

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN EL AULA DE ELE

Beatriz Hernández Bravo

Tesis doctoral dirigida por
Dra. D.^a Ana M.^a Cestero Mancera
Dr. D. Javier Medina López



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

A mis padres

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ÍNDICE

ÍNDICE	<i>i</i>
ÍNDICE DE TABLAS	<i>v</i>
ÍNDICE DE GRÁFICOS	<i>vi</i>
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	<i>viii</i>
SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS	<i>ix</i>
AGRADECIMIENTOS	<i>x</i>
INTRODUCCIÓN	12
1. MARCO TEÓRICO: LA CONVERSACIÓN Y SU ENSEÑANZA	23
1.1. Definición y caracterización de la conversación	23
1.2. La conversación y su estudio	33
1.2.1. Análisis del discurso	33
1.2.2. El Análisis de la conversación	37
1.2.3. Otras corrientes centradas en el estudio de la conversación	40
1.3. Principios y reglas básicas de la conversación	47
1.4. Unidades, fenómenos y mecanismos estructurales de la conversación	50
1.4.1. Microestructura de la conversación	52
1.4.2. Macroestructura de la conversación	67
1.5. La enseñanza de la conversación	68
1.5.1. La adquisición de la competencia conversacional y su importancia	71
1.5.2. La conversación: su estudio desde una perspectiva aplicada y su enseñanza en LE/ELE	74
1.5.3. La enseñanza de la conversación en la clase de lengua extranjera en España	84
1.5.4. Perspectivas metodológicas para el tratamiento de la conversación en la didáctica de LE/ELE	88
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	117
2.1. Objetivos de la investigación	118
2.1.1. Preguntas e hipótesis de trabajo	120

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

2.2. El Curso de conversación para estudiantes de ELE	122
2.2.1. Diseño de un curso de conversación	122
2.2.2. Programación del curso de conversación	133
2.2.3. Guía didáctica	144
2.2.4. Curso de conversación: Unidades didácticas	146
2.3. Impartición del Curso de conversación para estudiantes de ELE	149
2.3.1. Metodología	149
2.3.2. Recogida de material	153
2.3.3. Análisis y resultados	155
2.4. Investigación sobre el desarrollo de la competencia conversacional: metodología	156
2.4.1. Recogida de material	157
2.4.2. Transcripción de las grabaciones	171
2.4.3. Análisis de los datos	174
2.5. A modo de conclusión	176
3. CURSO DE CONVERSACIÓN PARA ESTUDIANTES DE ELE: DESARROLLO Y PRIMEROS RESULTADOS	178
3.1. Diseño y programación del Curso de conversación para estudiantes de ELE	178
3.2. Guía didáctica	187
3.3. Desarrollo del Curso de conversación para estudiantes de ELE	189
3.4. Primeros resultados generales	194
3.4.1. Consideraciones generales de los estudiantes sobre el curso de conversación	194
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS I. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: LOS TURNOS DE APOYO	201
4.1. Desarrollo de la producción de turnos de apoyo en la conversación de estudiantes de ELE: consideraciones preliminares	202
4.2. Producción de los turnos de apoyo en el corpus CECELE	203
4.3. Funciones de los turnos de apoyo en el corpus CECELE	219
4.3.1. Funciones de los turnos de apoyo de uso frecuente en el corpus CECELE	219
4.3.2. Incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de los turnos de apoyo con diversas funciones	224
4.3.3. Recapitulación	239

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

4.4. Complejidad y estructura lingüística de los <i>turnos de apoyo</i>	241
4.4.1. Complejidad de los <i>turnos de apoyo</i> de uso frecuente en el corpus CECELE	241
4.4.2. Incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de <i>turnos de apoyo</i> con diversa complejidad	243
4.4.3. Tipología de los <i>turnos de apoyo</i> de uso frecuente en el corpus CECELE	244
4.4.4. Incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de diferentes tipos de apoyos según su complejidad formal	261
4.4.5. Recapitulación	266
5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS II. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: EL MARCADOR DISCURSIVO BUENO	269
5.1. Desarrollo de la producción del marcador discursivo <i>bueno</i> en la interacción oral de estudiantes de ELE	270
5.1.1. Frecuencia de producción del marcador discursivo <i>bueno</i> en el corpus CECELE	272
5.2. Funciones del marcador discursivo <i>bueno</i>	285
5.2.1. Funciones del marcador <i>bueno</i> de uso frecuente en el corpus CECELE	289
5.2.2. Incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición del marcador <i>bueno</i> con diversas funciones	303
5.3. Combinatoria de uso frecuente del marcador <i>bueno</i> en el corpus CECELE	307
5.3.1. Incidencias de la enseñanza en la frecuencia de aparición del marcador <i>bueno</i> con diversas combinatorias	309
5.4. Conclusiones	311
6. CONCLUSIONES	313
6.1. Conclusiones finales	316
6.2. Implicaciones didácticas	324
6.3. Limitaciones de la investigación	327
6.4. Sugerencias para futuras investigaciones	329
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	331
ANEXOS	352
ANEXO I: TABLAS COMPLEMENTARIAS	352
ANEXO II: PLANTILLA DEL CUESTIONARIO	361
ANEXO III: AUTORIZACIÓN	362

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXO IV: CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN	363
ANEXO V: TRANSCRIPCIONES DEL CORPUS DE HNN (CECELE 2014)	365
ANEXO VI: FICHA DE OBSERVACIÓN DE LAS GRABACIONES	428
ANEXO VII: CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL	430
ANEXO VIII: MATERIAL EN CDRom	432

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Datos de los informantes del corpus CECELEM 2012</i>	141
<i>Tabla 2. Grabaciones de conversaciones entre estudiantes</i>	154
<i>Tabla 3. Datos de los informantes del corpus CECELE 2014</i>	164
<i>Tabla 4. Alumnado extranjero no universitario en las dos provincias canarias según nacionalidades</i>	167
<i>Tabla 5. Número de matrículas y grupos del Servicio de Idiomas 2009-2014</i>	169
<i>Tabla 6. Número de alumnos matriculados en español del Servicio de Idiomas: 2009-2014</i>	171
<i>Tabla 7. Características de las conversaciones del corpus CECELE 2014</i>	173
<i>Tabla 8. Respuestas de los estudiantes al cuestionario sobre la competencia conversacional</i>	199
<i>Tabla 9. Intervalos seleccionados para el análisis de los turnos de apoyo</i>	204
<i>Tabla 10. Relación de turnos de apoyo producidos por alumno</i>	205
<i>Tabla 11. Turnos de apoyo emitidos por las mujeres</i>	206
<i>Tabla 12. Turnos de apoyo emitidos por los hombres</i>	206
<i>Tabla 13. Relación de turnos de apoyo según la lengua materna del alumno</i>	207
<i>Tabla 14. Relación de turnos de apoyo según los años de estudio en el propio país</i>	208
<i>Tabla 15. Relación de turnos de apoyo según los años de estudio en España</i>	209
<i>Tabla 16. Relación de turnos de apoyo según la parte del curso de conversación</i>	210
<i>Tabla 17. Producción de turnos de apoyo por minuto de españoles, italianos,</i>	212
<i>Tabla 18. Relación de funciones de turnos de apoyo</i>	220
<i>Tabla 19. Relación de turnos de apoyo combinados</i>	222
<i>Tabla 20. Relación de turnos de apoyo según la complejidad</i>	241
<i>Tabla 21. Complejidad de los turnos de apoyo según la parte del curso de conversación</i>	244
<i>Tabla 22. Intervalos seleccionados para el análisis de bueno</i>	273
<i>Tabla 23. Relación de buenos emitidos por alumno</i>	274
<i>Tabla 24. Frecuencia de emisión de bueno según el sexo</i>	274
<i>Tabla 25. Frecuencia de emisión de bueno según la lengua materna</i>	277
<i>Tabla 26. Frecuencia de emisión de bueno según los años de estudio en su país</i>	278
<i>Tabla 27. Frecuencia de emisión de bueno según los años de estudio en España</i>	280
<i>Tabla 28. Frecuencia de emisión de bueno según la parte del curso de conversación</i>	280
<i>Tabla 29. Frecuencia de uso de bueno según el alumno y la parte del curso de conversación</i>	285
<i>Tabla 30. Las funciones más frecuentes de bueno emitidos en CECELE</i>	292
<i>Tabla 31. Empleos de bueno con distintas funciones según la parte del curso de conversación</i>	306
<i>Tabla 32. Frecuencias de aparición de combinatorias de bueno</i>	307
<i>Tabla 33. Aparición de combinatorias de bueno según la parte del curso de conversación</i>	310

v

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Curso 2013-2014, información del MECD	167
Gráfico 2. Porcentajes de turnos de apoyo producidos por alumno	205
Gráfico 3. Frecuencia de turnos de apoyo de hombres y de mujeres.....	206
Gráfico 4. Turnos de apoyo producidos según la lengua materna del alumno	207
Gráfico 5. Porcentajes de turnos de apoyo según los años de estudio en el propio país	208
Gráfico 6. Porcentajes de turnos de apoyo según los años de estudio en España	210
Gráfico 7. Turnos de apoyo según la parte del curso	211
Gráfico 8. Evolución de los turnos de apoyo durante el curso.....	211
Gráfico 9. Las funciones de los turnos de apoyo de uso frecuente.....	220
Gráfico 10. Relación de porcentajes de las funciones de uso frecuente entre HN y CECELE	223
Gráfico 11. Funciones de uso frecuente según la parte del curso de conversación	225
Gráfico 12. Complejidad de turnos de apoyo	242
Gráfico 13. Complejidad de los turnos de apoyo según la parte del curso de conversación.....	244
Gráfico 14. Tipología de turnos de apoyos simples.....	249
Gráfico 15. Relación de porcentajes de los tipos de apoyos simples de HN y de CECELE	251
Gráfico 16. Tipología de turnos de apoyos complejos.....	254
Gráfico 17. Relación de porcentajes de los tipos de apoyos complejos de HN y de CECELE	256
Gráfico 18. Tipología de turnos de apoyos compuestos.....	259
Gráfico 19. Relación de porcentajes de los tipos de apoyos compuestos de HN y de CECELE	260
Gráfico 20. Relación de tipos de apoyos simples según la parte del curso de conversación	262
Gráfico 21. Relación de tipos de apoyos complejos según la parte del curso de conversación	263
Gráfico 22. Relación de tipos de apoyos compuestos según la parte del curso de conversación	264
Gráfico 23. Porcentajes de buenos emitidos por alumno.....	274
Gráfico 24. Porcentajes de emisión de bueno según el sexo.....	275
Gráfico 25. Porcentajes de emisión de bueno entre las mujeres.....	275
Gráfico 26. Porcentajes de emisión de bueno entre los hombres	276
Gráfico 27. Porcentajes de emisión de bueno según la lengua materna	278
Gráfico 28. Porcentajes de emisión de bueno según los años de estudio de la lengua meta	279
Gráfico 29. Porcentajes de emisión de bueno según los años de estudio en España	280
Gráfico 30. Porcentajes de emisión de bueno según la parte del curso de conversación	281
Gráfico 31. Porcentajes de las funciones de bueno emitidos en CECELE.....	293
Gráfico 32. Comparativa de las funciones de bueno emitidas en el corpus CORINÉI y en el CECELE	303
Gráfico 33. Empleos de bueno con distintas funciones según la parte del curso de conversación	306
Gráfico 34. Porcentajes de las combinatorias de bueno	307

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Gráfico 35. Porcentajes de las combinatorias de bueno según la parte del curso de conversación310

vii

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1. Índice extraído de Español 2000 (1981)</i>	89
<i>Ilustración 2. Actividad extraída de Nuevo Español 2000 (2007: 228)</i>	90
<i>Ilustración 3. Actividad extraída de Esto funciona B (1989: 221)</i>	92
<i>Ilustración 4. Actividad extraída de Para empezar A (1984)</i>	93
<i>Ilustración 5. Actividad extraída de Esto funciona A (1986:72)</i>	93
<i>Ilustración 6. Esquema extraído de Zanón y Hernández (1990: 14)</i>	94
<i>Ilustración 7. Actividad extraída de Nuevo Ele 1 (2001: 80)</i>	95
<i>Ilustración 8. Actividad extraída de Nuevo Ele 1 (2001:26)</i>	95
<i>Ilustración 9. Actividad extraída de Gente 1 (1997:136)</i>	96
<i>Ilustración 10. Actividad extraída del Libro Intercambio 2 (1990: 95)</i>	104
<i>Ilustración 11. Actividad extraída de En acción 2. Curso de español. VV.AA. (2005: 54)</i>	107
<i>Ilustración 12. Actividad extraída de En acción 2. Curso de español. VV.AA. (2005: 55)</i>	108
<i>Ilustración 13. Actividad extraída de Gente 3. Peris, Sánchez y Sanz (2002: 85)</i>	110
<i>Ilustración 14. Actividades extraídas de Aula 4. Corpas, Garmendia y Soriano (2005: 20)</i>	111
<i>Ilustración 15. Actividades extraídas de Ventilador. VV.AA. (2006: 58)</i>	113
<i>Ilustración 16. Actividades extraídas de Aula 5. VV.AA. (2014: 28)</i>	114
<i>Ilustración 17. Actividad extraída de En acción 2. VV.AA. (2005: 24)</i>	127
<i>Ilustración 18. Actividad extraída del libro de ejercicios de Gente 1. Peris,</i>	128
<i>Ilustración 19. Actividad extraída de En acción 2. VV.AA. (2005: 74)</i>	129
<i>Ilustración 20. Actividad extraída de Colección Tareas: A de aprender. Peris (1995)</i>	129
<i>Ilustración 21. Actividad extraída de Aula 4. Corpas, Garmendia y Soriano (2005: 11)</i>	130
<i>Ilustración 22. Actividad del Curso de conversación para estudiantes de ELE. Hernández Bravo (2016).</i>	132

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS

AC	Análisis de la conversación
AD	Análisis del discurso
CECELE	Corpus: Curso específico de conversación en ELE
CECELEM	Corpus: Curso específico de conversación de español lengua materna
ELE	Español como lengua extranjera
HN	Hablante nativo
HNN	Hablante no nativo
L1	Lengua primera o dominante
L2	Lengua segunda
L3	Lengua tercera
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna
LO	Lengua objeto de estudio
MCER	Marco común europeo de referencia para las lenguas
TA	Turnos de apoyo
TH	Turnos de habla

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA <i>En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO</i>	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA <i>En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA</i>	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA <i>En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ</i>	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA <i>En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO</i>	19/05/2017 08:38:08

AGRADECIMIENTOS

Un proyecto como este supone una apuesta por el conocimiento y el progreso que exige un gran esfuerzo y compromiso personal, que, en no pocas ocasiones, nos obliga a renunciar a muchas cosas por el camino. Por ello, para afrontar esta ardua labor en solitario es de vital importancia contar con personas que durante el proceso nos acompañen y apoyen, mostrándonos el ánimo y la confianza que muchas veces flaquea. Por eso, este es el apartado de la tesis más reconfortante, que se redacta con mucha agilidad y aún más emoción. Es el momento en el que se hace un alto, al final del trayecto, para recordar a todas esas personas que estuvieron presentes en este trabajo y que, aunque no siempre aparecen citadas en él, fueron el motor, el impulso del mismo.

En primer lugar, quisiera agradecer a mi codirectora, la Doctora Ana M.^a Cestero Mancera, a quien descubrí a través de la lectura de sus libros, primero, y a la que tuve la fortuna de poder conocer en persona algún tiempo después, cuando aceptó codirigir mi tesis. Aunque un océano nos separaba y no pocos kilómetros, su familiaridad, su implicación y, por supuesto, la tecnología facilitaron el poder realizar el seguimiento del estudio. Debo destacar su profesionalidad, su rigurosidad y su gran conocimiento y experiencia sobre el tema abordado en el estudio, lo que, sin duda, ha repercutido en el rigor y la calidad requeridos en este trabajo de investigación. Su continuo apoyo me permitió ir derribando los muros que vamos levantando con los miedos y los obstáculos que hallamos durante el proceso.

A mi codirector, el Doctor Javier Medina López, quiero agradecer su gran accesibilidad y disponibilidad siempre que lo requería, por su cercanía, por hacérmelo más fácil, por sus correcciones y sabios consejos, así como por su empuje constante para no decaer ni desviar el rumbo.

A todos mis alumnos, en general, quienes, a lo largo de mi carrera, han despertado en mí el interés por el tema de la competencia conversacional, gracias por generarme, con sus dificultades y sus dudas, la curiosidad necesaria para desear profundizar en él con el objetivo de mejorar la calidad de las clases. Y a los alumnos que han participado en esta

x

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

investigación, especialmente, quiero agradecerles su colaboración, entrega e implicación en la misma, ya que han hecho posible que este proyecto experimental se haya desarrollado.

También agradecemos la financiación concedida a la ULL por la Consejería de Economía, Industria, Comercio y Conocimiento, cofinanciada en un 85% por el Fondo Social Europeo.

A la labor de todos los profesores que han contribuido a mi formación académica tanto durante mi carrera en la Universidad de La Laguna, como en la etapa de especialización en la Universidad Central de Barcelona.

Al equipo directivo del Servicio de Idiomas de la Fundación General de la Universidad de La Laguna por darme facilidades para la realización y culminación de este estudio y a mis compañeros por animarme a continuar. En especial a Basilio, a Anastasia, a Graciela y a Marisa por su ayuda con las cuestiones de edición, diseño y maquetación.

A Javier, gracias por su paciencia y refuerzo constante, por su cariño, por escucharme, por estar cuando no estaba. A mis hermanos, a mis familiares y a todos mis amigos, por su interés, su apoyo y por saber entender mis ausencias.

A mi compañera y amiga Kenia Martín, con la que compartimos horas de bibliotecas, de angustias y de estrés, por acompañarnos en nuestras soledades, con ella fue más fácil descubrir y recorrer juntas este camino de la investigación.

Por último, un eterno agradecimiento a mis padres, mil gracias, por todo y para siempre, quienes me enseñaron la importancia de la responsabilidad, la constancia y el esfuerzo. De ellos aprendí a ser, a estar, a valorar y a entender la vida, pero, sobre todo, la real dimensión de la palabra *amar*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es nuestro medio de vida, es un instrumento de comunicación imprescindible para el ser humano. La mayor parte de las cosas que hacemos en la vida las hacemos a través del uso de la lengua y de la comunicación: con ella pedimos favores y permiso, con ella damos las gracias, soñamos y nos divertimos, con ella creamos y solucionamos problemas, nos quejamos y amamos. Y debemos seguir haciéndolo, también, cuando cambiamos de país y de idioma, descubriendo, a través de un nuevo conjunto de sonidos y de significados, a otras personas que conviven con una diferente realidad histórica, social y cultural a la que acercarse, más allá de los estereotipos y de la aplicación de nuestras propias reglas de conducta o maneras de entender el mundo.

La lengua es el rasgo más característicamente humano inseparable de nuestro pensamiento, de nuestra posibilidad de comprender las cosas, de nuestra capacidad de expresarlas y de crear y transmitir una cultura. Según los sociólogos, el uso de la lengua influye, de forma directa, en la creación de la propia identidad del individuo, ya que, en el proceso de interacción social, es como el ser humano aprende a verse a sí mismo a través de las acciones de los demás, que son, a su vez, respuesta de las suyas. De ahí la gran relevancia que posee la lengua, pues no solo es un instrumento de comunicación que nos conecta con el exterior, sino que, además, es una herramienta que contribuye a nuestra formación y crecimiento como personas y como miembros de una comunidad en la que nos interrelacionamos.

Las primeras teorías románticas, surgidas en el siglo XVIII, consideraban que el hombre primitivo era mudo, su aparato fonador no se había desarrollado y para comunicarse empleaba gestos. El origen del lenguaje articulado comenzó con la emisión de algunos sonidos tales como onomatopeyas y, más adelante, interjecciones, en el momento en que necesitó expresar pasiones más violentas (gritos, gemidos). Poco a poco, la comunicación rudimental se fue transformando en un sistema más elaborado y complejo, gracias al desarrollo del instrumento vocal y de la capacidad auditiva del individuo, que le permitió articular y reconocer con mayor rapidez y precisión una gama variada de cadenas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

de sonidos bien diferenciados. Este descubrimiento fue confirmado más adelante, en el período en el que los científicos pudieron estudiar el cerebro de los homínidos, dentro del ámbito de la Paleontología y la Paleoantropología, lo que les permitió demostrar que el lenguaje se generó y desarrolló ante la necesidad del hombre de interactuar en sociedad, de expresar y compartir emociones o experiencias (Abascal, 2004: 23-26). Esta capacidad del hombre primitivo de comunicarse vocalmente supuso una revolución en la especie humana que lo diferenció de los demás seres vivos, le permitió organizar el pensamiento y potenció el desarrollo de los individuos y de las sociedades.

El interés por estudiar la interrelación existente entre los conceptos de lengua, pensamiento y cultura proviene de muy lejos. Desde la Antigüedad, en la época de la filosofía clásica prearistotélica, el naturalismo abogaba por el estudio del lenguaje como medio para acceder al conocimiento de la realidad, se defendía la tesis de que el lenguaje y la realidad estaban vinculados de manera estrecha, que había una relación directa entre los componentes lingüísticos y los elementos ontológicos. Por su parte, Aristóteles fue el primero en reconocer que solo la especie humana, frente a los animales, es plenamente competente en el uso del lenguaje como instrumento de comunicación y, a partir de sus consideraciones, se abordó, desde una perspectiva filosófica, el estudio del uso del lenguaje en la producción del conocimiento, en su función instrumental, no en el estudio teórico de la gramática (Bustos, 1987).

En el primer tercio del siglo XIX, se desarrollan las ideas que sustentan los cimientos de la lingüística moderna. En su filosofía del lenguaje, Wilhelm von Humboldt afirmó que es a través del lenguaje como un pueblo conforma el pensamiento y expresa sus valores. Basándose en las ideas de Kant, Humboldt asegura que el lenguaje es anterior al pensamiento y, por medio de la adquisición de las estructuras lingüísticas, el individuo va articulando el conocimiento y conformando su visión del mundo (Moreno, 1998: 195). Influenciados por estas aportaciones de Humboldt, a mediados del siglo XX, Sapir y Whorf formularon sus teorías, pertenecientes a la Antropología lingüística, sobre el *determinismo* y la *relatividad lingüística*. Términos que hacen referencia a la capacidad de la lengua de determinar el pensamiento y a cómo el ser humano, ante la ingente cantidad de imágenes existentes en el mundo que lo rodea, consigue clasificarlos rigiéndose por unos patrones pertenecientes a su comunidad de habla y que están codificados en las estructuras de su lengua (Moreno, 1998: 196). Las lenguas poseen diferencias en cuanto a las categorías gramaticales existentes en ellas, o a la variedad de unidades léxicas disponibles para

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

INTRODUCCIÓN

referirse a una realidad concreta, o al valor desigual de las nociones de tiempo y de espacio en cada pueblo, por ejemplo. Esas divergencias demuestran que la manera en que se entiende la realidad y se organiza el conocimiento a través de la lengua difiere de una cultura a otra, aunque ello no impide que existan rasgos universales, ni que se produzca la comprensión (Moreno, 1998: 196-197).

En este repaso del origen de la formación del lenguaje como medio de comunicación primario del hombre, podemos constatar la necesidad que tiene el ser humano de expresar sus pensamientos y emociones por medio de la lengua para compartirlos con sus iguales. Desde los primeros años de vida, el niño va conformando su identidad sociabilizando con los miembros de su entorno familiar y con los amigos en el ámbito escolar. A través de ese intercambio mutuo, usando la lengua, el individuo adquiere los valores, conocimientos y reglas que son respetados en su comunidad y en su cultura.

Dentro de las diferentes manifestaciones de la lengua, específicamente, en la modalidad discursiva oral y en su registro coloquial, se encuentra la actividad conversacional, que ocupa un lugar preponderante por ser el modo de comunicación social más básico del ser humano, presente en su vida cotidiana. Si contabilizáramos los encuentros conversacionales que podemos llegar a mantener en un día normal, podríamos sorprendernos: en la casa, en la calle, en el ascensor, en el trabajo, en la sala de espera, por el móvil. Cada una de esas interacciones es diferente a la anterior, ya que los temas tratados, la longitud de los mismos, la velocidad de emisión, la cantidad de pausas, de interrupciones o el tono empleado, por ejemplo, están en función de múltiples factores contextuales, tales como el tiempo del que dispongamos, el grado de confianza entre los participantes, el lugar en el que se produzca o el motivo de la interacción.

A pesar de esa multiplicidad de circunstancias, los hablantes tenemos la capacidad de adaptarnos a ellas para generar un discurso de forma espontánea y original cada vez, es decir, sin seguir ningún guion previo. Esto es así porque conocemos, a la perfección, una serie de principios, tácticas y fenómenos específicos de la estructura de la conversación en nuestra lengua materna (en lo sucesivo LM) y que hemos ido adquiriendo con el tiempo, precisamente, mientras hablábamos con nuestro entorno, es decir, usando la lengua para comunicarnos en los diferentes intercambios conversacionales que se iban produciendo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Sin embargo, tal vez por tratarse de un tipo de intercambio tan habitual y recurrente en nuestro día a día, o por esa condición de espontáneo, improvisado o, aparentemente, desestructurado, durante muchos años permaneció en el olvido. Los lingüistas estaban preocupados por analizar el lenguaje escrito, ya que se trataba de un discurso más elaborado, con una organización más clara y más accesible. Destinaron sus esfuerzos al análisis del lenguaje, desde una perspectiva teórica, para explicar su funcionamiento y caracterizar los diferentes componentes que lo constituyen. Así, se fueron especializando en las distintas disciplinas que estudian la lengua: la Gramática, la Semántica, la Morfosintaxis, la Fonética, la Fonología. Pasaron varios años hasta que, en la década de los 60 del siglo XX, se adoptó una perspectiva de estudio del lenguaje que atendía al uso del mismo, al lenguaje como herramienta de comunicación, al habla en acción. Varias disciplinas, no siempre provenientes del campo de la lingüística, con sus aportaciones, fueron completando los vacíos existentes sobre la organización y el funcionamiento de la conversación: la Etnografía, la Sociología, la Filosofía del lenguaje, la Sociolingüística, la Pragmática, el Análisis del discurso, el Análisis de la conversación.

Hoy sabemos que la lengua es mucho más que un conjunto de reglas gramaticales y, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante LE), se considera que el fin primero debe ser lograr que el aprendiz sea capaz de comunicarse de forma apropiada en las distintas situaciones de la vida. Para lograr que sea competente, desde el punto de vista comunicativo (Hymes, 1972), es necesario desarrollar otras capacidades no solo a nivel sintáctico, léxico o fonético, sino, además, a nivel discursivo, estratégico, sociolingüístico o sociocultural (Canale y Swain, 1980, Canale 1983). A todo este conjunto de conocimientos hay que añadir lo que se ha dado en llamar la competencia interaccional o conversacional, es decir, la capacidad discursiva e interactiva que habilita a un hablante para cooperar y negociar con otros la construcción de una interacción natural y espontánea.

A pesar de todo, nos encontramos en las aulas, todavía, con alumnos muy preocupados o incluso obsesionados por dominar los pasados y el subjuntivo, en su creencia de que esto será el pasaporte para el éxito en sus capacidades comunicativas más allá del contexto académico. Del mismo modo, los propios docentes, en ocasiones, quizás debido a la falta de formación específica, se guían por contenidos centrados en los aspectos funcionales y lingüísticos en los diseños de sus programaciones, con actividades algo descontextualizadas. Se da un mayor peso al desarrollo de las destrezas escritas (comprensión y expresión escrita) o a la producción oral limitada a dos o tres turnos,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

quedando en un desequilibrio las destrezas orales y la interacción espontánea, libre de pautas restrictivas en cuanto al tema o a la toma de turno.

De hecho, tradicionalmente, como indica Lomas (1994), en el ámbito pedagógico de la educación primaria o secundaria, se pensaba que la actividad de hablar se adquiría de forma natural a temprana edad y, por tanto, no era necesario enseñar los usos orales en la escuela. De ahí que, en los currículos hubiera un predominio absoluto de ejercicios de lectura y de escritura, dejando fuera del aula las destrezas de comprensión y expresión oral. Esta concepción naturalista de la oralidad también afectó al terreno de la didáctica de LE, ya que se consideraba que los adultos que estudiaban un idioma recurrían a las reglas de funcionamiento de los intercambios orales que poseían ya en su LM, y que era suficiente con la transferencia de esos conocimientos a la nueva lengua objeto de estudio (Brown y Yule, 1983). Tal consideración influyó en que la práctica de la interacción espontánea permaneciera ignorada dentro de las aulas durante mucho tiempo.

