

El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses

The use of reactive tokens in English students of Spanish as a Second Language

Resumen

En este trabajo analizamos la producción de turnos de apoyo conversacionales en conversaciones mantenidas en español por parte de estudiantes ingleses de ELE. Para ello, hemos comparado cómo es la producción de este tipo de apoyos en conversaciones llevadas a cabo entre hablantes nativos de español y cómo lo hacen los estudiantes. Nuestros resultados ofrecen una serie de diferencias que, si en futuros trabajos se repitieran con muestras más amplias, serían muy interesantes para los profesores de ELE y la preparación de sus clases.

Palabras clave

Turnos de apoyo, Análisis de la Conversación, oyente, retroalimentación, ingleses, español como lengua extranjera (ELE).

Abstract

This research examines how reactive tokens occur in Spanish when spoken by English students of Spanish as a foreign language. To this end the study compares the way in which these reactive tokens occur between native Spanish speakers, and subsequently between the English students. The results highlight a series of differences which, if confirmed by similar future studies across a larger sample, may be of great use to teachers of Spanish as a foreign language and in the preparation of their classwork.

Key words

Reactive tokens, Conversation Analysis, listener, feedback, English, Spanish as a foreign language.

1. Introducción: los turnos de apoyo conversacionales

Con este trabajo pretendemos destacar la importancia de la conversación, estudio e instrucción, en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). La conversación es una de las destrezas más importantes en el estudio de lenguas extranjeras, ya que permite conseguir el objetivo general del aprendizaje de una lengua segunda (L2) o extranjera (LE): la comunicación.

Como la mayoría de los idiomas, el español se transmite por dos canales: el oral y el escrito. El presente estudio se basa en la variedad oral del idioma que, según algunos autores (Pipek 2007: 6), juega el papel más importante en la interacción humana. Esta actividad social sin organización previa, fundamentalmente lingüística, con una estructura y unas unidades propias e independientes, que la hacen diferente de otros intercambios comunicativos como las transacciones o las interacciones en contextos institucionalizados (Cestero 2000b: 11-12), es lo que llamamos conversación.

Una de las características esenciales de la conversación, como hemos mencionado previamente, es que se trata de una actividad social, por lo que requiere de un hablante y un oyente que necesitan participar activamente en ella. La participación activa por parte del oyente se lleva a cabo por medio de una serie de señales verbales y no verbales llamadas turnos de apoyo (TA). Este estudio se centrará en las señales verbales del oyente que, además de ser intrínsecas a la comunicación, son uno de los elementos estructurales de la conversación.

El trabajo que aquí presentamos toma como marco teórico el Análisis de la Conversación (AC). El AC se ha encargado de estudiar la organización secuencial de las interacciones orales y, además, ha descrito, en particular, el fenómeno conversacional que nos ocupa en este estudio: los turnos de apoyo.

El AC consideró las emisiones del oyente como una parte muy importante en la interacción comunicativa que ayudaba a que la conversación fluyera de una manera más natural. Anteriormente se había considerado al oyente como un elemento pasivo y subordinado al hablante, pero, gracias a los estudios del AC, se logró proporcionar al oyente su papel fundamental en la creación de la conversación junto al hablante. Así, las emisiones del oyente pasaron a ser un fenómeno conversacional objeto de estudio para numerosos investigadores en el ámbito del AC.

El estudio de los TA conversacionales es bastante reciente, comienza en los años 50 con Fries (1952) que llevó a cabo un estudio con conversaciones telefónicas en el que documentó la emisión de unas “señales de atención” por parte del oyente. Más tarde, Kendon (1967) denominó a estas señales “señales de acompañamiento” e incluyó elementos quinésicos. Yngve (1970) fue el autor que acuñó el término *backchannels* que más tarde Duncan y Fiske (1977: 201-202) ampliarían incluyendo conclusiones de oraciones, requerimientos de clarificación, breves declaraciones y elementos no verbales como los movimientos y sacudidas de cabeza.

Todos estos estudios fueron llevados a cabo sobre inglés americano dentro del marco teórico y metodológico del AC. Más tarde, con el trabajo de Oreström (1983), se empezaron a hacer estudios en otras variedades de inglés, en este caso inglés británico, y en otros idiomas: en francés, Laforest (1993); en sueco, Beach y Lindstrom (1992); en japonés, Iwasaki (1990), Maynard (1990) y White (1989), entre otros.

Empezaron también a realizarse estudios comparativos entre lenguas y culturas diferentes para así poder comprender las diferencias en la producción de los TA, ya que, como algunos autores mencionan, es un fenómeno universal en todas las lenguas (Levinson 1983), pero su uso varía de una cultura a otra (Utashiro y Kawai 2007; Heinz 2003; Young y Lee 2004; Maynard 1986). Algunos de los autores que han llevado a cabo estudios contrastivos en diferentes lenguas o culturas son: Clancy (1996), Cutrone (2005), Furo (2001), Heinz (2003), Maynard (1990), Tao y Thompson (1991), Tottie (1991), Ward y Tsukahara (2000), White (1989) y Young y Lee (2004). Nuestro trabajo se enmarca en esta etapa, pues nuestra intención ha sido realizar un estudio contrastivo entre inglés británico y español peninsular.

En 2001, Gardner lleva a cabo un estudio contrastivo sobre inglés americano, británico y australiano, que fue de gran importancia a la hora de analizar la producción de los TA en diferentes variedades de una lengua. Este autor destacó el papel que realizan las verbalizaciones del oyente en la continuidad del turno.

En español, encontramos escasos estudios relacionados con este fenómeno conversacional. Destacamos el trabajo realizado por Cestero (2000b) que es nuestra fuente de referencia para la presente investigación.

Cestero (2000b y 2005: 43) define los turnos de apoyo como:

aquellos a través de los cuales el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en la actividad conversacional. El hablante que los emite no desea tomar un turno de habla ... Pretende reafirmar el turno en marcha o precedente, apoyar su continuación e incluso, en algunas ocasiones, indicar una renuncia a la toma de palabra... Su duración es corta pero depende de la intención del emisor.

Según la autora, las características de los TA son las siguientes:

1. Se trata normalmente de emisiones breves por parte del oyente que no interrumpen el enunciado en marcha.
2. Pueden ser emisiones verbales o no verbales.
3. Ayudan a construir la conversación conjuntamente con el hablante.
4. No intentan tomar la posesión del turno de habla (TH).
5. Son necesarios para que la conversación fluya normalmente.
6. Su función es la de mostrar un seguimiento activo de la conversación.
7. Proporcionan retroalimentación al hablante y por este motivo.
8. Se efectúan en tono bajo para no dificultar la audición del mensaje en marcha.

El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses

Lo que algunos autores denominan escucha activa (Knight y Adolphs 2008) no es más que el comportamiento verbal y no verbal por parte del oyente involucrado en una conversación. Ser un buen oyente implica mostrar interés por el enunciado en marcha, así como reaccionar ante lo que el hablante dice para que este se dé cuenta de que se sigue y comprende lo que se está comunicando. Además, el oyente necesita decidir el momento apropiado para emitir un apoyo y así no interrumpir al interlocutor. Para llevar a cabo todo esto el oyente debe procesar información lingüística y no lingüística (Pérez Ruiz 2009: 51).

Los TA hacen que la conversación sea más fluida, natural y espontánea. Si el oyente produce un número mayor o menor de TA, o los emite en lugares poco convencionales, la conversación será menos eficiente y los participantes se sentirán poco satisfechos (Heinz 2003). Según Krause-Ono (2004: 52), las emisiones del oyente no son el centro de atención durante la interacción oral, sino que se hacen notables cuando no aparecen o son demasiado ambiguas. La falta de presencia de TA, o un uso poco habitual de este fenómeno conversacional, puede llevar a situaciones incómodas y malentendidos. Algunos autores como Cutrone (2005) han documentado en sus estudios un malestar por parte de los hablantes nativos (HN) en conversaciones interculturales debido a estas causas.

En conversaciones entre HN de una lengua, los TA raramente interfieren en el transcurso de la interacción. Esto se debe a la existencia de ciertas señales, que Ygnve (1970) relacionó más con la prosodia que con el significado, que indicarían el momento adecuado en el que el oyente podría producir un TA.

