua extranjera: un fenómeno poco investigado En: *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar: Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo* [celebrado en Granada del 21 al 23 de mayo de 1998]. Granada: Grupo Editorial Universitario, 583-590.
- Edelsky, C., 1993. Who's got the floor? En: D. Tannen (ed.), *Gender and conversational interaction*. Nueva York: Oxford University Press, 189-227.
- Eggins, S. y Slade, D., 1997. *Analyzing casual conversation*. London: Cassell.
- Ellis, R., 1994. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ezeizar Ramos, J., 2007. El tratamiento de la expresión y la interacción oral en los manuales de ELE. Una perspectiva de síntesis. En: E. Balmaseda Maestu (ed.). *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE (2v)* [celebrado en La Rioja del 27 al 30 de septiembre de 2006]. La Rioja: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Farías, L. y Montero, M., 2005. De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (1). Disponible en : [www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4\\_1/pdf/fariasmontero.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf) [fecha de consulta 5 feb 2011].



- Farooq, M., 1999. Analysis of a Casual Conversation Based on Francis and Hunston's Model. En versión electrónica en: <http://www.bham.ac.uk/CELS/CELS%20pages/essays/farooq4.pdf> [fecha de consulta 14 abr 2012].
- Fente Gómez, R. *et al.*, 1982. *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*. Madrid, Edelsa/Edi6.
- Ferguson, C. A., 1975. Towards a characterization of English foreigner talk. *Athropological Liguistics*, 17 (1), 289-318.
- Ferguson, N., 1977. Simultaneous speech, interruptions and dominance. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, 295-302.
- Fernández, S., 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández López, S., 1991. *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense.
- Figueras, N., 2008. El MCER, más allá de la polémica. *MarcoELE*, 7, 26-35.  
Disponible en: <http://marcoele.com/num/7/evaluacion/02e3c09b3f0fd762c/03.figueras.pdf> [fecha de consulta 2 may 2009].
- Firth, A., 1996. The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26 (2), 237-260.
- Firth, A. y Wagner, J., 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81 (3), 285-300.
- Fisac, T., 2000. La enseñanza del español en Taiwán. *Anuario del Instituto Cervantes, 2000*. Plaza & Janes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_00/fisac/p05.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/fisac/p05.htm) [fecha de consulta 15 oct 2004].
- Fishman, J., 1995. *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Ford, C., Fox, B. y Thompson, S., 1996. Practices in the construction of turns: The "TCU" revisited. *IPA Pragmatics*, 6 (3), 427-454.
- Ford, C. y Thompson, S., 1996. Interactional units in conversation: Syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. En: E. Ochs, E. Schegloff y S. Thompson (eds.), *Internation and grammar*. London: Cambridge University Press, 134-184.
- Fox, D. J., 1981. *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fries, Ch. C., 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, vol. 8.
- Fuentes Rodríguez, C., 2000. *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Furo, H., 1998. Turn-taking in Japanese conversation: Grammar, intonation, and pragmatics. *Japanese/Korean Linguistics*, 7, 41-57.
- Furo, H., 2001. *Turn-taking in English and Japanese*. Routledge: New-York.

- Gallardo Paúls, B., 1993a. La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos*, XI, 21-22, 189-220. Disponible en: <http://www.uv.es/~pauls/silencios.PDF> [fecha de consulta 15 mar 2006].
- Gallardo Paúls, B., 1993b. *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Universitat de Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/~pauls/Secuencias.PDF> [fecha de consulta 2 mar. 2008].
- Gallardo Paúls, B., 1996. *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- Gallardo Paúls, B., 1999. Discurso y conversación. En: Ángel López *et al.* (eds.), *Lingüística general y aplicada*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 273-297.
- García Castro, E., 2004. El intercambio de turnos de habla y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, 53, 40-44.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (compiladores), 2003. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García García, M., 2004a. *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera*. Trabajo de investigación de máster (no publicado). Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares.
- García García, M., 2004a. La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE. *Glosas Didácticas*. Disponible en [www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07\\_garcia.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07_garcia.pdf) [fecha de consulta 10 jun 2012].
- García García, M., 2005. La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *Linred. Lingüística en la Red*. Disponible en [www.linred.es](http://www.linred.es) [fecha de consulta 12 feb 2009].
- García García, M., 2007. La enseñanza de la competencia conversacional. *Frecuencia L, Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 33, 16-21.
- García García, M. 2009. *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis Doctoral (PhD) (no publicada). Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares.
- García Marcos, F., 1993. *Nociones de sociolingüística*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, R. y Creer, T. (eds.), 2007. Observing Talk: Conversation Analytic Studies of Second Language Interaction. *JALT Pragmatics SIG Pragmatic Resources series*. Call for papers disponible en <http://www.pragsig.org/observingtalk.html> [fecha de consulta 28 may 2007].
- Gaskill, W., 1977. *Correction in adult native speaker-non-native speaker conversation*. Trabajo de investigación de máster. University of California: Los Angeles.
- Gass, S., 1998. Apples and oranges; or, why apples are not oranges and don't need to be. *Modern Language Journal*, 82, 83-90.
- Gass, S., 2004. Commentaries. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 597-616.
- Gelabert, M. J. *et al.*, 1990. *Repertorio de funciones comunicativas del español*. Madrid: SGEL.

- Gento Palacios, S., 2004. *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gille, J., 2001. *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Tesis doctoral (PhD) (no publicada). Stockholm University: Stockholm.
- Goffman, E., 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goldberg, J. A., 1990. Interrupting the discourse on interruptions: an analysis in terms of relationally neutral, power- and rapport-oriented acts. *Journal of Pragmatics*, 14, 883- 903.
- Goodwin, C., 1979. The interactive construction of a sentence in natural conversation. En: G. Psathas (ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York: Academic Press, 97-121.
- Goodwin, C. y Heritage, J., 1990. Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.
- Grant, L. y Starks, D., 2001. Screening appropriate teaching materials: Closings from textbooks and television soap operas. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching*, 39, 39-50.
- Greatbatch, D., 1986a. Aspects of topical organization in news interviews: the use of agenda-shifting procedures by interviewees. *Media, Culture and Society*, 8, 441-455.
- Greatbatch, D., 1986b. Some standard uses of supplementary questions in news interviews. *Belfast Working Papers in Language & Linguistics*, 8, 86-123.
- Greatbatch, D., 1988. A turn-taking system for British news interviews. *Language in Society*, 17, 401-430.
- Griffin, K., 2005. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Guillén Solano, P., 2010. El manejo de los turnos de habla: aplicaciones del análisis de la conversación en la enseñanza del español como segunda lengua. *Filología y Lingüística*, 36 (2), 163-173.
- Gumperz, J. J., 1982. *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Hakuta, K., 1986. The second-language learner in the context of the study of Language Acquisition. En: P. Homel, M. Palij y D. Aaronson (eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of cognitive, social, and emotional development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 31-54.
- Hall, E. T., 1984. *The dance of life*. New York: Double Day and Anchor Press.
- Hall, J. K., 1997. A consideration of SLA as a theory of practice; A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81, 301-316.
- Hall, J. K., 2007. Redressing the roles of correction and repair in research on Second and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 511-526.
- Hammersley, M., 2003. Conversation analysis and discours analysis: methods or paradigms? *Discourse & Society*, 14 (6), 751-781.