En la actualidad, podemos afirmar que no es suficiente la práctica de la expresión oral para adquirir una serie de funciones, estructuras y fenómenos lingüísticos y comunicativos fundamentales, sino que, además, es necesaria una enseñanza explícita, en el aula de LE, de los recursos y mecanismos que regulan la conversación por medio de un enfoque “directo” (Richards, 1990; García García 2004, 2009). Disponemos ya de evidencia empírica, en el ámbito de la enseñanza de LE, sobre las mejoras en las producciones de los hablantes no nativos (en lo sucesivo HNN) que reciben una instrucción explícita de determinados aspectos conversacionales (House, 1996; Yoshimi, 2001; Liddicoat y Crozet, 2001).

En el trabajo que nos ocupa estamos interesados en ahondar, fundamentalmente, en la actividad conversacional espontánea, en su enseñanza y adquisición dentro del ámbito del aprendizaje de LE. Nuestra principal preocupación es cómo lograr que un HNN tenga la competencia necesaria en una LE que le permita participar, con eficacia, en una conversación con un hablante nativo (en adelante HN), logrando identificar las señales verbales y no verbales que su interlocutor le envía y, a su vez, empleando los recursos necesarios para tener control sobre los distintos movimientos que desee realizar en la interacción.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Sin embargo, para que el tratamiento de la conversación en la enseñanza sea del todo adecuado y se logre el desarrollo real de la competencia conversacional del alumno, se requiere un conocimiento más profundo de esta, de su estructura y de su organización. Estos datos han sido especificados poco a poco gracias a los diferentes hallazgos de los estudios científicos, principalmente de las dos corrientes que más han trabajado en el estudio del discurso y de la conversación hasta ahora, desde una perspectiva funcional, el Análisis del discurso (AD) y, sobre todo, el Análisis de la conversación (AC).

Tras la observación y el análisis de corpus de conversaciones reales, se ha descubierto que cuando mantenemos una conversación en una situación informal, acto cotidiano por excelencia, se producen múltiples acciones y procesos de los que no somos del todo conscientes, pero que sabemos usar e interpretar a la perfección. Así, por ejemplo, usando los recursos y mecanismos conversacionales que nos ofrece la lengua, podemos asegurarnos de que el oyente nos atiende, debemos avisar del inicio o del final de nuestra intervención, señalar de manera coherente y cohesionada un cambio temático, usar recursos para ganar tiempo mientras pensamos en cómo expresar una idea, saber interrumpir a nuestro interlocutor o cómo evitar ser interrumpido. Dichos conocimientos capacitan al hablante para participar en cualquier conversación con adecuación y naturalidad. A este conjunto de saberes se ha denominado *competencia conversacional*. La actividad conversacional entraña mayor dificultad cuando tratamos de entablar un intercambio comunicativo en una LE en la que, con toda probabilidad, los mecanismos y fenómenos conversacionales no coinciden con los de nuestra LM y, además, no hemos sido entrenados para usarlos, dado que estos recursos se encuentran ausentes de los planes de estudio de la mayoría de los centros educativos, como hemos mencionado.

Desde la perspectiva de la enseñanza, no cabe duda de que existe un gran desconocimiento en la forma de abordar este concepto de la competencia conversacional. Los primeros estudios que se fijaron en las características de las interacciones en LE lo hicieron desde distintas perspectivas y utilizando diferentes enfoques metodológicos: o bien desde el ámbito de la adquisición, o usando datos recogidos de entrevistas de nivel o de juegos de roles, o se trataba de conversaciones entre HN y HNN, o no contaban con muestras suficientemente relevantes (García García, 2014).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En la actualidad, siguiendo los principios teóricos y metodológicos del AC, contamos con diferentes trabajos, en el ámbito de la Lingüística aplicada, en los que se han estudiado el funcionamiento y las características de la estructura de la conversación con el objetivo de aplicar los resultados a la adquisición y a la enseñanza de L2 y LE (Scarcella, 1983 y 1988; Stewner Manzanares, 1983; Meierkord, 1996; Riggenbach, 1991 y 2000; Gardner, 1994 y 1997; Gardner y Wagner, 2004; Briz, 2004; Cestero, 2005, 2016; Albelda y Fernández, 2008; García García, 2009, 2014, 2016; García Castro, 2003; Inglés, 2010, 2016; Rubio, 2008, 2012, 2016; Pérez Ruiz, 2011, 2016; Martínez, 2015; Pascual, 2014, 2016; Silva, 2012, entre otros).

Por otra parte, se han ido identificando algunas diferencias culturales en la estructuración de la conversación, así como las características propias de la interlengua de los aprendices de LE y es en esos elementos distintivos en los que se deben basar las propuestas didácticas destinadas al desarrollo de la competencia conversacional de estudiantes de una LE (Cestero, 2005 y 2016).

El estudio que ahora introducimos surge de una constante inquietud y preocupación que tiene su origen en nuestra propia experiencia personal. En primer lugar, proviene de la etapa de aprendiz de una lengua extranjera, pues, tras años de aprendizaje, no fuimos capaces de interactuar oralmente de forma fluida y natural en el idioma que habíamos estudiado. En segundo lugar, como docente, durante años, hemos observado las características de la producción oral de los estudiantes que acuden a nuestras clases para estudiar español y hemos constatado las dificultades que poseen los alumnos para mantener una conversación espontánea, incluso contando con un amplio periodo de instrucción académica. La incapacidad comunicativa que sufren muchos HNN, a pesar de los años de de estudio de un idioma, es debida a múltiples factores, entre los que podemos destacar la falta de conciencia de la existencia de diferentes aspectos conversacionales propios de la lengua española, así como la ausencia de la práctica específica dentro y fuera del aula.

La falta de estudios científicos, hasta ahora, que atendieran esta deficiencia, tanto en español como en otras lenguas, y, como consecuencia, la inexistencia en los manuales didácticos tanto de textos reales de español, como de ejercicios específicos y apropiados, repercuten de manera directa en la carencia señalada. Esta realidad se agrava por la falta de tiempo dedicado a la práctica oral de la que adolecen, con frecuencia, los cursos, tan necesaria para lograr comunicarse con eficacia; más aún si tenemos en cuenta que el tipo de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

INTRODUCCIÓN

actividades que se realiza en el aula para ejercitar la expresión oral no es siempre adecuado, ya que a menudo está más centrado en la reproducción de contenidos lingüísticos, por ejemplo, que en la práctica conversacional misma. Todos ellos son, con seguridad, aspectos que han provocado esta falta de experiencias conversacionales y el gran desconocimiento sobre la importancia de la competencia conversacional en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de LE.

La frustración y la queja continua de los estudiantes por su falta de práctica oral y nuestro afán de querer profundizar en la búsqueda de soluciones a esta situación, han alimentado la motivación para abordar este trabajo. Es por ello que nos hemos propuesto, guiados por la mejora de la calidad de nuestras clases, encontrar un modo eficaz de capacitar a los alumnos para lograr mantener, de forma adecuada y exitosa, intercambios conversacionales en situaciones reales de comunicación. Para tal fin, decidimos dar un paso más y trasladar al aula el aprendizaje de estos contenidos a través de la programación y el diseño de un curso específico destinado al desarrollo de la competencia conversacional de aprendices de español como lengua extranjera (en lo sucesivo ELE).

Esta interesante labor la hemos llevado a cabo usando como referencia las aportaciones más relevantes de las investigaciones realizadas en el marco de la enseñanza-aprendizaje en LE/ELE sobre la conversación, que han demostrado, a pesar de que todas las lenguas comparten unos universales, la existencia de diferencias estructurales y culturales en la interacción. Ello ha quedado reflejado en los usos erróneos en la interlengua de los aprendices de una LE, al reproducir los patrones conversacionales de su LM en la nueva lengua objeto de estudio (en lo sucesivo LO), que constata la existencia de interferencias. Esos usos inadecuados en sus intercambios son una señal de la complejidad que supone, para un HNN, el empleo en sus emisiones en la LE o L2 de determinados mecanismos y fenómenos conversacionales de los que no tiene consciencia y que no se adquieren de forma natural (García García, 2014).

Consideramos que, por medio de una enseñanza explícita especializada y programada de los elementos estratégicos que subyacen en una conversación real, adaptada al nivel de conocimiento del idioma, y con el entrenamiento apropiado, las transferencias de los patrones de comportamiento de la LM, así como las dificultades para señalar o captar determinados movimientos, se verán reducidas y las interacciones de los aprendices podrán ser, poco a poco, más adecuadas y fluidas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

INTRODUCCIÓN

Los objetivos fundamentales de nuestra investigación de carácter aplicado son tres. Por un lado, la elaboración de una programación que recoja los contenidos específicos para el desarrollo de la competencia conversacional de estudiantes de una LE y el diseño de una gran variedad de actividades, bien secuenciadas, que ofrezcan el entrenamiento apropiado para que los estudiantes sean capaces de comprender y producir intercambios comunicativos orales adecuados y fluidos con HN en el trabajo, en las aulas, en la calle o en sus relaciones personales. Por otro lado, su puesta en práctica, en el aula, mediante un enfoque metodológico que combina la enseñanza implícita y explícita de determinados fenómenos y estrategias conversacionales del español. Y, por último, el estudio pormenorizado de las conversaciones grabadas por los participantes durante el curso, con una aproximación cualitativa y cuantitativa, para corroborar su validez y conocer si se logra una adecuada adquisición de la competencia conversacional.

Nuestro trabajo de investigación trata de completar las diferentes propuestas didácticas presentadas, hasta el momento, para el desarrollo de la competencia conversacional en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, siguiendo una metodología científica de forma rigurosa y con un enfoque más global. Lo que supone un avance, creemos, es que conforma una línea de investigación empírica a partir de un trabajo realizado en tres fases: diseño de un curso, impartición del curso con el material elaborado y análisis de muestras para conocer los resultados del curso. Y, por otra parte, incluye una triple perspectiva de análisis que nos permite comparar los datos obtenidos mediante estudio de muestras, con la visión del estudiante y la del docente-investigador, lo que confiere mayor solidez y solvencia al estudio.

A tenor de los resultados obtenidos en el trabajo que aquí introducimos, y que abordaremos de forma más extensa en el capítulo correspondiente, podemos afirmar que el estudio consciente de los recursos estratégicos de la conversación cotidiana del español es provechoso. Los datos revelan que el proceso de adquisición de la competencia conversacional pasa por diferentes fases hasta consolidarse y que, al finalizar el curso, se ha producido una evolución en la actuación oral de los aprendices, más acorde entonces con el patrón de comportamiento conversacional de los nativos españoles, en lo que a la emisión de turnos de apoyo (en adelante TA) y de empleo del marcador discursivo *bueno* se refiere.

Presentamos, a continuación, la manera en que hemos organizado en capítulos esta tesis doctoral y resumimos brevemente el contenido de cada uno de ellos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

INTRODUCCIÓN

En el capítulo 1, dedicado al marco teórico, abordamos los aspectos teóricos que sustentan nuestra investigación desde tres enfoques fundamentales. En primer lugar, empezaremos con un recorrido histórico por las diferentes disciplinas científicas que han desarrollado, desde una u otra perspectiva, el estudio de la conversación y cuyos hallazgos más relevantes han ido conformando el conocimiento que tenemos, hoy en día, sobre la organización estructural de la interacción oral. Asimismo, abordaremos el funcionamiento y las características básicas de la microestructura y de la macroestructura la conversación cotidiana. En segundo lugar, haremos un repaso de las diversas interpretaciones del término *comunicativo* que se encuentran en los diferentes enfoques metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de LE/ELE que se han sucedido hasta la actualidad. Por último, sentaremos las bases teóricas que fundamentan nuestra propuesta didáctica de la conversación dentro del ámbito de la Lingüística aplicada a ELE. Para ello, repasamos, como marco de referencia, las aportaciones de recientes estudios empíricos que versan sobre las diferencias de la conversación española y la de otras lenguas y culturas, así como los modelos de aplicaciones didácticas para el desarrollo de la competencia conversacional propuestos hasta el momento para el aula de ELE.

Continuaremos, en el capítulo 2, con la presentación de la metodología de trabajo que hemos seguido en esta tesis. Debido al carácter teórico y experimental de nuestra investigación, hemos dividido el capítulo en cuatro apartados básicos. Primero, detallamos cuáles son los objetivos de nuestra investigación, así como las preguntas e hipótesis de trabajo. Segundo, describimos la metodología correspondiente al diseño del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*, detallando los pasos que hemos dado para la elaboración de la Programación general, de la Guía didáctica y de las Unidades didácticas del curso completo. Tercero, nos ocupamos de la metodología de la impartición del curso, de la respuesta y participación de los alumnos, de la recogida del material y del análisis de los resultados. Y, por último, describimos la metodología de investigación, especificando diferentes aspectos del proceso de recogida y análisis de datos.

En el capítulo 3, dado que uno de los objetivos de este trabajo experimental es diseñar un curso específico de conversación para su posterior aplicación en el aula, explicamos las distintas fases de la puesta en marcha del curso y presentamos el material diseñado. En primer lugar, hacemos referencia a la programación general del curso, a la elaboración del material didáctico correspondiente a las siete unidades y a la realización de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

la guía del profesor. Posteriormente, aludimos a la impartición del curso y a los primeros resultados obtenidos, a partir de las consideraciones de los participantes, así como en la observación del desarrollo del curso.

Siguiendo las bases teóricas y metodológicas del AC, en los capítulos 4 y 5, exponemos los resultados obtenidos tras el análisis cualitativo y cuantitativo del corpus de conversaciones mantenidas por los aprendices durante el inicio, la mitad y el final del curso de conversación diseñado e impartido. Nos ocupamos del análisis de dos de los fenómenos que se trabajaron en las unidades didácticas del curso de conversación, los TA y del marcador discursivo *bueno*. Describimos, por medio de ejemplos y de datos estadísticos, los tipos, las funciones, las combinatorias y la incidencia de la enseñanza explícita en la producción y frecuencia de uso del fenómeno conversacional y el recurso discursivo elegidos en el desarrollo de la interlengua de los estudiantes. Al mismo tiempo, procedemos a una comparativa con los resultados de otros estudios similares, tanto entre HN españoles como entre estudiantes de ELE de otras lenguas maternas y culturas. Tras la interpretación de todos los datos obtenidos extraemos las conclusiones pertinentes que aporten nuevos conocimientos para la enseñanza y adquisición de la competencia conversacional en el ámbito de la Lingüística aplicada a LE/ELE.

En el sexto y último capítulo, cerramos el trabajo confirmando la hipótesis de investigación y el cumplimiento de los objetivos y presentando un resumen de las principales conclusiones obtenidas del estudio empírico, de la metodología didáctica y del aprendizaje de la competencia conversacional. Finalizamos con reflexiones y sugerencias que puedan ser útiles para futuras líneas de investigación, con el anhelo de que sirvan para continuar ahondando en el conocimiento de los métodos y materiales propicios para la enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE/ELE.

Al final del trabajo, recogemos las referencias bibliográficas y ofrecemos varios anexos que contienen tablas complementarias, las convenciones empleadas para la transcripción de conversaciones, las transcripciones del corpus CECELE 2014 (*Curso Específico de Conversación en ELE*), las fichas técnicas de observación y de los datos de los alumnos, así como el cuestionario sobre la competencia conversacional. Por último, en un CDRom que se adjunta, se presenta el resto de materiales elaborados para el curso de conversación: las unidades didácticas, la guía didáctica y el material de apoyo visual.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

1. MARCO TEÓRICO: LA CONVERSACIÓN Y SU ENSEÑANZA

En los últimos cincuenta años, ha aumentado espectacularmente el interés por el estudio de la lengua hablada y, en particular, de la conversación espontánea. En este capítulo, dado que nuestra investigación se centra en la enseñanza de la competencia conversacional, haremos un repaso de los orígenes del estudio de la conversación. Atenderemos a las aportaciones más relevantes de las diferentes disciplinas científicas que han ido conformando el conocimiento que tenemos, hoy en día, sobre la interacción oral. Asimismo, abordaremos las características principales de la estructura y el funcionamiento de la conversación cotidiana, pasando revista a los trabajos publicados sobre el tema. Por último, nos centraremos en el ámbito de la enseñanza de la conversación, expondremos la evolución que ha experimentado el tratamiento de la conversación según los diferentes enfoques metodológicos que se han sucedido en la enseñanza de LE, sus aciertos y sus errores, así como las nuevas propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia conversacional en la enseñanza de ELE en el panorama actual. De esta manera, sentaremos las bases teóricas que fundamentan nuestra propuesta para incluir la conversación en la enseñanza de ELE.

1.1. Definición y caracterización de la conversación

El ser humano accede al conocimiento del mundo a través de la lengua hablada, es el instrumento de comunicación que le conecta con el exterior. Interactuando oralmente el hombre crea su propia identidad como individuo y comparte la forma de entender el mundo con los miembros de su comunidad (Tusón, 1997). Por su parte, la conversación es considerada el medio más natural y espontáneo de comunicación del hombre en su cotidianeidad. Dada la importancia vital que posee la conversación en la formación y realización de una persona, y puesto que nuestro objetivo principal es desarrollar la competencia conversacional de un HNN en una L2/LE, comenzaremos explicando qué es la conversación, cuáles son sus características principales y cómo funciona.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

La tarea de definir la conversación, como han reconocido diversos autores, resulta harto compleja, debido a los diferentes factores que influyen e intervienen en su composición, que no solo son de tipo lingüístico sino de tipo sociolingüístico, pragmático y sociocultural. Como asegura Moreno (1998: 164), la conversación no puede entenderse como la suma de elementos lingüísticos, sino que se trata de “un proceso, una interacción social, psicológica y lingüística, con una estructura que debe ser analizada”. No obstante, son múltiples las actividades comunicativas que producimos oralmente en nuestra vida diaria; en cada uno de estos encuentros empleamos determinados mecanismos, recursos y estrategias conversacionales en función de distintas referencias contextuales: el número de interlocutores que conversa, el objetivo que se persigue con el intercambio, la relación personal existente entre ellos o los temas que deseamos abordar, por ejemplo. Por tanto, la definición o caracterización de todos los encuentros conversacionales que se puedan desarrollar es inviable, pero sí es posible extraer los rasgos principales que conforman la interacción oral espontánea en contraposición a otros tipos de eventos discursivos orales.

Goffman (1971, 1981) se preocupó por cómo influyen los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humanas. Su teoría del interaccionismo simbólico se centró en cómo los seres humanos se guían por unas pautas rituales en sus relaciones personales y públicas. El investigador estudió los pequeños encuentros de la vida cotidiana y, a través de las unidades mínimas de la interacción, pudo analizar y describir las rutinas sociales que hay detrás de una conversación. Observó que las intervenciones de los interlocutores se producen de manera ordenada por medio de turnos, en los que se tiene en cuenta todo lo dicho antes, que, a su vez, determina lo que se dirá posteriormente. Además, confirmó la importancia de elementos no verbales como la mirada o la posición del cuerpo en la conformación del mensaje que el hablante desea transmitir.

Kerbrat-Orecchioni (1996), por su parte, insistió en que la finalidad principal de la conversación es el placer de hablar por hablar como actividad socializadora. En un intercambio cara a cara, los papeles de los participantes no se hallan definidos con antelación, sino que poseen una relación simétrica, de igualdad. Además, aseguró que las intervenciones de los interlocutores obedecen a un conjunto de reglas bien determinado, pero, al mismo tiempo, los hablantes gozan de cierta libertad para elegir los temas que tratarán, la duración de la interacción o el orden de los turnos de habla, que se decide durante el proceso.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En primer lugar, la comunicación oral es el medio más natural que el humano emplea para relacionarse en sociedad. En la historia de su evolución, la lengua hablada precedió a la expresión escrita. A pesar de que ambas son vías de comunicación que posee el individuo, en las que se hace uso del mismo sistema lingüístico y se transmite información, ambas actividades comunicativas se realizan mediante procesos de expresión, comprensión e interacción diferentes e independientes. En el discurso oral los procesos se complican debido, por ejemplo, a los rasgos de inmediatez y espontaneidad (no se dispone de tiempo para planificar ni reelaborar el discurso), es una actividad caracterizada por un alto grado de imprevisibilidad (Briz, 1998). Además existe retroalimentación inmediata, esto es, el discurso se va elaborando y modificando en cooperación con los interlocutores. De ahí que los hablantes, durante la conversación, elijan todos aquellos recursos (léxicos, sintácticos o mecanismos de compensación o reparación) a su disposición en la lengua que faciliten la elaboración de los enunciados que desean transmitir, que les ayuden a simplificar la compleja tarea interactiva. A grandes rasgos, podemos resaltar las características idiosincrásicas de la comunicación oral (Peris, 1993: 182-184):

- discurso oral: entonación, pronunciación, pausas, silencios, elementos paralingüísticos y extralingüísticos, presencia de frases incompletas, reformulaciones, falsos comienzos, paráfrasis, elipsis, repeticiones, interrupciones, solapamientos, escasa subordinación, presencia de coordinación o yuxtaposición, vocabulario reducido, abundantes coloquialismos y expresiones idiomáticas.

Un análisis detallado y preciso de las características específicas de la actividad conversacional requiere delimitar los distintos tipos de prácticas discursivas orales existentes en los diversos ámbitos de la vida social¹ y que deben estudiarse atendiendo a criterios diferenciados:

- modalidades discursivas orales: académico (exámenes orales, debates, conferencias), literario (representaciones teatrales), científico (debates, reuniones, ponencias), periodístico o publicitario (entrevistas, reportajes, anuncios dialogados, tertulias televisivas y radiofónicas (coloquial o formal), político (ruedas de prensa, discursos), laboral (reuniones, entrevistas), jurídico

¹ Presentamos aquí una lista adaptada de Briz (1998) y Calsamiglia y Tusón (1999).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

(juicios, interrogatorios) y cotidiana (conversación: teléfono, cara a cara o a través de *skype* o *wasap*²).

Por tanto, dentro de la modalidad discursiva oral se incluyen otros tipos de interacciones que poseen características y funciones bien diferenciadas del prototipo discursivo de lo oral, la conversación cotidiana cara a cara, que es la que nos ocupa en este estudio.

En segundo lugar, conocer la verdadera naturaleza de la conversación exige, como requisito primordial, superar los límites de la unidad lingüística de estudio tradicional, la oración o los actos de habla, y tomar, como punto de partida, el concepto de *texto*, propuesto por Van Dijk (1983), como unidad superior y completa de comunicación. La conversación constituye, así, la unidad mínima de interacción social dentro de un proceso más amplio que es la actividad comunicativa y que cuenta con una estructura y unas características propias que especificar (Cestero, 2000a: 17). Según el canal en el que se produzca la interacción, podemos encontrar textos escritos u orales. Dentro de los textos orales, como indica Cestero (2000a: 23), es posible distinguir actividades comunicativas *monologales*, que son unilaterales, sin interacción, y *dialogales* o interactivas, en las que la comunicación es bilateral y que son el objeto de nuestra investigación.

En los estudios llevados a cabo sobre el análisis estructural de la conversación coloquial, Briz (1996, 1998) y Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000) consideran que el discurso dialógico presenta un orden interno y se articula mediante una serie de unidades:

- a) unidades monologales: que van desde unidades inferiores como el *acto de habla* o el enunciado hasta la *intervención*, referida a un acto de habla o al conjunto de actos de habla emitidos de forma continua o discontinua por un interlocutor con una intención concreta. A su vez, las intervenciones pueden ser de *inicio* o de *reacción*.
- b) unidades dialogales: formadas por diálogos o unidades superiores como el *intercambio*; estos últimos combinados de manera sucesiva y emitidos por varios hablantes dan lugar a la *interacción*, que se halla limitada a su vez por unidades temáticas, las *secuencias*.

² Incluimos una nueva forma de interactuar propia de la modalidad discursiva oral cotidiana, posible gracias a los avances tecnológicos y el auge de las redes sociales, en la que, a diferencia de la conversación telefónica, está presente la imagen y, por tanto, el lenguaje no verbal.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Por otro lado, la actividad interaccional posee un orden externo de carácter social, que son los turnos de habla, como mecanismo que regula la progresión de la conversación y que conforma su estructura, como veremos más adelante.

En segundo lugar, el gran desconocimiento que existe sobre la interacción espontánea al haber sido, durante mucho tiempo, el gran ausente de las aulas llega a conformar ciertos prejuicios en la mente de muchos hablantes, que no dudan en relacionar la conversación con incorrección, inadecuación o desestructuración. De hecho, cuando un hablante se escucha a sí mismo participando en una conversación espontánea, a través de una grabación, suele valorar su producción oral de forma negativa, aunque su actuación haya sido totalmente normal, empleando estrategias y recursos propios de una interacción oral como las repeticiones, los falsos comienzos, los titubeos o el léxico menos variado. Esto es debido, principalmente, a que su consideración está basada en los criterios de perfección formal propios del discurso escrito (Llobera, 1995: 13).

En este sentido, Briz (1998: 35-46) pudo comprobar que las acepciones que asignaban sus alumnos al término *conversación* eran inexactas, pues lo identificaban con lo oral, lo coloquial y lo vulgar. Se confunde, así, la interacción espontánea con el discurso hablado en general, o con el registro vulgar (incorrecto), o bien con el sociolecto de la clase baja, incluso se identifica con el ámbito de uso de un léxico peculiar o con expresiones idiomáticas.

El concepto de *conversación* no es sinónimo de *coloquial*; este término alude a una modalidad o a un tipo de registro discursivo que surge en un contexto cotidiano, familiar, con un tono o estilo relajado e informal que viene determinado por los parámetros situacionales. El estilo coloquial es habitual que se exprese oralmente, pero también puede manifestarse en un texto escrito (fragmento de una conversación entre los personajes de una obra literaria); además, es independiente de la clase social a la que pertenezcan los hablantes (aunque una persona con un nivel de lengua bajo hallará dificultades para elaborar adecuadamente un discurso formal) y, por último, está influenciado por los rasgos dialectales de los hablantes (Briz, 1998: 35-46)

Aclarada esta confusión, Briz (1996, 1998: 41), como especialista en la conversación coloquial y miembro del grupo Val.Es.Co., distingue un conjunto de rasgos,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

tanto de tipo pragmático como sociolingüístico, que determinan el registro coloquial de una conversación prototípica:

- a) Rasgos situacionales o coloquializadores:
 - la relación social entre los hablantes es de igualdad.
 - relación vivencial de proximidad, conocimiento mutuo y experiencia común compartida.
 - marco discursivo familiar.
 - el tema tratado no es especializado.
- b) Rasgos primarios:
 - no responde a una planificación previa.
 - finalidad interpersonal, que comienza cuando los hablantes persiguen un fin socializador.
 - el tono usado es informal.

No obstante, es necesario definir este tipo de discurso natural y espontáneo para precisar cómo se organiza, cuáles son las características y los componentes principales que subyacen a su estructura interna.

Los primeros preocupados por caracterizar la conversación espontánea, frente a cualquier otro tipo de interacción verbal (entrevistas, debates, ceremonias), fueron los etnometodólogos Sacks y sus colaboradores, Schegloff y Jefferson (1974), quienes tuvieron en cuenta, específicamente, los mecanismos que regulan su funcionamiento interno. El método que siguieron consistió en localizar los fenómenos generales recurrentes inmersos en un amplio corpus de conversaciones reales. Mediante esta aproximación cualitativa fueron capaces de identificar el sistema de toma de turno como el eje organizativo que conforma y estructura la conversación. Destacaron, así, los 14 rasgos propios de este sistema de turnos que nos indican que nos encontramos ante un acto conversacional, si bien muchos de ellos se dan, también, en otros tipos de interacción, aunque no de manera coincidente:

1. El cambio de hablante se repite varias veces o al menos se produce una vez.
2. En general habla una sola persona cada vez.
3. Los solapamientos, o casos de habla simultánea, son comunes pero breves.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

4. El paso de un turno al siguiente sin pausas ni solapamientos es algo normal, al igual que los que se producen tras breves pausas y solapamientos.
5. El orden en la sucesión de los turnos no es fijo sino que varía.
6. La duración de los turnos no es fija sino variable.
7. La longitud de la conversación no se especifica previamente.
8. Lo que dicen las partes no se especifica con anterioridad.
9. La distribución de los turnos no se especifica previamente.
10. El número de participantes puede variar.
11. La conversación puede ser continua o discontinua.
12. Existen técnicas de la distribución de turnos: un hablante puede seleccionar al hablante sucesivo, o puede autoseleccionarse empezando a hablar.
13. Se usan distintas unidades de construcción del turno (palabras o frases).
14. Hay mecanismos de rectificación para los errores y violaciones de la toma de turno.