Cestero (2000b: 49) explica en su obra que la aparición de TA en la interacción normalmente se debe a requerimientos pragmáticos o de la interacción. La mayoría de los TA en la conversación se produce en lugares específicos durante el turno del hablante, como, por ejemplo, tras producirse una conclusión gramatical, después de un tono descendente (o ascendente cuando el enunciado en marcha es interrogativo) y tras un Fo¹ por debajo de la media. Existen, además, una serie de marcas secundarias que marcan el final del turno en marcha, como son el alargamiento de sonidos finales, el aumento de velocidad de emisión, las marcas de distribución y las pausas² (Cestero 2000b: 78).

No hay homogeneidad en la bibliografía a la hora de identificar las funciones de los TA y tampoco en la nomenclatura utilizada por los diferentes autores. Esto ha hecho que nos decidamos a usar la clasificación de Cestero (2000b y 2005) a la hora de identificar las funciones y tipos de TA. La clasificación de la autora ofrece una tipificación siguiendo criterios funcionales, pragmáticos y de complejidad lingüística y nos parece la más completa de las documentadas en la bibliografía consultada.

A continuación, mencionamos los ocho tipos de TA identificados por Cestero, ordenados de mayor a menor frecuencia de aparición (Cestero 2000b):

¹ El Fo o formante cero se puede medir con un Visi Pitch que poseen algunos laboratorios de fonética.

² No nos detendremos aquí a explicar estas señales. Para más información sobre las señales lingüísticas que marcan el final de un turno de habla véase Cestero (1995 y 2000a).

El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses

- 1º Apoyos de acuerdo. Son los más frecuentes en la conversación e indican acuerdo con el contenido del mensaje en marcha.
- 2º Apoyos de entendimiento. Comunican al hablante que se comprende el enunciado en marcha o que se identifica algún referente que en él se menciona.
- 3º Apoyos de seguimiento. Indican el seguimiento del enunciado en marcha y no añaden ningún significado. Existen los apoyos de seguimiento enfático, que, como su propio nombre indica, sirven para enfatizar un fragmento del mensaje.
- 4º Apoyos de conclusión. Su función es la de concluir el mensaje o una parte del mensaje en marcha. Unidos al TH precedente forman un intercambio cooperativo y expresan entendimiento o acuerdo con lo enunciado a través de la conclusión.
- 5º Apoyos de recapitulación. Son apoyos que resumen el enunciado del TH. Pueden construir el resumen mediante la repetición de palabras o estructuras claves del mensaje emitido o a partir de la idea central de dicho mensaje. Expresan seguimiento o entendimiento del enunciado en marcha.
- 6º Apoyos de conocimiento. Su función es la de indicar al hablante que se intuye el contenido de lo que se emitirá a continuación. Estos turnos se producen gracias a los conocimientos generales compartidos por los hablantes o del contexto de la interacción.
- 7º Apoyos de reafirmación. Son apoyos cuya función es la de confirmar el contenido del TH. Con este tipo de apoyos se invita al hablante a continuar con su turno en marcha y ampliar la información dada.
- 8º Apoyos combinados. Consisten en dos apoyos de los mencionados anteriormente combinados entre sí. Son emisiones simples, es decir, se trata de un único turno, pero que poseen dos funciones discursivas.

Como hemos podido observar, esta clasificación obedece únicamente a criterios funcionales. A continuación mostraremos la clasificación propuesta por Cestero a partir de criterios formales o de complejidad lingüística de los TA, que da como resultado una tipología compuesta por tres tipos de apoyos: simples, compuestos y complejos (Cestero 2000b: 57).

- 1º Apoyos simples: constituidos por una única palabra o elemento paralingüístico.
- 2º Apoyos complejos: constituidos por dos o más palabras que forman una única unidad sintáctica y semántica. Siguen en frecuencia de aparición a los simples.
- 3º Apoyos compuestos: formados por más de una unidad sintáctica y semántica. Son los menos frecuentes por su duración.

Para finalizar, Cestero (2000b, 2005) establece la última clasificación de los TA atendiendo a los requerimientos pragmáticos o interactivos que influyen en su producción. La autora distingue entre dos tipos de apoyos: los apoyos voluntarios y los requeridos. Los apoyos voluntarios son aquellos que se realizan libremente y cuya función primaria es mostrar una participación activa en la conversación. Suelen ser apoyos de seguimiento, conclusión, conocimiento, recapitulación o reafirmación. Los apoyos requeridos son aquellos que

son exigidos por el contexto conversacional. Dentro de los apoyos requeridos la autora habla de tres tipos de TA (Cestero 2000b: 49-53):

1. Requeridos por la fuerza ilocutiva del enunciado, forman con el TH precedente un par adyacente o una secuencia de conformidad del tipo explicación/entendimiento, juicio/conformidad o narración/conocimiento.
2. Exigidos pragmáticamente: el hablante exige la colaboración del oyente a través de elementos lingüísticos y paralingüísticos.
3. Obligados por la interacción: son apoyos necesarios para que la conversación fluya eficazmente. Se producen en momentos de titubeos, suspensiones, pausas reflexivas, alargamientos, reorganizaciones, etc.

Por último, hablaremos de TA especiales por su caracterización formal. Son apoyos que inician turnos de habla, y que Cestero (2000a: 175) denomina “turnos de apoyo más continuación”, y secuencias formadas por tres o más turnos conectados pragmáticamente, de los que al menos uno es un apoyo, y que la autora denomina “secuencias especiales con apoyo”.

2. Metodología de la investigación

El AC, como hemos mencionado anteriormente, ha sido la disciplina que más ha aportado al conocimiento de la conversación y que ha sentado las bases teóricas y metodológicas para su estudio. Por ello, adoptamos su metodología en nuestra investigación, con las modificaciones oportunas por tratarse de Análisis de la Conversación en la Adquisición del Español como Lengua Extranjera (ACAELE) (Rubio Lastra 2008: 77).

La metodología del AC se caracteriza, según Cestero (2000a: 32), por cuatro pasos:

1. Recogida de los materiales: grabación de conversaciones ocurridas de forma natural en diferentes contextos.
2. Transcripción de las grabaciones.
3. Análisis de los materiales: descripción detallada de las conversaciones grabadas a partir de las transcripciones, constatación de fenómenos recurrentes.
4. Presentación de los resultados. Las conclusiones se presentan siempre ejemplificadas.

2.1. Recogida de materiales y transcripción

Nuestro objeto de estudio ha sido la emisión de turnos de apoyo conversacionales por parte de hablantes de inglés como lengua materna (LM). Hemos limitado nuestra entidad a hablantes de inglés británico para solventar las posibles diferencias diatópicas, por lo que se han descartado otros hablantes de diferentes variedades de inglés. No hemos trabajado con informantes de fuera de Inglaterra (Gales, Escocia, Irlanda del Norte), ni de las islas, como Irlanda.

Este trabajo se llevó a cabo en Madrid, pero la recogida de materiales se hizo en el Instituto Cervantes de Londres, que nos brindó la posibilidad de encontrar fácilmente informantes que cumplieran los requerimientos necesarios para este proyecto.

En Diciembre de 2008, que fue cuando se llevaron a cabo las grabaciones para conformar el corpus, el Instituto Cervantes tenía un total de 939 estudiantes presenciales de ELE, más 98 alumnos de cursos a distancia o semipresenciales, lo que hace un total de 1037 estudiantes matriculados. En los niveles que nos interesaban, el Instituto contaba con 202 alumnos, todos en cursos presenciales pero en diferentes horarios.

Se grabaron cuatro conversaciones diádicas en español, mantenidas por ocho estudiantes ingleses de ELE de nivel B2 del Instituto Cervantes de Londres -dos por cada conversación. Se llevaron a cabo en dos días, el 17 y el 18 de diciembre de 2008, en un aula del Instituto Cervantes.

Para organizar las parejas para las conversaciones tuvimos que contar no solo con la disponibilidad del estudiante, sino, también, con el nivel y la experiencia que tenían hasta la fecha con el idioma. Para ello, antes de ir a Londres, enviamos un cuestionario en inglés por correo electrónico a los voluntarios que nos permitiera organizar las parejas de forma adecuada.