- Harris, Z. S., 1986. Interviewers' questions in broadcast interviews. *Belfast Working Papers in Language and Linguistics*, 8, 50-85.
- Harris, Z. S., 1991. Evasive action: how politicians respond to questions in political interviews. En: P. Scannell (ed.), *Broadcast Talk*. London: Sage. 76-99.
- Hatch, E., 1983. *Psycholinguistics: a second language perspective*. Powley, Mass: Newbury House.
- Have, P. ten, 1999. *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- Have, P. ten, 2001. Applied Conversation Analysis. En: A. McHoul & M. Rapley (eds.), *How to analyse talk in institutional settings: A casebook of methods*, 3-11. London: Continuum.
- Have, P. ten, 2005. Conversation analysis versus other approaches to discourse (review essay). *Forum Qualitative Social-research (FQS)*, 7 (2), art. 3. Disponible en: [www.qualitative-research.net/fqs/](http://www.qualitative-research.net/fqs/) [fecha de consulta 10 de febrero de 2009].
- Haverkate, H., 1994. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hawkins, K., 1991. Some consequences of deep interruption in task-oriented communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 10, 185-203.
- Hayashi, K., 1988. Simultaneous talk from the perspective of floor management of English and Japanese speakers. *World Englishes*, 7 (3), 269-288.
- He, A. W., 2004. CA for SLA: Arguments from the Chinese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 568-582.
- Heger, K., 1974. *Teoría semántica. Hacia una semántica moderna*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- Helasvuo, M.-L., 2001. Emerging syntax for interaction: Noun phrases and clauses as a syntactic resource for interaction. En: M. Selting y E. Couper-Kuhlen (eds.), *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 25-50.
- Hellermann, J., 2007. The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings. *The Modern Language Journal*, 91, i, 83-96.
- Heritage, J., 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heritage, J., 1985a. Analysing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience. En T. van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. III: *Discourse and Dialogue*. New York: Academic Press. 95-117.
- Heritage, J., 1985b. Recent Developments in Conversation Analysis. *Sociolinguistics*, 15, 1-19.
- Heritage, J., 1998. Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Distinctive Turn-Taking Systems. En: S. Cmejrková et al. (eds.), *Proceedings of the 6th International Congress of IADA*, Tübingen: Niemeyer, 3-17.
- Heritage, J., 1999. Conversation Analysis at century's end: Practices of talk-in-interaction, their distributions and their outcomes. *Research on Language and Social Interaction*, 31, 69-76.

- Herrán Gascón, A. de la, 2005. Nuevas perspectivas y retos de la investigación educativa. En: A. de la Herrán (coord.), *Investigar en educación*, Madrid: DILEX, 331-691.
- Hester, S. & Francis, D., 2001. Is institutional talk a phenomenon? Reflections on ethnomethodology and applied conversation analysis. En: A. McHoul & M. Rapley (eds.), *How to analyse talk in institutional settings: A casebook of methods*. London: Continuum, 206–217.
- Hidalgo Navarro, A., 1998. Alternancia de turnos y conversación. Sobre el papel regulador de los suprasegmentos en el habla simultánea. *Lingüística Española Actual*, XX/2, 217- 238.
- House, J., 1996. Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Hurtado Oliver, L. F. et al., 2009. Una aproximación para la adquisición de un corpus de diálogo. *Procesamiento del lenguaje natural*, 43, 371-372.
- Hutchby, I. y Wooffitt, R., 1998. *Conversation Analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Hyland, K., 2002. Genre: Language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Hymes, D. H., 1972. Acerca de la competencia comunicativa. En: M. Llobera, et al. (eds.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- Ikeda, K., 2004. “*Listenership*” in Japanese: An examination of overlapping listener response. Honolulu: University of Hawai.
- Inglés Candelas, B., 2010. *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE*. Trabajo de investigación tutelado (no publicado). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- Instituto Cervantes, 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (vols. 1, 2 y 3)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes, 2012. Diccionario de términos clave de ELE. SGEL: Madrid. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele) [fecha de consulta 10 de septiembre de 2011].
- Instituto Cervantes de Manila (ed.), 2004. *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico* [celebrado en Manila, sep 2004]. Disponible en: [http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/ele\\_asiapacifico.htm](http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.htm) [fecha de consulta 5 dic 2004].
- Ishii, S., 2001. An emerging rationale for Triworld communication studies from Buddhist perspectives. *Human Communication*, 4 (1), 1-10.
- Izquierdo Merinero, S., 1998. La comunicación no verbal en la enseñanza del español. En: Á. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de la ASELE*. [celebrado en Almagro en sep de 1996]. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 271-275.
- Jakobson, R., 1974 (1960). La lingüística y la poética. *Estilo del lenguaje*. Cátedra: Madrid

- James, D. y Clarke, S., 1993. Women, men and interruptions: A critical Review. En: D. Tannen (ed.), *Gender and Interactional Conversation*, New York, Oxford: Oxford University Press, 231-280.
- Jefferson, G., 1984. Notes on some orderlinesses of overlap onset. En: V. D'Urso and P. Leonardi (eds.), *Discourse analysis and natural rhetoric*, Padua, Italy: Cleup Editore, 11- 38.
- Jefferson, G., 1986. Notes on latency in overlap onset. *Human Studies*, 9, 2/3, 153-183.
- Jefferson, G., 1996. A case of transcriptional stereotyping. *Journal of Pragmatics*, 26 (2), 159-170.
- Jefferson, G., 2006a. A sketch of some orderly aspects of natural in natural conversations. En: P. Drew y J. Heritage (eds.), *Conversation analysis. Vol. I Turn-Taking and Repair*. London: Sage Publications, 72- 92.
- Jefferson, G., 2006b. Notes on some orderliness of overlap onset. En: P. Drew y J. Heritage (eds.), *Conversation analysis. Vol. I Turn-Taking and Repair*. London: Sage Publications, 99-110.
- Kajikawa, S., Amano, S. y Kondo, T., 2004. Speech overlap in Japanese mother-child conversations. *Journal of Child Language*, 31, 1-16.
- Kasper, G., 1985. Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 200-215
- Kasper, G., 1997. "A" stands for acquisition: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81, 307-312.
- Kasper, G., 2004. Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 551-567.
- Kasper, G. and Overstreet, M., 2002. Conversation Analysis as an Approach to Second Language Acquisition. Proyecto de investigación anunciado en el National Foreign Language Resource Center de la University of Hawaii, 2002-2006.
- Keenan, E. O., 1976. On the universality of conversational implicatures. *Language in Society*, 5, 67-80.
- Kennedy, C. W. y Camden, C. T., 1983. A new look at interruptions. *Western Journal of Speech Communication*, 47, 45-58.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1990. *Les interactions verbales. T- I*. París: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1996. *La conversation*. Paris: Editions du Seuil.
- Kilpatrick, P., 1986. *Turn and Control in Puerto Rican Spanish Conversation*.
- Klipper, F., 1984. *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, S., 2004. Turn-taking in conversation: overlaps and interruptions in intercultural talk. *Cahiers*, 10 (1), 15-32.
- Kollock, P., Blumstein, P. y Swartz, P., 1985. Sex and power in interaction: Conversational privileges and duties. *American Sociological Review*, 50, 34-46.
- Kramsch, C. J., 1981. Discourse Analysis and Second Language Teaching. *Language in Education: Theory and Practice*, 37.

- Krashen, S., 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Labov, W., 1983 (1972). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Labov, W. y Fanshel D., 1966. Narrative analysis: Oral version of personal experience. En: J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. y Fanshel, D., 1979. *Therapeutic Discourse*. New York: Academic Press.
- Lado, R., 1973 (1957). *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- Larrue, J. y Trognon, A., 1993. Organization of Turn-Taking and Mechanisms for Turn-Taking Repairs in a Chaired Meeting. *Journal of Pragmatics*, 19, 177-196.
- Larsen-Freeman, D., 2004. CA for SLA? It all depends. *Modern Language Journal*, 88, 603-607.
- Larsen-Freeman D. y Long, M., 1994 (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Latiesa, M., 2003. Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En: M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 405- 444.
- Lazaraton, A., 2002. Quantitative and qualitative approaches to discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 32-51.
- Lazaraton, A., 2004. Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL Teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54 (1), 79-117.
- Lee, Y.-A., 2006. Towards Respecification of Communicative Competence: Condition of L2 Instruction or its Objective? *Applied Linguistics*, 27 (3), 349-376.
- Lerner, G. H., 1989. Notes on overlap management in conversation: The case of delayed completion. *Western Journal of Speech Communication*, 53, 167-177.
- Lerner, G. H., 1991. On the syntax of secuencias in progress. *Language and Society*, 20, 441-458.
- Lerner, G. H., 2004. Collaborative turn sequences. *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamin, 225-256.
- Levinson, S. C., 1989 (1983). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Li, H.-Z., 2001. Cooperative and intrusive interruptions in inter- and intracultural dyadic discourse. *Journal of Language and Social Psychology*, 20 (3), 259-284.
- Li, H.-Z., Yum, Y.-O., Yates, R., Aguilera, L., Mao, Y. y Zheng, Y., 2005. Interruption and involvement in discourse: Can intercultural interlocutors be trained? *Journal of Intercultural Communication Research*, 34 (4), 233-254.
- Liang, W.-F., 1996. Reflexión sobre estrategias de comunicación: los hablantes chinos de español. En: M. Rueda et al. (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE* [celebrado en León, 1995]. León: Universidad de León, 249-257.
- Liang, W.-F., Balcells, M. et al., 1996. Fenómenos de interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino. En: S. Montesa y P. Gomis,