Como podemos apreciar, muchos de estos factores no están del todo delimitados, son imprecisos los temas, los tiempos, el número de participantes, el orden, lo cual obliga a los hablantes, durante el transcurso de la conversación, y guiados tanto por el principio de cooperación como por los factores contextuales que los vinculan, a interpretar el sentido de lo que se quiere decir y a negociar, conjuntamente, si concluyen, retoman o proponen un nuevo tema, si valoran positiva o negativamente un comentario, si mantienen o modifican el tono empleado o la velocidad de emisión, si corrigen algún lapsus, o si rellenan alguna pausa.

Tomando el trabajo de los etnometodólogos como referencia vemos, en la definición de acto conversacional que desarrolla Briz (1996, 1998: 42), una síntesis de los rasgos específicos que nos ayudan a identificar y a diferenciar una conversación de cualquier otro tipo de discurso hablado:

- Una interacción presencial, cara a cara.
- Inmediata, se produce en el momento presente.
- La toma de turno no se halla predeterminada de antemano.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- Es dinámica, es decir, va más allá de la emisión de pares mínimos, se produce por el continuo cambio de roles de los participantes y la alternancia de turnos inmediata.
- Es cooperativa, en la elección del tema y en la intervención del otro.

Por su parte, en base a la lista de Sacks, Gallardo (1996) simplifica los 14 rasgos para la toma de turno conversacional en 7 puntos relevantes por ser algunos redundantes. Al mismo tiempo, realiza una propuesta para la definición de la interacción conversacional, que distingue entre el concepto sociolingüístico de la conversación y el concepto pragmático, caracterizándolo de la siguiente manera:

- Caracterización sociolingüística de un acto comunicativo, cuyos rasgos se encuentran influenciados por el contexto y nos permiten diferenciar el tipo de conversación (telefónica, terapéutica, cotidiana o didáctica):
 - Relación funcional entre los hablantes: transaccional o personal, función externa o interna, relación complementaria o simétrica.
 - Situación comunicativa: restricciones de espacio y tiempo.
 - Ámbito o dominio: restricciones temáticas.
- Caracterización pragmática de un acto comunicativo, cuyos elementos no son sensibles al contexto, sino que se basan en los aspectos de funcionamiento interno de la conversación, específicamente en los rasgos de la toma de turno.

1. *Rasgos interactivos*: el dinamismo dialógico. Son características de cualquier actividad comunicativa interactiva, no exclusivos de la conversación:

- Sistema dual de la toma de turno (intervenciones y aportaciones).
- Carácter actual e inmediatez.
- Estructura triple básica (signos verbales, paralingüísticos y quinésicos).

2. *Rasgos conversacionales*:

- Toma de turno libre.
 - Alternancia del hablante.
 - Orden variable de los turnos.
 - Duración de los turnos no predeterminada.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- Contenido de los turnos no predeterminado.
- Número de participantes variable.
- Longitud del encuentro no predeterminada.
- Construcción pormenorizada, turno por turno.

2.2. Retroalimentación (coherencia temática).

El sistema de alternancia de turnos tiene que ver con la manera en la que se produce el sucesivo cambio de roles que experimentan los participantes en la conversación, de emisor a receptor y viceversa. Pero lo extraño es cómo se organiza esta alternancia de forma coordinada, cómo saben los hablantes cuándo y cómo sería conveniente intervenir. El modelo de *secuencialidad*, elaborado por Sacks y sus colaboradores (1974), especifica las reglas que garantizan que se produzca la distribución de los turnos de forma colaborativa y coordinada. Existe un mecanismo que se denomina *Lugar Apropiado para la Transición* (LAT), que se rige por unas reglas que permiten que se produzca el cambio de hablante y que, según Gallardo (1998), puede producirse de tres formas: por *selección directa*, es decir, el hablante I puede seleccionar al siguiente; por *autoselección*, cuando el propio hablante II decide por sí mismo tomar la palabra; y el *mantenimiento*, o sea, un tipo de autoselección, ya que el hablante I decide continuar con su uso de la palabra. Mediante una serie de señales lingüísticas y no verbales (una pregunta, una pausa, una mirada), el hablante avisa a su interlocutor de cuál es el lugar pertinente para que se produzca la transición.

Precisamente en la tarea de determinar el sistema de selección de hablantes para tomar el turno, Sacks y sus colaboradores advirtieron que existía una relación de dependencia entre algunos pares de turnos, es decir, la emisión de determinados turnos hacía obligatoria la aparición de un segundo de manera sucesiva por hablantes distintos, como es el caso, por ejemplo, del par prototípico de pregunta/respuesta o el de invitación/aceptación o rechazo. Este grupo de turnos dobles fueron denominados *pares adyacentes*, que se exigen mutuamente “por razones lógicas, lingüísticas o sociales” (Moreno, 1998: 170).

Desde el punto de vista pragmático, debemos señalar que también forman parte de los componentes del contexto muchos de los recursos no verbales presentes en la conversación, ya que son instrumentos tan eficaces como los verbales para la creación de la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

coherencia global en la interacción (Schiffrin, 1988: 312-313; Cestero, 2014). En esta línea, Poyatos (1994: 16-17) asegura que la comunicación humana está compuesta por una triple estructura básica formada por el lenguaje, el paralenguaje y la quinésica, delimitadas a su vez por las dos dimensiones del tiempo (*cronémica*, concepto y actitudes relativas al tiempo) y del espacio (*proxémica*, distancia y contacto físico entre personas y objetos). Los hablantes, durante una interacción, tienen la posibilidad de elegir entre signos verbales o no verbales que afectan, directamente, a la conducta del emisor y del destinatario. De este modo, un aprendiz extranjero necesita adquirir y desarrollar no solo la *fluidez verbal*, sino un *coeficiente de fluidez cultural* que le permita conocer las pautas de comportamiento específicas para mejorar su capacidad de interaccionar interculturalmente, ya que nuestras conductas verbales y no verbales (un gesto, una mirada, un tono, un volumen, un contacto físico o un silencio) serán valoradas por nuestros interlocutores en función de unos valores morales, religiosos, sociales y culturales concretos. Así, por ejemplo, el ritual del saludo propio de una presentación está ligado a una parte verbal y a otra postural y gestual; la combinación adecuada de esos elementos viene determinada por el conocimiento que tengamos sobre las normas de comportamiento social de cada cultura, ya que varían en función del género de los participantes, el grado de formalidad de la situación o del estatus social.

En definitiva, en una conversación cotidiana y espontánea los interlocutores no siguen un guion establecido que les marca quién y qué deben decir, tampoco ejecutan las directrices de un director (como en el teatro) que les indica cuándo empezar y terminar su intervención, con qué tono o ritmo, dónde deben realizar un silencio o dónde interrumpir. En la interacción social prototípica los turnos se combinan de forma libre y son los propios emisores y oyentes los que, en sus sucesivos turnos y mediante un acuerdo tácito, van negociando el significado de sus intervenciones en función de las intenciones mutuas para que la conversación fluya. Con el fin de sociabilizarse, ellos deciden de qué hablar, cuándo, cuánto y cómo, sobre la marcha van decidiendo todos estos aspectos, pues las emisiones están interconectadas unas con otras, siempre influenciados por el contexto y el tipo de relación existente entre ellos. Es el conocimiento implícito de los principios, estrategias y características de la estructura conversacional de su lengua y de su cultura el que les guía para realizar esta actividad comunicativa con éxito, cubriendo sus expectativas y obteniendo los resultados deseados.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Para concluir, emplearemos, a modo de resumen, una completa definición sobre la conversación espontánea, realizada por Cestero (2005), que incluye los aspectos más relevantes que hemos abordados a lo largo de este apartado:

(...) una secuencia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada, con una organización pormenorizada no predeterminada, producida mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos específico, no controlado ni dirigido por ningún participante concreto, y cuyo objetivo social es, en principio, la comunicación por la comunicación. Se trata, así, de una unidad de interacción social, construida a través de una serie ordenada de turnos, formulados de manera alternativa por los participantes (Cestero, 2005: 20).

Hasta aquí hemos tratado los aspectos más relevantes referidos a la naturaleza de la conversación y a las principales características que la definen. En el siguiente apartado, repasaremos las principales disciplinas que han abordado el estudio específico de la conversación y destacaremos cuáles han sido las aportaciones efectuadas por cada una para conformar el conocimiento que hoy se tiene sobre la actividad conversacional.

1.2. La conversación y su estudio

En la década de los 60 del siglo XX, surgió el estudio moderno del discurso oral y, curiosamente, según recuerda Cestero (2000a), fueron diversas las disciplinas que se interesaron por él, algunas alejadas de la lingüística en sí misma: la Etnografía, la Lingüística del texto, la Sociología, la Sociolingüística, la Filosofía del lenguaje, la Psicolingüística, entre otras. Las corrientes que más han trabajado sobre el discurso oral y sobre la conversación, en particular, han sido la Pragmática, la Sociolingüística, el Análisis del discurso (AD) y el Análisis de la conversación (AC), aunque cada disciplina emplea enfoques metodológicos diferentes, como explicaremos a continuación. El AC surgió a partir de la Sociología, mientras que el AD es un enfoque que proviene de la lingüística propiamente dicha.

1.2.1. Análisis del discurso

Tradicionalmente, la unidad mínima de estudio de la lingüística teórica correspondía al nivel oracional, ese era el límite que alcanzaban las explicaciones gramaticales. Por

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

primera vez, el discurso dialogado se convierte en el foco de interés de los estudios de la disciplina del AD. Esta aproximación sistematiza el análisis de unidades lingüísticas más grandes y superiores a la oración, e integra, de forma progresiva, teorías pragmáticas. El centro de estudio se desplaza hacia el uso de la lengua, al discurso y a la comunicación en contextos sociales, políticos y culturales. El acto comunicativo es, pues, un proceso dinámico, que está influido por los factores contextuales, y por medio del cual los hablantes interactúan socialmente.

Los lingüistas del discurso se interesaron por el análisis de las variables que estructuran las situaciones concretas de comunicación, investigaron la relación existente entre el discurso, la forma, los objetivos y los efectos, es decir, la función. El punto de partida es una concepción de la lengua como sistema de estructuras que responde a una función primaria. Este *enfoque discursivo-funcional* trata de responder a las preguntas que se hacen los lingüistas sobre el porqué de las elecciones de los hablantes, es decir, las razones por las que un individuo combina determinados recursos léxicos o gramaticales, que tiene a su disposición la lengua, para expresar un mensaje.

La forma de proceder de las investigaciones del AD consiste en aislar las categorías discursivas básicas, analizar sus combinaciones y funcionamiento en secuencias para extraer reglas de unión, diferenciando las unidades que consideran bien formadas de las que no por medio de los criterios de coherencia y cohesión. Parten de una formalización previa al estudio para, posteriormente, tratar de confirmarla a través de los datos obtenidos (Moreno, 1998: 159-161; Cestero, 2000a: 23).

A principios de los 70 del siglo XX, en la Universidad de Birmingham, se funda una nueva escuela lingüística a partir de los estudios de Sinclair y Coulthard (1975), junto con otros representantes Brazil, Stubbs, que se interesan por el discurso empleado en el aula por profesores y alumnos, y deciden estudiar el lenguaje académico siguiendo los preceptos de la lingüística teórica, pero con un enfoque funcional. Con la adición del elemento situacional, desarrollaron un método analítico para descubrir la estructura de la interacción pedagógica. La pretensión de los analistas del discurso era que su estudio de la interacción se integrara en la lingüística con pleno derecho, para lo cual propusieron una serie de unidades que tuvieran un paralelismo exacto con las unidades del nivel gramatical. Clasifican, así, la estructura del discurso hablado en cinco categorías organizadas de forma

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

jerárquica: *acto*, *movimiento*, *intercambio*, *transacción* y *lección*³. El *acto* sería la categoría mínima y la *lección* la unidad superior, los actos se van combinando para formar *movimientos*. El *movimiento* es, a su vez, la participación mínima del hablante en un *intercambio*. Como novedad, plantean cuatro niveles organizativos necesarios para analizar cualquier texto hablado: el fonológico, el gramatical, el discursivo y el pragmático; aunque, por otro lado, realizan ciertas manipulaciones de los fragmentos que estudian (descartan repeticiones, dudas, errores fonéticos) y los aíslan de sus contextos correspondientes para proporcionarles cierta homogeneidad, lo cual supone eliminar características que pueden ser esenciales para su correcta descripción e interpretación (Nieto, 1995: 100-101).

Uno de los aportes más representativos de la escuela británica, como resalta García García (2014: 42), es el análisis de la estructura del intercambio como unidad interactiva, no estática, en la cual los hablantes negocian la transmisión de información.

El otro gran logro de los analistas del discurso es el estudio lingüístico no solo del discurso monologal sino del dialogado, empleando como muestras, por primera vez, textos reales y especialmente orales, aunque también escritos. Sin embargo, los corpus que utilizan provienen de contextos institucionalizados en su mayoría, como la interacción didáctica, la transacción comercial o la terapéutica (Gallardo, 1996: 20), dejando fuera el estudio de las interacciones espontáneas. Esto supone una limitación al alcance de sus conclusiones, ya que la estructura de los intercambios y los tipos de movimientos que se producen en la conversación espontánea difieren del esquema específico del intercambio entre profesor-alumno (Inicio-Respuesta-Evaluación).

Un hallazgo significativo de la escuela mencionada, según Gallardo (1996: 20), es la noción de predictibilidad, que permite investigar la estructura del intercambio. En cambio, se considera una limitación el establecer como válidos, exclusivamente, los principios teóricos, la metodología y las técnicas del método de análisis lingüístico gramatical (Gallardo, 1996).

El AD, después de recorrer un largo camino, alcanzó la madurez como disciplina y se convirtió en un campo interdisciplinario muy fructífero tanto en el área de las

³ El término de *lección* fue designado, en un primer momento, por ser el discurso académico el ámbito en el que se iniciaron estos estudios. Sinclair y Coulthard lo sustituyeron, posteriormente, por *interacción* para referirse al discurso interactivo libre.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

humanidades (la lingüística general), como en el de las ciencias sociales (Psicología social, cognitiva y educacional, la Inteligencia artificial, la Microsociología, la Semiótica, la Etnografía, la Sociolingüística) (Van Dijk, 2000).

Van Dijk, durante una década (de 1978 a 1988), desarrolló una línea de investigación, dentro del AD, con la que pretendió explicar las relaciones o los vínculos existentes entre el uso del lenguaje, las creencias y la interacción social, y en qué medida se influyen mutuamente. La definición del discurso como un *suceso de comunicación* incorpora aspectos funcionales, esto es, los individuos emplean el lenguaje para comunicar ideas, creencias o expresar emociones y lo hacen durante *sucesos sociales complejos*, como en un encuentro con amigos, en una conversación telefónica, en el aula, en el trabajo o en el médico (Van Dijk, 2000: 22). Este autor propone una aproximación sociocognitiva que relaciona tres dimensiones: el discurso, la sociedad y la cognición. Gracias a las importantes aportaciones de la psicología cognitiva, sabemos que existe una profunda influencia de la cognición, es decir, de los procesos y representaciones mentales de una sociedad (recuerdos, representaciones socioculturales compartidas, actitudes, ideologías, normas, valores) en la comprensión y producción del texto y de la conversación. A través de esos esquemas mentales se puede llegar a entender y a explicar aspectos del discurso como el sentido, la coherencia o la acción.

Promovida por Van Dijk, entre otros, se abre una de las líneas de investigación actuales del AD denominada Análisis crítico del discurso. Surge de la Lingüística crítica y concibe el discurso como un modelo de acción social determinado por valores, convenciones y normas sociales. A través del análisis del uso de expresiones lingüísticas y de las manifestaciones sociales del lenguaje (la publicidad, la propaganda política, el discurso científico, académico o los medios de comunicación) se puede llegar a determinar el efecto del poder y de la ideología en la producción de los significados lingüísticos. El analista adopta, pues, una postura moral y se posiciona al profundizar en el estudio del discurso para poner de manifiesto las situaciones de abuso de poder y de desigualdad social (sexismo, clasismo, racismo) que tienen que ver con el discurso en la sociedad, con el objetivo de propiciar un cambio (Van Dijk, 2000: 50).

En definitiva, el AD abarca un amplio espectro de estudio que va desde los fenómenos discursivos más abstractos y generales hasta los más concretos, es decir, se mueve entre el micro y el macronivel de la actividad comunicativa, del texto, del contexto o

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

de la sociedad. Todo ello desde una perspectiva completamente autónoma, en cuanto que aporta las herramientas conceptuales, teóricas y propias, que permiten a otras disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales aproximarse al estudio de la conversación y del texto, a la vez que profundizar en el conocimiento de los procesos y las representaciones mentales de una sociedad (Van Dijk, 2000: 62-63).

Los primeros tipos de textos con los que trabajaron los analistas del discurso eran, principalmente, textos escritos, dejando en el olvido el estudio de la forma de comunicación humana más elemental, que es la conversación cotidiana. Posteriormente, se incorporó al foco de interés del AD la descripción y caracterización de la interacción verbal, tanto de los intercambios informales como de los formales e institucionales. La complejidad de esta actividad comunicativa oral requirió una mayor especialización. Fruto de tal especialización fue el nacimiento de una corriente, que se denominó el AC, cuyo objeto de estudio ha sido, específicamente, la conversación, y que cuenta con sus propios principios teóricos y un enfoque metodológico determinado. A continuación, atendemos a esta disciplina, dedicada al estudio de las características, los recursos y las estrategias propios de la estructura interna de la conversación cotidiana, en la que se enmarca nuestro trabajo de investigación.

1.2.2. El Análisis de la conversación

Durante mucho tiempo los lingüistas evitaron el estudio de la conversación, por su complejidad y su aparente falta de organización. Las características inherentes a esta actividad comunicativa eran los falsos comienzos, las repeticiones, las frases inacabadas o las incorrecciones gramaticales; todo ello considerado, durante mucho tiempo, sinónimo de desviación de la norma o de incorrección. En realidad, nos encontramos ante estrategias conversacionales que nos permiten mantener el turno sin que nos lo roben o aumentar el tiempo de reflexión para planificar el discurso. Numerosos estudios, que se han interesado por la interacción oral, han podido demostrar que la conversación espontánea se rige por sus propias reglas y convenciones que guían el intercambio y que son compartidas por los miembros de una misma cultura (Cestero, 2000a). En las páginas que siguen, revisaremos los orígenes del AC, mencionaremos los principales hallazgos de diferentes estudios científicos del campo de las ciencias humanas y sociales que han ido conformando esta disciplina y, por último, detallaremos los principios y las reglas fundamentales que explican

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

el funcionamiento de la actividad comunicativa que nos ocupa, así como sus implicaciones didácticas en el ámbito de LE.

Levinson (1983: 286-294) consideró el AC, en sus comienzos, como un subcampo del AD; sin embargo, como aclara Schiffrin (1988: 301-303), conviene diferenciarlos porque, aunque poseen aspectos de estudio comunes, como el estudio de la estructura de la interacción, ambas disciplinas han encontrado soluciones diferentes.

En la década de los años 60 y principios de los 70 del siglo XX, el estudio de la conversación es abordado por investigadores procedentes de otros ámbitos, alejados de la lingüística, concretamente de las llamadas ciencias sociales, que se interesaron por nuevas perspectivas para el estudio del uso del lenguaje y, esencialmente, por su relación con el contexto social. Por ello se pueden observar puntos de encuentro entre disciplinas como la Sociología (Etnometodología, Interaccionismo simbólico), la Antropología (Etnografía de la comunicación), la Sociolingüística interaccional, o la Filosofía (y la Pragmática) de cuyas aportaciones se nutrió también el AC.

Las primeras investigaciones enmarcadas plenamente en el AC se realizan en E.E.U.U. en los años 70 del siglo XX. El término fue introducido por el sociólogo Sacks. Sacks sienta las bases teóricas del AC y, junto con dos discípulos, Schegloff y Jefferson, publicó el que se considera el artículo fundacional del AC (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), en el que, por primera vez, confirman que la interacción oral conversacional es una actividad social del ser humano que posee una estructura interna específica. Se alejan de la creencia de que la conversación es un simple intercambio de mensajes (pregunta-respuesta) entre un emisor y un receptor; ahora se amplía el concepto y se concibe la interacción como un proceso. Aplicaron el método científico a la sociología y estudiaron las características y la estructura de diferentes tipos de situaciones comunicativas (una conferencia, mensajes publicitarios radiofónicos, una reunión, el ritual del piropo, las secuencias de negociación, de petición o de valoración, entre otros) (Moreno, 1988: 39-43). Descubrieron que había fenómenos que presentaban patrones regulares en estos intercambios conversacionales. Por medio de su observación y su análisis, dedujeron algunos de los principios por los que se rige la conversación y definieron su organización secuencial.

Los seguidores de este enfoque se interesaron por las unidades más pequeñas de la actividad interactiva humana, las unidades más básicas que conforman la microestructura

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

de la conversación: los turnos, los pares adyacentes y las secuencias (Nieto, 1995: 60). Como señala Nieto, es la primera vez que se presta atención a expresiones que se consideraban irrelevantes y que la escuela americana aborda, de manera minuciosa, por su importancia desde el punto de vista funcional. Se atiende, pues, a diferentes fenómenos conversacionales para tratar de describirlos en detalle. Goffman (1981) fue uno de los pioneros en el estudio de la conversación y de los rituales interactivos. En su obra *Forms of Talk* desarrolla tres aspectos fundamentales: a) el proceso de ritualización, los movimientos, miradas, sonidos vocálicos, etc. comunes en la vida cotidiana y que poseen una función comunicativa asociada a la conducta, b) la estructura participativa, que se aborda por medio de la codificación de los datos y la regulación de la conducta adecuada y c) la capacidad de incrustamiento (*embedding capacity*), referida a la habilidad de traer a la interacción acontecimientos que están espacial y temporalmente distantes del presente al contar relatos breves o anécdotas (Moreno, 1988: 39-43).

El mecanismo por el que se produce la alternancia de turnos es el fenómeno principal de estudio del AC. Dicho mecanismo determina cómo se produce el intercambio comunicativo entre los hablantes y está formado por un componente estructural (el turno) y otro organizativo (la alternancia de turnos). Consiste en el cambio continuo del papel del hablante al del oyente durante la interacción de manera coordinada, ordenada, significativa y dinámica. Sacks y sus colaboradores (1974) establecieron, así, el sistema que describe cómo se realizan los sucesivos cambios de turnos (a quién le corresponde tomar el turno y dónde es el lugar apropiado para hacerlo), poniendo la atención en las inferencias que llevan a los hablantes a elegir ciertas estructuras y no otras.

Sacks aportó el otro gran hallazgo del AC, el concepto de *par adyacente*, como una de las unidades por la que se debe regir el análisis del diálogo. Los analistas se dieron cuenta de que los turnos de los hablantes estaban interconectados entre sí y que la emisión de un tipo determinado de turno obligaba al interlocutor a producir el siguiente. Este sistema de toma de turno sucesivo implica la existencia de una organización secuencial en la conversación, esto es, por medio de una señalización específica, un primer turno proyecta y exige la aparición de un segundo turno, que es emitido por otro hablante como reacción al anterior.

Otra novedad de los analistas de la conversación es que todas las investigaciones se llevaron a cabo mediante la aplicación de un método rigurosamente empírico. Utilizaron,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

por primera vez, corpus de conversaciones reales producidas en distintas situaciones de la vida cotidiana, que eran grabadas y transcritas para documentar, a través de ejemplos, los fenómenos más frecuentes y los más atípicos que tienen lugar en la interacción oral (Moreno, 1998; Cestero, 2000a). A diferencia del método de trabajo del AD, para el estudio de la conversación es necesario aplicar una metodología empírica e inductiva que permite describir y explicar, de forma meticulosa, cómo se produce la interacción comunicativa, es decir, cómo los hablantes construyen, orientan y negocian la interacción verbal y no verbal (McCarthy, 1998: 20). Por tanto, no parten de hipótesis formuladas *a priori*, sino que pretendían llevar a cabo una descripción minuciosa de los fenómenos conversacionales (Moreno, 1998: 345). También fue aceptado el sistema de convenciones que propusieron para la realización de las transcripciones de las conversaciones (Gallardo, 1996; Moreno, 1988: 45).

Dentro de los requisitos del enfoque metodológico de los analistas se hallaba la ausencia de un metalenguaje previo a la interpretación de los datos. Los diferentes autores no manejaban de la misma forma los conceptos básicos del análisis y ello provocó una falta de coherencia entre sus trabajos. No obstante, las aportaciones de esta corriente de investigación fueron de gran relevancia y con el tiempo se sucedieron trabajos más sólidos, en los que se sistematizó la terminología empleada.

1.2.3. Otras corrientes centradas en el estudio de la conversación

Desde otras ciencias o ramas y corrientes lingüísticas, como la Filosofía (los Actos de habla y la Pragmática), la Antropología (Etnografía de la comunicación) y la Sociolingüística (Sociolingüística interaccional), se llevaron a cabo una serie de aportaciones significativas sobre el estudio de la conversación. Destinamos este apartado a mencionar esos hallazgos y la relevancia que tuvieron en la enseñanza de la conversación, en el campo de la Lingüística aplicada.

1.2.3.1. La Filosofía del lenguaje

En el ámbito de la Filosofía del lenguaje se produjo un importante aporte al estudio de la interacción oral a través de la teoría de los *actos de habla*. Esta teoría ejerció un fuerte influjo en otras corrientes posteriores. Se considera que la comunicación lingüística no se lleva a cabo con el único objetivo de informar de algo, sino, más bien, con el propósito de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

desempeñar un papel activo en la acción humana. Este fue el planteamiento que formuló el filósofo británico Austin, en 1962, en la teoría de los *actos de habla*, considerada desde entonces como la unidad mínima de estudio de la comunicación en detrimento de la oración.

Para Austin, realizar un acto lingüístico no consiste exclusivamente en comunicar pensamientos, sino que lleva asociadas otras acciones que responden a intenciones concretas, por ejemplo, conseguir un determinado efecto en el oyente, que alguien haga algo, que reaccione. Basándose en la filosofía de la acción, distinguió tres tipos de actos que se producen al hablar:

- a) El acto *locutivo* es el acto de decir algo, de aludir a un significado o referencia concretos.
- b) El acto *ilocutivo* alude, más allá de lo que el hablante ha dicho en un enunciado, a cuál ha sido la intención de lo dicho. Está implícito en el mensaje emitido si las palabras proferidas se corresponden con una orden, un consejo o una petición, por ejemplo.
- c) El acto *perlocutivo* es el efecto que produce lo dicho en los sentimientos, pensamientos o acciones del que escucha (Drake, 2001: 69). Por medio de lo dicho el hablante puede persuadir, alegrar o convencer a alguien, es decir, son las consecuencias resultantes de lo que se dice o hace.

Searle (1969, 1976) modificó y consolidó la clasificación realizada por Austin, bajo una orientación más gramatical. Se preocupó por establecer la estructura interna de los diferentes tipos de actos de habla y de las diversas secuencias que lo conforman, que se rigen por reglas de adecuación y preferencias que difieren en cada cultura (En España, por ejemplo, dar una disculpa requiere varias secuencias de justificación y aceptación de la disculpa; es más simple en las culturas orientales) (Escandell, 2004: 191-192).

A pesar de lo novedoso de las aportaciones de Searle, esta teoría dejó preguntas sin resolver en relación a la universalidad de los actos de habla y de la contextualización. Los analistas de los actos verbales no aportaron datos provenientes de muestras de interacciones reales, sino que generaron sus propios ejemplos a partir de sus intuiciones, como si estas tuvieran una aplicación universal, pues asumían que era posible generalizar a través de la introspección. Por otro lado, no es viable clasificar todos los actos posibles de una lengua,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

como intentó Searle, y menos aún asignarles la fuerza ilocutiva o la intención que le corresponde, especialmente, porque estos no están aislados, sino que forman parte de un proceso, en el que se hace necesario aplicar los factores contextuales para entender su significado no literal. Por tanto, el enfoque resulta insuficiente al no reflejar la naturaleza dinámica y estratégica de la interacción, que está en proceso de elaboración continuo. Además, no se tiene en cuenta que los actos se insertan en una secuencia más amplia, donde el papel del contexto y del interlocutor es fundamental (Escandell, 2002: 75).