Para seleccionar a los informantes se siguieron los siguientes criterios:

- Que los individuos fueran usuarios independientes de la lengua objeto (LO) (con un nivel mínimo B2), para que las conversaciones fueran lo más fluidas posible. Para determinar la capacidad lingüística de los informantes nos basamos en el nivel que cursaban los estudiantes en el Instituto Cervantes, que sigue los propuestos por el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCERL) (Consejo de Europa 2002).
- Que los individuos accedieran a ser grabados voluntariamente. Se les explicó a los estudiantes, por correo electrónico, en qué consistían las grabaciones, pero no se les indicó el objeto de estudio. También se les informó de que toda la información que nos proporcionaban era anónima.
- Que todos los informantes fueran hablantes de inglés de Inglaterra como lengua materna. Para asegurarnos del cumplimiento de este requisito, lo explicamos detalladamente en un primer contacto por correo electrónico y, después, pedimos a los estudiantes que nos rellenaran en el formulario que hemos mencionado antes cuál era su lengua materna y su lugar de origen (para centrarnos solo en individuos ingleses y controlar, así, la variación diatópica).

El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses

- Que ninguno de los estudiantes hubiera vivido en un país de habla española. Este requisito nos permitió controlar diferencias significativas en la fluidez lingüística de los participantes.
- Que todos los estudiantes tuvieran un nivel de instrucción similar, para que la muestra fuera lo más homogénea posible. Todos los sujetos estudiaban en el Instituto Cervantes y se encontraban entre los niveles B2 y C1. Todos habían estudiado español fuera del Instituto Cervantes, antes o durante sus cursos en el Instituto, como complemento a sus clases en el Instituto o antes de matricularse en el Instituto Cervantes. El tiempo de formación fuera del Instituto variaba mucho entre los sujetos, pero un dato importante para nosotros, porque significaría un nivel de instrucción mayor, era que ninguno de los voluntarios tenía estudios universitarios en español. Todos los voluntarios habían estado en países de habla española alguna vez, aunque solo de vacaciones, porque descartamos a los alumnos que habían vivido en países de habla hispana. Con toda esta información, la investigadora escogió las parejas de acuerdo a su nivel y a sus estudios en español.

Los estudiantes voluntarios mantuvieron conversaciones durante una media de unos 13 minutos, de los que luego elegimos un intervalo de 10 minutos para analizar.

Para la recogida de datos empleamos una grabadora digital de voz, modelo Olympus WS – 311M, que fue colocada visiblemente cerca de los interlocutores para conseguir un buen sonido.

No estuvimos presentes en las grabaciones para no cohibir a los alumnos, hacer que se sintieran lo más relajados posibles y, así, evitar la paradoja del observador (Labov 1972: 209; Tarone 1979), que hace que la simple presencia de otra persona obligue a los informantes a prestar más atención a lo que están haciendo y a actuar de modo distinto a como lo harían si no hubiera nadie.

Nuestro corpus está formado, pues, por conversaciones espontáneas, ya que las conversaciones no tuvieron una organización general planificada y fueron surgiendo según hablaban los participantes, al igual que la alternancia de turnos, que nadie dirigió, ni controló. Por último, los sujetos no tenían ningún objetivo que llevar a cabo durante la conversación, aunque se les dio una lista de posibles temas, no se les limitó a únicamente conversar sobre estos temas, y pudieron elegir el tema de sus conversaciones y su propósito fue simplemente comunicarse.

La transcripción de las conversaciones se ha realizado en ortografía normativa, a partir de las convenciones propuestas para el Corpus PRESEEA-Alcalá³. Nos decidimos por este modelo por su prestigio y su amplio acceso y difusión.

³ Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA) (Moreno, Cestero, Molina y Paredes 2002, 2005 y 2007).

2.2. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se efectuó a partir de la transcripción manual de las conversaciones grabadas en nuestro corpus, en dos fases bien diferenciadas:

1. En primer lugar, llevamos a cabo un análisis cualitativo de los datos. Para ello, identificamos todos los turnos de apoyo que aparecían en los fragmentos de las conversaciones seleccionados y los clasificamos a partir de la tipología de Cestero (2000b). En este trabajo, nos hemos centrado en turnos de apoyo verbales, por lo que hemos descartado elementos quinésicos y paralingüísticos como la risa. Después, clasificamos también los turnos de apoyo encontrados según su forma lingüística, en simples, complejos y compuestos. A continuación, identificamos todos los turnos de habla iniciados por un apoyo del corpus de conversaciones y los clasificamos a partir de la tipología de Cestero (2000a). Por último, identificamos y clasificamos las secuencias especiales, siguiendo la propuesta de Cestero (2000a: 201).
2. Concluido el análisis cualitativo, procedimos a cuantificar todos los datos extraídos y a sacar la frecuencia de aparición de cada tipo de turno en cada conversación y en todas las conversaciones en conjunto. Este análisis lo llevamos a cabo también con los turnos de habla empezados por un apoyo, pero no con las secuencias especiales, que fueron contabilizadas según el número de alternancias que intervienen en ellas.

Nuestro análisis ha seguido el modelo propuesto por Cestero (2000b: 27), según el cual los datos obtenidos se analizan atendiendo a una serie de marcas que explicamos a continuación:

1. Marcas fonéticas: se observa si la producción de TA viene precedida de alguno de estos elementos: alargamiento de sonidos, titubeos, pausas o silencios.
2. Marcas sintácticas: se clasifican los TA según aparezcan después de una conclusión gramatical o no.
3. Marcas semánticas: permiten clasificar los TA en 8 tipos diferentes. TA de acuerdo, de entendimiento, de seguimiento, de reafirmación, de recapitulación, de conocimiento, de conclusión y combinados (dos de los anteriores).
4. Superposición de habla: se observa si los TA y los apoyos que inician un TH se dan en superposición del habla en curso o no.
5. Marcas contextuales: los TA según la influencia del contexto pueden ser voluntarios, requeridos pragmáticamente, exigidos pragmáticamente u obligados por la interacción.
6. Tipo de alternancia: pueden darse alternancias propias o apropiadas, que son las que indican que el TA se ha producido tras la conclusión gramatical o posible final de turno, y también existen las alternancias impropias, que se dividen en justificadas y no justificadas. Las alternancias impropias justificadas se emiten después de la producción de un mensaje apoyado; las injustificadas se producen en medio de cláusulas, o aprovechando alargamientos o pausas del mensaje en marcha.
7. Complejidad formal del apoyo: esta clasificación tiene en cuenta la estructura formal del TA y permite dividirlos en apoyos simples, complejos y compuestos.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en los análisis de nuestra investigación.

3. Producción de turnos de apoyo en conversaciones en español de estudiantes ingleses de ELE

En este apartado, presentamos los resultados obtenidos en los análisis realizados y su interpretación. Comenzamos por la frecuencia de producción de TA, su relación con la interacción oral, sus estrategias de producción, su complejidad, los requerimientos pragmáticos que influyen en su producción, los lugares de transición pertinente y, por último, veremos los TA que inician un TH y las secuencias especiales con apoyo.

Hemos analizado 4 conversaciones diádicas, realizadas por seis varones y dos mujeres, con un mínimo de 10 minutos de transcripción de cada conversación. Los estudiantes ingleses de un nivel entre B2 y C1 del Instituto Cervantes produjeron 140 TA, lo que significa una media de 35 TA por conversación. La mayoría fueron producidos sin superposición de habla. La estrategia más utilizada fue el uso de los apoyos de entendimiento, seguidos de los apoyos de acuerdo y de seguimiento.

En lo referente a su estructura lingüística, la mayoría de los TA producidos fueron apoyos simples, formados por adverbios de afirmación, interjecciones y elementos paralingüísticos. Los TA fueron en gran parte requeridos pragmáticamente y respetaron la conclusión gramatical del enunciado en marcha, por lo tanto, fueron emitidos en los lugares de transición pertinente (LTP).

Hemos analizado, también, los TA que inician un TH. Hemos encontrado 25 ejemplos, de los cuales, los más frecuentes fueron los turnos de acuerdo. La mayoría fueron turnos simples y el más usado fue el adverbio de afirmación *sí*. La mayor parte fueron turnos requeridos pragmáticamente.

Por último, hemos analizado una serie de secuencias especiales con apoyo que han sido halladas en nuestro corpus y clasificadas según su número de alternancias. Hemos documentado 20 secuencias especiales, de las cuales 10 son de dos alternancias, 6 de tres y 4 de cuatro. La mayoría de estas secuencias se dieron en una conversación.