- (coords.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE* [Celebrado en Santander, 1994]. Málaga: ASELE, 111-117.
- Liang, W.-F. y Llobera, M., 1998. Estrategias de comunicación en el interlenguaje del español de los hablantes de chino mandarín. En: A. Celis, J. R. Heredia, coords. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE* [Celebrado en Almagro, 1996]. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 291-300.
- Liceras, J. M., 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M., 2008. Los datos de EL2 al servicio de la investigación y de la didáctica. *Recursos para la investigación en adquisición/aprendizaje de segundas lenguas*, 1, 3-16.
- Liddicoat, A., 1997. Interaction, social structure, and second language use. *Modern Language Journal*, 81, 313-317.
- Lier, L. van, 1988. *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Lin, T.-J., 1999a. El español en Taiwán. *Cuadernos Cervantes*. Disponible en: [http://www.cuadernoscervantes.com/em\\_30\\_taiwan.html](http://www.cuadernoscervantes.com/em_30_taiwan.html) [fecha de consulta 29 oct 2004].
- Lin, T.-J., 1999b. Errores en algunas categorías gramaticales producidos por hablantes de chino aprendices de español. En: I. Penadés Martínez (coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español – portugués y español – chino)*. Madrid: Edinumen, 97-114.
- Lin, T.-J., 2001. *Análisis de errores en la producción escrita de alumnos taiwaneses*. Trabajo de investigación tutelado (no publicado). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Lin, T.-J., 2003. *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*. Tesis doctoral (PhD) (no publicada). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Lin, Y.-H., 2004. *Un análisis empírico de la estabilización/fosilización: la incorporación y la autocorrección en unos sujetos chinos*. Tesis doctoral (PhD). Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/index.html> [fecha de consulta 20 dic 09].
- Lin, Y.-H., 2008. Una alternativa cualitativa en las investigaciones de L2: Análisis de la Conversación. *Encuentros en Catay*, 22, 123-143.
- Long, M.H., 1996. The rol of the linguistic environment in second language acquisition. En: W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 413-468.
- Long, M.H., 1997. Construct validity in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 318-323.
- López Morales, H., 1994. *Métodos de Investigación Empírica*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- López Morales, H., 2004. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.



- López-Barajas Zayas, E., López López, E y Pérez Juste, R., 1981. *Pedagogía experimental I*. Madrid: UNED.
- Losada Durán, J. R., 2001. La lingüística contrastiva en la enseñanza de segundas lenguas. En: J. R. Losada Durán (ed.), *I Congreso Internacional de Lingüística Contrastiva, Bilingüismo, Traducción e a súa Aplicación ó Ensino das Linguas* [celebrado en Vigo del 6 al 8 de mayo de 2001]. Vigo: Universidad de Vigo, ix-xxi.
- Lu, H.-C., Su, M.-H., Hsieh, C.-Y. & Liu, G.-Z., 2009. Creation of L3 Multilingual Corpora of Taiwanese Learners. *2009 International Conference on Multi Development and Application of Language and Linguistics (MDALL II)* [celebrado en Tainan el 15 y 16 de mayo de 2009]. Tainan: National Cheng Kung University.
- Lycan, W. G., 1977. Conversation, politeness and interruption. *Papers in Linguistics*, 10, 23- 53.
- Lynch, A., 1998. Exploring Turn at Talk in Spanish: Native and Nonnative Speaker Interactions. *Spanish Applied Linguistics*, 2, 199-228.
- Lyons, J., 1977. *Semantics*. Cambridge: CUP.
- Madrid Fernández, D., 1999. Modelos para investigar en el aula de Lengua Extranjera. En: M<sup>a</sup> S. Salaberri (coord.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, S.P., 126-181.
- Markee, N., 2000. *Conversation Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markee, N., 2004. Zones of Interactional Transition in ESL Classes. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 583-596.
- Markee, N., 2008. Toward a learning behavior Tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29 (3), 404-427.
- Markee, N. y Kasper, G., 2004. Classroom Talks: An Introduction. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 491-500.
- Maroni, B., Gnisci, A. y Pontecorvo, C., 2008. Turn-taking in classroom interactions: Overlapping, interruptions and pauses in primary school. *Journal of Psychology of Education*, 23 (1), 59-76.
- Martin, J. R., 1995. Text and clause: Fractal resonance. *Text*, 15 (1), 5-42.
- Martin, J. R., 1997. Analyzing genre: functional parameters. En: F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Evaluation in texts*. Oxford: Oxford University Press, 142-175.
- Martínez Agudo, J. de D., 2004. *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Maynard, D. W., 1984. *Inside Plea Bargaining*. New York: Plenum.
- McCarthy, M., 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McHoul, A., 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183- 213.
- McLaughlin, M. L., 1984. *Conversation. How talk is organized*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Medina Soler, I., 2009. *Las clases de conversación en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Memoria de Máster presentada en la Universidad Nebrija. *RedELE*, 10. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2009/IsabelMedina.shtml> [fecha de consulta 1 abr 2009].
- Mehan, H., 1979. *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H., 1985. The structure of classroom discourse. En: T. A. Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, v.3. New York: Academic Press, 120- 131.
- Mendikoetxea, A., O'Donnell, M. y Rollinson, P., 2009. WriCLE: a learner corpus for second language acquisition research. En: Mahlberg, Michaela, Victorina González-Díaz, Catherine Smith (eds), *Proceedings of Corpus Linguistics 2009*. Liverpool: University of Liverpool.
- Meyer, C. F. y Morris, R. A., 1994. Can you see whose speech is overlapping? *Visible Language*, 28 (2), 110-133.
- Miike, Y., 2004. Rethinking humanity, culture, and communication: Asiatic critiques and contributions. *Human Communication*, 7 (1), 69-82.
- Miike, Y., 2006. Non-western theory in western research? An Asiatic agenda for Asian communication studies. *The Review of Communication*, 6 (1/2), 4-31.
- Minassian, S. O., Muller, M. J. y Gruen, D., 2004. Diverse strategies for interruption management in complex office activities. *IBM Research*, Report TR2004-08.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- Ministerio de Educación de Taiwán, 2006. *Universities and Colleges*. Disponible en: <http://english.education.edu.tw> [fecha de consulta 23 jun 2007].
- Ministry of Education, 2007. *2007 Education in Taiwan*. En: Ku Pin-Jan, Kang I-Lun y Hsu Sheu-Chia (eds.). Taipei.
- Mitani, H., 2005. Applying Conversation Analysis methodology to the analysis of second language classroom: a review of current perspectives. *ARECLS E-Journal*, 2 (4). Disponible en: [http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol2\\_documents/Hiromi/hiromi.htm](http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol2_documents/Hiromi/hiromi.htm) [fecha de consulta 23 mar 2011].
- Moerman, M., 1988. Finding life in dry dust. En: M. Moerman (ed.), *Talking culture: Ethnography and conversation analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 19-30.
- Moerman, M., 1996. The field of analyzing foreign language conversations. En: J. Wagner, *Journal of Pragmatics*, 26 (2), 147-158.
- Mondada, L. y Doehler, S. P., 2004. Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 501-518.
- Montgomery, C., 2001. In search of the cultural underpinnings of Chinese discourse. *Community Review*, 49-62.