Desde la perspectiva de la Lingüística aplicada a la enseñanza de LE, la teoría de los actos de habla supuso una aportación importante, ya que puso de relieve la diferenciación entre el plano literal, inferencial y actitudinal de las acciones que realizan los hablantes en sus intercambios comunicativos. Aprender a hablar no implica solamente conocer unas reglas sintácticas, semánticas y fonológicas, sino también saber usarlas en un contexto de comunicación determinado (Zanón, 1989: 23), así como realizar una adecuada interpretación de los enunciados para captar la verdadera intención que persigue el emisor, superando el plano de la comprensión meramente literal (Peris, 1991). Uno de los objetivos de los HNN cuando aprenden un idioma es ser capaces de mantener una conversación de forma natural. Esta actividad requiere adoptar los roles de emisor y destinatario sucesivamente y encierra una gran complejidad. Por este motivo, los estudiantes de una LE deben ser entrenados para reconocer e interpretar los diversos recursos verbales, no verbales y contextuales y, así, desarrollar su capacidad de comprensión en los tres niveles. Fijarse en la entonación, el volumen, el tono, las repeticiones, las pausas, la relación social y psicológica de los interlocutores o lo que ha sido dicho con anterioridad permite al HNN discernir si un enunciado ha sido emitido con la intención de ser un acto meramente informativo, o bien una petición, un reproche o una amenaza (Peris, 1991: 2-3).

Por otro lado, la influencia de la teoría de los actos de habla quedó reflejada en los tipos de contenidos que pasaron a formar parte de las programaciones de los cursos de idiomas y de los manuales didácticos. A raíz del enfoque *nociofuncional* de Wilkins (1972, 76), se elaboraron listas de nociones y funciones comunicativas (presentar a alguien, disculparse, expresar los gustos, pedir un favor), con sus correspondientes muestras de lengua, para atender las necesidades comunicativas de los HNN, lo que contribuyó a superar la concepción de la enseñanza basada, exclusivamente, en contenidos gramaticales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

La teoría de los actos de habla se convirtió pronto, a pesar de sus limitaciones, en base para el estudio del habla desde distintas disciplinas. Entre ellas se encuentra la Pragmática, que se encarga del estudio del uso del lenguaje, considerado acción, en un contexto sociocultural. Como opina Escandell (2002: 10), la Pragmática aporta una óptica diferente desde la que analizar los fenómenos lingüísticos; se encarga del estudio de los principios que regulan el funcionamiento del lenguaje, para ello se interesa por el contexto y el mecanismo inferencial, esto es, analiza los factores lingüísticos y extralingüísticos que condicionan el uso de la lengua y que intervienen en la producción y en la comprensión de enunciados (Escandell, 2002). Esta labor va más allá del significado convencional o literal hasta llegar al significado codificado, es decir, trata de descubrir no solo *lo dicho*, sino *lo implícito* (Van Dijk, 2012).

Precisamente basado en el intento de desvelar la fuerza ilocutiva que encierran los enunciados se postula el *principio de cooperación* (Grice, 1975), que garantiza la voluntad de ambos interlocutores de contribuir, con sus aportaciones, a mantener el intercambio comunicativo activo hasta que ambos decidan finalizarlo. Por primera vez, Grice reclama la atención sobre la naturaleza e importancia de las condiciones que rigen la conversación tomando como referente la perspectiva del oyente y acuña el concepto de *implicatura conversacional* para remitir al significado no literal o convencional de las palabras, esto es, a las implicaciones que se extraen del conjunto de palabras emitidas en conexión con los factores que conforman el contexto del enunciado y con los propósitos específicos por los que fue emitido. La incógnita de cómo sabemos que nuestro oyente será capaz de interpretar, exactamente, lo que hemos implicado de manera no explícita se resuelve mediante la aplicación del principio deontológico de cooperación, que gobierna la conducta.

Aunque el concepto de *implicatura conversacional* ayuda a resolver los problemas sobre la interpretación de los enunciados en el plano cognitivo, Grice, se quedó a las puertas de explicar cómo se procesan las implicaturas en el plano interactivo. Además, igualmente al caso de los actos de habla, se recurre al análisis de unidades muy pequeñas, por lo que deja fuera el estudio de la construcción de la conversación por parte de los participantes.

Dentro de los estudios pragmáticos, hay que hacer referencia al *principio de cortesía* (Leech, 1983; Brown y Levinson, 1987), que tiene un papel importante en la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

interacción comunicativa para el desarrollo y el mantenimiento de las relaciones sociales. El principio de cortesía avala la existencia de un trato respetuoso entre los hablantes de una conversación, que evita que sea dañada la imagen propia o la de los interlocutores. Las nociones de *imagen y ritual* de Goffman (1959, 1971, 1981), provenientes del ámbito de la microsociología, alcanzaron una importante repercusión en el campo de la lingüística, como lo demuestra el desarrollo del modelo que elaboraron Brown y Levinson (1987) sobre el funcionamiento de la cortesía en la interacción social y la aplicación de estrategias que utilizan los hablantes para atenuar los efectos de los actos que puedan resultar descorteses. Aunque hay que considerar que los parámetros de cortesía que regulan los comportamientos sociales difieren de una cultura a otra en función de las variables contextuales.

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de L2 o LE, el influjo de la Pragmática deja patente la necesidad de abandonar la visión mecánica y rígida del enfoque gramatical y orientar la enseñanza hacia una descripción y explicación de los usos de las lenguas como instrumentos de comunicación. Así, a través de la conversación, se examinan fenómenos tales como los actos de habla, las inferencias, las presuposiciones o las implicaturas, es decir, se desarrolla, fundamentalmente, en el campo de la significación, en el terreno de las intenciones comunicativas de los hablantes, aquello que no está explícito, como hemos mencionado. Por otro lado, se incorporan los componentes extralingüísticos que conforman la situación de comunicación para explicar cómo influyen en las elecciones lingüísticas que efectúan los hablantes al comunicarse; por ejemplo, el lugar donde se encuentran los interlocutores (en un restaurante o en un ascensor), la relación entre ellos, si hay jerarquización o no, el tiempo del que se dispone o el registro que se emplea. En la actualidad, en el ámbito de la Lingüística aplicada, se considera imprescindible una instrucción pragmática explícita en el aprendizaje de una LE, con el propósito de que desarrolle una conciencia pragmática que le ayude a detectar y a emitir enunciados no solo gramaticalmente correctos, sino pragmáticamente adecuados, es decir, adaptados a una situación comunicativa específica (Vera y Blanco, 2014: 131). Más allá del aspecto puramente gramatical o léxico, se deben abarcar, también, los aspectos relacionados con la estructura conversacional, la organización discursiva o aspectos sociolingüísticos de uso de la lengua.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

1.2.3.2. La Etnografía de la comunicación

Por último, haremos mención a los aportes realizados al estudio de la conversación de otra corriente científica muy próxima al AC y muy afín a él, la Etnografía de la comunicación, que aúna los objetivos de dos disciplinas diferentes, pero con perspectivas muy relacionadas: la Sociolingüística y la Antropología lingüística. La aportación fundamental de esta corriente es el tipo de unidad de análisis que elige. Hymes y Gumperz (1972) proponen sustituir la unidad lingüística por una *unidad social*, que dé cuenta de cómo interacciona el uso de la lengua y la organización social de la conducta comunicativa de una comunidad. Se presta atención, pues, tanto a la estructura del lenguaje como a su función, es decir, se relaciona el estudio de las formas lingüísticas con el de sus funciones sociales⁴, trasladando el foco de atención del *código lingüístico* a los elementos que componen el *acto de habla*. Hymes, en 1972, consideró que la competencia lingüística no es más que uno de los diversos conocimientos y habilidades que posee un hablante de una comunidad para usar adecuadamente la lengua en los diferentes contextos de la vida social y cultural, y que forman parte de lo que denominó la *competencia comunicativa*.

Hymes resalta la necesidad de completar el análisis descriptivo gramatical con condiciones de pertinencia, así como con otros aspectos del comportamiento que también se rigen por reglas (factores no lingüísticos, creencias, actitudes). Para ello, los etnógrafos introdujeron como unidad de análisis los eventos comunicativos⁵, que constituye el nexo de unión entre los usos lingüísticos y la comunidad que en su vida social los utiliza, al mismo tiempo que los reproduce e interpreta (Duranti, 2000: 384-387). Los *eventos de habla* son actividades que están directamente gobernadas por normas o reglas de uso del lenguaje y se consideran la unidad básica de descripción. Hacer etnografía implica, pues, analizar el *contexto*, estudiar los aspectos sociales del habla y el contexto en que cada uno tiene lugar (Silva-Corvalán, 2001: 10).

Desde el punto de vista metodológico, los etnógrafos propusieron una aproximación cualitativa al estudio de la comunicación, no solo en la minuciosa tarea de la recogida de la muestra sino también en el análisis de los materiales y la interpretación de los resultados

⁴ Hymes adoptó, en sus formulaciones, el modelo previo de Jakobson sobre los factores que intervienen en el proceso comunicativo y sus respectivas funciones lingüísticas: expresiva, conativa, referencial, fática, metalingüística y poética (Gallardo, 1996: 23).

⁵ El término original fue *evento comunicativo (communicative events)* (1964), posteriormente se usó *evento de habla*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

obtenidos. Para suplir las deficiencias en la interpretación de los factores que influyen en la situación de comunicación, los etnógrafos introdujeron la figura del *observador participante*, esto es, el investigador convive con los miembros de la comunidad que desea observar, aprende su lengua, descubre sus costumbres y pautas de comportamiento. De esta forma, aporta a su estudio una dimensión experiencial y un conocimiento más profundo sobre el evento social y sus participantes (Duranti, 2000: 144-148).

La Etnografía de la comunicación tuvo gran repercusión en el ámbito de la Lingüística aplicada. Entre las aportaciones llevadas a cabo por esta corriente destaca el concepto de competencia comunicativa, que dio lugar a una metodología de enseñanza de idiomas diferente y más eficaz, el *Enfoque comunicativo*. Su premisa era que, para que un individuo pudiera comunicarse en una LE, no era suficiente aprender a dominar un conjunto de contenidos lingüísticos, sino que era necesario aprender a usarlos adecuadamente en los diferentes contextos de la vida social y cultural y, por supuesto, la labor del docente era saber enseñarlos de forma eficaz. En segundo lugar, el concepto de *repertorio comunicativo*, también procedente de la Etnografía de la comunicación, proporcionó a la Lingüística aplicada una base para la selección de las variedades o estilos correspondientes a una sociedad concreta, sus normas de uso y los patrones de conducta comunicativa. Si bien esos repertorios comunicativos deben elaborarse a partir de muestras reales, extraídas de situaciones y contextos reales, para su correcta enseñanza y no se cuenta con estudios en todas las lenguas (Moreno, 2004: 90).

Hasta aquí, hemos dado cuenta de la relevancia de diferentes disciplinas que han arrojado luz sobre el conocimiento de la actividad conversacional para poder abordarla en el área de la didáctica de LE. En el siguiente apartado, profundizaremos en los principios y reglas por las que se rige la conversación espontánea, así como las unidades estructurales y los mecanismos básicos que la conforman.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

1.3. Principios y reglas básicas de la conversación

La conversación es la forma de comunicación más natural y espontánea y, a pesar de haber sido considerada, tradicionalmente, como un proceso caótico, en realidad, no se trata de una concatenación de enunciados inconexos y caprichosos ajenos a cualquier tipo de norma. Al contrario, ahora sabemos, gracias a las aportaciones de los analistas de la conversación, que la conversación es un acto social que surge de la negociación entre los interlocutores, que se rige por unos principios, mecanismos y reglas propios, que garantizan su adecuado funcionamiento y que comparten los participantes de una misma cultura (Cestero, 2000a, 2000b, 2005, 2017).

Compartimos con Cestero (2005: 21) la idea de que la conversación se asienta sobre tres ejes principales: el del texto, el de la interacción y el del tipo específico de actividad interactiva que es. Como consecuencia de ello, se encuentra sometida a las reglas textuales (coherencia y cohesión interna; adecuación), a los principios de interacción (cooperación y cortesía), así como a las normas, principios y mecanismos que rigen su propia estructuración.

Desarrollamos, a continuación, uno de estos principios fundamentales por los que se rige la conversación, el *principio de cooperación* (Grice, 1975), que garantiza que todo intercambio comunicativo logrará éxito si los interlocutores cooperan mostrando ambos una *disposición positiva* en el desarrollo fluido de la interacción. Todo hablante confía en que su interlocutor, sea conocido o desconocido, va a intentar entender lo que se le trasmite; esta predisposición natural responde a una especie de acuerdo previo de colaboración entre ambos que permite la culminación del acto comunicativo con éxito. Existen dos posibilidades por parte del hablante: el cumplimiento o la violación de este principio, y tanto una opción como la otra es significativa dentro del contexto. De este modo, Grice desarrolló, siguiendo a Kant, las cuatro máximas que guían la conversación: la de *cantidad* (hace referencia a la cantidad informativa que debe contener la contribución de los hablantes), la de *calidad* (alude a la veracidad de la información aportada en la interacción y sobre la que se tengan pruebas), la de *relación* (que la contribución sea relevante en relación al contenido tratado en la conversación) y la de *modo* (que la información proporcionada sea clara y esté bien organizada). La aplicación o no de estas máximas en el discurso aportará mayor información sobre la intención y actitud del emisor y generará, en

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

los protagonistas de una conversación, la necesidad de negociar el significado de sus mensajes.

Por lo que respecta a la organización general de la conversación, Cestero (2005: 21) señala que el principio de cooperación determina la existencia de un doble sistema de turnos y la producción de retroalimentación. Ambos mecanismos se ponen en funcionamiento para garantizar que los hablantes mantendrán viva la conversación con sus intervenciones, de manera sucesiva, durante el transcurso de la interacción.

El sistema dual hace referencia, como indica Cestero (2005), a los dos tipos de turnos, con forma y funciones diferentes, que se emiten en una interacción: los turnos de habla (a través de los que se intercambia la información) y los de apoyo (que permiten avisar al interlocutor del seguimiento de sus emisiones), como explicaremos más adelante. Otros autores utilizan el término *intervención*, para referirse al turno dotado de contenido proposicional que propicia el avance temático, y el de *continuador*, para aludir al turno del oyente, subordinado a la intervención previa del hablante, que avisa de que puede continuar en el uso de la palabra (Gallardo, 1998: 34).

En cuanto a la retroalimentación, tiene lugar cuando se suceden, al menos, tres intervenciones con coherencia temática, entonces se puede considerar una conversación propiamente dicha. La emisión de un enunciado condiciona la aparición de otro, ambos turnos, el del hablante y el del oyente, se encuentran vinculados; así se va elaborando y modificando el discurso en cooperación con los interlocutores.

Inspirándose en el principio de cooperación, Sperber y Wilson, en 1986, propusieron la *teoría de la relevancia o pertinencia*, para explicar de manera diferente el proceso de comunicación lingüística. La teoría, que influyó fuertemente en los estudios de pragmática, describe un principio cognoscitivo que se postula como universal (Reyes, 2000: 55). Se trata de explicar los mecanismos cognitivos que intervienen en la emisión e interpretación de los enunciados y lograr una máxima eficacia y un mínimo coste de procesamiento en el reconocimiento de la información relevante. Por tanto, el concepto de relevancia o pertinencia se define en función de los efectos y del esfuerzo, es decir, todo individuo espera que las intervenciones que realice su interlocutor le aporten información de interés, que pueda procesar con cierta facilidad y que le proporcione un enriquecimiento de su conocimiento del mundo (Reyes, 2000: 54).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Por último, en el desarrollo de una conversación espontánea, se aplica el *principio de cortesía*, que se basa en el respeto por el interlocutor que interviene en una interacción. La teoría parte de los conceptos introducidos por Goffman (1959, 1971, 1981) sobre la *imagen (face)* que tenemos de nosotros mismos y de nuestros interlocutores en una situación dada y el *territorio*⁶ que consideramos nuestro y que establecemos a los demás. La cortesía nos guía para saber, en el momento de elegir las expresiones lingüísticas para comunicarnos, cómo no dañar nuestra imagen y mantener nuestro territorio (*imagen positiva*) o cómo no amenazar la imagen de nuestros interlocutores ni invadir su territorio (*imagen negativa*). Así pues, ambos términos son fundamentales en las relaciones interpersonales para que la comunicación se produzca sin demasiados riesgos que afecten a la imagen que proyectamos a los demás; usando estrategias para evitar o mitigar las posibles amenazas que puedan plantearse en la interacción y que supongan una descortesía para alguno de los interlocutores (Bravo y Briz, 2004). Somos más directos cuando emitimos un halago, pero, cuando se trata de un acto exhortativo, de un reproche o de una petición, empleamos estrategias indirectas para evitar conflictos. La cortesía puede considerarse como un principio universal que está presente en la construcción de las relaciones interpersonales, si bien cada cultura la manifiesta de forma característica.

Advertimos la huella que ha dejado la noción de cortesía en la didáctica de LE, por ejemplo, en la inclusión de las fórmulas de tratamiento personal en los currículos, que marcan la distancia en el discurso y que están asociadas a las características del contexto, así como en las expresiones de cortesía adecuadas para saludar, para pedir un favor o para rechazar una invitación, por ejemplo. Es deseable que el docente de idiomas sea conocedor de estos parámetros de cortesía que regulan los comportamientos sociales de la cultura objeto de estudio, ya que son fórmulas esenciales para el mantenimiento de las relaciones sociales e imprescindibles para lograr adecuación y eficacia en los enunciados.

No obstante, en relación a la enseñanza de la conversación en LE, no solo se deben trabajar en el aula las secuencias conversacionales que corresponden a los esquemas o a los guiones de los diferentes actos de habla en la lengua meta para un propósito concreto: prometer, hacer un cumplido o emitir una queja. También los marcadores conversacionales constituyen una estrategia discursiva de cortesía positiva que permite al aprendiz, al

⁶ Entendemos por *territorio* el espacio de seguridad, físico y social, en el que se sitúa el individuo en su ámbito privado.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

utilizarlos adecuadamente, restar brusquedad a determinados actos de habla. A través de estos recursos, avisamos, cortésmente, al interlocutor de que estamos en desacuerdo con él o de que pretendemos realizar un cambio de tema o de que deseamos despedirnos (Gozalo Gómez, 2013: 5). Por tanto, un trabajo específico y explícito de los marcadores conversacionales en el aula no solo garantiza la coherencia y la cohesión textual, sino que también supone un mayor control sobre las intenciones y los efectos que producen nuestras acciones en la interacción oral. Por este motivo, los hemos incluido en el programa del curso destinado al desarrollo de la competencia conversacional de estudiantes de ELE que hemos elaborado en el marco de esta tesis doctoral.

1.4. Unidades, fenómenos y mecanismos estructurales de la conversación

El interés por estudiar el habla, en general, y la conversación, en particular, tal y como se ha puesto de manifiesto en los apartados previos, propició la proliferación de diversos trabajos de investigación sobre la interacción oral, llevados a cabo, desde un enfoque multidisciplinar, por lingüistas, sociólogos, antropólogos, filósofos y psicólogos. De ahí que el conocimiento que poseamos hoy sobre la naturaleza de la conversación y de los fenómenos y recursos que configuran su estructura sea amplio y detallado (Cestero, 2000a).

Hasta llegar a considerarse la conversación como un objeto central de estudio y, posteriormente, sentar las bases para su análisis y caracterización, se ha pasado por un arduo proceso en el que se ha ido determinando el funcionamiento de la misma, así como los principios por los que se rige, los elementos que la componen y los límites que la definen.

Durante algún tiempo, los analistas de la conversación no se ponían de acuerdo en determinar cuál era la unidad mínima de la estructura de la conversación, debido a las diferentes perspectivas y métodos empleados. Fueron varias las propuestas: la oración, el enunciado, la unidad tonal, la unidad del mensaje o el turno de palabra.

Como indica Schifffrin (1988: 322), la conversación es, por un lado, una unidad lingüística de estudio, pero, por otro, un proceso social, un medio por el cual se constituyen

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

socialmente las identidades, los vínculos y las situaciones. Por ello, el estudio de la interacción oral está fuertemente ligado al contexto social y situacional.

Escandell (2005: 10-13) señala que el esquema clásico sobre la comunicación elaborado por Shannon y Weaver (1949) y modificado levemente después por Jakobson, en 1960, introducía siete elementos principales que componen el acto comunicativo: código, mensaje, emisor, referente, receptor, canal y contexto. Se trataba de un concepto limitado y simple que confería excesivo protagonismo al código lingüístico y que ignoraba la importancia del contexto, de la relación entre los hablantes y del conocimiento del mundo que estos poseen, es decir, de ciertos factores extralingüísticos que condicionan el uso de la lengua y que nos ayudan a reconocer los principios que explican su funcionamiento.

La conversación, o la interacción comunicativa social, es el producto de la intervención de dos o más personas, que coordinan sus esfuerzos. Según Clark (1985: 3), la forma más básica de coordinación de los participantes tiene que ver con lo que el hablante quiere decir y lo que el oyente interpreta. Así, se produce una continua negociación de los significados de los enunciados y se tiene en cuenta lo dicho anteriormente que, a su vez, influirá en lo que se dirá más tarde. Como señala Tusón (1997: 54), el sistema que regula la organización de los turnos en la conversación está fuertemente influenciado por el contexto y por las características psicosociales de los participantes. Lo cierto es que la conversación no es un modo de comunicación que pueda definirse como una unidad lingüística; intervienen múltiples aspectos en el proceso interactivo que dificultan su caracterización en términos puramente lingüísticos como, por ejemplo, el contexto, que aporta una serie de referencias que nos ayudan a dar sentido a los mensajes emitidos por los participantes en una conversación.

Los analistas de la conversación aportaron una visión funcional al estudio de la interacción oral y su objetivo central fue desglosar los componentes que conformaban la estructura de la conversación. Para lograr este propósito, se determinó que la unidad más básica de la estructura de la actividad conversacional es el *turno*, que se va intercambiando hasta dar forma a la actividad comunicativa completa.

A pesar de las complejas realizaciones que tienen lugar en la interacción espontánea, esta presenta una organización jerarquizada y secuencial. Para poder describir su estructura, según explica Cestero (2005: 23), debemos distinguir entre dos niveles: un

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

nivel más local o pormenorizado que conforma su *microestructura*, en el que se analizan las unidades estructurales básicas: los *turnos*, los *intercambios* y las *secuencias*, y otro nivel más global, que atiende a la organización general y conforma su *macroestructura* (formado por grupos de secuencias de *apertura*, secuencias *temáticas* y secuencias de *cierre*).

En el siguiente apartado, explicaremos la teoría básica sobre el funcionamiento de la microestructura y la macroestructura de la conversación, pues sirve como base teórica inmediata de nuestra tesis doctoral. Describiremos los componentes más relevantes que creemos deben incluirse en los currículos de ELE para capacitar al alumno para desenvolverse, de manera eficaz y adecuada, en una conversación coloquial y que nosotros, en este estudio experimental, hemos tenido en cuenta en el diseño de las unidades didácticas del curso dedicado al desarrollo de la competencia conversacional. Consideramos importante, pues, conocer la estructura y el funcionamiento de la conversación en español para poder diseñar actividades conversacionales que reproduzcan los mecanismos propios de la misma y subsanar los errores, carencias y desequilibrios producidos hasta ahora en la enseñanza de LE (Cestero, 2000a, 200b, 2005, 2012, 2016 y 2017). Para tal fin, nos hemos basado en los diversos trabajos realizados sobre la materia por Cestero (2000a, 200b, 2005, 2012, 2016 y 2017), Gallardo (1993, 1996), Briz (1998, 2001), Briz e Hidalgo (1998) y Briz y grupo Val.Es.Co (2002).

1.4.1. *Microestructura de la conversación*

La estructura pormenorizada de la conversación, como recuerda Cestero (2000a, 2005), es jerárquica, y va desde la unidad primaria y elemental –el *turno*– hasta las más amplias: el *intercambio* y la *secuencia*. Dichas unidades primarias de la estructura conversacional se combinan hasta ir conformando la actividad comunicativa.

Los *turnos* son definidos por Cestero (2005: 23) como el “periodo de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo”. La duración del turno depende de distintos factores del contexto; el hablante puede emitir turnos largos, por medio de oraciones complejas, y turnos cortos, que suelen ser unidades sintácticas simples. En cuanto el hablante finaliza el mensaje que deseaba transmitir, otro interlocutor puede iniciar un turno; de esta manera, tiene lugar una alternancia. En el momento en que se suceden dos turnos emitidos por diferentes participantes se produce un *intercambio* (Cestero, 2005: 23), que se considera la segunda

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

unidad básica de la estructura de la conversación. En tercer lugar, se hallan las *secuencias* o la sucesión de dos o más intercambios que cumplen una función determinada o están relacionados temáticamente (Cestero, 2005: 23).

1.4.1.1. Los turnos de habla

Son varias las definiciones realizadas sobre la primera unidad básica estructural de la conversación, el *turno*. La actividad interactiva se va conformando a partir de la alternancia sucesiva de turnos emitidos por diferentes hablantes.

Para Briz (1998: 52), el turno es un vacío estructural que se rellena con las emisiones informativas de los interlocutores, que son escuchadas con atención por el oyente, y que hace avanzar de forma ordenada la conversación. Moreno (1998: 169) añade que los turnos se construyen usando elementos que presentan diversa complejidad (palabras, cláusulas o sintagmas) y que pueden ser identificados a través de la prosodia.

El contenido de un turno puede ser expresado de diferente forma verbal o no verbal. Dicha forma depende de determinados rasgos de la estructura lingüística superficial, es decir, pueden ser unidades sintácticas como cláusulas, sintagmas, palabras e, incluso, distintos sonidos y gestos. La combinación de una o más unidades comunicativas con significado completo e independiente dan lugar a un turno (Cestero, 2000a: 223-224).

Según la intención del hablante, podemos distinguir dos tipos de turnos: *turnos de habla* (en adelante TH), cuya función es transmitir una información que proporciona contenido al acto comunicativo, y cuya duración es flexible; y *turnos de apoyo*, por medio del cual el oyente interviene, brevemente, para indicar a su interlocutor que está siguiendo la emisión y que puede continuar en posesión de la palabra.

Existen diferentes tipos de turnos de habla según la relación que tiene un turno con el turno precedente (Cestero, 2005: 27):

- a) *turnos nuevos*: son los turnos que solo están relacionados desde el punto de vista del contenido al formar parte de una secuencia. Se producen cuando el hablante emite un turno para cambiar de tema, introducir un subtema o retomar un tema tratado previamente.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- b) *turnos relacionados*: son los más usuales y suponen una continuación, ampliación, comentario o terminación del turno precedente.
- c) *turnos conectados*: son turnos de distintos hablantes que continúan o completan el turno precedente mediante una conexión sintáctico-semántica o pragmática.

1.4.1.2. Los intercambios de turnos

Cuando dos participantes diferentes emiten, de manera sucesiva, dos turnos que se hallan semánticamente conectados, tiene lugar un *intercambio*, que representa la segunda unidad estructural de la conversación (Cestero, 2000a).

Como hemos señalado, la alternancia de turnos no predeterminada previamente es el rasgo definidor y diferenciador de la conversación cotidiana espontánea. Para que el intercambio de turnos se produzca, debe realizarse una doble acción que se traduce en un cambio de estado de los participantes, el hablante pasa al estado de oyente cuando finaliza su intervención y deja de hablar, es entonces cuando el oyente se convierte en el hablante y comienza el turno de palabra. Este sistema de alternancia gobierna la manera en que se suceden los turnos en la interacción, que no es libre, sino que se regula a través de la cooperación y negociación que realizan los interlocutores de manera progresiva y sincronizada, logrando así coordinar sus turnos y haciendo avanzar de forma adecuada la interacción, reduciendo la amenaza que puede suponer el exceso de silencios o de habla solapada, por ejemplo (Cestero, 2005: 28-29).

Las reglas que explican cómo se construye la actividad interactiva, es decir, cómo se realiza la selección del hablante que debe tomar el turno y cómo se indica o reconoce el lugar apropiado para hacerlo, las ha especificado el modelo de secuencialidad⁷, con gran acierto. No obstante, los sociólogos dejaron en manos de los lingüistas la tarea de especificar la relación de recursos lingüísticos y no lingüísticos que permiten a los interlocutores avisar y reconocer tanto el momento como el lugar pertinente para tomar la palabra (García García, 2014: 111).

