

Los turnos de apoyo verbales en las conversaciones españolas de estudiantes taiwaneses de ELE

Listener responses in Spanish conversations of Taiwanese SFL Learners

Resumen

El análisis de los turnos de apoyo (TA) en estudiantes taiwaneses de español lengua extranjera (ELE) está siendo una pionera y fructífera línea de investigación en el Análisis de Conversación. El propósito de este artículo es doble. Primero, proporcionar una revisión y actualización teórica de las principales aportaciones de los estudios en TA llevados a cabo en un entorno sinohablante. Segundo, explorar las funciones de los TA a través de una metodología empírica, inductiva y cualitativa. El estudio basa sus resultados en el análisis de un corpus oral compuesto por 30 conversaciones diádicas en español, mantenidas por 60 estudiantes taiwaneses de dos niveles lingüísticos diferentes en ELE. Los resultados obtenidos aportan nueva evidencia empírica sobre la contribución esencial de los apoyos conversacionales a la interacción oral en segundas lenguas.

Palabras clave

Turnos de Apoyo, Análisis Conversación, Interacción Oral, Competencia Comunicativa, Corpus oral, Español Lengua Extranjera.

Abstract

The analysis of listener responses (LR) in Taiwanese Spanish foreign language (SFL) learners is being a pioneer and fruitful field of research in the Analysis of Conversation. The purpose of this paper is twofold. Firstly, this study will review and update the main theoretical contributions in LR carried out in the Chinese environment. Secondly, LR functions will be explored through an empirical, inductive and qualitative methodology. The study bases its findings on the analysis of a spoken corpus of 30 dyadic Spanish conversations conducted by 60 Taiwanese SFL learners of two different linguistic levels of SFL. The results provide new empirical evidence on the essential contribution of LR to second language oral interaction.

Key words

Listener Responses, Conversational Analysis, Oral Interaction, Communicative Competence, Spoken Corpus, Spanish Foreign Language.

1. Introducción

Durante mucho tiempo, se ha transmitido que la esencia de la comunicación, atendiendo a su raíz etimológica griega (*koinos*) y latina (*communicare*), consistía en compartir una información. Desgraciadamente, esta definición etimológica acentuaba el contenido lingüístico, referencial y semántico de la comunicación, en detrimento de la actividad del oyente. El oyente era considerado un mero receptor pasivo; de hecho, su raíz etimología lo marcaba con la exclusiva función de oír (*audire*). Poco a poco, los investigadores comenzaron a darse cuenta de que solamente es posible comunicar algo, si hay alguien dispuesto a escuchar de manera activa y participativa. El oyente no solamente interviene mediante una escucha pasiva, sino que, ininterrumpidamente, está manifestando su seguimiento e interés hacia el turno de habla (TH) del hablante, modulando y facilitando la continuidad del acto comunicativo. Aunque es el hablante quien comienza a construir el turno, será la colaboración del oyente la que mantenga vivo el TH, convirtiendo la interacción oral (IO) en un acto cooperativo, social y realmente comunicativo.

Fue en la segunda mitad del siglo XX cuando comenzó a gestarse esta dimensión sociolingüística y colaborativa del papel del oyente durante la IO, gracias, entre otras disciplinas, al Análisis de la Conversación (AC). Desde entonces, la contribución del oyente a la IO ha abandonado su papel secundario, para entrar en la escena comunicativa como un personaje principal; ya que, el oyente, a través de señales verbales y no verbales denominadas *turnos de apoyo* (TA) sigue activamente el enunciado en marcha del hablante.

Este reconocimiento tardío, pero necesario, ha abierto nuevos frentes de investigación, sobre todo, en el ámbito de segundas lenguas. Concretamente, los investigadores buscan definir cuáles son las principales funciones del oyente durante la IO, cómo se lleva a cabo su función moduladora y reguladora del acto comunicativo, cuál es la especificidad cultural de los TA; y finalmente, en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, cuáles serían los beneficios de su incorporación en los planes curriculares de lenguas extranjeras.

Ante los desafíos mencionados, en primer lugar, esta investigación revisará los principales logros de los estudios de los TA llevados a cabo en un entorno sinohablante. En segundo lugar, se describirán los rasgos cualitativos de las principales funciones de los TA verbales en un corpus oral (CO) de conversaciones españolas, mantenidas por estudiantes taiwaneses de dos niveles lingüísticos en ELE. El artículo finalizará sugiriendo algunas implicaciones didácticas de la enseñanza de los TA para la clase de español lengua extranjera (ELE).

2. Marco teórico

2.1. Análisis de la conversación, turnos de apoyo y la enseñanza del español

La adquisición del lenguaje es uno de los hitos fundamentales para un adecuado proceso de socialización del ser humano. El lenguaje no es la mera conjunción de habilidades cognitivas y lingüísticas, sino un hecho social, que solo puede ser adquirido, de manera íntegra, a través de la participación en actos comunicativos, los cuales, a su vez, gozan de una especificidad cultural. Los investigadores, profesores e instituciones han asumido las premisas anteriores para fijar, como objetivos fundamentales, el logro de la competencia comunicativa e intercultural en el proceso de la adquisición de segundas lenguas (Consejo de Europa, 2002).

En estos desafíos, la competencia conversacional desempeña un papel esencial, puesto que la conversación es la *unidad de interacción social* (Cestero 2005: 20) por excelencia. Sin embargo, no ha sido hasta la segunda mitad del siglo XX cuando los investigadores comprendieron la dimensión sociolingüística de la IO.

El AC ha sido una de las disciplinas que más ha contribuido al estudio de la competencia conversacional (Hutchby y Wooffitt 2008; Sidnell y Stivers 2013). A esta corriente sociolingüística, se debe la descripción de la organización del habla en la interacción, el descubrimiento del sistema de turnos de habla y la incorporación de una metodología empírica basada en corpus orales. Para el AC, la conversación es, sobre todo, un logro colaborativo entre los interlocutores que interactúan e intercambian sus papeles de manera dinámica y participativa (Bavelas y Gerwing 2011; Gallardo 1992; Tolins y Fox 2014). En esta nueva concepción de la conversación, desaparece la supremacía concedida al hablante y el papel secundario, asignado al oyente, de ser un mero espectador pasivo. La conversación se convierte en una co-construcción colaborativa en la que el turno de habla de un interlocutor es seguido con atención por parte del oyente (Gardner 2002; Bravo 2010). El oyente contribuye de manera activa y participativa emitiendo un conjunto de señales verbales y no verbales, de marcas cuasi-lingüísticas, que lejos de interrumpir el enunciado en marcha, permiten modularlo, seguirlo (Cestero 2000a; Schegloff et al. 2002) e, incluso, favorecer la fluidez verbal (Wolf 2008). En definitiva, estos signos colaborativos del oyente cooperan para dotar al acto comunicativo de una mayor naturalidad y espontaneidad (Cestero 2012; Norrick 2012).

Aunque se ha logrado el reconocimiento del papel del oyente y su contribución esencial a la IO, queda todavía mucho por hacer; ya que, en la actualidad, persisten numerosas controversias sobre estas señales verbales y no verbales del oyente (Pérez 2011b). En la actualidad, podemos considerar que los tres tipos de polémicas fundamentales son: intentar consensuar una terminología universal; definir las funciones y tipología de estas señales; y finalmente, asumir la incorporación de estas estrategias del oyente en los estudios de segundas lenguas. Estas tres líneas de trabajo convergen en el segundo de los puntos mencionados, puesto que, según definamos la diferente funcionalidad de los mecanismos de producción del oyente, podremos encontrar el término adecuado y, a su vez, justificar el valor de su enseñanza explícita en la clase de lenguas extranjeras.

Dado que nuestro trabajo analizará la contribución del oyente en la IO en ELE, nos ceñiremos a la terminología y tipología formuladas por Cestero (2000a y 2000b), ya que sus propuestas han sido la base fundamental de los principales trabajos elaborados en el marco de ELE (Pérez 2010, 2011a y 2011b, 2014a y 2014b; Inglés 2010; Pascual 2014).

Cestero (2000a: 30) acuñó el término *turno de apoyo* (TA) para designar las vocalizaciones léxicas y no léxicas del oyente durante la IO, con la función de indicar el seguimiento del acto comunicativo, participando, de manera activa, en la conversación. La misma autora clasificó los TA en una triple tipología que incluía las funciones de los apoyos conversacionales, su estructura lingüística y la influencia del contexto en su producción (Cestero 2000a y 2005). Los resultados de este trabajo se ceñirán exclusivamente a las funciones de los TA hallados en el estudio de nuestro corpus oral. Los resultados referentes a la estructura lingüística e influencia del contexto ya fueron ampliamente publicados en Pérez (2011b y 2014b).

A continuación, en la siguiente sección, expondremos los trabajos más relevantes de TA realizados dentro del entorno sinohablante.

2.2. Los turnos de apoyo en el entorno sinohablante de ELE

El estudio de los TA en lengua china ha sido un tema escasamente abordado. De los exigüos estudios en el área, se pueden destacar tres hallazgos fundamentales. En primer lugar, diferentes autores han publicado una menor producción de TA en lengua china, la cual parece estar en relación con estrategias culturales de cortesía hacia el turno del hablante (Clancy et al. 1996; Liu 1987). En segundo lugar, los estudios con chinos bilingües en Estados Unidos y Canadá han mostrado una mayor producción de los TA en sus conversaciones en inglés (Tao y Thompson 1991; Li 2006). La acomodación comunicativa al entorno anglosajón ha servido para explicar la mayor producción de apoyos conversacionales observados en los chinos bilingües. Finalmente, la mayor emisión de TA sin superposición de habla ha sido el tercer hallazgo fundamental en lengua china. Este hecho confirma los patrones culturales de respeto y cordialidad específicos de la lengua china (Tao y Thompson 1991, Biq 1998 y Chui 1999).