- Mora, R., 1995. Silence, interruptions and discourse domains: the opportunities to speak. *Applied Language Learning*, 6 (1-2), 27-39.
- Morales Cabezas, J. 2003. *Estrategias de Comunicación: aproximaciones en el análisis conversacional y aplicaciones a la enseñanza virtual del español. Atención a las funciones de apertura y petición*. Tesis doctoral (PhD). [CD-ROM] Universidad de Granada: Departamento de Lengua Española. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/morales.htm> [fecha de consulta 19 dic 2004]
- Moreno Fernández, F., 1990. *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, F., 1994. Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *REALE*, 1, 107-135.
- Moreno Fernández, F., 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F., Cestero, A. M<sup>a</sup>., Molina, J. y Paredes, F., 2002. *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA- ALCALÁ. I Hablantes de Instrucción Superior*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, F., Cestero, A. M<sup>a</sup>., Molina, J. y Paredes, F., 2005. *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA- ALCALÁ. II Hablantes de Instrucción Media*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, F., Cestero, A. M<sup>a</sup>., Molina, J. y Paredes, F., 2007. *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA- ALCALÁ. I Hablantes de Instrucción Primaria*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Moreno Sandoval, A. y Urresti, J., 2005. El proyecto C-Oral-Rom y su aplicación a la enseñanza del español. *Oralia. Análisis del discurso oral*. Madrid: Arco Libros, 81-104.
- Mori, J., 2003. Construction of interculturality: A study of initial encounters between Japanese and American students. *Research on Language and Social Interaction*, 36 (2), 143-184.
- Mori, J. 2005. Why not why? The teaching of grammar, discourse, sociolinguistic and cross-cultural perspectives. *Japanese Language and Literature*, 39, 255-289.
- Mori, J., 2007. Border crossings? Exploring the intersection of Second Language Acquisition, Conversation Analysis, and Foreign Language Pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91, 849-862.
- Murata, K., 1994. Intrusive or cooperative? A cross-cultural study of interruption. *Journal of Pragmatics*, 21, 385-400.
- Ng, S. H., Brook, M. y Dune, M., 1995. Interruption and influence in discussion group. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 369-381.
- Nielfa Toribio, R., 2005. ¿Cómo interrumpen los españoles!? *DidactiRed. Actividad de Aula*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre\\_05/121220\\_05.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_05/121220_05.htm) [fecha de consulta 13 may 2009].

- Nieto García, J. M., 1995. *Introducción al análisis del discurso hablado*. Granada: Universidad de Granada.
- Nolasco, R. y Arthur, L., 1987. *Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D., 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge University Press. Cambridge, MA.
- Oficina Económica y Cultural de Taipei, 2006. *About Taiwan*. Government Information Office, Republic of China (Taiwan). Disponible en: <http://www.roc-taiwan.org> [fecha de consulta 23 jun 2007].
- Olsher, D., 2004. Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. En: R. Gardner & J. Wagner (eds.), *Second language talk*. London: Continuum, 346-380.
- Oreström, B., 1982. When is it my turn to speak? En: N. E. Enkvist (ed.), *Impromptu speech: A symposium*, Finland. 131-145.
- Oreström, B., 1983. *Turn-taking in English conversation*. Lund: Gleerup.
- Ortega, L., 1996. El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas. En: C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 196-229.
- Ortega Olivares, J., 1994. Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras. En: L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera: Actas de Expolingua desde 1990 a 1993*. Madrid: Fundación Actilibre, 2, 83-103.
- Ortí, A., 2003. La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En: M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 219- 282.
- Otha, A. S., 2001. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Packett, A., 2005. Teaching patterns of interaction in English for specific purposes. En: K. Richards y P. Seedhouse (eds.), *Applying Conversation Analysis*, 235-250. London: Palgrave-Macmillan.
- 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.
- Pastor Cesteros, S., 2004. La enseñanza del modo subjuntivo en la clase de E/LE en el nivel avanzado de aprendizaje: lo que enseñe hoy y lo que pudiera enseñar mañana. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Actas del XV congreso internacional de ASELE, pp 638-645.
- Payrató, L., 1995. "Transcripción del discurso coloquial". En L. Cortés Rodríguez (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre el análisis del discurso oral*. Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones, 430-470.

- Penadés Martínez, I., 2003. Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Lingüística en la Red*, I, 1-29. Disponible en [www.linred.es](http://www.linred.es) [fecha de consulta 5 oct 2010].
- Peña, D., 2002. *Análisis de datos multivariantes*. McGraw-Hill.
- Pérez Fernández, C., 2007. Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. *RedELE*, 11. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista11/CarmenPerez.pdf> [fecha de consulta 20 abr 2009].
- Pérez Ruiz, J., 2009. *Los turnos de apoyo en la conversación de taiwaneses estudiantes de ELE*. Trabajo de Investigación Tutelado (no publicado). Madrid: Universidad Antonio Nebrija.
- Pérez Ruiz, J., 2010. Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), 126-159.
- Pérez Ruiz, J., 2011a. *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Tesis Doctoral (no publicada). Madrid: Universidad Antonio Nebrija.
- Pérez Ruiz, J., 2011b. Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación: primeros resultados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10 (5), 27-51.
- Pinilla Gómez, R. 2002. Interlengua, competencia comunicativa y competencia estratégica: las estrategias de aprendizaje. En: J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo y R. Pinilla Gómez (eds.), *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua [L2] lengua extranjera [LE]*. Madrid: SGEL, pp. 151-175.
- Platón, 1986 (s. IV a. C.). *Diálogos, III, Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos.
- Plough, I. y Gass, S. M., 1993. Interlocutor and task familiarity: Effects on interactional structure. En: G. Crookes y S. M. Gass (eds.), Irvine: University of California.
- Pomerantz, A., 1975. *Second assessments: A study of some features of agreements/disagreements*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Irvine.
- Pomerantz, A., 1978a. Attributions of responsibility: Blamings. *Sociology*, 12, 115-121.
- Pomerantz, A., 1978b. Compliment responses: Notes on the cooperation of multiple constraints. En: J. N. Schenkein (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 79-112.
- Poullisse, N., 1997. Some words in defence of the psycholinguistic approach: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81, 324-328.
- Poyatos, F., 1994. *La comunicación no verbal*. Madrid: Itsmo.
- Pridham, F., 2001. *The language of Conversation*. London: Routledge (Intertext).
- Rama Martínez, M.E., 2000. *Political interviews, talk show interviews, and debates on British TV: a contrastive study of the interactional organisation of three broadcast genres*. Tesis Doctoral (PhD). Universidad de Santiago de Compostela.

- Razola Mayor, B., 2009. *Las interacciones entre estudiantes en el aula de lenguas y en los entornos pedagógicos multimedia: convergencia, divergencia y potencialidad*. Tesis Doctoral (PhD). Universidad de Alcalá y Université Stendhal-Grenoble 3.
- Real Academia Española, 2000. *Diccionario de la lengua española*. Pozuelo de Alarcón: Espasa-Calpe, S.A.
- Ribeiro de Araujo Santo Orcero, M. F. y Santo Orcero, D., 2001. El software libre y la lingüística. Presentación en *Hispalinux*. Disponible en <http://es.tldp.org/Presentaciones/200103hispalinux/orcero/pdf/linguistica.pdf> [fecha de consulta 10 ag 2005]
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, K. & Seedhouse, P. (eds.), 2005. *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Riggenbach, H., 1990. Discourse analysis and spoken language instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 152-163.
- Rodríguez Osuna, J. 2003. La muestra: teoría y aplicación. En: M. García, J. Ibáñez y F. Alvira, comps. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 445- 484.
- Rodríguez, L. J., Torres, I. y Varona, A., 2003. Anotación de disfluencias en un corpus de habla espontánea no específico. En *Actas de las II Jornadas de Tecnologías del Habla* [celebradas en Granada del 16 al 18 de diciembre de 2002]. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: [www.rthabla.org/TECHABLA02/articulos/17.pdf](http://www.rthabla.org/TECHABLA02/articulos/17.pdf) [fecha de consulta 20 feb 2006].
- Roger, D., Bull, P. y Smith, S., 1988. The development of a comprehensive system for classifying interruptions. *Journal of Language and Social Psychology*, 7, 27- 34.
- Roger, D. y Nesshoever, W., 1987. Individual differences in dyadic conversational strategies: A further study. *British Journal of Social Psychology*, 7 (1), 141-154.
- Rosaldo, M., 1982. The things we do with words: Dongot speech acts and speech act theory in philosophy. *Language in Society*, 11, 203-237.
- Rubio Lastra, M., 2007. Contenidos para la clase de conversación en ELE. Propuesta de un programa de estudios a partir de la estructura conversacional. *Frecuencia-L: revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 33, 9-15.
- Rubio Lastra, M., 2008. *La interrupción y la superposición de habla en la conversación de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera*. Trabajo de Investigación Tutelado (no publicado). Madrid: Universidad Nebrija.
- Rubio Lastra, M., 2009. COET: Corpus Oral del Español en Taiwán. Primeros textos. *Lingüística en la Red. Linred*, VI, 1-40. Disponible en: [www.linred.es](http://www.linred.es) [fecha de consulta 13 jun 2010].
- Rubio Lastra, M., 2011. La situación actual de la asignatura de Comunicación Oral en Taiwán: situación actual y propuesta de cambio. *SINOELE*, 4. Disponible en: <http://www.sinoele.org> [fecha de consulta 15 jul 2012].