Cestero (2000a) elaboró un modelo para explicar el funcionamiento del sistema de intercambio de turnos interactivos de la conversación en español, independientemente de los factores sociales de los interlocutores. Los fundamentos de este trabajo parten de la

⁷ Ver apartado 1.1.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

propuesta llevada a cabo en 1984 por los teóricos Wilson, Wiemann y Zimmerman, que combina, a su vez, la teoría de secuencialidad de cambio de turno que desarrollaron Sacks, Schegloff y Jefferson y la noción de señalización⁸ descrita por el psicólogo Duncan (1972) y sus colaboradores (1977 y 1985). Las investigaciones realizadas por Cestero en 1991 (2000a: 226) para determinar las diferentes señales y los fenómenos que caracterizan el sistema de cambio de turnos en español, le permitieron proponer el siguiente mecanismo secuenciado de alternancia de turnos en español:

1. El hablante señala el final de su mensaje y turno mediante recursos lingüísticos o no lingüísticos (proyectors, indicadores y finalizadores), ese es el momento apropiado para que el oyente tome la palabra.

2. El oyente toma la palabra cuando su interlocutor deja de hablar, rigiéndose por tres supuestos:

a) Si el hablante asigna el turno al oyente, este se ve obligado a tomar la palabra en el lugar apropiado para la transición; b) si el hablante no asigna el turno al oyente, este puede tomar la palabra, aunque no tiene obligación, en el momento señalado como apropiado para la transición; c) si el hablante no asigna el turno a su interlocutor y este no toma la palabra en el momento apropiado para la transición, el hablante primero puede retomar la palabra y emitir una nueva unidad de turno (Cestero, 2000a: 226).

Es pertinente advertir, como indica Cestero (2005 y 2016), que la estructura, las características y el funcionamiento de este mecanismo de alternancia de turno difiere de una cultura a otra⁹. De ahí, la importancia de trabajar con la unidad básica conversacional y con el mecanismo de alternancia de turnos en LE, y de tenerlo en cuenta tanto a la hora de seleccionar los fenómenos conversacionales para los currículos de una LE, como de enseñarlos en el aula. Prestarles una atención específica a estos aspectos ayudará a reducir o

⁸ Esta noción de señalización hace referencia, por primera vez, a que los hablantes cuando están en posesión de la palabra emplean una serie de señales (entonación ascendente o descendente, arrastre de sílabas, gestos o conclusión gramatical) para avisar a su interlocutor de cuáles son sus intenciones: seguir hablando, concluir su turno, cederle la palabra, etc. Si bien Duncan y sus colaboradores prescindieron de los factores contextuales para describir las señales empleadas en la alternancia de turnos de una interacción cara a cara (Cestero, 2000a: 56 y ss.).

⁹ Se ha podido comprobar que el mecanismo de alternancia de turnos no es universal. A pesar de que es el más usado entre las lenguas y culturas estudiadas (inglés, alemán, italiano, sueco...), existen diferencias sobre todo en el tipo de señales empleadas por los hablantes para indicar el intercambio, concretamente en la forma, el uso y la frecuencia de aparición de dichas señales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

eliminar las dificultades y malentendidos que se producen en el aprendizaje por tener adquiridos unos patrones que distan de los de la lengua meta.

1.4.1.3. Las secuencias

En la frontera entre el nivel pormenorizado y el nivel general de la estructura de la conversación se hallan las *secuencias*, es decir, la unidad estructural superior al intercambio que está formada por tres o más turnos que se entrelazan por razones funcionales o temáticas.

Como recuerda Cestero (2000a: 35), el interés por el estudio de la organización secuencial de la interacción espontánea, en el marco del AC, vino a partir del análisis de los pares adyacentes y de la noción de prioridad en la segunda parte del par.

Desde el enfoque de la lingüística perceptiva, Gallardo (1993, 1996) inició el estudio clásico de las secuencias conversacionales en lengua española. En su opinión, las secuencias no son unidades estructurales, sino funcionales; son grupos de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional.

A continuación, presentamos la clasificación propuesta por Cestero (2005: 52-23), que distingue entre dos tipos principales: las secuencias *marco* y las secuencias *temáticas*:

1. Las *secuencias marco* son las encargadas de la *apertura* y el *cierre* de la conversación, tienen un carácter puramente funcional y aparecen encuadrando el resto de intercambios conversacionales. Ambas secuencias marcan los límites entre la conversación y el silencio (Gallardo, 1993, 1996).
2. Las *secuencias nucleares* es donde se sitúan las secuencias tópicas, es decir, dos o más intercambios que se encargan de desarrollar el contenido temático de la interacción. Cestero (2005: 53) explica que en la estructura interna del núcleo se producen acciones complejas, como pueden ser los frecuentes retrocesos temáticos que impiden la secuencialidad. Gallardo (1993, 1996: 76 y ss.), basándose en las diferentes secuencias que han sido identificadas por analistas del discurso, etnometodólogos o estudiosos de la pragmática dialógica, clasifica los tipos de secuencias que pueden darse en el núcleo de la conversación en cuatro: secuencias de *concordancia*, de *lateralización*, de *inserción* y de

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

historia. Nos detendremos en estas últimas por ser las que hemos incluido en las unidades didácticas elaboradas en nuestra investigación aplicada.

- Las secuencias de *inserción* son grupos de intercambios que se emiten antes de que se produzca la segunda parte requerida de un par adyacente. Esta interrupción se debe a la necesidad del oyente de aclarar alguna duda que le permita continuar con la segunda parte del par adyacente inicial.
- En las secuencias *laterales*, se produce una interrupción o ruptura momentánea del tema principal del discurso. El oyente rompe la predictibilidad y produce un turno iniciativo, en lugar del turno reactivo esperado, con el propósito de corregir o aclarar algún malentendido.
- Las secuencias de *concordancia*¹⁰ son aquellas que respetan la estructura del par adyacente, sin interrupciones, con una progresión de las intervenciones fluida y equilibrada.
- Las secuencias de *historia* o de *narración* son aquellas en las que se cuenta un relato reciente o pasado, para lo cual el hablante monopoliza el turno durante un tiempo, mientras el oyente queda relegado al uso secundario de la toma de turno, es decir, bien se limita a emitir TA, o bien puede participar en varias intervenciones que retroalimenten la narración con preguntas, comentarios o evaluaciones.

Estas secuencias responden a una estructura específica, por ejemplo, suelen emplearse marcadores que avisan de que se inicia un turno largo (*yo recuerdo..., hay una anécdota..., lo que pasa es que...*) (Cestero, 2005: 40). Siguiendo los trabajos de Labov y Fanshel (1966, 1977), Cestero (2005: 55-56) explica que la estructura interna de las secuencias de narración está compuesta por cinco partes, aunque no siempre aparecen todas: un breve *resumen* del contenido principal de la historia que se va a contar; la *contextualización*, la parte en la que el hablante presenta a los protagonistas y sitúa temporal o espacialmente la historia; la *secuencia narrativa*, en la que se cuenta el suceso haciendo uso de diferentes elementos para proporcionar coherencia y cohesión a la historia (adverbios o locuciones adverbiales de lugar, marcadores temporales, tiempos

¹⁰ Para Cestero (2000a: 40), este tipo de secuencia es considerada como una característica estructural inherente a la conversación cotidiana española, pero sí describe como secuencia propiamente dicha la de *concordancia*, cuyo objetivo es mostrar, por medio de grupos de turnos, el acuerdo o desacuerdo con lo dicho.

Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

verbales del pasado); las *cláusulas evaluativas*, que pueden ser emitidas por hablante y oyente, el primero lo hace para resaltar o evaluar algún aspecto del hecho que se narra con la posible intención de hacer tiempo mientras planifica su discurso o para captar la atención de su interlocutor, el segundo para apoyar la continuación o la construcción de la narración; por último, el *desenlace*, que se emplea para avisar del final de la historia. A veces, se resume brevemente el hecho narrado, a lo que el oyente reacciona opinando o confirmando su comprensión.

1.4.1.4. Toma de turno: señales y tácticas

Como hemos mencionado anteriormente, la actividad interactiva, a pesar de la espontaneidad con la que surge, se desarrolla gracias a unos principios que son respetados por cada participante y cuyo cumplimiento garantiza que los turnos se sucedan de manera fluida, coordinada y conectada (Cestero 2000a, 2005). En primer lugar, el principio de cooperación exige a los hablantes interpretar sus intenciones y ponerse de acuerdo para tomar la palabra cuando les corresponda, enviando señales en el momento en que comienzan el turno. En segundo lugar, el principio de secuencialidad asegura que las aportaciones de los hablantes serán coherentes y estarán cohesionadas a través de elementos lingüísticos introductores y conectores, es decir, que tengan relación sintáctica, semántica o pragmática con lo dicho en el turno previo. En caso de que algún interlocutor se salte alguna de estas reglas fundamentales, deberá solucionar los fallos que se produzcan durante la interacción por medio de recursos y estrategias de toma de turno que reduzcan los efectos provocados (Cestero, 2000a: 186).

Los intercambios, en atención a la relación semántica existente entre un turno y el precedente en la conversación, pueden ser de tres tipos (Cestero, 2005: 49):

1. Intercambios independientes, en los que los turnos que no poseen ninguna relación sintáctica, semántica o pragmática.
2. Intercambios relacionados, en los que los turnos están relacionados semánticamente.
3. Intercambios cooperativos, aquellos que poseen turnos conectados sintáctica y semánticamente o turnos que tienen una conexión pragmática.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En el momento de la toma del turno, según informa Cestero (2000a), el hablante utiliza recursos para señalar, explícitamente, el carácter y la duración de su emisión. Según los intereses y los objetivos del hablante, la extensión del turno puede ser breve, en ese caso no necesita ser marcado por ser un turno relacionado o cooperativo, o puede ser un turno extenso, probablemente porque va a introducir un relato, una descripción o un razonamiento, se puede indicar mediante expresiones del tipo: *yo recuerdo...; bueno pues...; fíjate tú...* (Cestero, 2005: 40).

Por otro lado, existen diversos elementos introductores y conectores que el emisor tiene a su disposición en la lengua para comenzar su turno de forma relacionada o conectada con el turno precedente: interjecciones, vocativos, adverbios *sí* y *no*, la conjunción copulativa *y*, palabras clave del turno anterior, etc. (Cestero, 2005: 41).

También hay señales o tácticas de toma de turno que permiten corregir o reducir los efectos provocados por un fallo de coordinación o de secuenciación durante el transcurso de la conversación. Estas son algunas de ellas:

- Si hay un cambio en el contenido temático del turno nuevo: uso de *pues*, y *entonces*, *a propósito* (Cestero, 2005: 41).
- Si hay una falta de atención en la toma de turno inmediata: empleo de la risa, de respuestas breves requeridas, de apoyos (Cestero, 2000a).
- Si hay una toma de turno interruptiva: se disimula elevando el volumen de voz o aumentando la rapidez en la emisión (Cestero, 2000a).
- Para comenzar a hablar sin que se produzcan solapamientos: tomar el turno cuando el hablante hace una pausa o titubea (Cestero, 2000a: 186-187).

1.4.1.5. Conclusión de turno: señales y tácticas

Durante el transcurso de una conversación, según ha constatado Cestero (2000a), la persona en posesión del turno emplea numerosas marcas para avisar al oyente de que va a finalizar su mensaje y de que es el momento apropiado para que él comience su intervención. Cuando el mensaje emitido por el hablante está completo, su final debe ser proyectado, indicado y señalizado a través de distintos tipos de marcas que pueden ser

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

lingüísticas o paralingüísticas, así se producirá lo que se considera una *alternancia apropiada*. Como ha establecido Cestero (2000a, 2005: 30-33), las marcas de uso habitual en la conversación española para la proyección, indicación y señalización de final son:

- a) Marcas que proyectan el final del mensaje y del turno. Pueden ser primarias (movimiento tonal descendente) y secundarias (rapidez en la velocidad de emisión, curva melódica interrogativa y marcas de distribución de turno).
- b) Marca que indica el final mediato del turno (tonema descendente o ascendente).
- c) Marcas que concluyen mensaje y turno. Pueden ser primarias (conclusión gramatical) y secundarias (alargamiento de sonidos finales, marcas de distribución y pausas).

Las marcas secundarias tienen la tarea de reforzar la función de las marcas primarias, pero también pueden neutralizar el efecto de la no aparición de una marca primaria, o cambiar el significado de algunas combinaciones de marcas primarias. Dichas marcas no poseen el mismo funcionamiento en todas las lenguas, de ahí su importancia en la enseñanza de ELE (Cestero, 2005: 32-33).

Por otro lado, los hablantes también pueden recurrir a las tácticas de conclusión de turno, que sirven para reafirmar el final o neutralizar otras marcas y que, según Cestero (2005: 33), pueden clasificarse en cuatro grupos:

- Señalización de final a través de elementos paralingüísticos, quinésicos y proxémicos que funcionan como marcadores de final de enunciado y turno: la risa, titubeos, alargamientos vocálicos y la mirada.
- Proyección de final a partir del inicio de la última cláusula o últimas cláusulas. Por ejemplo, el uso de fórmulas conclusivas como: *total que...*, *resumiendo...*; o partículas que avisan de un final inminente: *pero vamos...*, *y al final...*, *y*.
- Señalización de conclusión mediante la finalización de cláusulas con locuciones y marcadores conclusivos tales como *y ya está*, *nada*; o con fórmulas del tipo *no sé*, *ya sabes...*
- Indicación de terminación a partir de resúmenes finales o de la repetición de parte del enunciado precedente.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

1.4.1.6. Turnos de apoyo

Tradicionalmente, los estudios sobre la conversación le asignaban al oyente un papel pasivo en la actividad conversacional, pues se consideraba al hablante el protagonista de todo acto de comunicación. A raíz de las investigaciones del AC, se adopta una perspectiva que contempla el papel activo del oyente y su contribución a la conversación (Sacks *et al.*, 1974; Gumperz, 1982; Schegloff, 1982; Erickson, 1986; Gardner, 2001). Schegloff (1982) avisó del error que suponía ignorar las breves vocalizaciones del oyente *yeah, uh, mm, hm* para caracterizar y explicar la interacción, ya que mantienen abierto un canal de comunicación, lo cual no es un hecho marginal.

Es preciso señalar que la comunicación humana no se basa exclusivamente en la transmisión de información, sino que, por medio de la emisión de un mensaje el hablante persigue una reacción o un comentario de su interlocutor (Oreström, 1983). Recuerda Gallardo (1996: 12) que no existe hablante sin oyente, el carácter de hablante se lo confiere su interlocutor, de lo contrario sería un monólogo. La interacción es una acción entre dos y la interpretación que hace el oyente del mensaje de su emisor influye, directamente, en cómo configura su turno el hablante. De ahí que la autora proponga un análisis que incluya al receptor, más allá de una pragmática enunciativa unidireccional. La función principal de los turnos de apoyo (TA), según establece Cestero (2000b, 2005), es expresar seguimiento y participación activa en la interacción, proporcionando fluidez y espontaneidad a la conversación. Mediante turnos cortos y de emisión rápida, tono bajo, y normalmente simultáneo al turno de habla, el emisor no pretende robar el turno, al contrario quiere reforzar y apoyar la continuación del turno de habla de su interlocutor (Cestero, 2005). El oyente puede recurrir a elementos tanto verbales como no verbales para alcanzar estos objetivos. Para clasificar los diferentes tipos de TA, tomaremos como referencia la clasificación propuesta por Cestero (2000b, 2005: 44-45), realizada a partir de tres criterios diferentes: la función de los TA, la complejidad o estructura lingüística de los TA y la influencia del contexto en la producción de TA.

En cuanto a los tipos de apoyos según la complejidad lingüística, Cestero (2005: 43-45) distingue los siguientes, ordenados según su mayor o menor frecuencia de aparición en la conversación española:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- *Apoyos simples*: son expresados por elementos paralingüísticos o una palabra (*sí, hm, ahá, ya, fíjate*), interjecciones, vocativos, repeticiones de palabras clave o pertinentes del turno de habla.
- *Apoyos complejos*: están formados por una secuencia de dos o más palabras y forman una unidad sintáctica y semántica: *sí, sí; es verdad; qué bien; ¡madre mía!*; repeticiones de sintagma clave o de oración clave del turno de habla, repeticiones de sintagmas u oración pertinentes.
- *Apoyos compuestos*: están formados por más de una unidad sintáctica y semántica. Hay tres tipos de combinaciones posibles: de apoyo simple y complejo (*sí, es verdad*), de dos tipos diferentes de apoyos simples (*sí, claro*), de dos tipos diferentes de apoyos complejos (*sí, sí, así es*).

Por otra parte, atendiendo a los significados pragmáticos o las funciones cooperativas, la autora clasifica en siete tipos los TA: apoyo de seguimiento, de acuerdo, de entendimiento, de conclusión, de recapitulación, de conocimiento y de reafirmación (Cestero 2000b, 2005). Además, Cestero añade los TA combinados, es decir, aquellos que incluyen dos o más funciones en una misma toma de turno.

En primer lugar, la función de *acuerdo* es la más frecuente en la conversación española y se produce cuando el interlocutor ha emitido una aseveración sobre la existencia o no de un elemento o un evento, sobre la cualidad de un elemento, o expresa un juicio sobre la causa o consecuencia de un evento o comportamiento, entre otras, por lo que el oyente debe expresar el acuerdo con esa valoración o aseveración (Cestero, 2000b, 2005).

Por su parte, los apoyos de *entendimiento*, segundos en frecuencia de uso, poseen la función de informar de que el mensaje se ha comprendido o de que se identifica algún elemento mencionado en el enunciado en marcha (Cestero, 2000b, 2005).

Le siguen en frecuencia de aparición los TA de *seguimiento*, que señalan o avisan de que se sigue el mensaje del interlocutor. Se incluye, aquí, un tipo de apoyo de seguimiento denominado enfático, por medio del cual el hablante puede expresar énfasis sobre el contenido del enunciado emitido (Cestero, 2000b, 2005).

A continuación están los apoyos de *conclusión*, que se emplean para concluir el mensaje, o un fragmento de él, que está siendo transmitido por el hablante, con el fin de

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

avisar de que se conoce, se entiende o se está de acuerdo con dicha información; se trata de un intercambio cooperativo (Cestero, 2000b, 2005).

Con menos presencia en la conversación cotidiana, los TA de *recapitulación* permiten realizar un resumen, por medio de la repetición de palabras o de estructuras claves contenidas en el enunciado en marcha, de las ideas principales del mensaje (Cestero, 2000b, 2005).

En cuanto a los turnos de apoyo de *conocimiento*, debemos decir que también su frecuencia es escasa. Su función es adelantarse al final de la emisión del enunciado, ya que el oyente es capaz de intuir parte del mensaje que se expresará a continuación. Ello es posible por los conocimientos generales compartidos entre ambos interlocutores o por el contexto en el que se desarrolla (Cestero, 2000b, 2005).

Finalmente, los apoyos de *reafirmación*, los de menor frecuencia de aparición en la conversación en español, permiten preguntar al interlocutor por algún dato o información que requiere ser ampliado para el correcto entendimiento del enunciado (Cestero, 2000b, 2005).

Esta estrategia conversacional es de gran importancia para la adecuada y correcta co-construcción de cualquier intercambio comunicativo, que exige estar atento a determinados requerimientos contextuales o pragmáticos. De hecho, como recuerda Cestero (2005), el hecho de que se produzca un turno de apoyo en un lugar no conveniente, es decir, en un intervalo antes o después de lo esperado, provoca un fallo de seguimiento que es interpretado por el hablante como una falta de atención, de interés, o de entendimiento del mensaje, y puede conllevar una sugerencia de conclusión.

Por último, hemos de atender a la clasificación que efectúa Cestero en atención a exigencias o requerimientos diversos. En ocasiones, los apoyos vienen exigidos por el contexto, desde el punto de vista pragmático, esto es, el oyente no los emite de forma voluntaria o libre, sino que son requeridos por elementos o fenómenos determinados del turno del hablante, quien espera una reacción de su interlocutor, que ha de intervenir en la conversación de manera activa en ese momento (Cestero, 2000b: 49-54). Cestero apunta tres causas que exigen la emisión de un TA y permiten clasificarlos en:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

1. Requeridos por la fuerza ilocutiva del enunciado; por ejemplo, ante una afirmación se requiere una señal de acuerdo o desacuerdo.
2. Requeridos pragmáticamente: el hablante, a través del uso de elementos lingüísticos y paralingüísticos, solicita un apoyo del oyente. Algunas de las señales que obligan a emitir un apoyo son las siguientes:
 - El tono elevado, las locuciones enfatizadoras (*que conste*) o las exclamaciones (*jeh!*) necesitan una respuesta.
 - Las marcas de atención (*fíjate tú, mira*) requieren que se indique seguimiento del mensaje que se emitirá a continuación o acuerdo con el mismo.
 - Los marcadores de explicación (*o sea, quiero decirte*) exigen explicitar el entendimiento.
 - Los verbos de pensamiento (*creo que*) necesitan una expresión de acuerdo.
 - Los marcadores de duda (*a lo mejor, no sé si*) obligan a resolver la duda.
3. Requeridos por la interacción. La propia interacción requiere la participación del oyente por medio de un apoyo para resolver una duda o llenar posibles vacíos en momentos de titubeos, reorganizaciones, alargamientos y pausas reflexivas, suspensiones.

El interés en los TA en la enseñanza de español radica en que la frecuencia de uso, así como las estructuras lingüísticas empleadas y su significado, no es igual en todas las lenguas y culturas, tal y como señala Salo (1999: 621-622):

El finlandés no reacciona al escuchar, lo que en muchas culturas es hasta indispensable. Por ejemplo la frecuencia del uso de palabras de tipo *claro*, para compartir el punto de vista del otro, es más baja en la cultura finlandesa que en la española. Para el finlandés es cortés callarse y no cortar al hablante. Las estrategias son una parte importante de los turnos de palabra en la conversación y puede resultar difícilísimo para un extranjero, por ejemplo al llamado finlandés, seguir como participante activo en la conversación si no sabe cómo reaccionar o tomar la palabra.

Este es un ejemplo claro de lo que sucede cuando se reproducen los patrones conversacionales de la lengua materna de los HNN, así como sus propias estrategias y recursos en la LO, que pueden ser muy diferentes. Probablemente, este tipo de situaciones

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

lleve a la frustración de los estudiantes y, sobre todo, a la comunicación poco frecuente en la LE. Concretamente, en el caso de los TA en español, es notable la rentabilidad que supone su correcto aprendizaje para el desarrollo de la competencia conversacional de los HNN, ya que repercute directamente en la fluidez y en la adecuación de sus intervenciones en una conversación real. Los fallos producidos por el uso desacertado de los apoyos ya han sido demostrados en diversos estudios en el campo de la enseñanza de ELE sobre este fenómeno estructural, como veremos más adelante. De ahí la importancia de que se continúe con la línea de investigación iniciada sobre este y otros aspectos de la estructura de la conversación en español y en otras lenguas (Cestero, 2016).

1.4.1.7. Las interrupciones

Como hemos mencionado con anterioridad, para que se produzca una *alternancia apropiada* de turnos, el final del turno en marcha debe señalizarse mediante la combinación de marcas primarias o la combinación de marcas primarias y secundarias. Si no fuera así, según Cestero (2000a, 2005), nos encontraríamos ante una *alternancia impropia*, con la que se impide que el mensaje del interlocutor sea completado. Esta acción es, como indica Cestero (2000a, 2005) lo que comúnmente se conoce como interrupción, bien al comenzar, al continuar o al concluir un mensaje. De acuerdo con los estudios realizados por Cestero (2000a: 153), las alternancias impropias en la conversación española son muy frecuentes (en su investigación alcanzaron un 47%, la misma cantidad que las alternancias propias) y poseen valores que difieren de los que presentan en otras culturas y que afectan a la estructura de nuestra interacción.

Teniendo en cuenta la intención del hablante, Cestero¹¹ (2000a: 143-150) establece distintos tipos de interrupciones:

1. Interrupciones *involuntarias*, que se producen por algún error en la coordinación entre emisor y receptor, por no reconocer el valor o la función de las marcas del turno en marcha, pero son poco frecuentes.
2. Interrupciones *voluntarias*, mediante las que los sujetos toman la palabra conscientemente sin que haya ninguna marca de finalización de turno, suponen una

¹¹ La autora, para realizar esta clasificación, parte de la tipología de cambios interruptivos propuesta por Oreström (1983: 139), así como del análisis del corpus obtenido en su investigación de 2000a.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

violación del mecanismo de intercambio de turnos. Dentro de estas últimas, la autora distingue entre:

2.1. *Interrupciones permitidas* o justificadas: son las que no impiden la continuación adecuada de la conversación y pueden ser de tres tipos:

- interrupciones *neutras*, se producen cuando se ha proyectado la marca de final y, por los conocimientos compartidos y el contexto de comunicación, el contenido es predecible.
- interrupciones *pertinentes*, son breves, emitidas con rapidez y en tono bajo, no persiguen robar el turno y aportan algún dato nuevo al contenido de la emisión, lo enriquecen.
- interrupciones *cooperativas*, de carácter “conectado” y pertinente, que completan el mensaje en marcha sintáctica-semánticamente y pragmáticamente. En ellas se confiere mayor valor al interés que demuestra el oyente por el mensaje del hablante.

2.2. Las *interrupciones no permitidas* sí resultan disruptivas y suponen una amenaza seria para la continuación de la interacción; pueden ser explicables (para continuar o finalizar un enunciado propio que había sido cortado) o inexplicables.

Como hemos mencionado, en la conversación española existe una alta frecuencia de interrupciones; sin embargo, solemos interrumpir, según ha documentado Cestero (2000a, 2005: 38), de forma justificada, es decir, no disruptiva para nosotros y, por tanto, permitida, puesto que se le da relevancia al hecho de cooperar y mostrar interés en la emisión del hablante. Por el contrario, en otras culturas¹², la conversación se considera una actividad comunicativa de intercambio de mensajes, en la que se favorece la alternancia ordenada de turnos completos. En España, según indica Cestero (2000a y 2005)¹³, las alternancias impropias son el reflejo de una gran participación activa en la interacción y una tendencia a construir mensajes de forma cooperativa mediante el uso recurrente de apoyos

¹² Para más información sobre investigaciones en torno a las interrupciones en otras lenguas como el inglés, el japonés o el chino, véase Rubio (2016: 7).

¹³ Sobre las interrupciones en el ámbito de español como LM, véase Núñez y Hernández (2001) y Rodríguez Muñoz (2015). En el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, pueden consultarse las diferencias de los patrones conversacionales empleados en la toma de turno interruptiva de los hablantes taiwaneses en chino y en español en Rubio (2012, 2016).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

conversacionales y la producción frecuente de turnos breves, dando lugar a una distribución equilibrada de turnos. La función de estas interrupciones, pues, es crear y producir conjuntamente la conversación. Dada la importancia de este fenómeno conversacional, se hace necesario llevar a cabo en el aula una reflexión sobre él, principalmente por dos motivos: primero, para eliminar los prejuicios referentes a la actitud de los hablantes españoles, que no dejan hablar e interrumpen de manera constante; segundo, una vez entendido el significado real de la interrupción, para enseñar a los aprendices a interactuar natural y espontáneamente, empleando los recursos verbales y no verbales que les permitan participar en una conversación con otros españoles, realizando interrupciones de forma adecuada y justificada (Cestero, 2005).

1.4.2. Macroestructura de la conversación

La macroestructura de la conversación viene dada por la combinación de una serie de secuencias que la convierten en una actividad de comunicación e interacción completa (Cestero, 2005: 58). Moreno (1998: 165-166), a partir de una propuesta de Van Dijk, estableció que la conversación se concibe como un todo y detalló las siguientes partes de su estructura global: preparación, apertura (que contiene saludos y preliminares), orientación, objeto de la conversación, conclusión y terminación (constituida por los preliminares y la despedida). A partir de las consideraciones de Moreno, Cestero (2005) detalla el siguiente esquema macroestructural de la conversación: *apertura, núcleo y cierre*.

- La *preparación* puede darse, aunque no siempre, por medio de elementos verbales (¡Oye! ¡Pepe!) o no verbales (¡Eh!, movimiento de brazos) para anunciar el comienzo de una actividad comunicativa (Moreno, 1998: 166).
- La *apertura* es la secuencia marco que inicia formalmente la conversación. Se compone de dos partes: los *saludos* (verbales y no verbales) y los *preliminares*.
- El *núcleo* está constituido por una o varias secuencias temáticas que representan las fases centrales de la conversación y que pueden ser recurrentes: *orientación* (se contextualiza el tema mediante una pregunta, una petición o un comentario), *objeto de la conversación* (se desarrolla el contenido central) y *conclusión* (los interlocutores negocian el final por medio de resúmenes o evaluaciones) (Cestero, 2005: 61).