Los escasos trabajos en lengua china, contrastan con los considerables y recientes estudios llevados a cabo en estudiantes chinos que aprenden español. De hecho, Cestero (2012: 41) publicó que una de las líneas de investigación más fructíferas en el ámbito de los TA en ELE es la que inició Pérez en estudiantes taiwaneses de ELE en 2010. Además, la autora indicaba que estos trabajos han establecido las bases metodológicas para acometer nuevos estudios en ELE en diferentes lenguas, a saber, en lengua inglesa (Inglés 2010), en lengua italiana (Pascual 2014), así como, los trabajos en árabe y japonés que se están elaborando en estos momentos (Cestero 2012: 42).

En esta sección, expondremos los hallazgos más representativos de los que ha estado jalonada la investigación de TA en el entorno sinohablante de ELE durante los últimos años.

El primer hito fundamental en este devenir investigador, no solamente de TA, sino de cualquier fenómeno conversacional que se desee estudiar, exige una adecuada formación en el diseño y construcción de CO basados en muestras reales de habla. Una de las grandes aportaciones del AC fue el empleo de una metodología empírica, inductiva, de tipo *emic*, que evitaba formulaciones teóricas a priori, para centrarse en la descripción del habla en la IO, a través de muestras reales de conversaciones coloquiales (Hutchby y Wooffitt 2008; Liddicoat 2007; Seedhouse 2004; Sidnelly Stivers 2013; Wong y Waring 2010). En este contexto sociolingüístico, el AC ha contribuido generosamente al desarrollo de los CO. La construcción de los CO es una tarea minuciosa, que debe respetar escrupulosamente las fases de grabación, transcripción y etiquetado.

En el entorno sinohablante de ELE, los primeros CO datan de Rubio (2009), con su Corpus Oral del Español en Taiwán (COET), que, posteriormente, el autor amplió y fue utilizado por Pérez (2014b) en su análisis de los TA.

En la actualidad, el aprendizaje y la experiencia acumulada de aquellas primeras grabaciones del COET permitió elaborar el Corpus Oral Bilingüe Chino Español (COBICE), publicado por Pérez (2014a). El COBICE es el mayor CO de estudiantes taiwaneses de ELE. El corpus lo constituyen 40 conversaciones en chino (L1) y 40 conversaciones en español (L2). Además de su extensión, destaca por una doble originalidad. En primer lugar, es un corpus bilingüe, que está constituido por una muestra representativa de conversaciones diádicas chinas (L1) y españolas (L2), entabladas por los mismos interlocutores en ambas lenguas. Este diseño permite analizar los fenómenos de transferencia e influencia sociolingüística en el CO. En segundo lugar, el corpus contiene conversaciones de estudiantes taiwaneses que poseen dos niveles lingüísticos diferentes en ELE, concretamente, un nivel inicial (A2-B1) y un nivel intermedio (B2). Esta meticulosa labor ya ha empezado a dar sus primeros frutos, como son la publicación de dos trabajos en revistas de prestigio indexadas en SSCI & AHCI (Pérez 2014b y 2016).

Una vez finalizado el CO, se han podido realizar diferentes estudios en el campo de los TA en ELE. En primer lugar, se han llevado a cabo estudios empíricos y descriptivos que han analizado las estrategias de producción de los apoyos conversaciones en muestras reales de habla. Además, se ha investigado el papel que desempeñan diferentes variables en la emisión de los TA. Específicamente, se han explorado la influencia del sexo de los interlocutores, el nivel lingüístico de los informantes y, finalmente, la influencia de la lengua materna sobre los apoyos conversaciones en la lengua meta. A continuación, de manera resumida, recorreremos estos hitos investigadores.

La primera contribución que analizó los TA en estudiantes taiwaneses de ELE fue Pérez (2010). En aquel trabajo, se mostraban los resultados preliminares de una muestra reducida de 12 estudiantes universitarios, que mantuvieron 6 conversaciones diádicas en español. Aquellos primeros hallazgos ya evidenciaron cuáles serían las principales estrategias de producción de TA en estudiantes taiwaneses de ELE, a saber, los TA por medio de los cuales el oyente expresaba su acuerdo al enunciado del hablante, así como las estrategias de entendimiento y seguimiento. El mismo estudio ya infería la contribución esencial de los TA al acto comunicativo en L2.

El esbozo de aquellos primeros resultados daría paso a empresas de mayor envergadura investigadora, como fueron Pérez (2011b y 2014b). En el primero de estos trabajos, Pérez (2011b) publicó los resultados de un corpus bilingüe chino y español constituido por 15 conversaciones en español y 15 en chino. En sus resultados, se identificaron las principales tipologías de los apoyos en lengua española y china; concretamente, los apoyos de acuerdo y seguimiento fueron las estrategias más observadas. Además, se observaron ciertos fenómenos de transferencia sociolingüística en la producción de TA. Los estudiantes taiwaneses, en su papel de oyentes, durante la IO emitían ciertas marcas procedentes de sus conversaciones chinas; también, se confirmó la repetida emisión de los TA en los lugares de transición pertinente y un comportamiento conversacional escasamente intrusivo que respetaba el turno del hablante. Y, sobre todo, se halló un tipo especial de TA, los apoyos enfáticos. Estos apoyos poseían una idiosincrasia cultural que expresaba una mayor cercanía a las lenguas orientales que al español como lengua meta. La presencia de este tipo de apoyo era compatible con el concepto de *empatía oriental*, que entiende la conversación no solamente como una interacción social respetuosa hacia el enunciado en marcha, sino como una expresión de máxima cortesía hacia el interlocutor (Ishida 2006; Hayashi 2014; Kita e Ide 2007; Maynard 1997). La presencia de estos apoyos en nuestro corpus fueron signos inequívocos de un acercamiento afectivo, emocional y social mantenido entre los interlocutores durante el acto comunicativo.

En el año 2012, Pérez estudió la influencia del sexo o género de los interlocutores en la producción de TA durante las conversaciones en español. En un CO compuesto por 20 conversaciones diádicas, 20 mujeres entablaron 10 conversaciones y 20 hombres conversaron en otras 10 conversaciones. En ese estudio, se evitaron las conversaciones mixtas, hombre y mujer. Los resultados mostraron diferencias significativas al 5% en la producción de TA entre hombres y mujeres. Las mujeres emitieron 219 TA, y los hombres 164 ($t=0,011$, $p<0,05$). Además, se obtuvieron diferencias significativas en la producción de apoyos de acuerdo ($t=0,016$, $p<0,05$), conclusión ($t=0,003$, $p<0,01$), recapitulación ($t=0,029$, $p<0,05$), apoyos compuestos ($t=0,034$, $p<0,05$) y apoyos enfáticos ($t=0,001$, $p<0,01$). Las conversaciones entre las mujeres ofrecieron una mayor interacción oral, más naturalidad y espontaneidad que las conversaciones entre los hombres (Pérez 2012).

Recientemente, Pérez (2014b) analizó la influencia del nivel en la lengua meta sobre la producción de los TA en las conversaciones en español. En el mencionado trabajo, se publicaron los principales resultados cuantitativos, y se detallaron las diferencias estadísticas observadas entre los estudiantes de mayor nivel (B2) en comparación con los alumnos de menor nivel (A2-B1). El estudio confirmó el papel fundamental de los TA en la interacción oral en ELE, ya que la cooperación de las estrategias del oyente dotaron los actos comunicativos de una mayor naturalidad y fluidez, permitiendo una mayor construcción compartida del par adyacente en los estudiantes de mayor nivel en ELE. En el citado estudio, se abordó, de manera marginal, la exposición de los resultados cualitativos de las diferentes tipologías de TA observadas. Aquellos hallazgos cualitativos fueron reservados para constituir el objetivo central de este nuevo artículo.

Todos los trabajos mencionados han confirmado el papel crucial de los TA en el desarrollo de la competencia conversacional. En esta función sociolingüística, el autor ha llegado a plantear una hipótesis de acercamiento neurolingüístico y sociolingüístico en la génesis de las estrategias conversacionales del oyente (Pérez 2011c). Ser oyente es una actividad compleja desde el punto de vista cognitivo, ya que exige escuchar atentamente y realizar

producciones de habla de manera simultánea. Esta tarea cerebral demanda una coordinación con el hablante, a través de una activación compartida de circuitos neuronales entre los interlocutores, tal como han publicado Stephens et al. (2010).

3. Objetivos y preguntas de investigación

En los trabajos citados, predominó la exposición de resultados cuantitativos, junto con un tratamiento marginal de los hallazgos cualitativos. Ante esta situación, los principales objetivos de esta nueva investigación han sido:

1. Describir los resultados cualitativos de las estrategias conversacionales del oyente en las conversaciones españolas mantenidas por estudiantes taiwaneses de ELE en dos niveles lingüísticos diferentes de español. Esta detallada descripción aportará ejemplos ilustrativos de las tipologías halladas.
2. Según los resultados obtenidos, se reflexionará sobre las posibles implicaciones didácticas de los TA en la clase de conversación de ELE.

A tenor de estos objetivos, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los rasgos cualitativos fundamentales en las estrategias de TA verbales producidos por los estudiantes taiwaneses de ELE?
2. ¿Cuáles son las principales diferencias cualitativas en la producción de apoyos conversacionales en estudiantes taiwaneses de diferente nivel lingüístico en español como lengua meta?
3. ¿Qué consecuencias pedagógicas se podrían derivar de los resultados cualitativos obtenidos en la producción de TA para la clase de ELE en un entorno sinohablante?

4. Metodología

4.1. Tipo de investigación

Se han seguido las pautas propuestas por las técnicas de la sociolingüística variacionista en lo concerniente a la selección de la muestra (Cestero 2000b); así como los pasos metodológicos del trabajo con CO desarrollado por el Análisis de la Conversación (Hutchby y Wooffitt 2008; Seedhouse 2004). Nuestro estudio se puede definir como una investigación de naturaleza *descriptiva*, no experimental, ya que no se actuará sobre la variable independiente. También se trata de una investigación *primaria*, puesto que basa sus resultados en el análisis de

una fuente de datos originales, concretamente, muestras reales de habla. En tercer lugar, consiste en un estudio de corte *transversal*, ya que las conversaciones de los informantes serán grabadas en un único momento temporal. Y finalmente, puede ser considerada como una investigación *básica*, porque el proyecto investigador no tiene como finalidad su aplicación inmediata (Pérez 2011b: 140).