- Sacks, H., 1992. Turn-taking; Complaints about interruption; Enforcement. En: G. Jefferson (ed.), *H. Sacks: Lectures on conversation*, 44-55.
- Sacks, H. y Schegloff, E. A., 1979. Two preferences in the organization of reference to persons and their interaction. En: G. Psathas (ed.), *Every language: Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington, 15-21.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G., 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50.
- Salaberri Ramiro, M.S., 2001. Análisis de turnos en el discurso del profesor en aulas de inglés como lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 1.
- Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (coord.), 2009. *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.
- Sánchez Griñán, A. et al., 2011. Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante. *Sinoele*. Monográficos Sinoele, 4. Disponible en: [www.sinoele.org](http://www.sinoele.org) [fecha de consulta: 22 feb 2012].
- Sands, R. G., 1993. "Can you overlap here?": A question for an interdisciplinary team. *Discourse Processes*, 16 (4), 545-564.
- Santamaría García, C., 2005. *La negociación de acuerdo en la conversación coloquial. Estudio contrastivo español-inglés*. Tesis doctoral Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/eprints/5477/> [fecha de consulta 21 may 2007].
- Santos Rovira, J. M., 2011. *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.
- Schegloff, E. A., 1968. Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-1095.
- Schegloff, E. A., 1972. Sequencing in conversational openings. En: J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rhinehart and Winston, 346-380.
- Schegloff, E. A., 1979. The relevance of repair to syntax-for-conversation. En: T. Givón (ed.), *Syntax and Semantics: Vol. 12. Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 261-286.
- Schegloff, E. A., 1984. On some questions and ambiguities in conversation. En: J. M. Atkinson and J. Heritage (ed.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 28-52.
- Schegloff, E. A., 1987a. Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. En: J. C. Alexander et al. (ed.), *The Micro-Macro Link*. 207-233.
- Schegloff, E. A., 1987b. Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn taking organization. En: G. Button & J.R.E. Lee (eds.), *Talk and social organization*, 70-85. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Scheglogg, E. A., 1991. Conversation analysis and socially shared cognition. En: L. R. Resnick, J. M. Levine and S. D. Teasley (eds.), *Socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, 150-171.
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S. y Olsher, D., 2002. Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.

- Schiffrin, D., 1977 Opening encounters. *American Sociological Review*, 42.
- Schiffrin, D., 1990. Conversation Analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 3-16.
- Schwartz, J., 1977. *Repair in conversations between adult second language learners of English*. Tesis de máster (no publicada). Los Angeles: University of California.
- Scollon, R. y Scollon, S., 1995. Intercultural communication. London: Blackwell.
- Searle, J., 1969 (1986). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Seedhouse, P., 1998. CA and the analysis of foreign language interaction: A reply to Wagner. *Journal of Pragmatics*, 30, 85-102.
- Seedhouse, P., 2004. The International Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. En: A. Z. Guiora (ed.). *Language Learning*. Michigan: University of Michigan & Blackwell Publishing. 54 (1).
- Seedhouse, P., 2005. Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38 (4), 165-187.
- Selinker, L., 1972. Interlanguage. *IRAL*, 3, 209-231.
- Sentis, F., 1997. Interacción y discurso. *Onomazein*, 2, 371- 386.
- Serrano, M<sup>a</sup> J., 1999. Bueno como marcador discursivo de inicio de turno y contraposición: estudio sociolingüístico. *International Journal of the Sociology of Language*, 140, 115-133.
- Shi-Xu, 2005. *A Cultural Approach to Discourse*. Houndmills/New York: Palgrave Macmillan.
- Shi-Xu, 2006a. Editorial: researching multicultural discourses. *Journal of Multicultural Discourses*. 1(1), 1-5.
- Shi-Xu, 2006b. A multiculturalist approach to discourse theory. *Semiótica*. 158 (1/4), 383-400.
- Shi-Xu, 2007. Reconstruyendo los paradigmas orientales de los estudios del discurso. *ALED*, 7 (1), 79-94.
- Sierra Bravo, R., 1983. *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Sinclair, J. MH. y Brazil, D., 1982. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. MH. y Coulter, R. M., 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Slagter, P. J., 2009. Diálogos en clase. *Marco ELE*, 8, 1-31. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/dialogos\\_slagter.pdf](http://marcoele.com/descargas/dialogos_slagter.pdf) [fecha de consulta 6 abr 2009].
- Sparks, R., 2009. Long-Term Crosslinguistic Transfer of Skills From L1 to L2. *Language Learning*, 59 (1), 203-243.
- Streeck, J., 1996. A little Ilokano grammar as it appears in interaction. *Journal of Pragmatics*, 26 (2), 189-214.
- Sun, S.-C., 2004. Situación del español en Taiwán. *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de la Zona Asia-Pacífico* [celebrado en Manila del 15 al 19 de



- septiembre de 2004]. Manila: Instituto Cervantes de Manila. Disponible en: <http://manila.cervantes.es/Ponencias> [fecha de consulta 20 dic 2004].
- Sun, S.-C., 2007. El español en Taiwán. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia. China, un nuevo comienzo*, 13, 151-164.
- Suter, C., 2002. *Analysing spoken discourse in the EFL classroom*. Disponible en: <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/suter4.pdf> [fecha de consulta 30 mar 2009].
- Sze, P., 1995. Teaching conversation in the second language classroom: problems and prospects. *Educational Journal*, 23 (2), 229-250.
- Taboada, M., 2004. *Building Coherence and Cohesion: Task-Oriented Dialogue in English and Spanish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tannen, D., 1993. The relativity of linguistic strategies: Rethinking Power and Solidarity in gender and dominance. En Tannen, D. (ed.), *Gender and conversational interaction*, Oxford: Oxford University Press, 165-188.
- Tannen, D., 1994. *Gender and Discourse*. Oxford University Press: Oxford.
- Tao, H. y Thompson, S. A., 1991. English backchannels in Madarin conversations: A case study of superstratum pragmatic 'interference'. *Journal of Pragmatics*, 16, 209-223.
- Torralvo Fernández, I., 2007. Análisis de modelos de diálogos en contextos específicos para su tratamiento automático. *Estudios de lingüística del español*, 26. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies26/> [fecha de consulta 17 de feb de 2011].
- Tusón, A., 1998. *El análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Tusón Valls, A., 2002. El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 133-153.
- Unda D., V., 2002. La dinámica del turno del evento comunicativo conversación: propuesta metodológica. *Onomazein*, 7, 35-54.
- Usó Vicedo, L., 2005. La grabación/audición del discurso oral de los estudiantes como herramienta de autoaprendizaje. En: M. J. Fernández y M. Albelda (eds.), *Actas del I Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera* [celebrado en Valencia, 18 y 19 de febrero de 2005]. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/foro/ele/1Uso.pdf> [fecha de consulta 11 may 2009].
- Valle, E., 1999. *A collective intelligence: The life sciences in the Royal Society as a scientific discourse community*. Turku, Finland: University of Turku.
- Van Dijk, T., 1983. *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Varela, S. (dir.), 1994. *Tácticas de conversación*. ELE. Madrid: SM.
- Varonis, E. y Gass, S. M., 1985. Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6 (1), 71-90.
- Vázquez, G. E., 2000. *La interacción oral*. Madrid: Edelsa.
- Vigara Tauste, A. M<sup>a</sup>, 2003. Las relaciones de poder en la conversación. *Oralia*, 6, 309-339.