Antes de comenzar la presentación detallada de los resultados es importante subrayar las limitaciones de la discusión. Además del tamaño de la muestra que no nos permite generalizar nuestros resultados, una de las limitaciones más importantes se debe a la escasez de estudios en español sobre el tema, ya que el trabajo de Cestero (2000b) sigue siendo el único existente y, por tanto, nuestra referencia para realizar la comparación de los resultados. También creemos necesario mencionar la ausencia de estudios comparativos cuyos resultados puedan considerarse representativos sobre la producción de TA en inglés británico y español, lo que convierte este trabajo en futura referencia dentro del estudio de los TA. Por último, al no haber acuerdo entre los

diferentes autores a la hora de definir y clasificar los TA, nos ha sido complicado llevar a cabo una comparación de nuestros resultados con los resultados de otras investigaciones realizadas sobre el inglés.

3.1. Frecuencia de producción de los turnos de apoyo

La presencia de TA en el corpus analizado, formado por cuatro conversaciones diádicas realizadas en español por estudiantes de lengua materna inglés británico, que no han recibido instrucción formal sobre la producción de TA en la LO, demuestra la teoría que algunos autores han comentado de la universalidad de los TA (Levinson 1983). No obstante, debido a las diferencias halladas en la frecuencia, complejidad, tipología y función de los TA emitidos, observamos que los comportamientos específicos a la hora de producir TA son particulares de cada lengua y cultura (Heinz 2003; Pöhaker 1998).

Al igual que otros autores (Pérez Ruiz 2009), hemos llegado a la conclusión de que un posible fenómeno de transferencia de la LM a la LO es la causa de dichas diferencias. Nuestro trabajo ahora es intentar definir la especificidad de los TA hallada en nuestro corpus y, para ello, compararemos nuestros resultados con los resultados obtenidos por Cestero (2000b).

Ante nuestros resultados nos surge la pregunta de si los estudiantes ingleses de lengua española producen más TA que los nativos españoles. La respuesta a esta pregunta no es tan obvia como pueda parecer y necesita una explicación.

Una posible explicación es el hecho de que, como hemos observado en los estudios anteriores, parece que los ingleses cuando conversan en su LM usan más TA que los españoles en su LM. Teniendo en cuenta estos datos podríamos decir que se trata de una característica de la interlengua⁴, y que se debe a la falta de dominio de español y a la necesidad de indicar o confirmar el entendimiento.

Como menciona Pérez Ruiz (2009: 194) en su estudio, los criterios de frecuencia de producción de los TA no deben ser considerados de modo aislado, sino en relación a los mecanismos de producción, complejidad sintáctica y elementos pragmáticos que intervienen en la conversación.

3.2. Los turnos de apoyo y la interacción oral

La investigación de los TA se ha interesado por establecer la relación existente entre los TA y los TH. Nuestros resultados sobre la contribución del oyente son interesantes porque nos ofrecen unos datos curiosos:

⁴ Son necesarios nuevos trabajos de investigación para esclarecer esta cuestión.

El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses

1. A mayor interacción oral, menor correlación entre TH y TA.
2. La conversación con más interacción es también en la que más TA se han producido. Esto nos hace pensar también que, a mayor interacción, más TA se producen.
3. La conversación con menos interacción es la que tiene una correlación mayor entre TH y TA, pero no es en la que menos número de TA hemos encontrado.

Parece lógico que las conversaciones con mayor interacción oral tengan un número mayor de TA, pero quizás es sorprendente que la correlación entre TH y TA sea menor. Esto hace que nos preguntemos cómo es posible que la conversación con menor interacción oral y mayor correlación entre TH y TA no sea la que menor número de TA tiene. La respuesta es más sencilla de lo que pudiera parecer: en conversaciones con TH muy largos los informantes emiten más TA que en conversaciones con los TH cortos, pues es normal que los oyentes tengan que mostrar un mayor seguimiento de la conversación en marcha.

La conversación en la que se produjo mayor número de TH también es en la que se observa un mayor número de TA. Esto significa que a mayor interacción, mayor número de TA emitidos. Es de destacar que en las conversaciones donde más TH hemos encontrado, los informantes no se conocían, y es posible que para conocerse mejor hicieran más preguntas cortas y de ahí el mayor número de TH, ya que la presencia de una primera parte del par adyacente hace que se requiera una segunda parte. Estos datos contradicen los resultados de Forsyth, Clarke y Lam (2007: 9), quienes documentaron un mayor número de contribuciones en parejas en las que los participantes ya se conocían. Sin embargo, la longitud de las contribuciones en estas parejas era bastante más corta. Sería interesante observar, en futuros trabajos, la incidencia de la familiaridad entre los miembros de cada pareja en relación a la emisión de turnos.

La conversación que ofrece una menor diferencia de producción entre los TH y los TA emitidos tuvo unos TH muy largos. Pöhaker (1998) explica que los turnos largos están relacionados con los conceptos de cortesía negativa y de salvaguardar la imagen del interlocutor de Brown y Levinson (1987). Según la autora, la emisión de turnos largos depende de diferentes culturas y se asocia más con las culturas asiáticas y no tanto con las europeas. Quizás estos conceptos se pueden aplicar a las conversaciones entre hablantes no nativos (HNN), en las que uno de los interlocutores intenta salvaguardar la imagen del otro emitiendo turnos más largos.

Hemos observado, también, que los informantes que menos contribución a la interacción tuvieron en las conversaciones fueron también los que menos apoyos emitieron. Algunos autores, como White (1989), han observado que cuando uno de los dos participantes tiene menos nivel en la LO puede adoptar un papel de oyente silencioso y de ahí su menor producción de TA. Un oyente silencioso produce un estilo conversacional menos participativo y, por tanto, menor interacción (Pérez Ruiz, 2009: 198).

Todos estos datos indican que el oyente no es un elemento secundario en la comunicación oral y que es necesario tener en cuenta su contribución para obtener una comprensión de la conversación adecuada. Sin su participación obtendríamos una visión insuficiente y parcial del acto comunicativo (Vázquez Veiga 2000).

3.3. Estrategias de producción de los turnos de apoyo

A continuación vamos a contrastar nuestros datos con los que documentó Cestero (2000b) en su trabajo llevado a cabo con HN de español en español, con objeto de sacar algunas conclusiones sobre el uso de los estudiantes ingleses de ELE.

En el corpus de la autora, la principal función de los TA que se documentó fue la de mostrar acuerdo con el mensaje emitido (Cestero 2000b: 30): el 45% de los TA analizados. En nuestro caso, los TA de acuerdo son los segundos en frecuencia de producción, junto con los de seguimiento, con un 25% del total de TA. Los apoyos más frecuentes en nuestro corpus fueron los de entendimiento, con un 41,4% del total de apoyos analizados. En el corpus de Cestero, uno de cada dos TA fueron apoyos de acuerdo, pero en el nuestro fueron uno de cada cuatro.

Si nos referimos a los turnos de entendimiento, para la autora serían los segundos en frecuencia de aparición. Estos datos significan que de cada cinco TA uno sería de entendimiento; en nuestro caso, sin embargo, serían uno de cada dos TA y, además, estaríamos hablando de los más frecuentes en nuestro corpus.

Creemos importante mencionar la falta, en nuestro corpus, de apoyos de recapitulación y de conocimiento. Ya en el corpus analizado por Cestero, que es mucho mayor que el nuestro, su frecuencia es escasa.

Los apoyos combinados son más escasos en nuestro corpus que en el de Cestero, debido a que la mayoría de los turnos analizados en nuestra serie están formados por dos TA simples con una única función, normalmente la de entendimiento. Este rasgo es poco común en este tipo de apoyos ya que, normalmente, los apoyos combinados coinciden con los compuestos, pues cuentan con más de una unidad sintáctica y semántica, es decir, tienen más de una función discursiva. Creemos que el hecho de que, en nuestro corpus, los apoyos combinados realicen una única función discursiva puede deberse a una característica de interlengua de los estudiantes ingleses de ELE.

Únicamente hemos encontrado un caso de TA que es más frecuente que en los datos analizados por la autora, se trata de los apoyos de reafirmación. En nuestro corpus, son un 3,6% de los apoyos analizados, más un caso de TA combinado de reafirmación más entendimiento (4,3%). Para la autora estos apoyos fueron los menos frecuentes, solo un 0,2% fueron apoyos de reafirmación. Pérez Ruiz (2009: 206) también documentó con los estudiantes taiwaneses de ELE una frecuencia mayor en la producción de apoyos de reafirmación que en español. El autor llegó a la conclusión de que para sus informantes la comprensión del enunciado en marcha, producida por medio de los TA de entendimiento y reafirmación, era tan importante como la de acuerdo y seguimiento.