4.2. Participantes

El estudio basa sus resultados en una muestra de 60 estudiantes taiwaneses de ELE. En el momento del estudio, el número total de estudiantes de ELE en los departamentos de español de las universidades taiwanesas ascendía a 1570 estudiantes matriculados (Rubio 2008). Esto significa que la muestra empleó un 3.82% del total de la población, por lo que puede ser considerada como representativa dentro del ámbito de los estudios sociolingüísticos (Cestero 2000b; Clancy et al. 1996; Moreno 1990).

Los criterios de selección de los participantes se basaron en variables sociológicas y lingüísticas. Concretamente, los criterios sociológicos de inclusión exigieron que todos los informantes siempre hubieran vivido en Taiwán, y que nunca hubieran residido en un país de habla española durante un periodo superior a dos meses; además, todos los participantes debían estar matriculados en un departamento de español y estudiar la licenciatura de ELE en una universidad taiwanesa. Por último, sus edades estarían comprendidas entre los 20 y 23 años. Aunque la variable *sexo de los interlocutores* es un factor sociológico significativo, en este estudio, no ha sido tenida en cuenta, ya que fue el tema central de investigación de un trabajo anterior (cfr. Pérez 2012).

Los criterios lingüísticos de inclusión fueron la lengua materna, la lengua meta y el nivel en ELE. Todos los participantes tenían como lengua materna el chino mandarín y todos aprendían español como lengua extranjera. El criterio lingüístico utilizado para la asignación grupal fue el nivel *inicial* o *intermedio* en ELE de los participantes. La mayoría de los participantes poseían el certificado correspondiente que acreditaba su nivel según el examen DELE. Mientras que, para aquellos que no conocían el resultado de la prueba todavía o aún no se habían presentado al examen, se siguió el criterio de tres profesores de ELE que evaluaron el nivel de expresión oral de los participantes según los criterios fijados por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002: 30). En la tabla 1, aparecen las variables sociológicas y lingüísticas de ambos grupos.

Factores sociológicos	Grupo A	Grupo B
Sexo: mujer	24	25
hombre	6	5
Edad	21-23 años	21-23 años
País origen y residencia	Taiwán	Taiwán
Nivel educativo	Estudiante universitario	Estudiante universitario
Universidad (Departamento Español)	U. Tamkang (Taipéi) U. Fujen (Taipéi) U. Providence (Taichong)	U. Wenzao (Kaohsiung)
Factores lingüísticos	Grupo A	Grupo B
Lengua materna	Chino mandarín	Chino mandarín
Lengua meta	Español	Español
Nivel español	A2-B1 (inicial)	B2 (intermedio)
Estudios de español	Cuatro años	Siete años

TABLA 1: Criterios de inclusión de los informantes

Atendiendo a los mencionados criterios, los estudiantes fueron distribuidos en dos grupos, cada uno compuesto por 30 informantes. Los participantes del grupo A procedían de la Universidad de Fujen, Universidad de Tamkang y Universidad de Chin-Yi, habían estudiado español durante cuatro años y poseían un nivel inicial (A2-B1) de ELE. Los informantes del grupo B eran estudiantes de la Universidad de Lenguas Wenzao, tenían un nivel intermedio (B2) de ELE y llevaban estudiando español siete años, ya que, primero, estudiaron en un *Junior College* de lengua española durante 5 años y, posteriormente, dos años más en la universidad. Finalmente, los participantes eligieron libremente al interlocutor con el que deseaban mantener su conversación, para de este modo establecer una similar relación de solidaridad y poder (Moreno 1990).

4.3. Recogida de materiales: conversaciones, grabaciones y transcripciones

Esta investigación basa sus resultados en el análisis de dos corpus orales. El grupo A está constituido por quince conversaciones diádicas tomadas del Corpus Oral del Español en Taiwán (COET) (Rubio 2009). El grupo B lo componen quince conversaciones tomadas del Corpus Oral Bilingüe Chino Español (COBICE) (Pérez 2014a).

Los 60 informantes participaron en 30 conversaciones diádicas coloquiales en español. Aunque, en sentido estricto, no pueden ser catalogadas como totalmente espontáneas debido a las condiciones fijadas por la investigación. De aquí que deban ser definidas, con mayor precisión, como conversaciones semi-dirigidas y entabladas en un contexto académico (Pérez 2014b).

Los interlocutores debían comenzar su conversación con un saludo inicial y finalizar con una despedida. Para el resto de la IO, los interlocutores recibieron la instrucción de hablar sobre los temas que quisieran, de la forma

más natural y espontánea posible. Los estudiantes no prepararon ninguna de las conversaciones con anterioridad. Solamente diez minutos antes de la grabación se les explicó la dinámica de las grabaciones y, entonces, se les dio una lista temática, modificada de la propuesta de la selección temática del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA). A los estudiantes se les comunicó que podrían consultar la mencionada lista de temas si durante la conversación hubiera momentos en los que no supieran cómo continuar, ya que el grabador no se detendría ni la conversación podría ser repetida otra vez.

Se siguieron meticulosamente los pasos metodológicos del trabajo con CO, a saber, grabación, transcripción y etiquetado de las conversaciones. En relación a las grabaciones, todas las conversaciones fueron grabadas en audio. Las conversaciones duraron diez minutos, aunque, luego, el estudio se ciñó a cinco minutos de la IO; tiempo considerado como suficiente para este tipo de estudios (Cestero 2000a; Clancy et al. 1996; Cutrone 2005). Para disminuir la paradoja del observador, se eliminó, siempre que se pudo, el primer minuto de grabación en las transcripciones.

Las transcripciones y etiquetados de las conversaciones siguieron las normas propuestas por el grupo PRESEEA. En el grupo A, se transcribieron 76 minutos y 50 segundos; mientras que, en el grupo B, el tiempo transliterado fue de 76 minutos y 46 segundos.

4.4. Análisis de datos

Se cuantificaron los TA a través de un formulario de codificación de datos que describió en cada TA su función, su complejidad lingüística, su contexto de producción, su relación con los lugares de transición pertinente (LTP), su emisión en superposición de habla y las estrategias de TA que sirvieron para iniciar el TH (cfr. el formulario mencionado en Pérez 2011b: 156). Posteriormente, se llevó a cabo un exhaustivo análisis estadístico, descriptivo e inferencial, así como el estudio cualitativo de las estrategias de los apoyos conversacionales emitidos.

5. Resultados y discusión

En este apartado, se expondrán los resultados obtenidos y su discusión de manera conjunta. Sin embargo, antes de comenzar, debemos realizar una aclaración sobre la organización de esta sección. En relación a la producción de TA y las diferencias obtenidas en los dos grupos de estudio, nos ceñiremos a exponer únicamente dos tablas con los resultados generales, ya que los resultados cuantitativos obtenidos en el grupo A y B de nuestro estudio pueden consultarse con detalle en Pérez (2011a y 2014b). Por lo que, en este artículo, de manera más pormenorizada, presentaremos los resultados obtenidos en el análisis cualitativo de las funciones

de los TA, proporcionando numerosos ejemplos representativos. A tenor de los resultados expuestos, este apartado finalizará con algunas pinceladas sobre la contribución de los TA en la clase de ELE.

5.1. Resultados cuantitativos generales en la producción de TA

Las treinta conversaciones diádicas mantenidas entre estudiantes sinohablantes de dos niveles de ELE mostraron marcadas diferencias cuantitativas en la producción total de TA, de TA emitidos en LTP, TA sin superposición de habla y TA como estrategia de inicio de un nuevo TH. En la tabla 2, se detallan los resultados obtenidos en las conversaciones del grupo A.

Conversación	Palabras	TH	TA	TA-LTP	TA-NSH	TA-ITH
TK03	326	20	10	9	9	3
TK04	459	43	27	17	16	1
TK06	330	35	19	16	13	5
TK07	246	28	6	5	6	3
TK08	414	45	12	12	12	0
TK09	344	29	12	9	11	1
FJ01	426	56	13	8	9	1
FJ02	490	52	18	16	15	5
FJ03	535	23	10	7	5	2
FJ04	420	39	15	13	13	6
CY06	413	26	17	13	11	4
CY08	484	23	17	17	11	3
CY09	418	45	6	3	5	1
CY10	462	31	8	6	6	4
CY11	441	23	16	16	14	4
Total	6208	518	206	167	156	43

TH: turnos de habla. TA: turnos de apoyo. TA-LTP: turnos de apoyo emitidos en lugares de transición pertinente. TA-NSH: turnos de apoyo sin superposición de habla. TA-ITH: turnos de apoyo que inicia turno de habla

TABLA 2: Grupo A. Resultados cuantitativos generales

Los estudiantes de menor nivel produjeron 206 TA, de los cuales 167 (81%) se emitieron en los LTP, y 156 (76%) sin superposición de habla; finalmente, en 43 ocasiones (20%), los TA iniciaron un nuevo TH.

En las quince conversaciones del grupo B, los estudiantes de mayor nivel emitieron un total de 420 TA, de los cuales, el 85% (359) coincidieron con los LTP. En el 80% (339) de los apoyos producidos, no hubo superposición con el TH del interlocutor. Finalmente, en el 14% (59), los TA fueron la estrategia empleada para iniciar un nuevo TH. La tabla 3 muestra los resultados hallados en el grupo B.

Conversación	Palabras	TH	TA	TA-LTP	TA-NSH	TA-ITH
WZ01	505	25	22	19	20	6
WZ02	547	82	23	20	20	2
WZ03	497	65	30	27	22	1
WZ04	694	87	56	45	38	8
WZ05	433	29	10	9	10	1
WZ06	597	78	23	22	22	5
WZ07	510	77	44	40	40	2
WZ08	524	39	40	33	30	12
WZ09	643	50	17	11	10	7
WZ010	505	44	17	14	12	5
WZ011	559	84	42	36	36	1
WZ012	561	60	31	25	25	3
WZ013	428	59	22	20	17	2
WZ014	477	55	12	12	10	3
WZ015	498	73	31	26	27	1
Total	7978	907	420	359	339	59

TH: turnos de habla. TA: turnos de apoyo. TA-LTP: turnos de apoyo emitidos en lugares de transición pertinente. TA-NSH: turnos de apoyo sin superposición de habla. TA-ITH: turnos de apoyo que inicia turno de habla

TABLA 3: Grupo B. Resultados cuantitativos generales

En Pérez (2014b: 496 y 498), se publicaron los resultados obtenidos en el análisis estadístico inferencial que comparó ambos grupos. Como resumen, debemos recordar que las diferencias entre los grupos A y B fueron significativas al 1% entre los grupos A y B para la producción general de TA, TA emitidos en LTP y TA sin superposición de habla. En los tres casos, se obtuvo un valor muy significativo de $t = .000$ ($p < 0.01$).