- Wagner, J., 1996a. Introduction. *Journal of Pragmatics*, 26 (2), 145-146.
- Wagner, J., 1996b. Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 26 (2), 215-235.
- Wardhaugh, R., 1983. The contrastive analysis hypothesis. En: B. Wallace Robinett & J. Schachter (eds.), *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 6-14.
- Watson, D.R., 1985. Some features of the elicitation of confessions in murder interrogations. En G. Psathas y R. Frankel (eds.), *Interactional Competence*. Norwood, NJ: Ablex.
- Webb, S., 2007. The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28 (1), 25-45.
- Weinrich, U., 1974 (1957). *Lenguas en contacto*. Caracas: Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- West, C. y Zimmerman, D. H., 1983. Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversation between unacquainted persons. En: B. Thorne, C. Kramarae y N. Henley (eds.), *Language, Gender and Society*. Rowley, MA: Newbury House.
- Wieland, M., 1991. Turn-taking structure as a source of misunderstanding in French-American cross-cultural conversation. *Pragmatics and Language Learning*, 2, 101-118.
- Wierzbicka, A., 1985. Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics*, 9, 145-178.
- Wikipedia, 2007. Disponible en <http://zh.wikipedia.org> [fecha de consulta 10 oct 2007].
- Wilkins, D., 1972. *An investigation into the linguistic and situational content of the common core in a unit-credit system*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Wilson, T.P., Wiemann, J.M. y Zimmerman, D.H., 1984. Models of turn taking in conversational interaction. *Journal of Language and Social Psychology*, 3, 159-183.
- Wong, J., 2002. “Applying” conversation analysis in applied linguistics: Evaluation dialogue in English as a second language textbooks. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching*, 40, 37-60.
- Wooffitt, R., 2005. *Conversation Analysis and Discourse Analysis. A comparative and critical introduction*. London: Sage Publications Ltd.
- Young, L. W. L., 1994. *Cross-talk and culture in Sino-American communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yuan, J., Liberman, M. y Cieri, C., 2007. Towards an integrated understanding of speech overlaps in conversation. *Actas del XVI International Congress of Phonetics Sciences* [celebrado en Saarbrücken, Alemania, del 5 al 10 de agosto de 2007]. Saarbrücken: Saarland University, 1337-1340.
- Zimmerman, D. y West, C., 1975. Sex roles, interruptions and silences in conversation. En Thorne, B. y N. Henley (eds.), *Language and sex: differences and dominance*. Rowley, MA: Newbury House, 105-129.

Zuengler, J., Ford, C. y Fassnacht, C., 1998. *Analyst eyes and camera eyes: Theoretical and technological considerations in 'seeing' the details of classroom interaction*. Technical Report. The National Research Center on English Learning and Achievement, The University at Albany, State University of New York. Disponible en: <http://cela.albany.edu/analysteyes/index.html> [fecha de consulta 12 de febrero de 2008].





## **ANEXOS**

---







## ANEXO I.

### PLAN DE GRABACIONES PARA LA RECOGIDA DEL COET

#### 1. NÚMERO DE CONVERSACIONES Y PARTICIPANTES

##### N.º de conversaciones:

- 10 de Fujen. José Ramón Álvarez 0916 xxxxxxx  
[span1005@xxx.xx](mailto:span1005@xxx.xx)
- 10 de Tamkang. María A. García 02 xxxxxxxx 0911xxxxxx  
[mariaagm@xxx.xx](mailto:mariaagm@xxx.xx)
- 10 de Chinyi. Francisco Moreno 0988 xxxxxxx  
[fmarchilla@xxx.xx](mailto:fmarchilla@xxx.xx)

##### Características de los participantes:

- Deberán ser capaces de mantener una conversación más o menos fluida (nivel B2 MCER).
- Por lo general, serán alumnos de 4º año.

#### 2. LUGAR

La conversación se desarrollará en un lugar cómodo y tranquilo (Sala de grabación).

En Wenzao habrá, además, una sala contigua para que los siguientes participantes puedan completar la *Hoja de datos personales* y el *Formulario de consentimiento* (Sala de espera). Es necesario utilizar la habitación que hay en la Sala de recursos como sala de grabación; utilizar la Sala de recursos como sala de espera.

### 3. MATERIAL

Dos grabadoras digitales, *Digital voice recorder VY-H350 Voice Yepp* y *Mp3-Man 2GB*, que serán colocadas cerca de los interlocutores para conseguir un sonido nítido. Al comprar la grabadora es necesario tener en cuenta la calidad de la grabación, el tiempo máximo de grabación, la posibilidad de aumentar la memoria de almacenamiento, que sea compatible con formato \*.mp3 o \*.wav, las dimensiones, etc.

### 4. TIEMPO

Cada conversación durará entre 10 y 15 minutos, de los cuales transcribiremos 5 minutos.

### 5. ORGANIZACIÓN

#### CRONOGRAMA GENERAL

- 1°. Nos ponemos en contacto con un profesor de la universidad correspondiente.
- 2°. El profesor avisa a los estudiantes una semana antes.
- 3°. Nos desplazamos a la universidad correspondiente.
- 4°. En clase, se explica a los alumnos qué haremos: para qué servirán las grabaciones (como nota de examen, para descubrir el habla de los estudiantes y mejorar la enseñanza de la conversación), cómo será la conversación y cómo tendrán que rellenar la Hoja de Datos y el Formulario de Consentimiento. Tardaremos unos 15 minutos.
- 5°. Cada 10 minutos sale una pareja de estudiantes. Las dos primeras parejas irán juntas. Cuando la pareja-1 regresa a clase, avisa a la pareja-3 (cuando la pareja-3 llegue a clase, esperará fuera); la pareja-2 avisará a la pareja-4, etc.
- 6°. En la sala de grabación, les damos las instrucciones sobre la conversación y les entregamos el guión. Mientras hablan, tomaremos nota de los temas que tratan y de algunos aspectos relevantes.
- 7°. Nada más terminar la conversación, haremos pasar a la siguiente pareja y les daremos las instrucciones para la conversación. Mientras tanto, la pareja que

acaba de terminar la conversación rellena la Hoja de Datos y el Formulario de Consentimiento, nos la entregan y avisa a la pareja correspondiente.

#### CRONOGRAMA DETALLADO

- 9.00 Explico lo que haremos.
- 9.15 La pareja-1 (P1) y la pareja-2 (P2) van juntas.
- 9.15 Les explico de nuevo a P1 cómo ha de desarrollarse la conversación.
- 9.20 P1 empieza la conversación.
- 9.30 P1 termina la conversación. Entra P2 y les recuerdo cómo ha de desarrollarse la conversación. P1 rellena las hojas y avisa a P3.
- 9.35 P2 empieza la conversación.
- 9.40 P2 termina la conversación. Entra P3 y les recuerdo cómo ha de desarrollarse la conversación. P2 rellena las hojas y avisa a P4.
- ...

#### INSTRUCCIONES SOBRE LA CONVERSACIÓN:

Se les darán las instrucciones, primero a todo el grupo, durante los 15 minutos de presentación, después se le recuerda a cada pareja 5 minutos antes de empezar la conversación. Instrucciones:

- Hablad sobre 4 ó 5 temas (que no se alarguen en la discusión).
- No paréis de hablar. Si es necesario, utilizad el chino o el inglés.
- Que la conversación sea lo más natural posible.
- No habléis siguiendo el esquema pregunta-respuesta.
- No tengáis miedo a interrumpiros.
- Saludaos al entrar y despedíos al terminar.

## 6. TEMAS Y ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN

Consistirá en una conversación semidirigida para la cual hemos adoptado parte del guión que propone el grupo PRESEEA<sup>344</sup>:

- 1) SALUDOS
- 2) VACACIONES PASADAS O FUTURAS
- 3) CUMPLEAÑOS
- 4) ACTIVIDADES QUE HACES UN DÍA NORMAL (*costumbres* en PRESEEA).
- 5) TIEMPO LIBRE: LOS FINES DE SEMANA (*costumbres* en PRESEEA).
- 6) PROYECTOS PARA EL FUTURO (*deseo de mejora económica* en PRESEEA).
- 7) INTERNET
- 8) MÚSICA
- 9) DESPEDIDA

Temas que han sido elegidos en la sala de espera y que inciten al desacuerdo (se introducirán en la mitad o al final de la conversación):

- 1) EL DINERO ES LO MÁS IMPORTANTE PARA LA VIDA
- 2) HAY PROFESIONES (médicos, profesores, políticos, etc.) MÁS IMPORTANTES QUE OTRAS (comerciante, electricista, obrero, etc.).
- 3) HACER DEPORTE ES MEJOR QUE VERLO POR TV

El objetivo del guión será no interrumpir la conversación en ningún momento, evitando posibles vacíos que incomoden a los participantes. Trataremos de no caer en el error de considerar este guión como modelo en el que los hablantes vayan cubriendo uno por uno los temas propuestos. Por lo tanto, sería adecuado abordar un tema por el que los alumnos sientan cierto interés (dato obtenido de unas preguntas previas) para aproximarnos a una conversación más espontánea. Consideramos que el momento más adecuado para ello sería durante las partes 4, 5, 6, 7 y 8, aunque dejaremos libertad para que sean los participantes quienes decidan.