A la luz de estos datos podemos afirmar que las estrategias de producción de los estudiantes ingleses de ELE son diferentes a los mecanismos utilizados por los nativos españoles. Los españoles emiten TA con la función primordial de expresar acuerdo, entendimiento y seguimiento del enunciado en marcha; mientras que para los aprendices ingleses de ELE es más importante mostrar que entienden el enunciado en marcha. Además, dado

El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses

su nivel en la lengua meta, necesitan estar seguros de la comprensión del enunciado y de mostrar al hablante que comprenden lo que está diciendo. Por este motivo, se da un alto número de TA de entendimiento y posiblemente también se deba a ello la superioridad de turnos de reafirmación con respecto a los datos examinados por Cestero (2000b). Creemos que estas diferencias en la producción de los TA por parte de estudiantes ingleses de ELE pueden ser una característica de la interlengua de los aprendices.

Se ha documentado en conversaciones interculturales que existe un proceso de negociación del significado por parte de los participantes (Uematsu 2000; Gregori Signes y Bou Franch 1999). Para los investigadores, en este tipo de conversaciones el mayor esfuerzo comunicativo y la necesidad de negociar el significado de una forma más consciente y explícita que en conversaciones entre nativos puede hacer que ambos interlocutores produzcan un mayor número de emisiones para marcar acuerdo y animar a proseguir (Gregori Signes y Bou Franch 1999: 14).

En el siguiente gráfico aparecen los resultados de Cestero (2000b) y los obtenidos en nuestra muestra. Todos los datos vienen expresados en porcentajes.

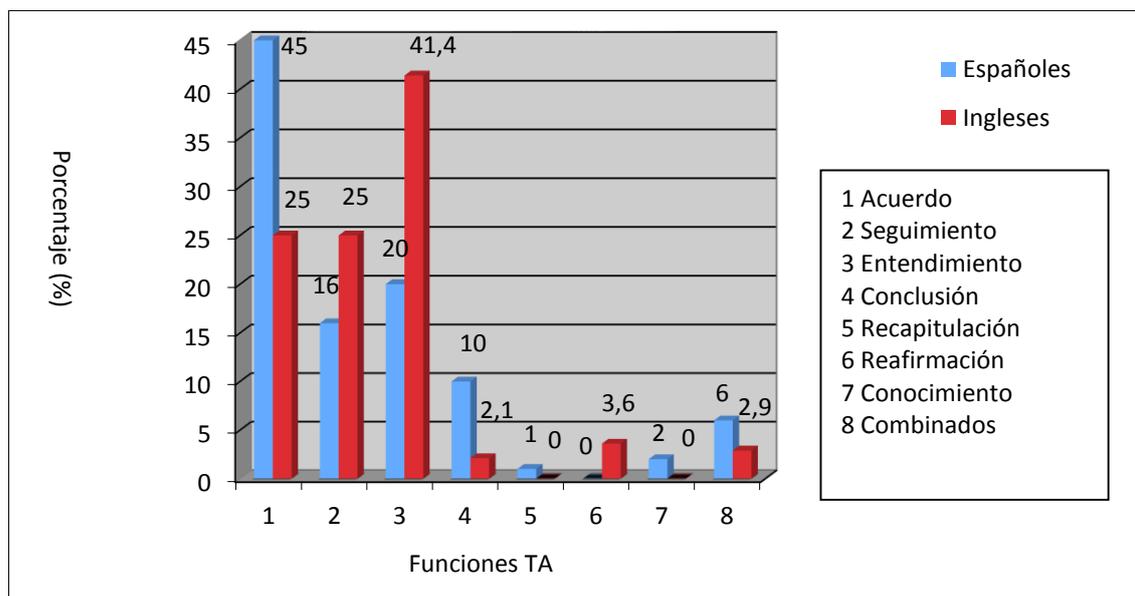


Gráfico 1. Funciones de los turnos de apoyo en muestra española y en ELE

3.4. Complejidad de los turnos de apoyo

Según la complejidad de los TA, siguiendo a Cestero (2000b), podemos dividir los apoyos en simples, complejos y compuestos. Los más producidos en nuestro corpus fueron los TA simples, le siguieron en orden de

producción los turnos compuestos y, en último lugar, los apoyos complejos. El 98,2% de los TA simples emitidos estaban constituidos por elementos cuasi-léxicos, adverbios e interjecciones.

En el siguiente gráfico presentamos los datos más relevantes en nuestra muestra y la de Cestero (2000b).

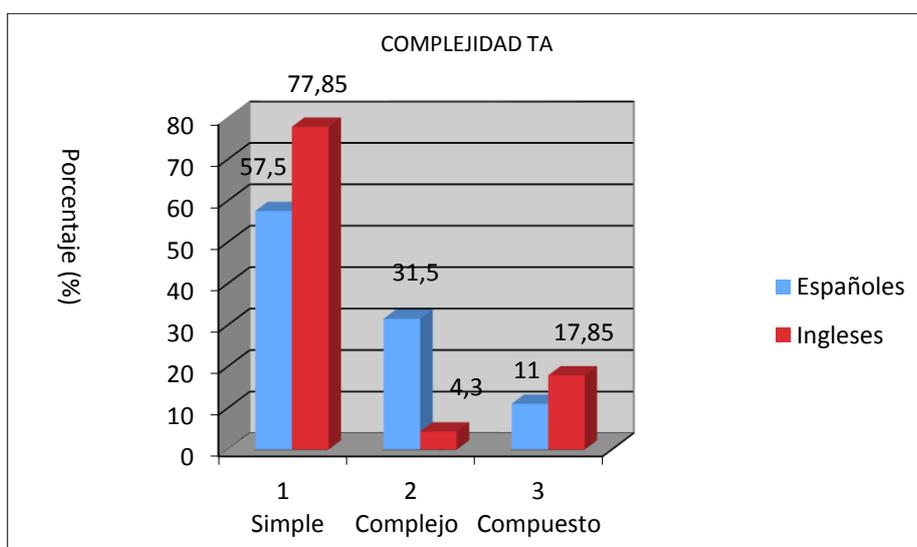


Gráfico 2. Complejidad de turnos de apoyo en muestra española e inglesa.

Cuando analizamos este gráfico, observamos que, en ambos corpus, los apoyos más utilizados han sido los simples. Sin embargo, en el trabajo de Cestero el porcentaje ha sido menor que en el nuestro. Estos datos confirman que los TA suelen ser producidos mediante apoyos simples, como explicamos anteriormente.

Si analizamos los TA simples, Cestero documenta el uso de los adverbios como la estrategia más utilizada a la hora de producir TA simples, su porcentaje de aparición fue un 53%. En nuestro caso también es así; no obstante, su frecuencia de aparición es también mayor, 67%, y, si únicamente contabilizamos el adverbio afirmativo *sí*, sería el 65,1%. Hemos observado, también, que los informantes han usado TA en inglés como *ok* y *right*, en vez de sus correspondientes en español, lo que nos lleva a pensar, una vez más, en la escasa variedad de apoyos en español utilizada por los participantes debido a su competencia conversacional limitada. A la vista de estos datos, creemos necesario llevar a cabo una instrucción formal en el uso y la forma de los TA en los estudiantes ingleses de ELE, con objeto de evitar el uso no adecuado de elementos y que tengan que recurrir a su LM a la hora de producir TA.

Como vimos en el gráfico 2, los dos corpus coincidieron en la mayor producción de TA simples, pero no lo hicieron con los apoyos compuestos y complejos. En nuestra serie, los TA compuestos son los segundos más numerosos después de los simples, mientras que para Cestero son los menos frecuentes. Aun así, nuestro

porcentaje de apoyos compuestos no es muy superior (17,85%) al porcentaje de los mismos analizados por la autora (11%). Por último, creemos conveniente señalar la gran diferencia encontrada en la producción de apoyos complejos de las dos series. Cestero documentó un 31,5% de TA complejos, pero nosotros solo hemos hallado un 4,3% de este tipo de apoyos.