5.2. Funciones de los turnos de apoyo

Anteriormente, se mencionó que los resultados cuantitativos en las funciones de los TA verbales en las conversaciones españolas entabladas por estudiantes sinohablantes de ELE ya fueron publicadas con detalle en Pérez (2014b: 501-503). Por esta razón, en esta sección, nos limitaremos a recordar aquellos datos cuantitativos

más relevantes y, sobre todo, nos ceñiremos a desarrollar los resultados cualitativos con sus correspondientes ejemplos ilustrativos.

De manera resumida, como ya publicamos (Pérez 2014b), los TA de acuerdo fueron las estrategias discursivas del oyente más frecuentes en ambos grupos de estudio, ya que acumularon un tercio del total de TA emitidos (grupo A: 67 y grupo B: 133). En segundo lugar, dentro del grupo A, se sucedieron en frecuencia los apoyos de entendimiento (36), reafirmación (33) y seguimiento (29). En el grupo B, los estudiantes de mayor nivel en ELE produjeron apoyos de seguimiento (119), de entendimiento (56) y de reafirmación (31). Las tres estrategias de TA en las que se obtuvieron diferencias significativas al 1% ($p < 0.01$) fueron los apoyos de acuerdo ($t = .005$), seguimiento ($t = .003$) y conclusión ($t = .006$).

A continuación, proseguiremos la exposición de los aspectos cualitativos más relevantes de cada una de las funciones de los TA emitidos en las 30 conversaciones de los estudiantes de ELE analizadas.

5.2.1. Apoyos de acuerdo

Los TA de acuerdo expresan acuerdo con el contenido del enunciado en marcha (Cestero 2000a: 33) y, como ya dijimos, fueron los más frecuentes en las dos series. Muchos de los apoyos de acuerdo emitidos en nuestro corpus han sido aquellos que confirmaban una aseveración sobre un hecho o bien manifestaban acuerdo con un juicio acerca del modo de ocurrir los hechos, comportamientos o pensamientos:

(1) Conversación CY08: Línea 24

16	11H:	porque:// he e- a-/ es- he apren-dido: español- cuatro años pero:-/
17		no hay un ap- optunida:d que:- pue- puedo:-/ usarlo/ muy:-//
18		m:- muy bi- muy bien/ por- por eso: (n:) (chasquido de lengua)//
19		quiero: ir a la:-tin-/ americana/ y: otra cosa es:-/ puedo: ayudar
20		los:-/ pobres porque:-// en la-// te- en la tele en-/ la noticia-/ o:-//
21		los libro:s quen- nos- hen- aprendido que no:-/ son hay ans-/
22		son hay-/ ha- dicho:-// los-/ homb- (an) (carraspeo)// la gente en
23		latinoamericana son m-uy pobre
24	65M:	sí

(2) Conversación WZ08: Línea 45

43	98M:	sí/ yo también (e:) en mi opinión me parece es muy muy muy muy
44		muy interesante (risas=99) to-toda-toda/ la clase (e:)
45		<u>exacto</u>

En el primer ejemplo procedente del grupo A, observamos cómo el interlocutor 11H construye su turno de habla con dificultad, alargamientos y pausas, y, al final, obtiene un TA simple por parte de su interlocutor. La mayoría de los TA de este grupo fueron contruidos de este modo, a través de marcas cuasiléxicas (*mm*, *mhm*) y adverbios de afirmación (*sí*). Sin embargo, en el segundo ejemplo del grupo B, el modo de expresar acuerdos

no se ciñó a los anteriores tipos de señales, sino que, además, aparecieron otras contribuciones más elaboradas (*exacto, seguro, por supuesto, claro que sí*, etc.).

El segundo subtipo de apoyos de acuerdo más empleado en nuestro CO consistió en una aseveración o juicio sobre una causa o consecuencia de un hecho o conducta. A continuación, ponemos dos ejemplos para constatar su presencia en ambos grupos.

(3) *Conversación TK07*: Línea 6

2	85M:	ioh secretaria!// (em)// parece que: es un: trabajo muy:/
3		ocostupado/ (m) si:-/ si:- (risas=85M) si haces este: trabajo// (m:)//
4		(an:) (risas=85M) no:- no tendré mucho tiempo que:-/ que:-/
5		que iré- iré al cine muchas veces//
6	84M:	sí pero:-/

(4) *Conversación WZ05*: Línea 37

35	94M:	por eso me parece que/ si no/ buscamos el: (e:) un trabajo ahora/ no
36		tenemos dinero para vivir: en el futuro
37	95M:	mm: mm:

En tercer lugar, hemos hallado la emisión de acuerdo con aquellas situaciones normales descritas o contadas por el hablante.

(5) *Conversación FJ03*: Línea 50

48	3H:	(a:) te gusta:... yo sé- yo sé que te gusta de:/ rock de:/ Estados
49		Unidos <u>pero</u> : yo de: mi- yo de Inglaterra/ (a:) el tipo de música es
50	2H:	<u>sí</u>

(6) *Conversación WZ04*: Línea 85

82	93M:	si es que cuando eh: tengo un poco nerviosa o: o: no me eh:
83		estoy contenta de las cosas: ah: escucho las músicas de ellos/ y://
84		se ha://la semana pasada no/
85	92M:	sí

En cuarto lugar, los informantes produjeron sus acuerdos con un juicio formulado sobre la cualidad de un elemento.

(7) *Conversación TK08*: Línea 41

39	86M:	pero no me gusta hacer depo- deporte porque: en:- Taiwán el
40		clima es muy: caliente
41	87M:	sí (lapso=7)

(8) *Conversación WZ02*: Línea 93

92	14H:	mm:/ me parece e:l gimnasio son muy grandes
93	90M:	(risas=90M) claro que sí

En los dos ejemplos mencionados, volvemos a observar que, en el grupo B, fue mayor la espontaneidad y fluidez de la conversación, así como la naturalidad y complejidad en la construcción del acuerdo.

Por lo tanto, después de haber recogido ejemplos ilustrativos de cada uno de los subtipos de los apoyos de acuerdo encontrados en nuestro corpus, podemos considerar que los aprendientes del grupo B han reflejado su mayor nivel en la lengua meta a la hora de construir las estrategias de acuerdo sobre el enunciado en marcha del hablante.

5.2.2. Apoyos de seguimiento

A través de estos apoyos, el oyente expresa su seguimiento del enunciado en marcha sin añadir ningún mensaje con contenido referencial. Suelen emitirse en la narración de historias o anécdotas (Cestero 2000a: 31). Normalmente, los apoyos de seguimiento tienen dos características, por un lado, suelen ser apoyos simples, formados por elementos cuasiléxicos, del tipo *mm* y *mhm*; y, por otro lado, este tipo de apoyo suele ser emitido con un tono de intensidad bajo. Estos dos rasgos se han cumplido en el grupo A en la mayoría de los TA de seguimiento, tal como muestra el siguiente ejemplo:

(9) *Conversación TK04.02*: Línea 38

36	79M:	así así: y:/// en aquel día:/ em- me- me levan- té:/ muy- muy-
37		temprano/ sobre- las:// ((tos))/ sobre las- las cuatro/ en la madrugada/
38	78M:	(mhm)

Cuando hemos analizado los TA de seguimiento en el grupo B, hemos encontrado semejanzas; pero, también, interesantes diferencias cualitativas con respecto al grupo A. La principal semejanza ha sido que, en el grupo B, muchos de los TA de seguimiento se construyeron mediante los mismos elementos paralingüísticos y de baja tonalidad que los empleados en el grupo A. Entre las diferencias destacamos tres. La primera tiene que ver con el hecho de que, en el grupo A, muchos de estos TA fueron obligados por el titubeo en la interacción y no por el seguimiento espontáneo que busca una progresión natural de la IO. En segundo lugar, en el grupo B, ha sido mayor el número de secuencias de TA de seguimiento, y, en tercer lugar, los informantes del grupo B exhibieron una interesante estrategia de emisión de TA de seguimiento enfático sobre el enunciado en marcha. A continuación, mostraremos dos fragmentos de conversación, uno del grupo A y otro del grupo B, que ejemplifican lo que acabamos de exponer:

(10) Conversación TK03: Línea 40, 43

37	76M:	(m:) me parece que:/// me- (m:/// quiere:r/ ser un:// u:na: (lapso=5)
38		(e:) me gusta:/// estu- estudio: (e) enseña:r/ clases/ a: los-
39		estudiantes//
40	77M:	(mm:)//
41	76M:	porque me parece:// (m) me gusta:/// charlar
42		con los-/ estudiantes
43	77M:	mhm:/// y: (ruido de papel) (lapso=12)
44	76M:	(em:/// ¿después de la clase: de:-/ hay:/ otras/ clases?

(11) Conversación WZ011: Líneas 4, 6, 9, 12, 14

2	104M:	y: pero cuando/ vamos: cuando fuimos (a:) a la estación el horario
3		había cambiado
4	18H:	¡ah:!
5	104M:	por eso (e:) perdi-perdimos el autobús/
6	18H:	mm
7	104M:	y (e:) el autobús es la: es lo único: autobús (e:) ha ido (a:) Segovia
8		en ese día (suspiro=104M)) por eso
9	18H:	¡qué pena!
10	104M:	sí sí lo que/ más lastimoso es: (e:) no: puedo (e:) ver:/ el/
11		monumentos
12	18H:	mhm:
13	104M:	sí
14	18H:	¡qué mala suerte!