---

<sup>344</sup> Véase en <http://www.linguas.net/preseea/contenido/metodologia2.asp>

## 7. OBSERVACIONES

- Incluir en la transcripción lo que tenga que ver con los tonemas y la velocidad de emisión.
- Hacer un índice de grabaciones y un listado de participantes.
- Conviene recoger las grabaciones durante las horas lectivas. Si se recogen en horario extraescolar, los alumnos no suelen ir. Las conversaciones deben plantearse como un ejercicio para la clase o como un examen que al profesor correspondiente le servirá de evaluación.



**ANEXO II.**  
**FORMULARIOS**

1. DATOS PERSONALES DE LOS PARTICIPANTES

Código:.....

**CORPUS ORAL DEL ESPAÑOL EN TAIWÁN**

個人資料

日期:.....

1. 姓名:..... 西班牙文名字:..... 2. 性別: 男 女

3. 年齡:..... 出生日期:..... 4. 出生地: 台灣 其他國家:.....

5. 就讀學校: 輔仁 淡江 靜宜 文藻 ..... .....

6. 學制: 大學. 年級:.....

大專院校. 年級:.....

..... 年級:.....

7. 母語: 中文 其它 .....

8. 第二外語: 英文 程度: 初級 中級 高級

..... 程度: 初級 中級 高級

..... 程度: 初級 中級 高級

..... 程度: 初級 中級 高級

9. 是否曾去過西語系國家?

否

是 國家:..... 時間:.....

原因: 讀書 旅遊 工作 其它:.....

國家:..... 時間:.....

原因: 讀書 旅遊 工作 其它:.....

國家:..... 時間:.....

原因: 讀書 旅遊 工作 其它:.....

10. 其它建議: .....

.....

.....

## 2. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Página 1 (en chino):

簽署人\_\_\_\_\_ 身份字號\_\_\_\_\_

同意自願參與由\_\_\_\_\_ 於\_\_\_\_\_ 在\_\_\_\_\_ 執行之\_\_\_\_\_ 研究計畫。

簽署人授權下列之要件:

第一點: 所有的錄音乃於簽署人同意情況下執行。

第二點: 所有錄音的資料可用於教育、學術、文化及促進西班牙語外語的學習與教學之用途。錄音的資料能於具教育、文化、學術性質的專業性刊物、會議、研討會或其他相關場合中發表或展示其研究結果。

第三點: 承此, 未經簽署人授權, 在任何錄音資料中不會出現簽署人的真實姓名。

第四點: 本人簽署這份同意書, 視同對於教育、語言、學術的熱誠與提昇西班牙文教學之貢獻。

第五點: 簽署人將放棄任何要求收取與此錄音有關的研究結果或刊物發表的酬勞與禮物的權利。

第六點: 簽署人了解為維護個人隱私, 本錄音資料可經由研究員重新編輯、修改或潤飾。

第七點: 本人將收到一份已簽署好的表格的影本。

日期:\_\_\_\_\_

簽名:



Página 2 (en español):

Yo, \_\_\_\_\_, con ID. \_\_\_\_\_,  
acepto mi participación voluntaria en el proyecto de investigación titulado  
\_\_\_\_\_ y llevado a cabo por  
\_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ durante los días  
\_\_\_\_\_

Autorizo esto bajo las siguientes condiciones:

- A. Que las grabaciones se hayan realizado con mi propio consentimiento.
- B. Que las grabaciones sean utilizadas con un propósito educativo, científico o cultural y/o de promoción de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Dicha información podrá ser publicada y/o exhibida en publicaciones profesionales o conferencias, simposios y otros acontecimientos cuyo carácter sea únicamente educativo, científico o cultural.
- C. Con todo ello, en ningún momento aparecerá mi auténtico nombre sin mi autorización firmada.
- D. Otorgo este consentimiento como una contribución voluntaria en el interés de la educación, la ciencia del lenguaje o para la promoción del español.
- E. Renuncio a aquellos derechos que pueda tener sobre reclamos de pago y regalías relacionadas con cualquier exhibición o publicación de las grabaciones.
- F. Entiendo que las grabaciones pueden ser editadas, modificadas o retocadas con el propósito de proteger la identidad o por otras razones de producción que puedan o no estar bajo el control del investigador responsable.
- G. Recibiré una copia de este formulario firmado.

En el interés de esta investigación, doy mi consentimiento de acuerdo con lo señalado anteriormente y firmo el presente en su edición bilingüe chino y español.

Fecha:

\_\_\_\_\_

Firma:



### ANEXO III.

#### TABLAS CON EL ÍNDICE DE MAHALANOBIS

CONVERSACIÓN	INFORMANTE	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
FJ05.01	21M	3,6	7,7	16,5	6,2	28,0	6,4	6,1	9,1	23,3
FJ05.01	22M	6,5	10,3	15,4	3,4	17,5	3,5	9,9	8,7	14,6
CY05.01	60M	3,2	1,2	9,3	5,5	18,2	1,3	5,9	2,1	8,6
CY05.01	61M	3,1	1,9	6,0	6,1	15,7	0,8	3,4	0,9	4,4
TK02.01	74M	1,3	0,3	2,2	1,1	7,4	0,6	0,0	0,3	1,2
TK02.01	75M	0,8	1,1	2,5	0,6	5,1	1,2	1,2	0,8	2,2
TK04.02	78M	3,8	3,7	10,7	5,4	14,1	4,7	5,8	4,0	9,6
TK04.02	79M	0,2	2,9	8,8	1,1	11,4	0,3	2,4	0,9	6,0
TK06.02	82M	0,6	2,4	3,1	0,6	5,6	0,7	1,0	0,3	2,3
TK06.02	83M	0,5	2,7	9,0	1,1	13,0	0,6	1,0	0,3	1,9
TK07.02	84M	0,1	2,5	3,8	0,6	7,0	0,3	0,0	0,3	1,0
TK07.02	85M	3,7	2,3	5,3	0,6	13,7	0,3	6,0	0,9	8,1
TK08.02	86M	2,4	2,1	2,7	1,1	3,3	1,2	1,2	0,8	1,8
TK08.02	87M	0,8	4,8	15,4	0,8	17,5	0,6	1,8	2,1	3,7
FJ01.02	15M	2,2	3,0	20,3	2,2	20,8	3,9	2,3	3,4	23,3
FJ01.02	16M	4,9	9,7	16,6	8,2	23,6	5,8	11,6	9,0	20,4
FJ03.02	2H	1,1	1,3	2,7	1,1	4,1	1,2	1,3	0,8	2,0
FJ03.02	3H	3,4	1,9	6,5	0,6	9,5	11,7	1,3	3,5	20,3
FJ04.02	19M	0,2	1,9	5,9	0,6	11,3	0,8	2,6	0,5	3,7
FJ04.02	20M	0,6	1,1	4,4	0,8	10,3	0,6	3,1	0,5	7,7
CY06.02	10H	1,1	2,2	3,1	1,1	3,6	1,2	1,2	0,8	1,8
CY06.02	62M	3,4	2,4	4,3	0,5	7,1	0,6	3,2	0,3	4,6
CY08.02	11H	1,3	2,8	3,5	0,6	17,2	0,7	2,1	0,3	3,0
CY08.02	65M	1,9	2,5	2,8	1,9	3,4	2,0	1,8	1,8	2,6
CY09.02	66M	2,4	2,2	3,1	1,1	5,7	2,2	1,8	1,8	2,6
CY09.02	67M	2,1	1,3	2,7	1,1	4,1	1,2	1,3	0,8	2,0
CY10.02	68M	0,3	4,4	7,4	0,7	10,4	0,3	2,4	0,9	9,0
CY10.02	69M	0,1	0,3	3,4	0,5	4,0	0,6	2,4	0,3	7,2
CY11.02	70M	1,1	2,1	2,7	1,1	3,3	1,2	1,3	0,8	2,0
CY11.02	71M	1,1	2,1	2,7	1,1	3,3	1,2	1,2	0,8	1,8

**Tabla 1.-** Grupo A. Índice de Mahalanobis para cada uno de los informantes según el modo de clasificar las interrupciones.<sup>345</sup>

<sup>345</sup> I= Alternancias propias e impropias, II= Interrupciones voluntarias e involuntarias, III= Interrupciones según el motivo que las produce, IV= Interrupciones según la persona que las produce, V= Interrupciones según el motivo que las produce y la persona que las produce, VI= Interrupciones según la presencia o ausencia de superposición, VII= Resolución de las superposiciones, VIII= Superposiciones según su duración y IX= Superposiciones según el modo de resolverlas y su duración.