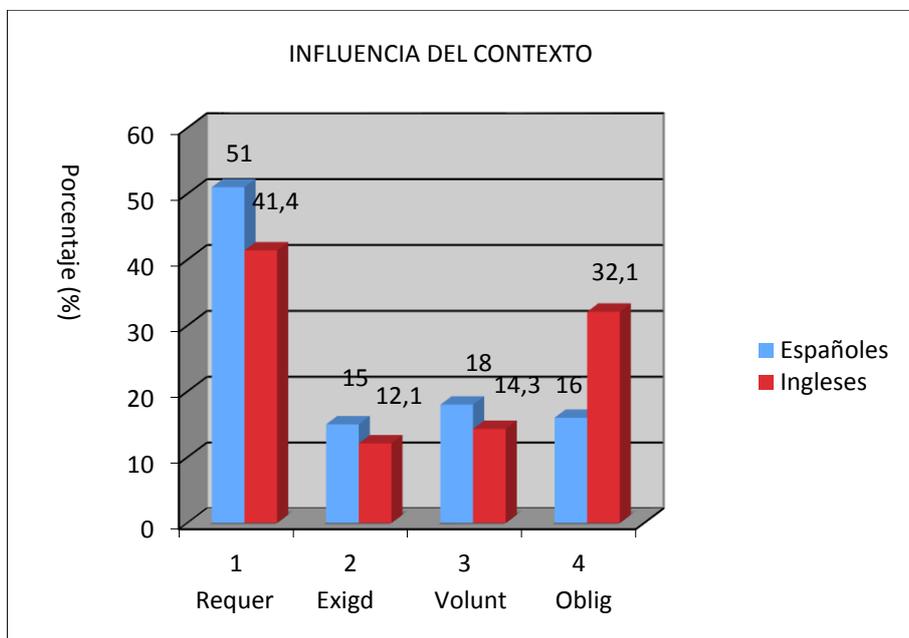
La estrategia más destacada de producción fue la repetición de un apoyo simple (41% en la serie de Cestero, y 60% en nuestra serie). Si nos fijamos en el resto de la distribución, encontramos que la serie de Cestero (2000b) procede de la construcción de oraciones o repetición de oraciones o parte de ellas, mientras que la serie inglesa recurrió a la repetición de sintagmas pertinentes o a locuciones adverbiales con valor enfático. Creemos que los ejemplos utilizados por los participantes ingleses requieren un menor nivel de español para su producción. Es necesario decir que, al haber encontrado un número muy bajo de TA complejos, es difícil comparar nuestros resultados con los de Cestero y poder sacar conclusiones pertinentes.

Al desglosar los apoyos compuestos, encontramos que, aunque se produjeron en más cantidad que los complejos en la serie inglesa, en nuestro corpus presentan una mayor proporción de ocurrencia dos apoyos simples (68%) que en la serie española (15,5%), dato que también documenta en su estudio con estudiantes taiwaneses de ELE Pérez Ruiz (2009: 214). Vemos que la proporción de dos apoyos simples emitida en nuestro corpus es mucho mayor que en el corpus de Cestero. Por tanto, podemos decir que nuestros informantes se han valido de una estrategia de producción que requiere una menor competencia de español para construir sus apoyos compuestos.

Ante los resultados observados, podemos decir que los estudiantes ingleses de ELE han utilizado estrategias más sencillas, desde el punto de vista de la complejidad lingüística, que los nativos españoles. Tanto en TA compuestos como en TA complejos nuestros informantes produjeron sus apoyos mediante la utilización de apoyos simples o sintagmas.

3.5. Requerimientos pragmáticos y turnos de apoyo

Al analizar el requerimiento pragmático de los TA observamos que, en su mayoría, los TA vienen requeridos pragmáticamente o son obligados por la interacción, lo cual significa que no son simples contribuciones voluntarias del oyente a la interacción oral. En nuestra serie, hemos encontrado que un 41,4% de los TA analizados fueron requeridos pragmáticamente. Este porcentaje es más bajo que el documentado por Cestero (2000b). Por otro lado, observamos que los TA obligados por la interacción tienen un porcentaje de producción mucho mayor (32%) que en la serie de Cestero (16%). Los datos obtenidos en relación a los TA exigidos pragmáticamente y a los TA voluntarios son similares a los documentados por Cestero (2000b). En el siguiente gráfico se recoge la comparación entre las dos muestras.

El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses**Gráfico 3. Influencia del contexto en muestra española e inglesa**

En el gráfico anterior se observa que las dos series han seguido un patrón similar en sus aspectos pragmáticos, excepto en los TA obligados por la interacción, que en nuestra serie han sido el doble que en la de Cestero. Este tipo de TA, como su propio nombre indica, es necesario cuando en el turno de habla aparecen titubeos, dudas, pausas, etc. y es necesario que el oyente emita un TA para resolver la duda o llenar el vacío producido por un fallo de fluidez comunicativa o de coordinación (Cestero 2000b: 53). Ante estos resultados, podemos considerar que los TA obligados por la interacción son tan comunes en nuestra serie debido al nivel de nuestros estudiantes. Su fluidez en la LO no es igual a la de un nativo y esto les hace titubear y hacer más pausas de lo normal, debido a fallos en la organización y en la continuidad del enunciado, fenómenos propios de las conversaciones de estudiantes que se expresan en la LO, y que también documentó Pérez Ruiz (2009: 216).

En la serie inglesa han sido menos los apoyos exigidos, quizás debido, como menciona en su trabajo Pérez Ruiz (2009: 216), a que la exigencia pragmática conlleva un mayor nivel lingüístico a la hora de producir llamadas de atención, marcadores lingüísticos de explicación, de duda, de incertidumbre, o ciertas construcciones verbales que exigen pragmáticamente el acuerdo o la afirmación (Cestero 2000b: 50).

3.6. Lugares de transición pertinente

En nuestro corpus, la mayoría de los TA se emitieron en los LTP. El 66,4% de los TA producidos fueron emitidos como alternancias apropiadas. El 33,6% resultaron en una alternancia impropia, el 93,6% de las alternancias impropias fueron justificadas. Solo documentamos un 6,4% de las alternancias impropias como alternancias no justificadas.

En lengua española, Cestero (2000b) documentó en su trabajo que un 46% de los turnos emitidos se produjeron como alternancias apropiadas.

En el siguiente gráfico comparamos nuestros datos con los de la autora.

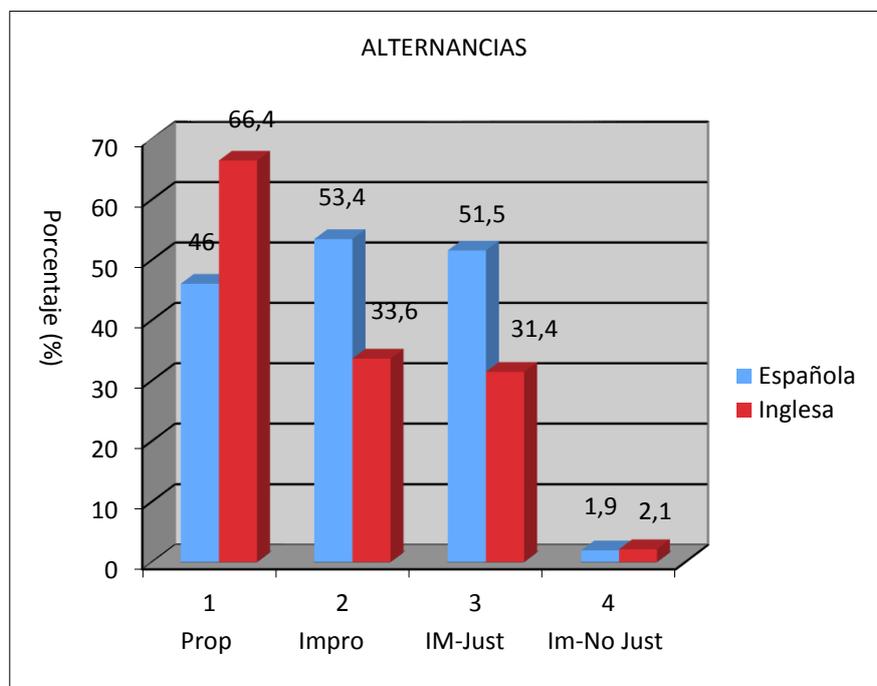


Gráfico 4. Alternancias de turno en muestra española e inglesa

A la luz de los datos expuestos, parece que los hablantes ingleses, tanto en lengua inglesa (Oreström 1983; Cutrone 2005) como en nuestro trabajo en lengua española, no suelen emitir sus TA en medio de las cláusulas del turno en marcha. Según nuestros resultados, los estudiantes de ELE, cuando mantienen conversaciones en español, tienden a utilizar la estrategia procedente de su LM, que es menos intrusiva que la utilizada en español. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos por Pérez Ruiz (2009: 220) con estudiantes taiwaneses de ELE, quien habla de la existencia de una transferencia lingüística. Consideramos que es necesaria la realización de nuevos trabajos para analizar la relación entre el inglés británico y el español como LO, para confirmar la transferencia lingüística como un mecanismo de producción de los TA en estudiantes ingleses de ELE.