En el ejemplo (10), concretamente en las líneas 40 y 43, observamos una secuencia de dos TA de seguimiento, pero que han venido motivados por la dificultad de expresión del hablante. Por otro lado, en el segundo de los TA, observamos que el informante ha realizado un TA combinado entre un seguimiento y un TA de reafirmación (y:), con el que solicita que el hablante amplíe la información.

Distinto es el caso del ejemplo (11), en el que el oyente 104M realiza una variedad de TA de seguimiento basada en elementos cuasiléxicos, de baja tonalidad. No obstante, también utiliza interjecciones (*ah*), junto a locuciones enfáticas diferentes. El sentido pragmático de estos TA en el informante 104M muestra una participación activa en la conversación, una construcción compartida del turno, un verdadero deseo de comunicación y seguimiento de la información de un modo natural. Es un dato más sobre el papel que ejerce el nivel en la L2 sobre la producción de TA.

5.2.3. Apoyos de entendimiento

Los apoyos de entendimiento son señales verbales por medio de las cuales el oyente expresa la comprensión del enunciado en marcha emitido por el hablante (Cestero 2000a: 38). Cestero (2000a) clasificó los apoyos de entendimiento en dos subtipos. El primero lo constituyen aquellos TA en los que el oyente expresa comprensión de la explicación dada por el hablante. El segundo subtipo lo forman aquellos TA en los que el oyente identifica

un hecho, persona, objeto o lugar mencionado o aludido en el TH. En nuestro corpus del grupo A y B, hemos hallado estos dos subtipos, como puede apreciarse en los ejemplos siguientes:

(12) *Conversación FJ03*: Línea 63

53	2H:	(a:)/// primero (a:)/ me encanta la m- (a:)/ el rock (a:)/ sobre:/
54		el año ochenta/ de Estados Unidos/ (a:) de posterio:r (m:)// (a:)
55		no es tan-/ no es tan bueno creo// porq- porque:/ creo que:/ (a:) la
56		música de: esta época: es (a)// es más fuerte y// en la- en las
57		canciones/ como:// ¡ah!/ como:// quieren (a:)/ decir algo muy:
58		importante sobre la socieda:d sobre la vida: sobre la realidad
59		sobre:/ (a:)// sus ideas// y: creo que: (a:) en esta época:/ las
60		canciones (a:)/ tienen más pasión/ más pasiones (a) que ahora//
61		por eso:/ me gusta mucho/ pero: la:/ la: música rock de:- de la
62		Inglaterra:/ (m:) (carraspeo) no me gusta mucho (a:) el ritmo//
63	3H:	joh!

(13) *Conversación FJ03*: Línea 63

30	17H:	no: yo no porque eh: es- tengo mucho sueño/ porque- por eso/ no:
31		y: no: he id- fui a: no fui a: a la clase
32	16H:	ah sí sí

En el primer ejemplo, tomado del grupo A, podemos ver que el oyente ha permanecido en silencio después de una larga explicación dada por 2H. El oyente que había realizado una escucha pasiva, al final, participa en la construcción comunicativa con un TA simple por medio de una interjección (*oh*). En el grupo B, no hemos encontrado TH tan largos sin mediar una participación activa del oyente, tal como ilustra el ejemplo (13).

En los dos grupos, los interlocutores han emitido TA de entendimiento para identificar lugares de Taiwán, como puede verse en los siguientes fragmentos del CO:

(14) *Conversación TK06*: Línea 52, 56

51	83M:	verano:...// (e:)/ yo y:// mi amiga:/ fuimos a:/// Yuyue Tan//
52	82M:	<u>¡ah!</u>
53	83M:	<u>es muy:-// es muy:-</u>
54	82M:	<u>centro</u> de Taijuán
55	83M:	sí sí <u>sí</u>
56	82M:	<u>el</u> : centro de Taiwán

(15) *Conversación WZ05*: Línea 7

5	94M:	y por eso en: en Taipei o en Tainan está bien/ pero/ si puedo/ (m:)
6		buscar un trabajo en Tainan/ yo: quiero en: Tainan
7	95M:	jah:!

En los siguientes ejemplos, se realiza la identificación de una persona, en concreto, un personaje de una película (16), una compañera llamada Diana (17), o un grupo musical, la Oreja de Van Gogh (18).

(16) *Conversación FJ03*: Línea 33

31 3H: ¿porque no me- (m) (b) porque no te gusta: el capitán?//
32 (risas=2H) tu pa- dras- tro
33 2H: ¡ah! su padrastro

(17) *Conversación WZ09*: Línea 29

27 101M: el currículo/ sí/ pues me ha dicho: Pedro que: Fe (ruido)/ va a Peru
28 con Diana
29 100M: ¡ah! Diana

(18) *Conversación WZ04*: Línea 81

79 93M: y: quiero/ y quiero presentarte un:/ grupo pero creo que/ ya toda
80 ah: sabes: este grupo se llama: eh:/ la Oreja de Van Goh
81 92M: sí sí pues son famosos

Por último, mostramos un ejemplo en el que se identifica un objeto, en concreto una película (19), y otro sobre una bebida típica taiwanesa (20):

(19) *Conversación TK09*: Línea 34

33 13H: a mí:- a mí- me gusta:/ (e:)/ Spiderman /
34 12H: ¡ah!: sí Spiderman(a) pero no- he visto// lo siento (en voz baja y
35 entre risas)///

(20) *Conversación WZ015*: Línea 25

24 112M: sí y: me ha comprado: chenchu naicha
25 111M: ¡oh: muy: qué bien!

Todos estos ejemplos muestran la presencia de los dos subtipos de TA de entendimiento en ambos grupos, pero también registran la diferente complejidad de estos TA entre los dos grupos. Observamos que el grupo B, influido por su mayor nivel en la lengua meta, ha construido TA de entendimiento en conversaciones más fluidas y con un nivel de diversidad mayor, tal como se ve, por un lado, en los ejemplos (14) y (16) y, por otro, en los ejemplos (17) y (18). En estos fragmentos, observamos que los TA de (14) y (16) vienen obligados por el titubeo de la interacción oral; mientras que los ejemplos del grupo B proceden más de un requerimiento o exigencia pragmática, como se observa en los ejemplos (17) y (18). Igualmente, los ejemplos (19) y (20) muestran diferencias cualitativas.

Además de lo expuesto, cabe señalar que, en el grupo B, hemos encontrado interesantes secuencias de TA de entendimiento, como puede apreciarse en el siguiente fragmento de la transcripción, en el que el interlocutor 92M realiza varios TA de entendimiento seguidos:

(21) Conversación WZ04: Líneas 87, 89 y 91

86	93M:	este disco es de: dos mil seis
87	92M:	<u>sí sí lo sé</u>
88	93M:	<u>se llama</u> es guapo se llama guapo
89	92M:	sí
90	93M:	y hay/ una canción/ me gusta mucho
91	92M:	sí

5.2.4. Apoyos de conclusión

Mediante los apoyos de conclusión, el oyente intenta finalizar el enunciado en marcha o una parte de él, realizando un intercambio cooperativo (Cestero 2000a: 40). Estos se dividen en tres subtipos: los que expresan acuerdo con el contenido del enunciado en marcha, aquellos que indican conocimiento del contenido que está siendo emitido y, por último, los que muestran conocimiento del mensaje actual (Cestero 2000a). A continuación, presentamos dos ejemplos de TA de conclusión del grupo A y dos del grupo B:

(22) Conversación CY09: Línea 33

30	67M:	(inspiración) (carraspeo) la semana pasada:-// (inspiración) es-/ la vaca- es las va- es la vacación de invie-/ de:-// vierno// in- de:-.../ 33 66M: invierno 34 67M: invierno/ ¿y qué v- qué v- voy a-/ qué vas a hacer?/
----	------	--

(23) Conversación TK07: Línea 51

47	85M:	(mm) <u>¿e-</u> escuchas- (mm) frecuentemente escuchas las músicas
48	84M:	<u>or...</u>
49	85M:	por- por/ ordenado:r o:// ors-/ or CD- CD player ?//
50	84M:	por- po:r el <u>o:-</u>
51	85M:	<u>o-</u> ordenador
52	84M:	por el ordenador

(24) Conversación WZ012: Línea 41

40	105M:	creo que es mejor para los:/ ve- <u>viejos</u>
41	106M:	<u>viejos</u>
42	105M:	viejos: s por-que a mis: abuelos también
43	106M:	mm

(25) Conversación WZ012: Línea 112

110	105M:	por eso creo que (tos=106M) Sabrina y yo (m:)/ seguimos
111		pensando por: otras universidades/ tal vez: en:/ <u>en Barcelona</u>
112	106M:	<u>en Barcelona</u>

La principal diferencia hallada en estos dos grupos, tal como muestran los ejemplos, ha sido que, en el grupo B, los TA de conclusión han sido finales colaborativos, debido al conocimiento del hecho anunciado; de aquí, su

producción en superposición de habla. Sin embargo, el menor nivel en L2 del grupo A ha originado momentos de mayor titubeo o duda en el hablante, que ponían en peligro la continuidad del TH.

5.2.5. Apoyos de recapitulación

Por medio de los TA de recapitulación, el oyente resume lo enunciado por el hablante (Cestero 2000a: 43). Para llevar a cabo esta síntesis, el oyente puede utilizar diversas estrategias, por ejemplo, la repetición de ciertas palabras o estructuras claves enunciadas por el hablante (Cestero 2000a). Partiendo de este punto, y desde una perspectiva cualitativa, no se han obtenido grandes diferencias en la producción de apoyos de recapitulación de los informantes de los grupos A y B. Sin embargo, debemos subrayar dos aspectos: en primer lugar, podemos afirmar que, en nuestros dos grupos, comprobamos que los estudiantes utilizaron, sobre todo, la estrategia de repetir una palabra dicha por el hablante:

(26) Conversación CY08: Línea 63

61	11H:	(e:) de la verdad me gusta la: -// música de: -// (m:) (chasquido de
62		lengua) cómo: cubana/
63	65M:	cubana

(27) Conversación WZ013: Línea 84

81	108M:	con mi madre/ en: / bien muy-muy inte-interesante y: (e:) yo y: mi
82		madre y yo/ (e:) vamos (a:) mm: fuemos (a:) (e:) a Taipei city y:
83		Taouien
84	107M:	Taouien

En segundo lugar, en ambos grupos, hemos encontrado la presencia de TA de recapitulación enfática, de características similares, como vemos en estos dos ejemplos:

(28) Conversación CY06: Línea 32

28	62M:	y: -// ¿te gusta: escuchar la música?/
29	10H:	(m:) sí/ me-...//
30	62M:	¿qué tipo?//
31	10H:	(m:)/ de:-/ de rock//
32	62M:	¿i rock!/?/ iwau!//

(29) Conversación WZ011: Línea 25

24	18H:	he comprado: por Internet
25	104M:	por Internet/ iwau!