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- En el *cierre* aparecen secuencias marco de *preparación* del cierre y *despedida* final, donde se emplean tanto recursos lingüísticos como no lingüísticos (Cestero, 2005: 62).

Como marco teórico básico de nuestro trabajo de investigación, hemos repasado hasta aquí el concepto de conversación y su estudio multidisciplinar, y hemos explicado las características, las unidades, los fenómenos y los mecanismos principales que se han establecido como especificadores del tipo de actividad comunicativa que nos ocupa. En el siguiente apartado, dado que nuestra tesis doctoral tiene una perspectiva aplicada a la enseñanza de LE, atenderemos a la enseñanza-aprendizaje de LE, comenzando por revisar las diferentes teorías lingüísticas y de adquisición que han influido en los diversos enfoques metodológicos propuestos para la enseñanza de idiomas a lo largo de la historia.

1.5. La enseñanza de la conversación

Desde el primer modelo didáctico de enseñanza de lenguas en Europa (siglo XVI-XX), el *Método de gramática-traducción*, basado en la Gramática tradicional e influido por el modelo de enseñanza del latín y del griego, cuya referencia era la lengua escrita, se han sucedido innumerables enfoques metodológicos que no han sido el resultado de una moda, sino que se han vertebrado fundamentalmente en torno a tres pilares básicos: las teorías lingüísticas que han ido aportando su propia descripción de los fenómenos gramaticales en cada época, las teorías de adquisición de una lengua y, por último, los enfoques metodológicos que intentaron plasmar sus criterios específicos hasta conformar una variopinta gama de materiales de enseñanza (Zanón, 1988, 1989). Dichos enfoques metodológicos echaron raíces y se implantaron en los sistemas de enseñanza de los diversos centros educativos perdurando durante décadas, con sus virtudes y sus defectos, ambos necesarios para la progresión y el avance.

De esta manera, el modelo gramatical fue reemplazado por el *Método audiolingual* en Estados Unidos (Bloomfield, 1933) y su equivalente europeo, el *Método situacional* (Firth, 1950). Ambos se fundamentan en el Estructuralismo como teoría lingüística y en el Conductismo como teoría psicolingüística. La lengua es concebida como un conjunto abstracto de estructuras que se adquiere a través de la repetición mecánica de diálogos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

inventados y manipulados para integrar la estructura que se va a estudiar (Sánchez Pérez, 1992).

Posteriormente, en los años 60 y 70, surgieron diferentes enfoques denominados humanísticos y de raíz psicológica¹⁴ que pusieron de relieve la dimensión social y psicológica del aprendizaje de una lengua, que, hasta entonces, no había sido tenida en cuenta.

Pero el verdadero giro espectacular en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras se produce con el *Enfoque comunicativo* (1967-72), que surge ante la necesidad de dar respuesta a la nueva realidad social creada con el nacimiento de la Comunidad Europea; se requiere el conocimiento de las lenguas para posibilitar la comunicación real entre los diferentes países. Tal exigencia obliga a buscar un método de enseñanza que no esté centrado en la forma y que garantice la capacidad de comunicarse de un aprendiz de una LE con eficacia. A esta circunstancia se añade una serie de aportaciones teóricas provenientes de diferentes ámbitos científicos relacionados con la lengua y su aprendizaje: la Filosofía del lenguaje, la Antropología, la Sociolingüística y la Psicolingüística dan una visión más amplia y compleja de los mecanismos de adquisición y de uso de una LE, lo cual provoca un cambio radical en el panorama de la enseñanza de lenguas al converger en una propuesta común, la lengua como *comunicación*.

Desde la Etnografía de la Comunicación, partiendo de la insuficiente dicotomía chomskiana: *competencia* y *actuación*, Dell Hymes centra su atención en el uso o en la actuación lingüística y propone el estudio del lenguaje como fenómeno social enmarcado en una cultura. Posteriormente, en 1972, acuña el concepto de *Competencia comunicativa*, para hacer referencia al conjunto de habilidades y conocimientos que debe poseer todo hablante para usar la lengua en los diferentes contextos de la vida social y cultural. Para producir un enunciado adecuado se necesita, también, un conocimiento subyacente de las reglas de uso, sin las cuales serían inútiles las reglas de la gramática. En definitiva, para ser un miembro funcional de la comunidad y emitir mensajes eficaces y adecuados, un hablante debe saber cuándo puede hablar o permanecer en silencio, qué código utilizar, dónde y respecto a quién.

¹⁴ El *Código Cognitivo* (Chomsky, 1957), el *Método de Respuesta Física Total* (Asher, 1965), el *Método Silencioso* (Gattegno, 1972, 1976), el *Aprendizaje Comunitario* (Curran, 1976), la *Sugestopedia* (Lozanov, 1978) y el *Enfoque Natural* (Krashen, 1982).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

El primer modelo que especificó los componentes de la competencia comunicativa, más allá del componente gramatical, fue el de Canale y Swain (1980). Estos autores la subdividieron en cuatro subcompetencias: la competencia *gramatical*, la *sociolingüística*, la *estratégica* y la *discursiva*. Tal clasificación tuvo un gran impacto en la Lingüística aplicada a la enseñanza de LE, su influencia se aprecia en los currículos basados en un enfoque comunicativo. A estas cuatro subclases se le sumaron la *sociocultural* y la *social* (Van Ek, 1986). Más tarde, en 1990, Bachman distribuyó la competencia comunicativa en dos componentes: la competencia *organizativa* (que recoge la *gramatical* y la *textual*) y la *pragmática* (que incluye, a su vez, la competencia *ilocutiva* y la *sociolingüística*). En la actualidad, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) unifica criterios y considera que la competencia comunicativa está compuesta por el componente *lingüístico*, el *sociolingüístico* y el *pragmático* (esta última competencia se subdivide en tres: la *organizativa*, la *discursiva* y la *funcional*).

Finalmente, en la década de los 90 del siglo XX, se desarrollaron los enfoques metodológicos de última generación, el *Enfoque por Tareas* y por *Proyectos*, que suponen una propuesta de innovación didáctica que revitalizó el paradigma comunicativo, al basarse en el equilibrio entre el trabajo de los contenidos y el desarrollo de los procesos de comunicación en LE. Surge una propuesta que pasa de la teoría a la acción y cuyos procesos claves son: el desarrollo de la interacción auténtica y la activación de estrategias de aprendizaje que llevan hacia la autonomía del alumno, quien va a adoptar un papel más activo y responsable en todo el proceso. Además, se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje que caracterizan a los alumnos al emplear una amplia batería de recursos y actividades que atiendan esa diversidad (Zanón, 1989: 27-29).

Esta breve revisión refleja la evolución experimentada en el campo de la Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de LE/L2 a lo largo de los siglos, al tiempo que nos permite constatar que, aunque el objetivo central es el desarrollo de las diferentes capacidades para ser competente en un acto comunicativo y, más específicamente, para desarrollar la habilidad de interactuar espontáneamente, el tratamiento de la conversación en la enseñanza de idiomas todavía no puede considerarse del todo adecuado. Esto se debe, sin duda, a que es necesario conocer con mayor rigor la estructura y el funcionamiento de la misma. Como hemos señalado anteriormente, el AD y el AC han sido principalmente las dos disciplinas que han profundizado en la descripción de las especificidades de la

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

conversación, y esas aportaciones sobre la conversación en general y la conversación española en particular, aunque tardías, han arrojado luz sobre cuáles son sus reglas, sus características estructurales y su funcionamiento para, a su vez, enriquecer y mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de una LE (Cestero, 2005: 11-12).

En los siguientes apartados, profundizaremos en la importancia de la práctica de la actividad conversacional en el campo de la adquisición de LE, así como en las aportaciones de los recientes estudios sobre la conversación para su aplicación en la didáctica de LE/ELE. A continuación, reflexionaremos sobre las causas por las que la enseñanza de la conversación ha estado ausente en la clase LE en España y, finalmente, nos centraremos en los aciertos y los desaciertos en el tratamiento que ha recibido la conversación en el campo de la didáctica de ELE hasta el momento actual.

1.5.1. La adquisición de la competencia conversacional y su importancia

Como hemos reflejado en el apartado anterior, en el contexto actual de la Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de LE, el objetivo principal de la didáctica de una LE, como recuerda Cestero (2005), ha pasado a ser el desarrollo de la competencia comunicativa. Este concepto abarca también la enseñanza y aprendizaje de la conversación, por ser el modo de interacción comunicativa más natural, cuyo objetivo primordial es la socialización y, por ende, la integración en una comunidad. La conversación debe ser concebida, por tanto, no como una unidad lingüística superior a la oración, sino como una actividad comunicativa en sí misma (Cestero, 2005).

Previamente, hemos hecho referencia a las diferentes subcompetencias en las que está subdividida la *competencia comunicativa*. Tomando la clasificación del MCER, la *competencia conversacional* no aparece definida o identificada como una competencia específica. Podemos decir que estaría integrada dentro de la *competencia pragmática* y, a su vez, formaría parte tanto de la *competencia discursiva* como de la *organizativa*.

Por su parte, Celce-Murcia (2007) revisa una propuesta presentada anteriormente (Celce-Murcia *et al.*, 1995) y realiza una clasificación de seis competencias. A las originarias, incorpora la *competencia formulaica* y la *interactiva* para referirse a la capacidad del hablante para manejar todos los recursos, conocimientos y habilidades que se

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ponen en funcionamiento en una conversación. En esta última, la competencia interactiva incluye la competencia *accional*, la competencia *no verbal/paralingüística* y la competencia *conversacional*. Por primera vez, se le confiere el rango de competencia a la capacidad de un hablante de gestionar los recursos verbales y no verbales que permiten un adecuado manejo de los turnos de habla, de los temas, de las interrupciones, etc. de una interacción oral. Además, como novedad, la autora tiene en cuenta el grado de relación existente entre los diversos componentes de la competencia comunicativa, situando la competencia discursiva en una posición nuclear y, por otra parte, considerando la competencia estratégica como un componente que está interactuando con todos los demás, ya que el hablante aplica las estrategias que posee cuando sus otras capacidades o conocimientos lo requieren.

Consideramos con García García (2014: 78-79) que, en la actividad conversacional, no se ponen en funcionamiento las capacidades de un solo individuo, exclusivamente, sino las de todos los que interactúan, ya que esta acción exige una cooperación conjunta entre los participantes, quienes despliegan esos conocimientos en la práctica para gestionar una interacción concreta; a esta habilidad se la ha denominado *competencia interaccional*¹⁵.

En definitiva, la competencia conversacional alude a la capacidad interactiva que posee todo hablante para negociar, con sus interlocutores, la construcción conjunta del discurso (Cestero, 2005). Es la habilidad para participar adecuadamente y con éxito en una conversación por medio del uso y del reconocimiento de los mecanismos, recursos y tácticas específicas disponibles para generar una interacción espontánea con uno o varios interlocutores, esto incluye: estructuras léxicas y sintácticas, relaciones semánticas, fases y secuencias conversacionales pertenecientes a la estructura global de la conversación, estrategias verbales y no verbales para el manejo de los turnos y los temas, además de las señales de inicio, conclusión y transiciones internas de la conversación.

Según la revisión realizada por García García (2005, 2014), el primer trabajo empírico sobre la competencia conversacional lo realizó Ochs en 1974, dentro del marco del AC y de la Sociología de la interacción. La investigación se centraba en el estudio de la forma en que los niños, en su proceso de adquisición de la lengua, cooperan en la interacción. Posteriormente, el tema fue trasladado al ámbito de la investigación en

¹⁵ Término acuñado por Kramsch (1986).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

segundas lenguas por Hatch (1978). Desde 1970 hasta mediados de 1990, la investigación basada en la interacción se centró, casi exclusivamente, en la *negociación del significado* y en cómo esta se realiza en la conversación cuando hay falta de comprensión del mensaje del hablante por parte de los oyentes. Muchos estudios realizados en este periodo demostraron, científicamente, que los adultos que aprenden una L2/ LE, de igual modo que los niños, adquieren ciertas estructuras del lenguaje conversando con otros HNN o con HN (Hatch, 1978). Long, en la década de los 80 del siglo XX, abre una línea de investigación, en torno a la *Hipótesis de la interacción*, fuertemente influenciada por Krashen y su formulación sobre el *input comprensible*, que se centra en el estudio de cómo el *input* se transforma en comprensible, y llega a la conclusión de que se debe a las características de la interacción, ya que los HN, con frecuencia, reajustan sus emisiones simplificándolas al interactuar con HNN, lo que convierte los enunciados en comprensibles, junto con los aspectos del contexto que favorecen la comprensión de los intercambios (Spada y Lightbown, 2009: 158). Long demuestra que el aprendiz de una LE, ante la necesidad inminente de hacer más comprensibles sus producciones y de generar mensajes más elaborados, adquiere determinados recursos funcionales y morfosintácticos complejos de la LE a través de los intercambios conversacionales con HN, concretamente, por medio de las acciones de reparación tales como: pedir una aclaración, preguntar el significado de una palabra, solicitar una repetición, realizar reformulaciones, hacer comprobación de comprensión, etc. (García García, 2014: 65-66).

Precisamente, este es uno de los aportes de las investigaciones del AC al ámbito de la enseñanza y aprendizaje de una LE, que demuestra la importancia de la práctica y ejercitación de la conversación en el desarrollo sintáctico de la segunda lengua y justifica la inclusión de actividades conversacionales en los programas (Cestero, 2005: 14-15).

Por otro lado, tras los estudios sobre las estrategias de comunicación¹⁶ que han proliferado en los últimos años y su acertada, aunque escasa, inclusión en algunos manuales¹⁷, se ha demostrado que los alumnos que adquieren estrategias comunicativas pronto y de forma progresiva, se defienden con mayor fluidez y desenvolvimiento en sus intercambios comunicativos. De ahí que una ejercitación continua y progresiva de las

¹⁶ Como muestra de estudios sobre la competencia estratégica pueden verse los de Oxford (1990), Bachman (1990), Wenden (1991) y Cohen (1998).

¹⁷ Son ejemplos de los pocos manuales que han incluido el trabajo de estrategias los siguientes: *Colección Gente 1, 2, 3* (1997-2002), *Procesos y recursos* (1999), *Colección Tareas* (1994-1998), *En acción 1, 2, 3* (2005-2008).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

estrategias, integrándolas en las tareas de lengua de forma explícita y consciente, por medio de un enfoque de enseñanza orientado al proceso y abarcando las tres dimensiones del aprendizaje (metacognitiva, cognitiva y socioafectiva), repercutirá en la formación integral de los aprendices como usuarios de la LO (Martín Leralta, 2008).

Por último, se ha comprobado que las modificaciones lingüísticas y conversacionales que realizan los HN y los profesores al comunicarse con extranjeros, tales como la simplificación de su producción, el empleo de elementos fáticos de control de contacto y de comprensión, preguntas de clarificación, repeticiones, etc., son de gran utilidad para facilitar la adquisición de una segunda lengua (Cestero, 2005).

Otra cuestión a tener en cuenta en el ámbito de la enseñanza, como recuerda Cestero (2005), es que algunos aspectos de la conversación no poseen un carácter universal, es decir, se basan en parámetros propios en función de cada cultura y ello es necesario advertirlo a los aprendices, abordando en el aula tales diferencias. A partir de este hecho surge nuestro interés por el tema que tratamos en esta tesis doctoral, ya que es de gran importancia para los hablantes procedentes de otras culturas, que automáticamente tienden a reproducir los patrones conversacionales y sociales propios de sus LM, evitar malos entendidos debidos al desconocimiento de la forma de actuación en la lengua meta, y al que no se le ha prestado suficiente atención hasta ahora.

1.5.2. La conversación: su estudio desde una perspectiva aplicada y su enseñanza en LE/ELE

Dada la importancia de la conversación en el proceso de aprendizaje y adquisición de una L2 o LE, nos detendremos, a continuación, en analizar las aportaciones de los recientes estudios sobre la conversación para su aplicación en la didáctica de LE/ELE, han constatado la existencia de diferencias culturales en la interacción conversacional. A partir de los resultados de estas investigaciones aplicadas, revisaremos las diferentes propuestas didácticas para la enseñanza de la competencia conversacional que se han llevado a cabo y en las que nos hemos basado para el diseño del *Curso de conversación para estudiantes de ELE* del presente trabajo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

1.5.2.1. El estudio de la conversación para su aplicación a la enseñanza de LE/ELE

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados obtenidos en los estudios empíricos llevados a cabo sobre la conversación en el ámbito de la adquisición y enseñanza de lenguas segundas y extranjeras son de gran relevancia, puesto que tienen una implicación directa en los diseños de programaciones y materiales didácticos eficaces. Estos deben tener en cuenta las características y necesidades específicas de la interlengua conversacional de los aprendices, así como las diferencias culturales que muestran en la organización estructural básica de sus interacciones en LE y en sus respectivas LM.

Como señala García García (2014: 69-70), los primeros estudios que se interesaron por el análisis de las conversaciones en *lengua franca* (término acuñado por Firth en 1996), es decir, entre HNN que no compartían la misma LM, pusieron de relieve la activación de estrategias destinadas a solventar los posibles malentendidos surgidos en la interacción, o el esfuerzo de los participantes por hacerse entender como objetivo prioritario, dejando en un segundo plano la preocupación por las incorrecciones lingüísticas.

Posteriormente, la atención al estudio de conversaciones desarrolladas en una lengua no materna se trasladó a las interacciones mantenidas entre alumnos en el ámbito académico, empleando una lengua meta que no dominaban. Gracias a estos estudios se pudieron detectar características diferentes a los patrones conversacionales de los HN como, por ejemplo, el predominio de turnos colaborativos destinados a apoyar y mantener viva la conversación, o de la risa como TA, o el uso de pausas para señalar un final de turno, o el empleo de la estrategia de cambiar de tema para pasar por alto alguna falta de entendimiento o malentendido (García García, 2014).

Uno de los trabajos que ponen de manifiesto las carencias pragmático-discursivas en la interlengua de los aprendices, es el de Scarcella (1983), quien constata que los estudiantes españoles en sus interacciones en inglés producen un uso inadecuado de ciertos marcadores (usan *you know* y *uhm* como retardativos para mantener el turno), cuyas funciones no se corresponden con las empleadas por los HN de inglés (como final de turno) (García García, 2009: 82).

En esta línea, han continuado algunos trabajos que, partiendo de los principios teóricos y metodológicos del AC, han examinado las características de las interacciones

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

orales en LE. Los fenómenos y las características de la estructura de la conversación que han sido abordados con más frecuencia en estos estudios son, principalmente, la alternancia de turnos, la gestión de los temas, los solapamientos y las pausas. A raíz de los resultados presentados en dichas investigaciones, se ha obtenido una serie de conocimientos sobre el funcionamiento y la caracterización de la estructura conversacional que ha permitido elaborar materiales didácticos destinados a la enseñanza y aprendizaje de la conversación en una L2 y LE (Scarcella, 1983 y 1988; Stewner-Manzanares, 1983; Meierkord, 1996; Riggenbach, 1991 y 2000; Gardner, 1994 y 1997; Gardner y Wagner, 2004). Si bien es cierto que, como señala García García (2014: 21), muchos de estos trabajos se han centrado en el análisis de las interacciones mantenidas entre estudiantes de una LE con HN y no entre HNN. Además, los corpus empleados para realizar los análisis no siempre provenían de conversaciones espontáneas, sino que fueron recogidos a partir de una entrevista de nivel, o de cuestionarios o de juegos de rol. Por otro lado, los estudios que se basaron en muestras de interacciones libres y espontáneas no obtuvieron un número significativo de ellas.

En el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, desde comienzos del 2000, se han venido realizando estudios diversos sobre fenómenos conversacionales, dirigidos por la Dra. Cestero, que se han presentado como trabajos fin de máster o tesis doctorales (Cestero, 2012) y, más recientemente, se ha publicado un monográfico de la revista electrónica *Lingüística en la Red* sobre la investigación y la didáctica de la competencia conversacional en el campo de ELE (Cestero, 2016), en el que se sientan las bases teórica y metodológicas sobre esta materia y se presentan los resultados obtenidos en los diferentes trabajos llevados a cabo sobre la conversación aplicada a la enseñanza de ELE. Sensibles a la imperiosa necesidad de seguir ahondando en la enseñanza de la conversación en el marco de LE y dispuestos a abrir un camino nuevo de estudio y, así, poner fin al vacío existente en este campo, investigadores como García García (2004, 2005, 2007, 2009, 2014, 2016), Rubio (2007, 2008, 2012, 2016), Pérez Ruiz (2011, 2016), Martínez (2009, 2015), Inglés (2010, 2016) Pascual (2014, 2016) o Silva (2012), han optado por centrarse en uno o varios aspectos de la conversación, tales como los TA, la agenda temática, las interrupciones o la alternancia de turnos, para detectar y describir en detalle cuáles son los comportamientos conversacionales de estudiantes de ELE que difieren del uso habitual del español; su objetivo último es incluirlos y desarrollarlos en el currículo de ELE. Para lograr este objetivo, analizaron conversaciones de estudiantes

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

extranjeros de español, cuya lengua materna es el alemán, el finés, el taiwanés, el inglés o el italiano.

Atendiendo a las conclusiones más relevantes de los estudios anteriores y, como consecuencia, a sus implicaciones didácticas, resulta interesante destacar las carencias y dificultades que encuentran los estudiantes de ELE de diferentes lenguas maternas a la hora de mantener una conversación natural y fluida, además de constatar que se producen transferencias de las reglas y elementos propios de sus lenguas a la lengua meta. Pasamos, pues, a resaltar las aportaciones más interesantes de estas investigaciones, que han servido de referencia, en el presente estudio, para la selección de los fenómenos que resultan más difíciles de aprender o adquirir para los aprendices de ELE, y para su posterior tratamiento en el aula, a través del diseño de distintas unidades didácticas con las que se pretende desarrollar la competencia conversacional.

García García (2014, 2016) demuestra, en su estudio sobre el manejo de la agenda temática y de la alternancia de turnos en conversaciones mantenidas entre estudiantes alemanes, el escaso uso de marcadores específicos que emplean estos para señalar el inicio y el final del turno, así, por ejemplo, prefieren la risa como marcador de cierre. También constató el predominio de turnos muy cortos entre los HNN alemanes, en contraposición a lo que sería habitual en español, o excesivamente largos en situaciones en las que se da una relación de desigualdad entre los hablantes. Este modo de conversar de los estudiantes alemanes es poco cooperativa, ya que sus intervenciones se asemejan a secuencias independientes o pequeños monólogos, en los que el HNN parece más preocupado por la forma que por el intercambio comunicativo en sí. Además, la mayor parte de las alternancias de turno son no interruptivas, lo que refleja un excesivo respeto por el turno de su interlocutor. Por último, se detecta una pobreza de recursos para realizar diferentes movimientos temáticos en la conversación (introducir o retomar un tema).

Rubio (2008, 2012, 2016) ha constatado que el patrón de alternancias seguido por los estudiantes taiwaneses en sus conversaciones en español es más próximo al de su LM que al de la LO, con un elevado número de interrupciones involuntarias, como consecuencia de una mala interpretación de las señales de final de turno (vacíos y pausas) o de un mecanismo distinto de cambio de hablante. Por otro lado, apenas se detectan interrupciones voluntarias ni superposición de habla, muestras de interacción cooperativa

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

en español, en la conversación no nativa de taiwaneses. Además, las verbalizaciones empleadas por los taiwaneses en las interacciones en español son transferidas del chino.

También se ha realizado una investigación con grupos de estudiantes de ELE de Taiwán sobre el funcionamiento de los turnos de apoyo. La conclusión a la que llega su autor, Pérez Ruiz (2011, 2016), es que, nuevamente, se transfieren estrategias comunicativas de la LM a la LE. Esto ha quedado reflejado en la aplicación de un patrón respetuoso y poco intrusivo, ya que, en las interacciones en español, los alumnos emiten apoyos en lugares apropiados para el cambio de hablante. Eso sí, los taiwaneses producen un elevado número de apoyos verbales que es reflejo, según Ruiz, de un importante componente socio-afectivo, presente también en la cultura asiática. El investigador pudo comprobar, además, la capacidad de los alumnos de producir turnos largos y la de su interlocutor de dar muestras adecuadas de seguimiento y acuerdo, lo que aporta mayor espontaneidad y fluidez a sus producciones.

Los resultados obtenidos por Inglés (2010, 2016), en un estudio sobre la producción de TA en las conversaciones entre estudiantes británicos de ELE, indican que se produce una transferencia de la lengua materna en la emisión de TA, puesto que la frecuencia de producción de los mismos es más baja que en español; además, el tipo de turnos más frecuente es el de entendimiento, mientras que en la lengua meta es el de acuerdo. Por otro lado, se documenta escasa variedad de TA y una emisión más elevada de apoyos compuestos que de apoyos complejos.

En 2012, Silva presenta un trabajo de investigación sobre la producción de TA entre estudiantes marroquíes de nivel intermedio, en el que pudo constatar que presentan una frecuencia de emisión de TA, en sus conversaciones en ELE, superior a la de los HN españoles. El tipo de apoyo más productivo es el de seguimiento, que puede deberse, según señala Silva, a cierta necesidad de intervenir activamente en la interacción.

Contamos también con el trabajo sobre los TA verbales realizado con hablantes italianos por Pascual (2014, 2016), en el que constata, a pesar de la proximidad entre la lengua italiana y la española, un uso excesivo de TA y de secuencias especiales con apoyos, en las conversaciones de los alumnos italianos, que no se corresponde con la de los nativos españoles. Además, advierte diferencias significativas en la frecuencia de emisión de TH y de turnos introducidos por apoyos. Incluye un análisis contrastivo basándose en los

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

resultados de otros estudios sobre los TA realizados hasta el momento con estudiantes de ELE de otras lenguas y culturas (taiwaneses, marroquíes y británicos) y con HN de español. En cuanto a la emisión de TA en superposición de habla, los italianos, así como los taiwaneses, siguen el patrón más respetuoso propio de su LM, en contraposición con el patrón más intrusivo de los HN de español. Pascual advierte también, al igual que Pérez Ruiz (2011), un mayor control de estrategias, funciones y tipos de TA que favorecen una participación activa en los alumnos con un nivel de conocimiento superior de la L2.

Martínez (2009, 2015) ha realizado un estudio del núcleo temático de conversaciones cotidianas en español. Incluye un completo análisis de los elementos, fenómenos y mecanismos conversacionales usados en la organización de las secuencias temáticas en dos corpus de conversaciones en español, uno de español como LM y otro, como LE, con interacciones entre estudiantes finlandeses. A partir de estos datos, la autora lleva a cabo un estudio comparativo de la organización temática en los dos corpus, en el que se advierten diferencias en los patrones conversacionales empleados en cada uno y se detalla una serie de recomendaciones con importantes implicaciones didácticas. Así, por ejemplo, los finlandeses, en su interlengua, no realizan un cierre de tema progresivo, sino más bien un abandono de tema brusco por medio de conjunciones, alargamientos vocálicos, suspensión de habla o tono descendente; deben sustituirse estas marcas, según Martínez, por señales lingüísticas o paralingüísticas preferidas por los españoles para tal función. Por tanto, encuentra evidencias empíricas por las que es aconsejable incluir, en los diseños curriculares, una enseñanza explícita de los fenómenos y estrategias propias de la organización del núcleo temático de las conversaciones cotidianas en ELE.