3.7. Turnos de apoyo que inician un turno de habla

En nuestro corpus hemos encontrado que el 15,1% de los TA producidos sirvieron como iniciadores de turno. Estos resultados coinciden con los de Oreström (1983), quien documentó un 13,9% como iniciadores de turno, y difieren de los de Cestero (2000a), quien analizó un 8%. Esta diferencia puede deberse a que la autora analizó en la muestra utilizada alternancias interruptivas, mientras que, en nuestra muestra, no ha sido así, se han dado en alternancias apropiadas. En los casos en los que han aparecido en alternancias impropias, ha sido por la presencia de dudas o titubeos en el turno de habla, fenómenos muy frecuentes en los estudiantes de una lengua.

En relación a la función de este tipo de apoyos, hemos observado que los más frecuentes en nuestro corpus han sido los apoyos de acuerdo y los apoyos de entendimiento. La mayoría de estos apoyos fueron simples; le siguieron en orden de frecuencia los compuestos, y, por último, los complejos. Al igual que los TA que no inician TH, la mayoría de los apoyos fueron requeridos pragmáticamente y obligados por la interacción, y un 64% de este tipo de apoyo se produjo sin superposición de habla.

Cestero (2000a) documenta, como en nuestro caso, los apoyos de acuerdo como los más frecuentes en su corpus de apoyos que inician un TH, 78%. Sin embargo, su porcentaje de producción es mucho más alto que el nuestro (52%). En la serie de la autora, los apoyos de entendimiento son los segundos en frecuencia, con un 18%; en nuestro caso, este porcentaje es mayor (28%). La mayoría de los apoyos que inician un TH en la serie de la autora fueron simples (67%), le siguieron en frecuencia de aparición los complejos (23%) y, por último, los compuestos (10%). En nuestro caso, el porcentaje de apoyos simples es muy similar al hallado por la autora (68%), pero al igual que sucedía con los TA, nosotros documentamos más apoyos compuestos (28%) que complejos (8%). Respecto a la motivación de estos apoyos, la mayoría son requeridos pragmáticamente (73%), un porcentaje más alto que en nuestra serie (60%). Los apoyos obligados por la interacción se produjeron en un porcentaje del 4% en el corpus de Cestero (2000a: 179), pero en el nuestro fueron los segundos en orden de frecuencia, con un 32%.

Por tanto, podemos decir que los estudiantes ingleses de ELE, cuando mantienen conversaciones en la LO, utilizan más apoyos como iniciadores de TH que los HN. Esto puede deberse a que muchos de estos apoyos eran obligados por la interacción, debido a titubeos o dudas en el turno en marcha, rasgo típico de la conversación en estudiantes de este nivel.

3.8. Secuencias especiales con turnos de apoyo

Por último, ofreceremos los datos correspondientes a la producción de secuencias especiales que se caracteriza por tener un turno funcional, que no avanza el tema de la conversación, sino que confirma, reafirma, valora, corrige o expresa entendimiento sobre el tema actual (Cestero 2000a: 202).

Cestero (2000a) documentó 51 casos de secuencias especiales con apoyos, en un corpus de 18 grabaciones de 10 minutos cada una (Cestero 2000a: 202). Nosotros hemos documentado 20 secuencias con apoyo en 4 grabaciones de 10 minutos aproximadamente cada una. A la vista de los resultados, podemos decir, pues, que los estudiantes ingleses de ELE, cuando mantienen conversaciones en español, tienden a producir más secuencias especiales con apoyos que los HN, dato que ya documentó Scarcella en 1992 con HN de español y HN de inglés a la hora de hablar de TA consecutivos.

4. Conclusiones

De la investigación realizada y presentada en este trabajo hemos extraído las conclusiones generales que destacamos a continuación:

1. Los estudiantes ingleses con un nivel entre B2 y C1 del MCERL, sin haber recibido instrucción específica sobre la producción de los TA en su lengua objeto, han presentado una frecuencia de producción mayor que en su lengua materna. Parece deberse a una característica de la interlengua de los estudiantes, por la necesidad de expresar y asegurarse de la comprensión. Los estudiantes utilizaron más los apoyos de entendimiento que los de acuerdo -que son los más frecuentes en español. Parece que les preocupa ser entendidos y mostrar que realmente comprenden el enunciado en marcha, más que la comunicación o interacción en sí misma.
2. Como han comentado otros autores con respecto a informantes ingleses (Stenström 1994) y taiwaneses (Pérez Ruiz 2009), nosotros también hemos observado el carácter social de los TA. Los estudiantes ingleses de ELE utilizan, en ocasiones, los TA de manera afectiva para crear una cercanía social entre los interlocutores y empatizar con ellos.
3. En relación a la complejidad lingüística de los TA, hemos confirmado que los TA simples son los más frecuentes en conversación en español como LE, al igual que en español como LM. Además, estudiantes y nativos coinciden en usar mayoritariamente los adverbios de afirmación y las interjecciones. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en español, en nuestro corpus los turnos compuestos han sido más frecuentes que los complejos. Este dato puede ser una característica de la interlengua de los estudiantes ingleses de ELE y podría justificarse por el nivel de español de los participantes.
4. Los estudiantes ingleses de ELE de nuestro corpus producen una serie de apoyos compuestos formados por dos apoyos simples y distintos que cumplen la misma función. Este tipo de apoyos normalmente presenta una doble función semántica; sin embargo, hemos observado que en nuestro corpus estos apoyos no son combinados por su función, sino que se trata de apoyos redundantes ya que presentan una única función discursiva. Creemos que la producción por parte de los participantes en nuestro estudio de este tipo de apoyos redundantes puede deberse a una característica de interlengua de los estudiantes ingleses de ELE.

5. En nuestro trabajo hemos observado que la interacción oral y la producción de TA se relacionan proporcionalmente. En general, a mayor interacción, mayor emisión de TA. Hemos observado, también, que la diferencia porcentual entre TH y TA es menor en conversaciones con menor interacción, pero ello no implica que se produzcan menos TA. Hemos documentado que conversaciones con menor número de TH presentan un porcentaje menor entre TH y TA, mientras que este porcentaje se hace cada vez mayor en las conversaciones con mayor interacción oral. Estos datos indican que los TA son elementos necesarios en la interacción oral y no son accesorios del acto comunicativo.
6. Hemos observado, también, una posible transferencia de la lengua materna sobre la lengua objeto en la producción de los TA por parte de los estudiantes ingleses en relación a los LTP. Los datos obtenidos en nuestro corpus y el hecho de que los porcentajes obtenidos sean similares a los obtenidos en otros estudios sobre lengua inglesa, y que suceda lo mismo en estudios contrastivos entre otras lenguas y el español, sugieren que los estudiantes de ELE, en conversaciones en español, han usado estrategias para la producción de TA de su lengua materna, más que las estrategias de la lengua objeto. Por último, hemos visto también este posible fenómeno de transferencia a la hora de producir apoyos que inician un TH y que explicaremos más adelante.
7. Los estudiantes ingleses no suelen producir TA de modo voluntario, sino que normalmente lo hacen por requerimientos pragmáticos de la interacción oral. Esto demuestra que los TA son un elemento esencial del acto comunicativo. En nuestro corpus hemos encontrado diferencias entre la emisión de los TA obligados por la interacción en los ingleses y los nativos españoles y en los TA requeridos pragmáticamente. Estas diferencias fueron justificadas por el nivel de los participantes en su lengua objeto.
8. Los estudiantes ingleses de español, sin haber recibido instrucción, también han utilizado los TA como iniciadores de turno en una proporción similar a como se hace en su lengua materna. Nuestros datos coinciden con otros hallados en lengua inglesa, lo que nos hace pensar que ha habido una transferencia de la lengua materna a la lengua objeto. Es necesario que se realicen más investigaciones sobre este tema para comprobar este hecho.
9. Los estudiantes ingleses de ELE también han utilizado los TA en secuencias especiales de una forma similar a como se hace en español. Al no haber encontrado estudios sobre estas secuencias en inglés, no nos es posible comparar nuestros resultados ni ampliar esta conclusión.