Aunque la estrategia de construcción del TA ha sido similar, obsérvese la diferente fluidez y naturalidad de las dos conversaciones anteriores, donde observamos que el nivel de L2 en (29) es mayor que en (28).

5.2.6. Apoyos de reafirmación

Los apoyos de reafirmación suelen estar constituidos por preguntas formuladas por el oyente sobre el enunciado en marcha. La función de estas preguntas es confirmar el contenido emitido y buscan que el hablante continúe su enunciado ampliando la información (Cestero 2000a: 44). Habitualmente, estas preguntas se construyen en español utilizando expresiones del tipo *¿sí?*, *¿de verdad?*, tal como hemos registrado en los ejemplos (30) y (31) del grupo A, y en el ejemplo (32) del grupo B:

(30) *Conversación FJ02*: Línea 29

26	17M:	¿por eso:/ na- nav- navegas por internet por mucho: tiempo?
27	18M:	¡ah! pero:- porque:... (m:) cuando: navego: en internet/ muy
28		pronto: (m:) me (¿duele?) mucho
29	17M:	¿sí?
30	18M:	por eso: no me gusta música/

(31) *Conversación CY11*: Línea 4

2	70M:	(e:) me gusta: hacer deporte-/ en- en el mon-/ monta- en la
3		montaña-/ con mis amigos///
4	71M:	¿de verdad?/

(32) *Conversación WZ06*: Línea 3

2	17H:	juego: juego la: juego:/ eh:/ el: online game
3	16H:	¿sí?
4	17H:	sí/ creo que es muy interesante y:

En el grupo B, la estrategia de los TA de reafirmación, aunque ha estado presente, contribuye en menor grado al cómputo general que en grupo A. En el grupo A, se registró un 16% de TA de reafirmación, mientras que en el grupo B no llegó al 8%. A la hora de justificar dichas diferencias encontramos dos explicaciones. En primer lugar, los informantes del grupo A parece que han emitido sus TA de reafirmación porque buscaban una confirmación del enunciado en marcha, mientras que, en el grupo B, se buscaba ampliar la información del enunciado emitido.

En los siguientes ejemplos, mostraremos cómo los informantes del grupo B presentaron un mayor interés en que el hablante ofreciera mayor información sobre el enunciado en marcha. Además, construyeron sus TA de reafirmación de un modo más variado, seguramente debido a su mayor nivel en la lengua meta, tal como reflejan los siguientes ejemplos:

(33) Conversación WZ010: Línea 6

5	102M:	me: encanta cantar/ hace mucho tiempo que no-no he cantado/
6	103M:	y:
7	102M:	siempre que-que tengo:/ tenga (e:) estrés quie:ro cantar//

(34) Conversación WZ01: Línea 5

2	88M:	¿yo? si tengo tiempo/ libre normalmente estoy/ en casa a:-/ me
3		prefiero: ver la tele o-: leer algunos libros/ pero:/ casi:/ una
4		semana/ por dos veces tengo: trabajo
5	89M:	¿trabajo?
6	88M:	de enseñar inglés

(35) Conversación WZ02: Línea 34

33	14H:	Selena sí / Selena canta muy/ bien/ pero se: mu-murió/
34	90M:	¿en serio?
35	14H:	sí:

5.2.7. Apoyos de conocimiento

Son los TA verbales que se producen durante la interacción oral, cuando los interlocutores comparten una información común o un determinado contexto (Cestero 2000a: 44). En esta situación, el oyente puede anticipar parte del contenido que emitirá el hablante a continuación. Este tipo de TA son muy poco frecuentes y, a veces, es difícil su interpretación, pues pueden ser considerados como verdaderas interrupciones para tomar el TH.

En ambos grupos, su presencia fue baja y no se hallaron diferencias ni cuantitativas ni cualitativas en el análisis de este tipo de TA. Nos limitaremos a presentar un ejemplo de cada grupo:

(36) Conversación FJ03: Línea 8

2	2H:	ahora: tengo la situación más o menos como la tuya/ como: también
3		después de:/ de la universidad tengo que buscar un trabajo y:/ mi
4		futuro: (e:)/ de:/ de posterior pero:// la i- la imagen de la película es un
5		poco:// es un poco:/ (a:) negro para mí no sé/
6	3H:	sí
7	2H:	sí <u>porque: es-</u>
8	3H:	<u>es una película de-</u> muy cruel

(37) Conversación WZ03: Línea 109

108	15H:	no porque: escuchar la música:/ <u>e://</u>
109	91M:	<u>no</u> puede dormir bien
110	15H:	sí

5.2.8. Apoyos combinados

Los TA combinados son el resultado de la combinación de dos tipos de TA diferentes. En una única toma de turno, el oyente realiza dos funciones (Cestero 2000a: 45). En ambos grupos, los TA combinados fueron poco frecuentes. El grupo A contabilizó un 5% del total de los TA emitidos; mientras que, en el grupo B, los apoyos combinados fueron menos de un 4%. En ambos casos, los apoyos combinados más frecuentes fueron los compuestos por un apoyo de entendimiento y otro de acuerdo. A continuación, mostraremos algunos de estos ejemplos:

(38) Conversación CY10: Línea 50

47	69M:	puedo sin- Internet pero no puedo:-// vivir sin- tel- (e:)/
48	68M:	tele
49	69M:	televisión...//
50	68M:	sí claro ya sé/ y:-// y:-// y:-... (lapso=4) i(m:)! (en voz muy baja)

(39) Conversación WZ03: Línea 44

43	15H:	yo primero:/ eh: creo que ti:/ eh: tengo que e:// sir-sirvo la mili
44	91M:	ah: sí claro

En el primero de los casos, el oyente expresa su acuerdo (*sí, claro*) y, posteriormente, su entendimiento (*ya sé*). De esta manera, no podemos hablar de un TA de reafirmación, sino que el titubeo y duda a la hora de cómo seguir la conversación ha producido un vacío en la toma de turno siguiente.

En otros casos, los oyentes construyeron sus TA combinados con tres TA:

(40) Conversación TK04: Línea 31

28	79M:	<u>e:</u> pasado fin de semana (e:) fui- fui a- al-// a Kaohsiung para
29	78M:	<u>pasada</u>
30	79M:	asistir un:// una prueba// <u>DELE</u>
31	78M:	<u>(mhm)</u> / ioh! DELE// (mhm)

En este ejemplo, procedente de la conversación TK04, en la línea 31, observamos que se da un TA combinado formado por tres diferentes tipos de apoyo. En primer lugar, el oyente expresa su entendimiento (*mhm*), después, realiza una recapitulación enfática del enunciado anterior (*ioh! DELE*) y, en tercer lugar, solicita el seguimiento del hablante (*mhm*). La primera parte, según la transcripción, podría entenderse como seguimiento, pero resulta más clarificadora la escucha atenta de la audición, donde el tono muestra que se trata de un entendimiento del enunciado precedente.

En el grupo B, también hemos encontrado combinados compuestos por 3 funciones diferentes. En el siguiente ejemplo, observamos un entendimiento (*ah*), seguido de una recapitulación (*no puedo*) y un final

realizado a través de un acuerdo (*vale*). En este caso, no puede ser interpretado como una recapitulación enfática porque después de la interjección (*ah*), que expresa entendimiento, hay un descenso del volumen y una pausa breve, que claramente separa la segunda parte del TA:

(41) *Conversación WZ013*: Línea 9

7	108M:	¿todavía no:/ no he decidido?
8	107M:	no puedo
9	108M:	ah:/ no puedo/ vale///

5.2.9. Apoyos enfáticos

Para finalizar el apartado de las funciones halladas, debemos subrayar una estrategia especial que ha estado presente en las conversaciones de los estudiantes de nuestros dos grupos. En las conversaciones mantenidas en español, los participantes taiwaneses han utilizado una estrategia comunicativa peculiar, basada en la emisión de TA verbales enfáticos. En el grupo A, un 10% del total de los TA y, en el grupo B, un 12% de los TA emitidos registraron este componente enfático y afectivo.

Si bien Cestero (2000a) encontró apoyos de seguimiento enfático, en nuestro estudio, hemos observado que la estrategia de imprimir un carácter enfático al TA no es exclusiva de los TA de seguimiento, sino que, también, ha estado presente en los apoyos de acuerdo, de entendimiento, de recapitulación y de reafirmación. A continuación, ofrecemos ejemplos representativos de TA enfáticos del grupo A y del B. Después de los ejemplos, se realizará una discusión a propósito de este tipo de TA:

1. Ejemplo de TA de acuerdo enfático

(42) *Conversación WZ014*: Línea 26

25	109M:	pues: luego puedo deja-rte el libro/
26	110M:	¡ah <u>bueno!</u>
27	109M:	<u>para que</u> leas
28	110M:	bueno

2. Ejemplos de TA de entendimiento enfático

(43) *Conversación TK06*: Línea 52

51	83M:	verano:...// (e:)/ yo y:// mi amiga:/ fuimos a:/// Yuyue Tan//
52	82M:	¡ah!

(44) *Conversación WZ015*: Línea 62

62	111M:	sí un mes/ no tengo:/ e yo tengo vacaciones
63	112M:	(suspiro=112M) ¡ah sí!