A partir de las aportaciones de estos recientes estudios se ha ido abriendo una línea de investigación que, en el futuro, promete ser fructífera tanto para el AC en lengua española, como de diversas lenguas y culturas extranjeras y, en última instancia, va a reportar beneficios en el campo de la Lingüística aplicada a la enseñanza de LE. Cada trabajo está contribuyendo al conocimiento de las diferentes características, los mecanismos y los fenómenos conversacionales del español que se consideran no universales. De este modo, será posible abordarlos en el aula de ELE de forma explícita, para que los estudiantes los apliquen en sus intercambios comunicativos de forma adecuada y evitar, así, que transfieran los recursos conversacionales propios de sus respectivas lenguas maternas o adopten estrategias y tácticas que no se corresponden con las usadas en la lengua meta.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

No cabe duda de que aún son muchas las tácticas y los aspectos conversacionales que deben ser investigados (los bloques temáticos que están pendientes de estudio son, según Cestero (2016), los tipos, forma y función de TH, de TA, las secuencias, los intercambios de TH y sobre la estructura general de la conversación). También son numerosas las lenguas y culturas que se deben estudiar. En cualquier caso, consideramos que estos estudios de corte empírico y descriptivos deben ir a la par con el diseño de materiales didácticos específicos para el desarrollo de la práctica conversacional, sin olvidar la tarea relevante de llevar a cabo investigaciones sobre los efectos de la aplicación en el aula de tales materiales, que nos ayuden a descubrir los procesos de adquisición de la competencia conversacional de los estudiantes de ELE y a perfeccionar los métodos y los tipos de recursos didácticos empleados. Y ese es precisamente el cometido del trabajo que aquí presentamos: diseñar un curso de conversación en ELE, partiendo de los datos obtenidos en las investigaciones realizadas previamente sobre el funcionamiento de mecanismos y fenómenos conversacionales, impartirlo y analizar los resultados obtenidos con objeto de comprobar si posibilita el desarrollo de la competencia conversacional.

1.5.2.2. Propuestas didácticas para la enseñanza de la conversación en ELE

Tras haber revisado las investigaciones efectuadas sobre fenómenos conversacionales diversos en el ámbito de la Lingüística aplicada a ELE; dedicamos este apartado a presentar los trabajos que, en los últimos años, han abordado el tratamiento de los fenómenos conversacionales desde el punto de vista de la didáctica y que han propuesto modelos de actividades o unidades didácticas completas para el desarrollo y la práctica en el aula. La mayor parte de ellos han sido realizados, de nuevo, por masterandos o doctorandos dirigidos por la Dra. Cestero, y se basan en las aportaciones del AC y de estudios llevados a cabo de forma específica con estudiantes de ELE de distintas lenguas y culturas (Cestero, 2016).

García Castro (2003, 2004, 2016) llevó a cabo la primera revisión del tratamiento de la conversación en materiales didácticos de ELE, abarcó el período comprendido entre 1900 y 2003, en un trabajo fin de máster en el que analizaba la evolución de la atención a la actividad conversacional según el enfoque metodológico con el que se diseñara cada material, desde la Gramática tradicional hasta el Enfoque por tareas o Métodos eclécticos. En la segunda parte de su estudio, elaboró, por primera vez, una propuesta para la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

enseñanza de elementos y fenómenos relacionados con el intercambio de turnos de habla que resultaba novedoso, aunque no se rigió por unos planteamientos metodológicos concretos.

García Castro (2003) diseñó un conjunto de actividades distribuidas en tres fases. Una primera fase de *sensibilización* en la que se presentan los fenómenos conversacionales que se han de trabajar y, por medio de las transcripciones de las conversaciones reales de HN, los estudiantes de ELE deben reflexionar sobre el uso de estos elementos de manera contextualizada. A continuación, para la fase de *práctica*, propone una lista de actividades de *role play*, clasificada por niveles, para que los alumnos utilicen los fenómenos observados con anterioridad. Sin embargo, resulta paradójico que la tarea que deben realizar los aprendices es escribir la conversación que se les plantea en el *role play*, no se trabaja realmente la interacción oral. Por último, incluye una fase de *revisión*, en la que se analizan los resultados de la tarea, primero en grupos y, posteriormente, con toda la clase y con la supervisión del profesor.

García García (2004, 2007, 2014, 2016) presentó, por primera vez en la enseñanza de ELE, y de manera rigurosa, un modelo metodológico específico enfocado al desarrollo de la competencia conversacional, que conjuga un “enfoque indirecto” con un “enfoque directo”. En este sentido, el enfoque directo es una propuesta mucho más eficaz que proporciona a los aprendientes las que parecen ser las condiciones necesarias para el aprendizaje: *a)* atención metalingüística a las características de la lengua meta, *b)* oportunidades de práctica comunicativa y *c)* feedback correctivo. Esto se consigue a través de una secuencia didáctica dirigida *explícitamente* a la sensibilización, reflexión y comentario de los elementos y recursos propios de la conversación, por medio de grabaciones reales de HN, transcripciones y fichas de observación y práctica. Las tácticas y los fenómenos conversacionales desarrollados en su aplicación didáctica fueron los TA, las reformulaciones, el cambio temático y la sincronización de turnos, por considerarlos aspectos de mayor dificultad para los HNN.

Las propuestas de García García han sido seguidas en diversos estudios, como en los de De Mingo Gala (2008, 2010). En ellos se diseñó una propuesta de programación de contenidos para todo un curso de conversación de nivel B1. Este curso fue impartido por él y por otros profesores en el Instituto de Cervantes de Estambul. El trabajo surge de la imperiosa necesidad de los alumnos de español turcos de disponer de más horas de práctica

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

del idioma, ya que, después de muchos años, no conseguían poner en práctica los contenidos estudiados. Es la primera vez que la propuesta didáctica abarca todo un curso específico. Esta programación es el resultado final al que se llegó tras su puesta en práctica en el aula y el análisis posterior de los errores y de los aciertos, que permitió realizar algunas modificaciones. Para la selección de contenidos se basó en el inventario de fenómenos conversacionales de enseñanza específica elaborado por Cestero (2005). Desde el punto de vista metodológico, se guía por los tres pasos de Thornbury (2006): toma de conciencia, apropiación y desarrollo de la autonomía; recoge un diseño de contenidos para las diferentes competencias comunicativas y combina el “enfoque directo” con el “indirecto”. Redujo el tiempo dedicado a la teoría y amplió el de práctica libre, si bien debemos decir que utilizó textos teatrales para el análisis de la estructura conversacional, lo que no resulta adecuado.

Ambjoern (2008), partiendo de las dificultades observadas en sus estudiantes de ELE daneses en la asignatura de competencia conversacional, propone actividades interactivas enfocadas al desarrollo de la conciencia metacomunicativa y metacognitiva del alumno, es decir, actividades orientadas a la comprensión y producción de fenómenos conversacionales con atención a la forma. Considera esencial un entrenamiento de la interacción comunicativa del alumno dentro del aula y, de manera explícita, para lograr aplicar las estrategias propias de la actividad conversacional real. Así, introduce un tipo de ejercicio denominado *conversación coloquial con debate incorporado*, como ejemplo de tarea centrado en la práctica libre.

Recientemente, han visto la luz una serie de trabajos enfocados en la didáctica de aspectos conversacionales en el ámbito de ELE que han sido presentados como memorias del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá; nos referimos, concretamente, a las propuestas de López Sáez del Burgo (2009), Sanz Escudero (2010, 2016) y López de Lerma (2011, 2016).

López Sáez del Burgo (2009) aborda, en su estudio, uno de los aspectos conversacionales que presenta grandes diferencias con respecto a otras culturas y que resulta más difícil de adquirir a los aprendices: la toma de turno y la interrupción en español, cuya falta de entendimiento y de control afecta directamente al modo de interrelacionarse con HN, llegando incluso a producir problemas de incomunicación. Su planteamiento didáctico se basa, por tanto, en cambiar la errónea percepción sobre la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

función de la interrupción en la cultura y conversación española. Para ello, compara la forma de interpretar estos fenómenos que poseen los hablantes españoles con la de los extranjeros. Además, aborda una fase de concienciación sobre las normas que rigen la toma de turno interruptiva en español, en contraposición con las de las LM de los aprendices, ejemplificándola por medio de la transcripción y la escucha de conversaciones reales grabadas por la autora para tal fin. Concluye el estudio con la constatación del efecto que produce el conocer las reglas y el funcionamiento de dicho fenómeno conversacional en los propios aprendices, que, de nuevo, apoya la necesidad de una enseñanza explícita de la interacción oral.

Sanz Escudero (2010, 2016) se suma a la propuesta de García García (2004, 2009, 2016) y Cestero (2005, 2016) sobre la necesidad de una enseñanza de la competencia conversacional explícita por medio de la combinación de un “enfoque indirecto y directo”. Elabora una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de los TA, en la que parte del inventario de Cestero (2005: 79-84), donde se especifica, en forma de objetivos-contenidos, cuáles son los diferentes tipos de TA que los alumnos deben ser capaces de entender, producir y reconocer de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua meta que posean. La secuenciación de las actividades presentadas siguen las fases de presentación (sensibilización, audición y sistematización), práctica controlada, práctica libre y evaluación. En este estudio, se emplearon grabaciones de conversaciones reales entre HN, de las que el mercado editorial carece, y que son fundamentales para llevar a buen término las fases de sensibilización y concienciación del funcionamiento de los fenómenos conversacionales. El trabajo recoge, por medio de las transcripciones de las grabaciones, una ejemplificación detallada de los diferentes tipos de TA producidos en un contexto real.

Por último, López de Lerma, en 2011, tras hacer una revisión de manuales y materiales didácticos de ELE publicados desde 2008 hasta 2011, corroboró que el tratamiento de la conversación en los mismos todavía era limitado, ya que, a pesar de incluirse diferentes tipos de fenómenos, estos no se trabajan en profundidad, ni se encuentran dentro de un contexto real, ni tampoco los ejercicios están secuenciados de manera conveniente. La autora ofrece una propuesta didáctica, en la que recoge una gran variedad de fenómenos conversacionales, tales como recursos para la toma, mantenimiento y finalización de turnos, la forma y función de los TA de la interrupción y las secuencias de apertura, cierre y narración. Desde el punto de vista metodológico, elaboró, para cada

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

aspecto conversacional, una serie de actividades divididas en cuatro secuencias: Fase de presentación, sensibilización, repertorio y práctica. Aunque, en esta ocasión, la fase de práctica queda reducida a una tarea de *role play* que, quizá, debería complementarse con actividades de producción más abiertas.

Creemos conveniente resaltar que todos los trabajos que acabamos de reseñar han realizado diversas aportaciones a la enseñanza de la competencia conversacional en ELE, en su vertiente más aplicada: la didáctica. Cada uno de ellos ha aportado su grano de arena y, a la vez, ha servido para nutrir los estudios posteriores. Todos han conformado y fortalecido una línea metodológica de investigación y de enseñanza de la conversación, propuesta e iniciada por la Dra. Cestero (2005, 2012, 2016, 2017), que se va consolidando. Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer hasta contar con materiales didácticos variados, rigurosos, accesibles para todos, que incluyan un amplio abanico de estrategias y fenómenos conversacionales, con un gran número de actividades apropiadas, bien secuenciadas, adaptadas por niveles, que respondan a unos índices de calidad básicos y suficientemente pilotadas para garantizar su eficacia.

1.5.3. La enseñanza de la conversación en la clase de lengua extranjera en España

Tradicionalmente, la enseñanza de LE en los diferentes niveles educativos en España ha dejado en el olvido la enseñanza de la conversación, centrando la atención fundamentalmente en los aspectos gramaticales y en las destrezas de comprensión y expresión escritas. De hecho, muchos de nosotros hemos experimentado en primera persona cómo, después de años de estudio de un idioma, nos encontrábamos con enormes carencias que nos impedían mantener una conversación solvente con cierta fluidez en la LO. Esta falta de atención o desinterés por una de las utilidades más relevantes que ofrece una lengua, esto es, poder emplearla para desenvolverse en cualquier situación de la vida real fuera de las fronteras del propio país, supuso un empobrecimiento de la formación de los aprendices, que vieron menguadas sus destrezas productivas. Dicha situación dio lugar a muchas generaciones de jóvenes que se convertían en auténticos especialistas de la gramática del idioma que aprendían, con lo que no tenían quizás problemas para realizar actividades de lectura o escritura, pero, paradójicamente, no poseían habilidades para captar el mensaje de textos auditivos, ni para comunicarse oralmente con cierta fluidez. En

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

realidad, lo que ocurría es que los aprendices adquirían un conocimiento formal de la lengua, no un uso instrumental. Este último debiera ser el objetivo primero de la enseñanza de una LE, consistente en saber utilizar de forma espontánea las reglas gramaticales y el vocabulario para transmitir mensajes e intenciones a otros hablantes, así como para interpretar los que estos les envían, pero no un conocimiento declarativo de la lengua como ha ocurrido durante muchas décadas, ya que la gramática debe “ser un medio para lograr los fines comunicativos, pero no un fin en sí mismo” (Sánchez Pérez, 1992: 338).

Los aprendices, tras años de estudio de un idioma, eran incapaces de salvar las dificultades de la inmediatez del intercambio comunicativo con todos los procesos cognitivos que subyacen durante el mismo: la comprensión adecuada del mensaje emitido, la elaboración y producción de los enunciados desde el punto de vista de la corrección lingüística, la adecuación al contexto, la atención al significado, la superación del miedo al ridículo o al error, además de la necesidad de procesar mentalmente todos los datos para interpretarlos de forma apropiada. Recordemos en este punto la diferenciación desarrollada por Krashen (1981) entre *aprendizaje* y *adquisición*. El primero responde a un proceso consciente relacionado con el conocimiento explícito de las reglas de funcionamiento de una L2, producto de un contexto formal de enseñanza; mientras que el segundo, es una actuación más espontánea e inconsciente similar a la de la LM. Se trata de una distinción que refleja dos tipos de conocimientos diversos que subyacen a la producción oral y escrita de nuestros estudiantes, en diferentes situaciones de uso. Krashen, después de constatar que los aprendices que habían dedicado varios años a estudiar un idioma extranjero eran incapaces de resolver situaciones de comunicación en dicha lengua, concluyó que aquello que se aprende no llega a automatizarse como adquisición. Con su aportación, aunque ya superada, se logró revisar y replantear los métodos de enseñanza aplicados en ese momento y redirigirlos hacia la comunicación.

Si tratamos de reflexionar sobre las causas de la existencia de esta laguna en el sistema educativo español, podemos concluir que son varias. En primer lugar, las propuestas de las corrientes lingüísticas (el estructuralismo) y de adquisición (la psicología conductista) del momento estaban dirigidas hacia el aprendizaje de estructuras que se adquirían por medio de la repetición mecánica y de una persecución incansable a los errores. En segundo lugar, los enfoques metodológicos que se aplicaban se centraban principalmente en los contenidos lingüísticos, donde no existía un desarrollo equilibrado de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

las destrezas, ni la inclusión de actividades bien contextualizadas centradas en el significado que atendieran a los procesos, como ya hemos mencionado. En tercer lugar, la falta de formación específica del profesorado de LE quizás por considerarse poco relevante. Hay que advertir que todavía hoy se hace patente el poco peso de las asignaturas relacionadas con la didáctica y la metodología en determinadas carreras universitarias españolas, sobre todo en las orientadas a la enseñanza de la lengua española, no solo como primera, sino como segunda lengua.

Por otra parte, es evidente la escasa investigación en el terreno de la didáctica que ha existido tradicionalmente en nuestro país. Como indica Sánchez Pérez (1992:73), son pocos los nombres de españoles ilustres que han pasado a la historia de la enseñanza de lenguas por sus publicaciones o aportaciones en la materia, por un lado, y, por otro, como hecho singular que favoreció la despreocupación y el desinterés por aprender otras lenguas en España, cuando los ejércitos del emperador español y alemán en el siglo XVI ampliaban sus dominios por Europa, obligaban a sus “súbditos” a aprender y a hablar el español. Ni siquiera tras el descubrimiento de América, se aprovechó la oportunidad de desarrollar una importante “política lingüística” (Sánchez Pérez, 1992: 9), a pesar de que se elaboraron algunos materiales para enseñar el idioma a los indios, pero los intereses y objetivos pedagógicos en esa época eran otros.

En la actualidad, el aspecto formativo es una cuestión principal para dotar de mayor calidad y profesionalización este campo de la enseñanza de lenguas, concretamente del español LE, en el que, por otro lado, existe mucho intrusismo. Se trata, pues, de una especialización que requiere una formación particular que no se aborda en profundidad en los centros universitarios y que abarca, no solo los conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua en sí, sino una seria reflexión sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua, además del conocimiento específico sobre la metodología de la enseñanza y los aspectos conversacionales y socioculturales, entre otros.

Otros posibles motivos son el empleo, durante décadas, de materiales para la enseñanza de LE que ya estaban obsoletos, o la falta de contacto y de experiencia con otros idiomas de la gran mayoría de la población, si lo comparamos, por ejemplo, con otros países del entorno europeo. De hecho, hasta finales del siglo XIX, podemos constatar que es muy escasa la tradición en la enseñanza de segundas lenguas en España, solo el francés se impartía en el sistema escolar español, y el inglés comenzó a sustituirlo paulatinamente a

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

finales de los años setenta en el siglo XX, con la instauración de la democracia. Mientras que, en Europa, ya en el siglo XIX, muchas escuelas secundarias y universidades se decidían por la inclusión de las lenguas modernas en sus programas de estudios. Uno de los países pioneros en implantar los idiomas en el sistema escolar fue Alemania, país en el que fueron obligatorias a partir de 1859, empezando por incluir el francés, le sucedió el inglés y, en algunas ocasiones, incluso el español (Sánchez Pérez, 1992: 172).

En la actualidad, observamos que, afortunadamente, proliferan poco a poco los cursos de formación de profesores de ELE, los másteres y posgrados específicos, así como las investigaciones y publicaciones sobre diferentes aspectos de la didáctica. Los avances y aportaciones de tales estudios repercuten de forma directa en la calidad de algunos de los nuevos materiales que lanza al mercado la industria editorial, así como en los currículos de los centros de enseñanza, en los que se pueden apreciar ciertas mejoras en sus planteamientos metodológicos, en la selección de contenidos y en la tipología de actividades. Además, el Consejo de Europa publicó en 2002 el MCER, que sirve como guía para la elaboración de programas, currículos, exámenes, manuales, etc. y que proporciona una base común donde se especifican los objetivos, contenidos, destrezas y competencias que todo aprendiz de un idioma debe conocer, adaptados para los diferentes niveles de dominio de lengua.

Otra importante vía de promoción de la enseñanza de nuestra lengua, además de la formación del profesorado de dentro y fuera de nuestras fronteras, la encontramos en organismos como el Instituto Cervantes, que por medio de su portal facilita el acceso a importantes materiales de trabajo, a cursos de formación virtual para docentes y a una compilación bibliográfica especializada enfocada a la investigación de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Como hemos señalado con anterioridad, a lo largo de los siglos en los que se ha desarrollado el sistema de enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas, tanto en Europa como en España, ha estado siempre presente la dicotomía entre la enseñanza del método gramatical y el método natural o conversacional. Son dos tendencias contrapuestas que han coexistido de manera intermitente, basándose bien en el estudio de las reglas gramaticales o bien en la necesidad de los aprendices de poder usar la lengua que estudian para comunicarse oralmente (Sánchez Pérez, 1992: 8). Sin embargo, es mucho lo que se ha recorrido buscando las fórmulas adecuadas para lograr que los aprendices hablen en el idioma que estudian y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

sean capaces de participar en una conversación espontánea y fluida, pero todavía hoy existen muchas lagunas sobre cuál puede ser la mejor manera de llevar a cabo ese propósito. Precisamente, en cuanto a la enseñanza de la conversación en particular, hay que indicar que en los contenidos del MCER se refleja una mayor presencia de los aspectos necesarios para el desarrollo de la competencia conversacional del alumno. Sin embargo, a pesar de la mayor sensibilización sobre el papel de la interacción en el aula, sorprende observar cómo todavía no ocupa ni el lugar ni el tratamiento que le corresponde, ni en los diseños curriculares, ni en las actividades de práctica oral realizadas en el aula (Cestero, 2005: 64-66). De ahí que nos hayamos sumado a la tarea de proporcionar, a la enseñanza de la conversación en ELE, el protagonismo y el tratamiento que requiere.

1.5.4. Perspectivas metodológicas para el tratamiento de la conversación en la didáctica de LE/ELE

Las personas que acuden a un curso para aprender un idioma persiguen un objetivo prioritario: poder desenvolverse y ser capaces de comunicarse en las distintas situaciones con las que se encontrarán en la vida real (en el trabajo, en la calle, en el ámbito personal, en una clase, etc.) y, para ello, necesitan ejercitarse para alcanzar la competencia que les permita mantener una conversación libre y espontánea. Resulta contradictorio que, aunque el objetivo primordial que persiguen los nuevos enfoques metodológicos es la enseñanza de la comunicación y el desarrollo de la competencia conversacional, esta premisa no se refleje en el tratamiento de la interacción oral que se lleva a cabo en el aula actualmente. Además, no se incluyen todos los fenómenos conversacionales básicos, de forma sistemática, en los planes curriculares, ni en los libros de texto.

Lo cierto es que, en el campo de la didáctica, el término *comunicativo* ha sido malinterpretado durante muchos años de diversas maneras. En primer lugar, en la enseñanza de LE se adoptó el *Método tradicional*, que copiaba el modelo de enseñanza de las lenguas ‘muertas’ (latín o griego), basado en el predominio de los textos escritos (literarios sobre todo), en la memorización de listas de vocabulario y de reglas gramaticales a través de un proceso deductivo (reflexión, explicación y abstracción) y de práctica mediante la formación de frases y la traducción. Una muestra de cómo era la organización de contenidos de cualquiera de estos manuales se aprecia en el índice de los mismos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

(Ilustración 1), donde podemos observar cómo las lecciones estaban dispuestas con un listado de contenidos gramaticales, centro de la materia de estudio.

PRIMER CICLO		
	N.º de ejercicio	Pág.
UNIDAD 1: Ser. Presente de indicativo (singular). Expresión de la identidad (nombres de personas). Morfología	1	28
Ser. Presente de indicativo (plural). Expresión de la identidad.	2	28
Pronombres personales sujeto con ser (1.ª y 2.ª persona singular y plural). Expresión de la identidad. Morfología ...	3	28
Género del sustantivo (o/a). Morfología	4	29
Fórmulas de cortesía. Expresiones de saludo y despedida. Ejercicio de léxico	5	29
UNIDAD 2: Pronombres personales sujeto con el presente de ser (3.ª persona singular y plural y 2.ª de respeto). Expresión de la identidad. Morfología	6	31
Presente de ser con quién(es). Expresión de la identidad. Morfología	7	31
Elipsis de ser con nombres de personas. Expresión de la identidad	8	32
Género del sustantivo (o/a). Morfología	9	32
Lectura de numerales cardinales (0-9)	10	32
Nombres de países y habitantes. Ejercicio de léxico	11	33

Ilustración 1. Índice extraído de *Español 2000* (1981)

A finales del siglo XIX y principios del XX, surge el *Método directo* como rechazo al predominio durante años del modelo gramatical, en el que se identifica por primera vez el aprendizaje de la comunicación con la ausencia total del estudio de la gramática, dando prioridad absoluta a la lengua hablada y aplicándose una metodología centrada en la práctica oral, siguiendo los principios descritos para la adquisición de la LM. Se da por supuesto que la lengua es un instrumento de comunicación, prioritariamente oral y secundariamente escrito, según el orden natural de aprendizaje. El objetivo es, pues, que el aprendiz sea capaz de comunicarse oralmente (escuchar y hablar) en la lengua aprendida, por ello la gramática queda relegada a un segundo plano.

No obstante, resulta incongruente observar que las actividades elegidas en los manuales enfocados a la práctica oral, encierran, mediante un patrón de preguntas y respuestas entre profesor-alumno, un objetivo eminentemente gramatical y cuyas muestras de lengua siguen basándose en un modelo propio de la lengua escrita.

Más tarde, sucede lo mismo con el *Método audiolingual*, en el que la enseñanza de la gramática estaba prohibida aparentemente, sin embargo, toda la programación y selección de contenidos y actividades giraba en torno a aspectos lingüísticos. De hecho, aunque la situación comunicativa era el eje en torno al que se elaboraban los diálogos, el potencial comunicativo estaba condicionado pedagógicamente, ya que la lengua usada

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

estaba controlada para que incluyese las estructuras y el léxico programados, que después serían repetidos de manera mecánica, evitando los posibles errores para su completa adquisición (Sánchez Pérez, 1992). La preocupación por una perfecta pronunciación y la presentación de los textos auditivos por medio de los nuevos magnetófonos era lo que justificaba su denominación de *audio* y *oral*, pero seguía estando muy alejado de lo que es, en realidad, un intercambio propio de la lengua hablada.

Así se refleja en la ilustración 2, en la que se presenta la lección 21 por medio de una audición sobre la descripción de la nueva casa de uno de los interlocutores. El texto no llega a ser un ejercicio de comprensión auditiva, ya que el alumno lo puede leer directamente, tan solo sirve de excusa para introducir, de manera forzada, las formas y el uso del futuro simple, puesto que no da espacio a otros posibles recursos en español para expresar una acción futura, como la perífrasis verbal o incluso el presente.



Ilustración 2. Actividad extraída de *Nuevo Español 2000* (2007: 228)

Como vemos, se trata de una conversación realmente artificial, puesto que se suceden preguntas y respuestas entre dos amigos a la manera de una entrevista o incluso de un interrogatorio y, en ocasiones, se formulan hipótesis sobre las habitaciones que resultan obvias o absurdas. Además, desde el punto de vista conversacional, los turnos de habla se

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

alternan de manera mecánica, sin solapamientos ni interrupciones, no hay ninguna señal de seguimiento o de entendimiento, escasez de marcadores discursivos, la propuesta de temas nuevos es nula, no se producen alargamientos vocálicos, reformulaciones, etc. En definitiva, no existía aún la preocupación por reproducir los mecanismos propios de la conversación, ni los elementos que aportan naturalidad.

Por otro lado, con el *Método nocional-funcional*, y a continuación con el *Enfoque comunicativo* (su versión evolucionada), la gramática recupera de nuevo su lugar dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje, ahora no es eliminada del programa, puesto que se considera que, aunque no debe ser la protagonista, ni el fin último de la enseñanza, es un medio más. Se evidencia que, para poder comunicarse, no es suficiente aprender a dominar un conjunto de contenidos, sino que es necesario aprender a usarlos adecuadamente. De esta manera, el aprendizaje comunicativo no se reduce a la mera repetición de patrones o estructuras, los aspectos lingüísticos vienen determinados por la función comunicativa en sí misma. De ahí que se ponga el acento en un proceso cognitivo de construcción creativa que se apoya, por un lado, en la capacidad innata para aprender una lengua y, por otro, en la exposición a la lengua concreta, con la que se empieza a interactuar. Como consecuencia, las actividades han de ser variadas, bien contextualizadas, interactivas, fundamentadas en el intercambio de información que sea de interés, que propicien la toma de decisiones del alumno y, sobre todo, que este pueda negociar el significado de sus producciones con su interlocutor.

Con todo, la propuesta del enfoque comunicativo sufrió la inercia de las técnicas de los métodos anteriores: ejercitaciones vacías de significado, control formal de lo enseñado, prácticas que se apartan del objetivo de aprender a interactuar en la LE. Un estudio detallado de las actividades propuestas en los cursos comunicativos indica que carecen de una reflexión sobre cómo aprendemos el lenguaje. Faltó, por tanto, desarrollar *el cómo* llevar a la práctica los principios enunciados y los materiales presentados en los programas.

Una muestra del tipo de ejercicios que se recogía en los primeros manuales de ELE bajo la denominación de *comunicativo*, es el de la ilustración 3, que mostramos a continuación. Se trata de una actividad para *hablar* con el compañero, como dice el planteamiento, en el que se le da información diferente a cada uno, pero lo cierto es que el objetivo último es transformar las frases usando el presente de subjuntivo con una cláusula condicional: *siempre y cuando + subjuntivo*. Por tanto, este tipo de actividad de corte

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

todavía estructuralista con respuestas cerradas, no pretende provocar un intercambio significativo de información relacionado con el ámbito de las intenciones personales del alumno, sino que persigue un objetivo claramente gramatical, muy alejado de los fenómenos propios de la conversación.

3.3.
Habla con tu compañero de sus intenciones

● tú
○ tu compañero

Pregúntale a tu compañero si va a:

comprar un piso ir de vacaciones a las Rías Gallegas seguir trabajando en el mismo sitio dejarle a un amigo el apartamento este fin de semana comprar esa estantería de ahí matricularse en unos cursos de informática	Contéstale que lo harás si: conseguir el crédito del banco encontrar un apartamento barato cerca de la playa subir el sueldo no ir tus padres el próximo viernes caber en la habitación pequeña haber plazas
---	--

● *¿Pensas comprarte el piso del que me hablaste el otro día?*
 ○ *Sí, siempre y cuando a mi mujer y a mi mos dem el crédito que hemos pedido al banco.*

Ilustración 3. Actividad extraída de *Esto funciona B* (1989: 221)

En las ilustraciones 4 y 5, se refleja un modelo de tarea enfocado a la práctica oral, ahora algo más contextualizado, con una función específica apta para desenvolverse en la vida real, pero basado nuevamente en la fijación de algún elemento lingüístico: en el primero, la función de pedir y dar direcciones y el uso del imperativo; en el segundo, la identificación de personas, empleando los pronombres demostrativos, el artículo determinado, así como el léxico para la descripción y la localización.