La razón principal por la que los aprendices ingleses de español utilizan los TA de forma diferente a como lo hacen los nativos parece ser la transferencia de la lengua materna a la lengua objeto, debido al nivel de español de los estudiantes.

Este trabajo muestra algunas ideas que pueden ser de ayuda a los profesores de lenguas extranjeras a la hora de abordar el tema de los TA. Las implicaciones didácticas sobre el uso de los TA pueden ser muy variadas,

pero, como menciona Cutrone (2005: 270), antes de desarrollar estrategias sobre el uso de los turnos de apoyo con estudiantes de lenguas extranjeras, es necesario determinar cómo estos estudiantes usan los TA en sus lenguas y por qué los usan de una forma determinada.

Si en futuras investigaciones se comprueba la diferencia de producción de TA en inglés y español, será necesario trabajar sobre un diseño de inclusión de la enseñanza de la conversación a estudiantes ingleses de ELE, de forma general, y de los apoyos de uso frecuente en español, de manera específica, en los planes curriculares de los centros de enseñanza del español como lengua extranjera.

Además, estas investigaciones futuras aportarán luz sobre las funciones principales con las que los estudiantes ingleses utilizan los TA en español como lengua objeto. Como comentamos anteriormente, la función principal documentada en nuestro corpus es diferente a la del español; por otro lado, es preciso esclarecer, con un corpus mayor, si en realidad la función de entendimiento es la más frecuente en conversaciones en español llevadas a cabo entre hablantes ingleses.

Por último, es necesario tener en cuenta, cuando se hace una investigación en lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas, el fenómeno de transferencia lingüística o pragmática, así como la direccionalidad de la misma. Hemos sugerido en la investigación aquí presentada un fenómeno de transferencia negativa de la LM (inglés) sobre la L2 (español). Los estudiantes ingleses de ELE, en conversaciones en la LO, han seguido habitualmente el patrón menos intrusivo de la LM al emitir sus TA sin superposición de habla y respetando los LTP. Además, en relación a la frecuencia de producción de los TA, también se ha producido una transferencia de la LM a la LO. En este caso, los estudiantes ingleses de ELE han mantenido el patrón de la LM, que es la que tiene un porcentaje mayor de emisión de TA, a la hora de mantener conversaciones en español. Algunos autores han estudiado el tema de la transferencia lingüística y han llegado a conclusiones significativas sobre la direccionalidad. Parece que cuando se habla sobre la producción de TA, las lenguas con mayor porcentaje de TA son las que influyen sobre el resto. Estos datos relacionados con el fenómeno de transferencia, tanto lingüística como pragmática, deberán ser estudiados más profundamente en futuras investigaciones.

Beatriz Inglés Candelas

Universidad de Nueva York

bi7@nyu.edu

Referencias bibliográficas

- Beach, W.A. y Lindstrom, A.K. (1992): "Conversational universals and comparative theory: turning to Swedish and American acknowledgement tokens in interaction", *Communication Theory*, 2 (1), pp. 219-242.
- Brown, P. y Levinson, S.C. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cestero Mancera, A.M. (2000a): *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. (2000b): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A.M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- Clancy, P. M. Thompson, S. A. Suzuki, R. Tao, H. (1996): "The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin", *Journal of Pragmatics*, 26, pp. 355-387.
- 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.
- Duncan, S. Y Fiske, D.W. (1977): *Face-to-face interaction: Research, Methods and Theory*, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Forsyth, R.S., Clarke, D.D. y Lam, P. (2007): *Timelines, transcription and turn-taking: a corpus-driven approach to simultaneous speech*, Birmingham: International Conference on Corpus Linguistics, University of Birmingham, 27-30 July 2007 (en línea). Disponible en: http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2007/paper/185_Paper.pdf (Fecha de consulta: 1 de Febrero de 2010).
- Fries, C. (1952): *The Structure of English*, Nueva York: Harcourt Brace.
- Furo, H. (2001): *Turn-taking in English and Japanese. Projectability in grammar, intonation and semantics. Outstanding dissertations in Linguistics*, Laurence Horn, Yale University, NY: A Routledge Series.
- Gardner, R. (2001): *When listeners talk. Response tokens and listener stance*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Gregori Signes, C. y Bou Franch, P. (1999): "Pragmática intercultural: Emisiones del oyente en inglés británico y español peninsular", *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, IV, pp.123-134.
- Heinz, B. (2003): "Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations", *Journal of Pragmatics*, 35, pp. 1113-1142.
- Iwasaki, S. (1990): "Cohesive force in Japanese conversation", *Annual Meeting of the Association for Asian Studies*, Chicago.
- Kendon, A. (1967): "Some functions of gaze-direction in social interaction", *Acta Psychologica*, 26, pp. 22-63.
- Knight, D. y Adolphs S. (2008): "Multi-modal corpus pragmatics: The case of active listenership", Romero-Trillo (ed.), J., *Pragmatics and Corpus Linguistics. A mutualistic entente*, Berlin, New York: Mouton de Gruyter, pp. 175-190.
- Krause-Ono, M. (2004): "Change in backchanneling behaviour. The influence from L2 to L1 on the use of backchannel cues", *Journal of Cognitive Science. Muroran Cognitive Science Circle*, 3, pp. 51-81.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Laforest, M. (1993): *Le back-channel en situation d'Entrevue sociolinguistique. Dissertation abstracts*, DAI-A 53, (12), 4130A.
- Levinson, S.C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Maynard, S.K. (1986): "On back-channel behavior in Japanese and English casual conversation", *Linguistics*, 24(6), pp.1079-1108.
- Maynard, S.K. (1990): "Conversation management in contrast: Listener responses in Japanese and American English", *Journal of Pragmatics*, 14 (3), pp. 397-412.
- Pöhaker, K. (1998): *Turn taking and gambits in intercultural communication. Diplomarbeit*, Graz.
- Rubio Lastra, M. (2008): *Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE*. Trabajo de Investigación Tutelado Inédito para DEA, Madrid: Universidad Nebrija.
- Oreström, B. (1983): "Turn-taking in English conversation", *Lund Studies in English*, Lund: LiberFörlang Lund.
- Pérez Ruiz, J.A. (2009): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Trabajo de Investigación Tutelado Inédito para DEA, Madrid: Universidad Nebrija.
- Pipek, V. (2007): *On backchannels in English conversation. Diploma Thesis*, Brno: Masaryk University.
- Scarcella, R.C. (1992): "Discourse accent in second language performance", Gass, Susan M. y Larry Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam, pp. 109-137.
- Stenström, A.B. (1994): "An introduction to spoken interaction", *Language and Literature*, Vol. 4, No. 3, pp. 214-216.
- Tannen, D. (1981): "New York Jewish conversational style", *International Journal of the Sociology of Language* 30, *The Sociology of Jewish Languages*, pp. 133-149.
- Tarone, E. (1979): "Interlanguage as chamaleon", *Language Learning*, 29, pp. 181-191.
- 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.
- Uematsu, S. (2000): "The use of back-channels between native and non-native speakers in English and Japanese", *Intercultural Communication Studies X: 2* (en línea). Disponible en: <http://www.uri.edu/iaics/content/2000v10n2/07%20Shigeo%20Uematsu.pdf> (Fecha de consulta: 22 de Marzo de 2010).
- Utashiro, T. y Kawai, G. (2007): "CALL courseware for learning reactive tokens in face-to-face dialogs", *INTERSPEECH-2007*, Belgium: Antwerp, pp. 2301-2304.
- Vázquez Veiga, N. (2000): "Respuestas mínimas reguladoras: los límites de la marginalidad", *Oralia: Análisis del discurso oral*, 3, pp. 221-242.
- White, S. (1989): "Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese", *Language in Society*, 18 (1), pp. 59-76.
- Yngve, V.H. (1970): "On getting a word in edgewise", *Papers from the Sixth Regional Meeting*, Chicago: Chicago Linguistic Society, IL., pp. 567-578.
- Young R.F. y Lee J. (2004): "Identifying units in interactions: Reactive tokens in Korean and English conversations", Blackwell Publishing Ltd., *Journal of Sociolinguistics*, 8/3, pp. 380-407.