3. Ejemplos de TA de recapitulación enfática

(45) Conversación FJ04: Línea 8

6	20M:	y:/ en el-/ sí: encima s: (e:) hay/
7		mu- museos/ <u>como: (¿?)</u>
8	19M:	<u>museos ¡qué horror!</u>

(46) Conversación WZ015: Línea 57

56	112M:	¡ah! el fin de noviembre por eso/ tengo dos meses para/ preparar
57	111M:	¡wuau! dos meses

4. Ejemplos de TA de reafirmación enfática

(47) Conversación CY11: Línea 58

55	70M:	no- no/ <u>una vez-//</u> fui- (e:) fuimos a: la-:/ a la:
56	71M:	<u>(risas=70M)</u>
57	70M:	Wubai- (a) el concierto de Wubai/
58	71M:	<u>¡¿sí?!</u>
59	70M:	<u>la semana que-/ la semana pasada</u>

(48) Conversación WZ02: Línea 34

33	14H:	Serena sí / Serena canta muy/ bien/ pero se: mu-murió/
34	90M:	¿en serio?
35	14H:	sí:

5. Ejemplos de TA de seguimiento enfático

(49) Conversación TK08: Línea 57

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:...

(50) Conversación WZ04: Línea 24

21	92M:	¿las noticias: internacional o sólo Ta:iwán?
22	93M:	internacional y Taiwán y también hay/ las preguntas sobre
23		matemáticas
24	92M:	¡uh!
25	93M:	sí ¿ya sabes? (risas=93M)
26	92M:	sí sí sí

A continuación, hemos recogido una interesante muestra de habla del grupo B, en la que se suceden varios seguimientos enfáticos. El ejemplo finaliza con un TA combinado, compuesto por un TA de seguimiento enfático y un TA de reafirmación:

(51) Conversación WZ03: Líneas 64, 67 y 69

60	15H:	¿buscar/ el trabajo?
61	91M:	sí pero todavía no:/ conse-eh: no puedo con-conseguir/ porque la

62		empresa no (risas=91M)gustar-me (risa=91M) no me:/ no: gustar a
63		mí
64	15H:	joh!
65	91M:	posiblemente que: mi curriculo es fatal
66	15H:	joh!
67	91M:	yo no se porqué/ pero voy a intentarlo
68	15H:	joh!/ y://

Estos ejemplos de apoyos enfáticos confirman la función afectiva y emocional de los TA descrita por varios autores (Rost 1994; Stenström 1994). El oyente, durante la IO, no solamente expresa cada una de las funciones que hemos analizado previamente, sino que, además, transmite su entusiasmo y empatía, tanto hacia el mensaje emitido como al hablante.

Este componente afectivo y de empatía en la conversación ha sido bien documentado en lengua japonesa (Maynard 1997; Ishida 2006). Para Ishida, el concepto de «empatía» era un concepto de enorme significado en la conversación japonesa e, incluso, la percepción de este componente socio-afectivo variaba según se tratase de nativos japoneses o aprendientes de japonés. Los aprendientes de japonés interpretaban ciertos TA verbales como expresiones de acuerdo con el enunciado en marcha, mientras que los nativos japoneses percibían e interpretaban las mencionadas señales como expresión de empatía entre los interlocutores.

En lengua española, Cestero (2000a) documentó un tipo especial de acuerdos de seguimiento enfático en nativos españoles. También, en Pérez (2010), indicamos que la aportación emocional en estudiantes taiwaneses de ELE podía ser una estrategia comunicativa relevante en la producción de los TA verbales. En el mencionado trabajo, encontramos que, en los estudiantes de ELE, había un componente afectivo-emocional en la producción de TA verbales más cercano a la lengua japonesa que a las lenguas occidentales.

En esta ocasión, con un corpus más amplio y representativo, hemos confirmado la presencia del carácter enfático presente en las conversaciones españolas. Esta contribución enfática no se limita a los seguimientos enfáticos, ya que, hemos hallado el mismo fenómeno en casi todos los tipos de TA.

El hecho de reconocer la existencia del fenómeno no implica conocer la razón exacta de su presencia. Consideramos que varios factores pueden desempeñar un papel significativo en la etiología del fenómeno. Entre estos, podríamos destacar el tipo de interlocutor o la idiosincrasia de los estudiantes taiwaneses de ELE, que, muchas veces, construyen sus diálogos en clase como auténticas piezas teatrales.

El carácter enfático y emocional presente en las conversaciones de nuestro corpus, por un lado, parece ser un fenómeno derivado del modo en el que habitualmente elaboran los estudiantes sus diálogos para la clase de conversación en ELE. Por otro lado, también, formaría parte de la estrategia comunicativa de las conversaciones en lengua china, en cuyo caso, estaríamos ante un fenómeno de cercanía pragmática hacia otras lenguas orientales, como el japonés (Ishida 2006).

En este apartado, hemos analizado los resultados obtenidos en los grupos A y B en relación con la tipología de los TA verbales registrados. Los ejemplos procedentes de nuestro CO de conversaciones españolas han proporcionado evidencia empírica sobre las diferencias cualitativas observadas entre los estudiantes de diferente nivel en ELE. Concretamente, los estudiantes de mayor nivel no solo utilizaron mayor número de TA, sino también una mayor variedad, diferentes recursos y una mayor complejidad cualitativa.

Cutrone (2005: 270) publicó como factores importantes que intervienen en la producción de los TA los siguientes: la cultura, la negociación de la toma de turno, la personalidad de los interlocutores y la habilidad lingüística en la lengua meta. En este mismo sentido, nuestros resultados confirman que el nivel en la lengua meta es un factor importante en la producción de los TA. Por lo tanto, nuestra investigación apoya lo publicado sobre la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua y los TA producidos (Clancy 1996; Heinz 2003; Li 2006). Además, se ha publicado que el uso de los TA es una de las habilidades que se adquieren más tardíamente (Hess y Johnston 1988; Van Beek 2006).

En tercer lugar, se piensa que esta habilidad se va desarrollando en los interlocutores nativos gracias, entre otros factores, a la participación en un gran número de conversaciones. Hall (1993) consideraba que los alumnos de mayor nivel emiten más turnos porque la práctica oral es un elemento importante para que se produzcan comportamientos automáticos en la lengua. Lo anterior ocasiona que la proyección de LTP en conversaciones en segundas lenguas sea más difícil, en tanto que los aprendientes de una L2 han participado en un menor número de conversaciones (Young y Lee 2004). Esto determina que los alumnos de mayor nivel, gracias a una mayor participación en conversaciones en L2, hayan adquirido mejor la proyección de los LTP y, por lo tanto, sean capaces de producir un mayor número de TA en relación a los mencionados LTP.

5.3. Turnos de apoyo en la clase de español como lengua extranjera

Los resultados expuestos deben hacernos recapacitar sobre el papel de los TA y su incorporación en la clase de ELE. A continuación, daremos unas pinceladas sobre los posibles beneficios de enseñar explícitamente los TA durante la clase de conversación de ELE.

En nuestro entorno sinohablante, los estudiantes de ELE suelen ser escasamente participativos, muy reticentes a hablar en clase. Además, en sus tareas de IO, suelen limitarse a la memorización de diálogos, los cuales, a su vez, carecen de naturalidad y espontaneidad, porque suelen construir sus pares adyacentes limitándose a formular preguntas y respuestas. En este contexto, los hallazgos obtenidos en nuestra investigación cobran una especial relevancia porque nuestros corpus orales han confirmado notables deficiencias durante la IO en español. En primer lugar, los estudiantes de menor nivel basan su comunicación en sencillas preguntas. En segundo lugar, se observan abundantes momentos de titubeo, pausas y silencios, con escasos recursos para proseguir la comunicación oral de manera espontánea. En los estudiantes del grupo B, aunque los turnos son contruidos de manera más compleja y natural, se siguen percibiendo notables

dificultades en la construcción tanto del turno como de las secuencias. En ambos grupos, persiste el patrón chino de respeto hacia el turno del hablante.

Ceñidos a la producción de los TA, numerosas muestras de habla han reflejado que los acuerdos han sido la estrategia fundamental en ambos grupos, así mismo, hemos documentado notables diferencias cualitativas en la emisión de los apoyos conversacionales. Los estudiantes del grupo A, junto a estrategias de acuerdo, estaban más preocupados en la comprensión de los enunciados del hablante; mientras que los estudiantes de mayor nivel, a través de los TA de seguimiento, mostraron mayor interés en la IO *per se*.

Nuestra investigación ha confirmado la contribución esencial de los TA a la IO (Pérez 2014b). Sin embargo, debemos subrayar que han sido necesarios siete años de estudios para que los estudiantes, de manera espontánea, sin instrucción explícita previa, se conviertan en oyentes participativos y activos. Su amplio repertorio de apoyos conversacionales ha imprimido al acto comunicativo una mayor espontaneidad; incluso, han sido empleados los TA para iniciar nuevos TH. De este modo, la conversación se ha convertido en una construcción compartida, en la que los interlocutores intercambiaban continuamente sus roles en un dinamismo conversacional (Gallardo 1992).

Otros trabajos también han documentado la relación entre la producción de TA y la participación en un mayor número de conversaciones, el mayor nivel en la L2, o la necesidad de estancias prolongadas en un país para lograr estrategias de producción más cercanas a las que exhiben los nativos en sus conversaciones (Shively 2015; Van Beek 2006; Young y Lee 2004).

A tenor de estos resultados, parece urgente reclamar la necesidad de incorporar una instrucción explícita de los TA en el entorno de estudiantes sinohablantes. Comenzar a enseñar estas estrategias en estadios tempranos del aprendizaje de ELE podría ayudar a desarrollar una IO más dinámica en los estudiantes de ELE.

En este sentido, los trabajos empíricos, inductivos y descriptivos de Pérez (2011b y 2014b) han dado paso a una nueva línea de investigación de naturaleza experimental, tal como, recientemente, sugería Cestero (2012). Concretamente, gracias a la ayuda del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Taiwán, Pérez está trabajando en una secuencia didáctica de enseñanza explícita de los TA en estudiantes taiwaneses de ELE. En el mencionado proyecto investigador, no solamente se investiga el impacto de la instrucción de los apoyos conversacionales en las conversaciones en español, sino que, además, se explora la influencia que puede ejercer la secuencia didáctica aprendida en ELE sobre las conversaciones en la lengua materna, chino mandarín, de los estudiantes taiwaneses.