CONVERSACIÓN	INFORMANTE	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
WZ01.01	88M	2,3	1,7	3,3	1,3	3,8	4,1	2,4	2,5	4,6
WZ01.01	89M	2,1	1,6	1,9	1,3	1,9	1,3	1,0	0,8	1,6
WZ02.01	14H	5,3	0,9	1,6	0,9	2,1	0,8	1,2	0,8	1,4
WZ02.01	90M	1,8	1,2	3,3	0,6	3,7	0,1	2,3	0,5	3,9
WZ03.01	91M	2,8	4,6	8,1	3,5	10,3	2,3	3,5	2,5	5,0
WZ03.01	15H	1,9	0,8	9,5	0,6	9,6	1,0	1,4	0,3	3,2
WZ04.01	92M	1,7	2,0	5,1	0,8	5,1	3,0	10,0	0,3	11,9
WZ04.01	93M	7,5	18,0	24,0	8,8	24,2	7,8	5,2	10,0	19,5
WZ05.01	94M	2,6	1,3	2,3	1,3	2,7	4,1	2,4	2,5	4,6
WZ05.01	95M	4,6	2,8	3,2	2,7	3,5	2,6	2,4	2,5	3,3
WZ06.01	16H	5,6	8,8	24,4	10,6	24,6	6,9	3,4	9,7	28,0
WZ06.01	17H	1,2	12,1	12,7	0,6	13,1	0,7	4,8	0,4	5,9
WZ07.01	96M	0,8	1,0	2,4	0,9	8,0	0,8	1,0	0,8	1,2
WZ07.01	97M	1,6	1,9	14,9	1,8	16,7	0,9	1,2	2,0	4,5
WZ08.01	98M	0,5	1,1	2,8	0,3	5,5	0,0	3,3	0,4	4,8
WZ08.01	99M	0,2	1,1	5,1	0,5	6,8	0,0	2,6	0,3	3,2
WZ09.01	100M	1,2	0,8	2,9	0,3	4,9	0,3	1,0	0,3	28,0
WZ09.01	101M	3,4	5,4	8,3	8,1	14,9	6,4	5,4	6,7	9,2
WZ10.01	102M	0,4	1,9	4,9	3,6	8,6	0,3	0,8	0,3	1,1
WZ10.01	103M	0,7	3,0	10,1	1,1	10,5	1,0	1,6	0,9	4,4
WZ11.01	104M	1,6	1,0	4,1	1,1	4,8	1,0	0,8	0,3	1,3
WZ11.01	18H	1,4	3,0	3,8	1,1	5,1	1,0	4,4	0,3	5,2
WZ12.01	105M	0,2	0,9	11,4	0,2	11,5	1,8	3,9	1,8	8,1
WZ12.01	106M	0,3	0,7	2,9	0,6	3,5	1,0	3,0	2,9	7,4
WZ13.01	107M	2,6	1,6	3,0	2,5	12,1	2,7	4,2	4,8	5,9
WZ13.01	108M	0,7	1,4	5,1	1,1	11,1	0,8	1,5	0,8	1,9
WZ14.01	109M	0,8	1,7	9,0	0,3	9,7	0,3	4,9	1,1	5,0
WZ14.01	110M	0,4	3,0	6,2	0,6	6,4	1,8	3,6	1,1	9,0
WZ15.01	111M	0,2	0,7	2,9	0,8	5,3	3,0	0,8	0,3	5,6
WZ15.01	112M	1,7	1,1	3,7	0,3	11,0	0,0	3,0	0,3	4,3

**Tabla 2.-** Grupo B. Índice de Mahalanobis para cada uno de los informantes según el modo de clasificar las interrupciones<sup>346</sup>.

<sup>346</sup> I= Alternancias propias e impropias, II= Interrupciones voluntarias e involuntarias, III= Interrupciones según el motivo que las produce, IV= Interrupciones según la persona que las produce, V= Interrupciones según el motivo que las produce y la persona que las produce, VI= Interrupciones según la presencia o ausencia de superposición, VII= Resolución de las superposiciones, VIII= Superposiciones según su duración y IX= Superposiciones según el modo de resolverlas y su duración.

CONVERSACIÓN	INFORMANTE	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
WZCH01	88M	0,8	6,0	8,9	0,2	8,9	7,1	1,8	1,8	8,7
WZCH01	89M	2,1	1,2	3,7	1,5	6,9	7,1	1,9	0,8	11,3
WZCH02	14H	3,4	0,1	3,6	0,1	4,5	0,4	1,0	1,5	7,4
WZCH02	90M	1,9	1,1	1,7	2,9	5,8	0,8	1,8	0,8	2,2
WZCH03	15H	0,1	3,9	5,9	4,8	9,4	0,3	1,7	1,6	4,0
WZCH03	91M	1,8	2,5	9,1	7,9	16,8	3,0	8,2	2,3	9,5
WZCH04	92M	3,4	3,1	4,6	0,0	7,8	0,3	1,0	0,3	8,1
WZCH04	93M	2,6	6,8	12,3	2,4	9,3	2,5	5,8	2,3	6,3
WZCH05	94M	0,7	2,6	4,8	0,4	8,2	0,5	1,6	0,9	4,1
WZCH05	95M	2,7	3,1	3,8	2,9	4,2	2,7	3,6	2,7	4,9
WZCH06	16H	0,6	8,4	14,4	0,7	15,7	0,6	1,1	1,6	5,8
WZCH06	17H	0,1	1,7	5,1	0,7	5,2	0,6	2,0	0,4	3,3
WZCH07	96M	2,5	2,6	8,9	0,4	7,6	0,5	2,1	0,9	5,0
WZCH07	97M	2,7	2,6	5,9	2,2	7,4	1,9	2,5	3,1	3,7
WZCH08	98M	0,7	0,1	4,8	0,0	5,5	1,1	1,7	3,5	7,2
WZCH08	99M	1,9	1,8	8,3	0,9	10,5	0,8	1,8	0,9	3,6
WZCH09	100M	0,8	1,5	5,5	1,6	7,9	0,8	2,6	0,8	5,1
WZCH09	101M	2,2	3,2	8,4	2,7	9,4	3,0	4,4	2,3	9,6
WZCH10	102M	0,2	3,7	9,0	0,3	9,4	0,6	6,0	2,8	11,1
WZCH10	103M	5,3	5,4	16,6	5,5	20,3	7,5	6,0	4,1	11,0
WZCH11	104M	3,5	1,1	8,2	0,9	8,6	1,5	1,4	1,1	7,0
WZCH11	18H	3,0	0,4	4,6	3,4	13,9	1,0	1,6	0,5	3,5
WZCH12	105M	2,4	2,2	3,4	0,4	3,9	0,5	4,6	0,8	10,1
WZCH12	106M	1,4	5,9	10,2	3,3	14,0	0,8	4,2	0,2	10,4
WZCH13	107M	0,5	1,5	3,2	0,0	3,2	0,3	1,4	2,3	4,6
WZCH13	108M	3,3	5,9	13,9	3,7	16,4	5,7	4,7	6,0	10,0
WZCH14	109M	0,9	1,3	1,6	1,6	2,5	0,8	1,6	0,8	3,7
WZCH14	110M	3,5	3,7	5,7	3,6	7,5	3,6	3,9	3,8	4,2
WZCH15	111M	0,2	1,6	2,1	1,7	4,2	0,3	0,6	4,9	7,0
WZCH15	112M	2,8	1,9	5,0	1,2	6,2	1,5	4,4	1,9	10,6

**Tabla 3.-** Grupo C. Índice de Mahalanobis para cada uno de los informantes según el modo de clasificar las interrupciones<sup>347</sup>.

<sup>347</sup> I= Alternancias propias e impropias, II= Interrupciones voluntarias e involuntarias, III= Interrupciones según el motivo que las produce, IV= Interrupciones según la persona que las produce, V= Interrupciones según el motivo que las produce y la persona que las produce, VI= Interrupciones según la presencia o ausencia de superposición, VII= Resolución de las superposiciones, VIII= Superposiciones según su duración y IX= Superposiciones según el modo de resolverlas y su duración.