El diseño didáctico para la enseñanza de los TA, que está siendo analizado en un grupo experimental en Taiwán, se basa en las aportaciones teóricas y didácticas sugeridas por el MCER (Consejo de Europa 2002), y varios analistas de la conversación (Barraja-Rohan 2011; Cestero 2005 y 2007; Thonus 2007; Wolf 2008; Wong y Waring 2010). La secuencia pedagógica busca desarrollar un proceso de concienciación del fenómeno de los apoyos conversacionales, junto con un enfoque comunicativo, a través de muestras reales de habla. Los

resultados preliminares del estudio muestran que los estudiantes de ELE comienzan a presentar una interacción oral más compartida; que, además, parece ejercer una influencia en sus conversaciones en chino.

6. Conclusiones finales

Se ha llevado a cabo un trabajo de investigación con dos objetivos principales. En primer lugar, revisar y actualizar los trabajos realizados sobre TA verbales en el entorno sinohablante de ELE. En segundo lugar, describir, de manera cualitativa, las principales funciones de los apoyos conversacionales verbales, además de proporcionar ejemplos representativos que ilustren las peculiaridades de las diferentes tipologías. Se ha empleado una metodología empírica, inductiva, de naturaleza principalmente cualitativa, que ha basado sus resultados en el análisis de un corpus oral constituido por 30 conversaciones diádicas semidirigidas, mantenidas en español por 60 estudiantes universitarios taiwaneses de dos niveles lingüísticos en ELE.

Entre las principales conclusiones, este trabajo confirma el papel primordial de los TA verbales durante la interacción oral en español como lengua meta. Nuestro estudio ha reafirmado que las estrategias conversacionales del oyente contribuyen de manera esencial para lograr conversaciones más fluidas y espontáneas. En segundo lugar, nuestra investigación ratifica que el nivel lingüístico alcanzado en la lengua meta es un factor primordial, que determina variaciones cuantitativas y cualitativas en la producción de TA. En términos generales, las conversaciones de los estudiantes de mayor nivel lingüístico en ELE mostraron una mayor colaboración activa y participativa en la co-construcción de los pares adyacentes. Estas contribuciones se realizaron a través de un mayor número de TA y, además, mostraron una considerable diferencia en la variedad y la riqueza de estas señales verbales del oyente durante el turno del hablante. Las tipologías más frecuentes fueron los apoyos de acuerdo en ambos grupos analizados.

Finalmente, a partir de nuestro trabajo, se pueden derivar dos implicaciones didácticas. Por un lado, los estudios descriptivos de base empírica llevados a cabo en el entorno sinohablante hacen plausible recomendar la incorporación de los TA en los planes curriculares de las clases de conversación en ELE. Por otro lado, apoyados en estos hallazgos descriptivos, se sugiere la realización de estudios experimentales que diseñen y analicen la validez de ciertas secuencias didácticas de los TA para la clase de ELE. En nuestro contexto taiwanés, esta tarea se encuentra en una fase avanzada, y es de esperar que sus interesantes resultados sean publicados en el próximo año.

Javier Pérez Ruiz

Profesor Titular del Departamento de Español
Wenzao Ursuline University of Languages. Taiwán
90060@mail.wzu.edu.tw

Referencias bibliográficas

- Barraja-Rohan, A.M. (2011): "Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence", *Language Teaching Research*, 15 (4), pp. 479–507.
- Bavelas, J. B. y Gerwing, J. (2011): "The listener as addressee in face-to-face dialogue", *International Journal of Listening*, 25 (3), pp. 178-198.
- Biq, Y. O. (1998): "Overlap in Mandarin conversation", *Paper presented at the Ninth North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL 9)*. California: University of Southern California.
- Bravo Cladera, N. (2010): "Backchannels as a realization of interaction", D.A. Koike y L. Rodríguez-Alfano (eds.), *Dialogue in Spanish: Studies in functions and contexts*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 137–156.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- 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*, 33, pp. 3-8.
- Cestero Mancera, A.M. (2012): "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, pp. 31-62.
- Chui, K. (1999): "Overlapping speech in Chinese conversation", *Journal of Chinese Language and Computing*, 14 (2), pp. 139-156.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R. y Tao, H. (1996): "The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin", *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*, 26 (3), pp. 355-387.
- 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.
- Cutrone, P. (2005): "A case study examining backchannels in conversations between Japanese-British dyads", *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 24 (3), pp. 237-274.
- Gallardo Paúls, B. (1992): "El dinamismo conversacional: subsunción y feed-back. Carácter acumulativo de los elementos conversacionales", *Comunicación y sociedad*, 5 (1/2), pp. 51-75.
- Gardner, R. (2002): *When listeners talk: Response tokens and listener stance*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Hall, J. (1993): "The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language", *Applied Linguistics*, 14, pp. 145–166.
- Hayashi, M (2014): "Activity, participation, and joint turn construction: A conversation analytic exploration of 'grammar-in-action'", K. Kabata y T. Ono (eds.), *Usage-Based Approaches to Japanese Grammar: Toward the Understanding of Human Language*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 223-258.

- Heinz, B. (2003): "Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations", *Journal of Pragmatics*, 35 (7), pp. 1113-1142.
- Hess, L. J. y Johnston, J. R. (1988): "Acquisition of Back Channel Listener Responses to Adequate Messages", *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 11 (3), pp. 319-335.
- Hutchby, I. y Wooffitt, R. (2008), *Conversation Analysis*, Cambridge: Polity Press.
- Inglés Candelas, B. (2010): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE*. Trabajo de Master, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Ishida, H. (2006): "Learners' perception and interpretation of contextualization cues in spontaneous Japanese conversation: Back-channel cue Uun", *Journal of Pragmatics*, 38 (11), pp. 1943-1981.
- Kita, S. e Ide, S. (2007): "Nodding, aizuchi, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships", *Journal of Pragmatics*, 39 (7), pp. 1242-1254.
- Li, H. Z. (2006): "Backchannel responses as misleading feedback in intercultural discourse", *Journal of Intercultural Communication Research*, 35 (2), pp. 99-116.
- Liddicoat, A.J. (2007): *An introduction to Conversation Analysis*, London: Continuum.
- Liu, M y Jackson, J. (2008): "An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety", *The Modern Language Journal*, 92 (1), pp. 72-85.
- Maynard, S. K. (1997): "Analyzing interactional management in native/non-native English conversation: A case of listener response", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 35 (1), pp. 37-60.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Norrick, N. R. (2012): "Listening practices in English conversation: the responses responses elicit", *Journal of Pragmatics*, 44, pp. 566-576.
- Pascual Escagedo, C. (2014): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE*, Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija. Madrid, España.
- Pérez Ruiz, J. (2010): "Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes ELE. Resultados preliminares", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), pp. 126-159.
- Pérez Ruiz, J. (2011a): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*, Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. (2011b): *El papel del oyente en la conversación china y española. Un estudio contrastivo sociolingüístico*, Taipéi: Central book.
- Pérez Ruiz, J. (2011c): "Los apoyos conversacionales: una aproximación neurolingüística para la clase de español como lengua extranjera", *Linred. Lingüística en la red. Revista de Lingüística la Universidad Alcalá de Henares*, 9, pp. 1-22.
- Pérez Ruiz, J. (2012): "Gender differences and listener responses in Spanish foreign language conversations", *Languages, Literary Studies and International Studies: An International Journal*, 9, pp. 1-24.
- Pérez Ruiz, J. (2014a): *Corpus Oral Bilingüe Chino Español: una herramienta sociolingüística para investigaciones contrastivas*. Taipéi: Sunny Publish.

- Pérez Ruiz, J. (2014b): "La contribución del oyente a la interacción oral en español como lengua extranjera. Un estudio comparativo", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47(86), pp. 486-513.
- Pérez Ruiz, J. (aceptado publicar enero 2016): "Contenidos socioculturales en la temática conversacional de un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes de Español Lengua Extranjera", *Revista Porta Linguarum*, 25, paginación provisional pp. 1-13.
- Rost, M. (1994): *Introducing Listening*. London: Penguin.
- Rubio Lastra, M. (2008): *Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE*, Trabajo de Investigación Tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Rubio Lastra, M. (2009): "Creación del Corpus Oral del Español en Taiwán (COET). Primeros textos", *Linred, Lingüística en la red*.
- Schegloff, E., Koshik, I., Jacoby, S. y Olsher, D. (2002): "Conversation analysis and applied linguistics", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, pp. 3-31.
- Seedhouse, P. (2004): *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell.
- Sidnell, J. y Stivers T. (2013): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Shively, R. L. (2015): "Developing interactional competence during study abroad: Listener responses in L2 Spanish", *System*, 48, pp. 86-98.
- Stenström, A. (1994): *An introduction to spoken interaction*. London: Longman.
- Stephens, G. J., Lauren J., Silbert, L.J. y Hasson, U. (2010): "Speaker-listener neural coupling underlies successful communication", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(32), pp. 14425-14430.
- Tao, H. y Thompson, S. A. (1991): "English backchannels in Mandarin conversations: A case study of superstratum pragmatic interference", *Journal of Pragmatics*, 16 (3), pp. 209-223.
- Thonus, T. (2007): "Listener responses as a pragmatic resource for learners of English", *The CATESOL journal*, 19 (1), pp. 132-145.
- Tolins, J. y Fox Tree, J.E. (2014): "Addressee backchannels steer narrative development", *Journal of Pragmatics*, 70, pp. 152-164.
- Van Beek, Y. (2006): "Gender-specific development of nonverbal behaviours and mild depression in adolescence", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), pp. 1272-1283.
- Wolf, J. P. (2008): "The effects of backchannels on fluency in L2 oral task production", *System*, 36 (2), pp. 279-294.
- Wong, J. y Waring, H. Z. (2010): *Conversation analysis and Second language pedagogy. A guide for ESL/EFL Teachers*. New York: Routledge.
- Young, R. F., y Lee, J. (2004): "Identifying units in interaction: Reactive tokens in Korean and English conversations", *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), pp. 380-407.