3.6.

● *Perdón, ¿hay una cabina por aquí?*
 ○ *Sí, la primera a la izquierda.*

● *Perdón, ¿la calle Luna?*
 ○ *Es ésta.*

Y ahora tú:

● Preguntas a tu compañero por:
 ○ Contesta a tu compañero

una farmacia un banco una parada de autobús una oficina de correos una estación de metro un estanco un bar	la calle Luna la calle Alfonso XI la calle Roma la Plaza del Centro
--	--

19 En parejas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ilustración 4. Actividad extraída de *Para empezar A* (1984)

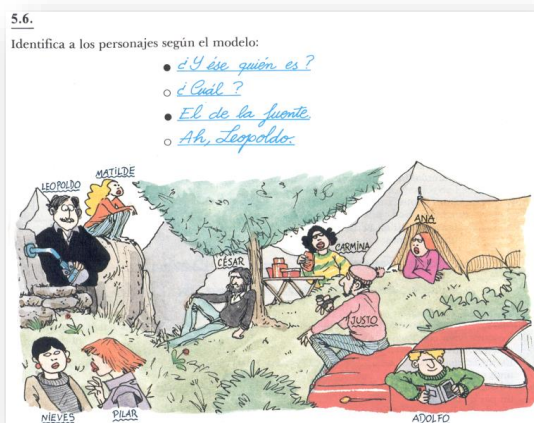


Ilustración 5. Actividad extraída de *Esto funciona A* (1986:72)

No cabe duda de que este formato propicia un tipo de intercambio en el nivel de la frase que, aunque es limitado, es necesario sobre todo para la fase de ejercitación y práctica controlada de una determinada estructura, que se persigue adquirir en cualquier curso y nivel. No obstante, consideramos que el planteamiento de ambos ejercicios es mejorable. A pesar de que aparentemente puedan resultar atractivos, bien contextualizados y conectados con un uso comunicativo de la lengua, útil para la vida real, no responde a los procesos cognitivos propios de una interacción. Desde el primer momento, ambos hablantes conocen las respuestas a las preguntas que van a plantear, puesto que tienen el mismo plano delante, y la misma imagen con los nombres de las personas que tienen que identificar. Esto provoca un tipo de transacción mecánica, repetitiva, tediosa y carente de interés, que el propio alumno puede realizar concentrándose en la transformación lingüística que debe llevar a cabo, sin valorar si la información obtenida es suficiente o si necesita pedir una aclaración, o sin prestar atención a lo que dice su compañero.

En la década de los 70 del siglo pasado, tiene lugar una serie de aportaciones teóricas provenientes de diferentes ámbitos científicos relacionados con la lengua y su aprendizaje, que da una visión más amplia y compleja de los mecanismos de adquisición y uso de una LE, nos referimos a la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Antropología y la Filosofía del lenguaje, que provocarían un cambio radical en el panorama de la enseñanza de lenguas, al converger en una propuesta común: la lengua como comunicación. Dichos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

conocimientos repercuten directamente en el diseño de ejercicios que los nuevos enfoques metodológicos comunicativos tendrán en cuenta en los manuales. Se trata de actividades que potencian los procesos psicolingüísticos que se ponen en juego durante la comunicación, es decir, presentan *vacíos de información*. De esta forma, proporcionan una intención comunicativa, dan la oportunidad al alumno de tomar decisiones (si la selección de opciones realizada es adecuada o no a su intención, si la información obtenida es suficiente o no, etc.) permitiéndole negociar el significado de sus producciones con su interlocutor (Zanón y Hernández, 1990: 13-16). Para ilustrar los mecanismos y procesos que tienen lugar durante una interacción comunicativa recogemos, en el cuadro que sigue, un esquema elaborado por Zanón y Hernández que sirve de guía para aplicarlo al diseño de las actividades que posteriormente se lleven al aula. Partiendo de una situación comunicativa en la que se realiza la función de ‘pedir y dar información sobre ubicación de lugares’, tarea que puede parecer simple, pero que en la realidad sabemos por experiencia que es compleja, incluso en nuestra propia lengua, observamos dos posibles respuestas a la misma pregunta:

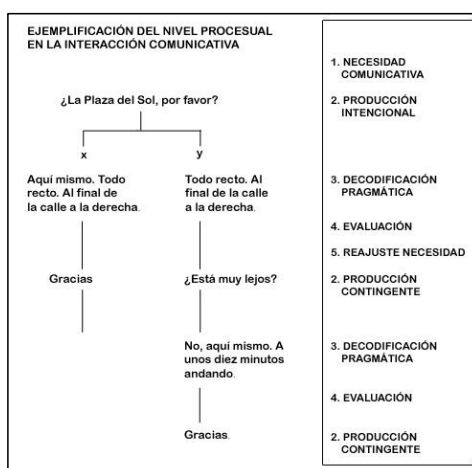


Ilustración 6. Esquema extraído de Zanón y Hernández (1990: 14)

Tras analizar el ejemplo, observamos que no es suficiente con dominar los contenidos léxicos, gramaticales o sintácticos para realizar la actividad de manera apropiada y realizar la función de “ubicar lugares”; detrás de este intercambio se producen diversos mecanismos de decodificación, evaluación y producción, necesarios para obtener y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

entender la información requerida que le permita al interlocutor lograr su objetivo inicial, llegar a su destino.

En los modelos de ejercicios que presentamos a continuación (Ilustraciones 7 y 8), observamos cómo con una pequeña variación mejora notablemente el planteamiento de la actividad, acercándolo a los procesos comunicativos que tienen lugar en un intercambio real y, por lo tanto, otorgándole el calificativo de actividad “comunicativa”, ya que hay un contexto real, una intención comunicativa, una codificación/decodificación del mensaje y un proceso en el que el alumno decide si necesita más información o no.

B En parejas. ¿Dónde está el Café de la Ópera?

Alumno A



- Marca en el plano:
 - una parada de autobús - el Café de la Ópera
 - un estanco - el cine céntrico
- Estás en la plaza del Perú. Pregunta a tu compañero por:
 - una farmacia - el restaurante El Siglo
 - una estación de metro - una cabina de teléfono
 y márcalos en el plano.
- Da instrucciones a tu compañero para ir a los sitios por los que te pregunte.
- Enseña el plano de tu compañero. ¿Coincide todo con el suyo?

Alumno B

- Marca en el plano:
 - una farmacia - el restaurante El Siglo
 - una estación de metro - una cabina de teléfono
- Estás en la plaza del Perú. Pregunta a tu compañero por:
 - una parada de autobús - el Café de la Ópera
 - un estanco - el cine céntrico
 y márcalos en el plano.
- Da instrucciones a tu compañero para ir a los sitios por los que te pregunte.
- Enseña el plano a tu compañero. ¿Coincide todo con el suyo?



Ilustración 7. Actividad extraída de *Nuevo Ele 1* (2001: 80)

II En parejas. ¿Cuál es el teléfono?

Alumno A

- Pide al alumno B los números de teléfono que no tienes y escríbelos.

¿Cuál es el teléfono de Radio-Taxi?



- Comprueba con tu compañero.

Alumno B

- Responde a tu compañero. Después pídele los números de teléfono que no tienes y escríbelos.

¿Cuál es el teléfono de la policía?



- Comprueba con tu compañero.

Ilustración 8. Actividad extraída de *Nuevo Ele 1* (2001:26)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Los dos ejemplos reproducen los mecanismos de negociación del significado y atienden no solo a la forma, sino también al contenido. Así, en ambos casos se debe poner en práctica una serie de recursos lingüísticos, pero ahora la respuesta no es sabida de antemano, ya que cuentan con fichas diferentes el alumno A y el B, lo cual obliga a requerir una información con un propósito, esto es, obtener los datos necesarios para completar correctamente la tarea. Además, los estudiantes necesitan entenderse, es decir, negociar el sentido de sus intervenciones de manera significativa, para lo que deben aplicar determinadas estrategias de comunicación, tales como pedir que se repita, solicitar alguna aclaración, comprobar la correcta recepción de la información, etc.

Precisamente en el libro de trabajo de la colección *Gente*, se recoge en el apartado *Así puedes aprender mejor* (Ilustración 9) una serie de reflexiones innovadoras para el momento, finales de la década de los 90, destinadas a que el alumno tome conciencia de los procesos que se producen en los ejercicios con *vacío de información* y de su semejanza con las condiciones en que tiene lugar una transacción oral real.

Así puedes aprender mejor

Cuando hablas con otra persona, tú decides qué vas a decir y cómo lo vas a decir pero, al mismo tiempo, tienes que tener en cuenta lo que dice tu interlocutor.

Vais a trabajar en parejas A y B: imaginad que estáis en una agencia de viajes. Antes de hablar, debéis preparar vuestras intervenciones.

A: CLIENTE

Has visto este anuncio en el periódico y vas a la agencia de viajes para informarte bien. Antes, decide qué fechas quieres ir y cuánto quieres gastarte en total.

Fechas en las que quieres ir: _____
 Dinero que quieres gastarte: _____
 ¿Vas a ir solo o acompañado? _____

VIAJES MARISOL
 ¡Todo el año!
 10 días en Ibiza
 Vuelo + Hotel de **, *** y ****
 (excursiones a Mallorca y a Menorca)
 ¡PRECIOS INCREÍBLES!

B: EMPLEADO/A

Trabajas en la Agencia Marisol y ofreces los viajes a Ibiza del anuncio durante todo el año. Un cliente va a venir a preguntar por los viajes. Pero antes tienes que decidir:

¿Qué días de la semana hay vuelos desde la ciudad donde estáis? _____
 ¿Hay fechas en que está todo completo? _____
 ¿Cuánto cuestan? _____
 ¿Cuánto cuesta cada tipo de hotel por persona y noche? _____
 ¿Hay ofertas para niños, grupos, etc.? _____

En actividades como ésta, tú decides qué y cómo lo vas a decir pero, al mismo tiempo, tienes que tener en cuenta lo que dice tu compañero. ¿No crees que es una buena forma de reproducir las condiciones de la comunicación real?

Ilustración 9. Actividad extraída de *Gente 1* (1997:136)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Este tipo de ejercicios supuso un progreso y dio lugar a la proliferación de actividades comunicativas con un gran componente lúdico, donde existía la necesidad real de comunicar atendiendo al contenido y no exclusivamente a la forma, así como de resolver en equipo un problema, transmitiendo una información relevante y desconocida para su interlocutor. En este caso, para la conclusión de la tarea, los aprendices deben realizar una escucha atenta y activa con un procesamiento rápido para una reacción inmediata. Lo mismo ocurre, por ejemplo, en ejercicios donde deben reconstruir u ordenar una historia incompleta a través de imágenes o de textos diferentes, o dibujar siguiendo las instrucciones del compañero sobre la descripción de un objeto, una habitación o una dirección. Este esquema se reproduce, igualmente, en las actividades basadas en la diferencia de opinión, donde los participantes expresan preferencias personales, sentimientos o actitudes propias a partir de una situación concreta, como por ejemplo: los juegos de rol, las simulaciones y los debates.

A pesar del avance, este modelo de actividades sigue siendo diseñado para la práctica oral que surge de una situación concreta, con el objeto de que se produzca un intercambio de comunicación que no es del todo real, sino más bien simulado. De hecho, el tipo de interacción que se esconde detrás de estas tareas ejerce únicamente una función transaccional (Richards, 1990: 79), donde el lenguaje se utiliza para transmitir información o discutir contenidos, dejando de lado la finalidad primordial de la conversación, esto es, el uso interaccional para el mantenimiento de relaciones sociales (Brown y Yule, 1983). Siguen sin tener presencia en los libros de texto y en las aulas de LE, de manera seria y profunda, fenómenos propios de la conversación como las interrupciones, los TA, cambios de tema, entre otros, y es precisamente a llenar este vacío a lo que quiere contribuir la propuesta que presentamos en este trabajo y que constituye la base de nuestra tesis doctoral.

En conclusión, durante las últimas décadas, la utilización indiscriminada del término “comunicativo” en cursos, materiales, etc. ha resultado algo engañosa, ya que, bajo objetivos claramente comunicativos, se han enmascarado programas de conocimiento de los contenidos necesarios para la comunicación en español o de simulación de uso de esos contenidos, pero que no han sido capaces de potenciar los procesos psicológicos que se ponen en funcionamiento durante la comunicación. Además, los manuales tildados de *comunicativos* tuvieron un gran éxito editorial, que supuso un gran rendimiento económico

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

desde el punto de vista comercial, lo cual contribuyó al arraigo de dichos programas durante décadas en las aulas de idiomas.

Después de tanto tiempo tratando de encontrar la justa combinación entre gramática y comunicación en la enseñanza de LE, e intentando aplicar en nuestras clases diferentes fórmulas para lograr que los alumnos sean capaces de expresarse, aunque no siempre se ha conseguido que lo hagan de la manera más adecuada, el medio de comunicación humano por excelencia, la conversación espontánea, ha quedado relegado a un segundo plano. Si bien, a lo largo de la evolución de los diferentes enfoques metodológicos, ha habido un progreso en la consideración de la manera de enseñar la lengua oral, a la que se ha intentado dotar de mayor naturalidad, desafortunadamente sigue siendo la gran olvidada de los currículos de lenguas, sufriendo casi siempre un tratamiento poco adecuado. Prueba de ello es la idea de introducir en la clase oportunidades de mantener una conversación libre y espontánea, casi siempre en forma de debates y, sobre todo, en los niveles avanzados. Más adelante trataremos las limitaciones de este concepto.

Una de las causas que ha propiciado esta situación en el campo de la didáctica de la interacción oral en LE, como indica Cestero (2005), es que la conversación cotidiana ha sido una gran desconocida, durante mucho tiempo se ha ignorado cuál es su estructura básica y cuáles son los mecanismos que la definen, puesto que el estudio de la misma se ha abordado relativamente tarde, en comparación con otras áreas de la lingüística, y ello ha desembocado en una patente escasez de estudios específicos que ahonden en estos aspectos relevantes para su enseñanza.

En este sentido, son varios los obstáculos que han frenado el progreso de los analistas de la conversación, algunos de ellos más relacionados con la logística como, por ejemplo, la dificultad de estos estudios al requerir una tecnología especial para poder recoger interacciones reales, o la obtención de un corpus fiable con un mínimo de calidad que favoreciera el trabajo de transcripción, así como un sistema de signos apropiado capaz de permitir plasmar por escrito la actividad oral, con la variedad de recursos que combina simultáneamente, los aspectos verbales y no verbales de gran transcendencia (Schiffirin, 1988; Nieto, 1995).

Seguramente nos encontramos en el momento ideal para impulsar estudios científicos en este ámbito, ya que, actualmente, contamos con una mayor accesibilidad a la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

tecnología que facilita en gran medida este tipo de trabajos, además de una mayor madurez tras la diversidad de estudios realizados en el área del AC a lo largo de los años. Así lo demuestran los recientes estudios que están llevándose a cabo y que se basan en el análisis de la producción conversacional de estudiantes de ELE de nacionalidades diversas, como hemos explicado anteriormente.

Otra de las causas del retraso en la enseñanza de la competencia conversacional y de los planteamientos inadecuados de la misma la hallamos en el hecho de que el aprendizaje de la conversación quedó relegado a la experimentación individual fuera del contexto educativo, el alumno fue abandonado a su suerte. En buena medida, ello fue debido a la creencia de que la habilidad conversacional de la LM se transfería de manera automática a la LO (Brown y Yule, 1983), es decir, por medio del “enfoque indirecto”, término acuñado por Richards (1990) para referirse a la consideración de que la habilidad de conversar, sobre todo para adultos socializados, no es posible enseñarla, ya que se presupone que los aprendices en su LM ya conocen las reglas de funcionamiento de los intercambios orales y tan solo deben transferirlas a la lengua meta. Se considera, pues, que es suficiente hablar para adquirir la fluidez y desarrollar la capacidad de conversar de manera adecuada. No obstante, este tipo de enfoque se centra en una variedad de intercambio cuya función es transaccional y se pasa por alto el hecho de que, durante una interacción, hablante y oyente deben cooperar para construir de forma conjunta el intercambio oral, con un fin eminentemente socializador. Además, esta postura corresponde a una época en la que estaba arraigada la idea de que la conversación era espontánea y caótica, que no poseía una estructura susceptible de ser analizada y explicada.

Hoy en día, podemos afirmar que no es suficiente la práctica de la expresión oral para adquirir una serie de funciones, estructuras y fenómenos lingüísticos y comunicativos fundamentales, sino que además es necesario una enseñanza explícita de tales mecanismos que regulan la conversación por medio de un enfoque “directo” (Richards, 1990). Este modelo defiende, en contraposición con el anterior, la necesidad de una aproximación más consciente a fenómenos como aperturas o cierres de turnos, cambios de tema, TA o secuencias narrativas, por ejemplo. Esta consideración se debe, por una parte, a que muchos de estos recursos pasan inadvertidos por completo para los aprendices, dado que las funciones pragmáticas y los fenómenos conversacionales no son lo suficientemente

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

llamativos para ellos y no se garantiza su adquisición solo con una extensa exposición a la lengua meta.

García García (2014: 266) demostró empíricamente que los fenómenos conversacionales no se adquieren de forma incidental y que son “opacos”, puesto que, con independencia de la duración de los estudios de español de los aprendices o del lugar donde los habían realizado, o incluso del nivel, todos los estudiantes presentaban dificultades tanto en la toma de turnos como en el manejo de la agenda, y tanto en el uso de los marcadores como en el aspecto colaborativo.

Por otra parte, el trabajo explícito de estos aspectos de la conversación permite contrarrestar la transferencia negativa de los fenómenos conversacionales propios de sus lenguas y culturas maternas, que no siempre son los mismos de la lengua de estudio (Porter, 1986: 219).

El enfoque “directo” trató de aplicar los avances de los estudios teóricos de la conversación al ámbito de la didáctica. En esta línea, Candlin, en 1976, propuso el desarrollo de la toma de conciencia de las características del discurso en los aprendices, convirtiéndolos casi en unos analistas del discurso. Carter y McCarthy (1995), basándose en las ideas de Candlin, fueron pioneros en presentar una propuesta didáctica, que consistía en el empleo de muestras de lengua reales de HN para ilustrar determinados fenómenos y recursos conversacionales usados en el habla espontánea (*fase de ilustración*) y, así, realizar una comparación con fragmentos de emisiones extraídas de conversaciones de HNN. Esto permitía entablar una discusión o una reflexión consciente del alumno (*fase de interacción*) que lo capacitara para inducir las reglas de funcionamiento de esos fenómenos de la interacción oral (*fase de inducción*) (García García, 2004: 106-107).

Con el objeto de comparar la evolución en la adquisición de la competencia conversacional de grupos de alumnos mediante un “enfoque indirecto” y mediante un trabajo explícito, se han llevado a cabo algunos estudios de tipo experimental. En ellos se ha constatado que es posible enseñar los aspectos estructurales específicos de la conversación. Por medio del empleo de transcripciones de conversaciones reales, es posible mostrar la variedad de recursos conversacionales que normalmente utilizan los HNN en sus producciones espontáneas y, a su vez, la forma adecuada de usarlos. Con ello se llega a

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

corroborar la eficacia de este método “directo” en cuanto al rendimiento en las producciones orales de los estudiantes y a la cantidad de tiempo invertido en su enseñanza.

García García (2014: 276-279) realiza una revisión de las diferentes investigaciones llevadas a cabo sobre propuestas didácticas para la enseñanza de la conversación en LE como el inglés, el japonés o el francés, (House, 1996; Yoshimi, 2001; Liddicoat y Crozet, 2001; Sayer, 2005). En dichos estudios se ha podido evidenciar, empíricamente, cómo mejoraron las capacidades interactivas de aquellos aprendices que recibieron una instrucción explícita de aspectos propios de la conversación (marcadores discursivos, TA, solapamientos, control temático, etc.), mientras que, en los grupos en los que se siguió una enseñanza implícita, se hicieron patentes las deficiencias en el nivel pragmático-discursivo de los HNN. Se demostró, pues, la importancia de la toma de conciencia de las diferencias existentes, en relación a los fenómenos y a las estrategias conversacionales, entre la LO y las lenguas maternas de los aprendices, mediante un enfoque metodológico que incluye tres etapas fundamentales: el uso de muestras reales de conversaciones de HN junto con una reflexión metalingüística sobre los elementos conversacionales, suficientes actividades de práctica conversacional y una fase final que proporcione un *feedback* correctivo.

Tras los diversos estudios realizados, consideramos, con Cestero (2005) y García García (2014), que la combinación de las dos propuestas metodológicas es válida y complementaria, por lo que hemos incluido, en nuestra programación, actividades y tareas de ambas aproximaciones, esto es, no solo exponemos a los aprendices al *input* de conversaciones reales y les proporcionamos oportunidades para la práctica de la expresión oral, sino que les enseñamos explícitamente los mecanismos, los fenómenos y las estrategias que regulan la conversación espontánea.

1.5.4.1. Hacia la mejora de la didáctica de la conversación en el aula

Es recomendable volver hacia atrás, a modo de reflexión, sobre los aciertos y errores cometidos en el ámbito de la didáctica de la competencia conversacional de una LE para, así, poder dar las pautas de cómo se puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la conversación en el aula de idiomas.

Como hemos señalado, fruto de la inadecuada interpretación del concepto de comunicación que se ha llevado a cabo durante años, el modelo de actividades propuesto

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

para el desarrollo de la competencia conversacional del alumno ha impedido que este pudiera adquirir la capacidad de interactuar de forma más natural y adecuada, puesto que, fundamentalmente, las tareas van dirigidas a trabajar un modelo de intercambio más bien basado en aspectos lingüísticos y funcionales. Es decir, el interés en este tipo de actividades se centra «en *qué* se aprende conversando y no en *cómo* se aprende a conversar» (García García, 2005). La variedad de tipos de actividades interactivas seleccionada tradicionalmente para ejercitar la expresión oral (EO) ha sido la siguiente: realizar debates, exposiciones de temas, simulaciones, transacciones, etc., que distan mucho de la estructura y el funcionamiento de la auténtica conversación cotidiana (Cestero, 2005: 63). En una presentación oral, por ejemplo, no hay interacción o se da muy poca y, al estar planificado de antemano lo que se va a decir, el aprendiz realiza una variedad de discurso más bien cercano al escrito.

Es constatable, según Ambjoern (2008), que en las actividades de clase de idiomas el discurso oral monológico de intercambio de información y de opiniones predomina frente al discurso dialógico más auténtico, característico de las conversaciones de la vida real. Por tanto, es necesario incluir entre los modelos de tareas para desarrollar la competencia conversacional aquellas que permitan mayor grado de improvisación y espontaneidad y que faciliten la reproducción de estrategias conversacionales diferentes (Pérez Fernández, 2007: 2).

Para analizar las características de las interacciones con las que se trabaja en actividades que se realizan en el aula y su adecuación, procederemos a compararlas con las propias de la conversación real de la vida cotidiana, y para ello nos guiaremos por una clasificación realizada por Cestero (2005: 18-20) sobre los distintos tipos de interacciones orales existentes atendiendo a tres rasgos pragmáticos y sociolingüísticos específicos: el grado de convencionalización y de estructuración interna, el objetivo social y la categoría o el rol social de los participantes. Se trata de aspectos que determinan si las intervenciones de los interlocutores están más o menos dirigidas, o si el grado de planificación de la interacción, según el objetivo y la función social, es alto, medio o bajo.

- En primer lugar, un intercambio *cara a cara* entre dos o más hablantes es una interacción *conversacional*, nada rígida, que presenta un grado bajo de convencionalización y planificación, pues no suele estar planificada de antemano, aunque sí posee una estructura general y una organización pormenorizada

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

específica (Cestero, 2005: 18-19). Su objetivo social es la comunicación por la comunicación (Briz, 1995) y en ella existe una relación horizontal entre iguales, al no haber ningún tipo de jerarquías, ninguno de los interlocutores dirige los turnos de palabra, sino que se van sucediendo libremente las intervenciones de forma coordinada y negociada por medio del mecanismo de alternancia de turnos.

- Las *exposiciones o presentaciones* es otro modelo de actividad muy habitual tradicionalmente aplicado para la práctica oral en las clases de idiomas, por su alto porcentaje de tiempo dedicado a la producción verbal de los alumnos, y por lo general seguido de un espacio dedicado a comentarios, preguntas o aclaración de dudas. No obstante, la distribución del turno no es muy equitativo, ya que supone un estilo discursivo próximo al monólogo, son actividades unilaterales y no interactivas, donde uno de los interlocutores ejerce la función de regular o controlar las intervenciones, sin espacio para los TA, ni los turnos interruptivos, por ejemplo. Además, se encuadran dentro de las características del lenguaje escrito, con un registro formal, y la atención está dirigida en realidad hacia la información que se va a dar, no hacia el oyente.
- Las *simulaciones o juegos de rol* son un tipo de interacción *transaccional* (un diálogo entre médico-paciente en una consulta médica, o entre vendedor-cliente en una tienda, entrevistas), en el que no se reproducen los mecanismos propios de la interacción, como es la negociación del significado, hay un grado medio de convencionalización y planificación, y está predeterminado su objetivo social, lo que confiere a uno de los participantes el poder de distribuir los turnos de palabra (Cestero, 2005: 18-19) (Ilustración 10).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

2 Para pedir información en servicios públicos suelen usarse estas formas:

¿Puede decirme / ¿Sabe usted dónde puedo reservar un billete a qué hora sale el tren de Granada cuánto vale el billete con quién tengo que hablar ? PREGUNTAS CON PARTICULA INTERROGATIVA

¿Puede decirme / ¿Sabe usted si quedan plazas hay que esperar mucho el vuelo de Granada lleva retraso ? PREGUNTAS SIN PARTICULA INTERROGATIVA

Puede decirme suele usarse cuando pensamos que nuestro interlocutor puede disponer de la información. Sabe usted sólo se usa cuando no sabemos si dispone de ella.

También se usa, para ser más cortés: ¿Podría decirme...?

Imagina ahora que quieres hacer las cosas de la lista. Haz las preguntas que creas oportunas.

QUIERES

- ir a Granada en avión desde tu ciudad
- ir en coche a Santiago de Compostela
- viajar de noche en coche cama
- comer en un buen restaurante
- comer una paella
- dejar las maletas en la recepción del hotel hasta la noche
- alquilar un coche
- alquilar un apartamento una semana en la Costa del Sol

SE LO PREGUNTAS A UN COMPANERO QUE SIMULARÁ SER:

- un amigo español
- un empleado del hotel, de la agencia de viajes, del aeropuerto, etc.

Ilustración 10. Actividad extraída del Libro *Intercambio 2* (1990: 95)

- En cambio, los *debates* o *mesas redondas* son un tipo de discurso oral frecuente y recurrente en las clases de conversación, donde seguramente el profesor persigue una participación espontánea y libre de los alumnos propiciada por un tema abierto a la polémica. Sin embargo, si observamos con detalle este tipo de interacción, nos damos cuenta de que no se corresponde con la dinámica de la conversación. En primer lugar, representa una interacción *institucionalizada* donde, al haber un moderador, se produce un alto grado de planificación del discurso, un objetivo social predeterminado, y, en segundo lugar, uno de los interlocutores ejerce una relación de poder entre los participantes, que influye en su estructura general y en el funcionamiento interno, ya que regula las intervenciones de cada participante, por lo que impide la toma de turnos de habla libre o el cambio voluntario de tema, por ejemplo (Cestero, 2005: 18-19).

No hay que olvidar que, en el tipo de interacciones y discursos orales que hemos señalado hasta aquí, existe ausencia de la mayoría de los recursos propios de la producción oral: la elipsis, la simplificación de la sintaxis, el uso de deícticos, las frases incompletas,

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

las repeticiones, el apoyo en elementos paralingüísticos y, por supuesto, carece de los elementos interactivos de una actividad realizada por más de un hablante. Tampoco se trabaja con muestras de conversaciones reales que recojan los mecanismos y estrategias que se producen en una interacción real (Cestero, 2005 y 2016). Además, en muchas de ellas se centra la atención en la información que se va a dar y no en el oyente, en si necesita más información o no; no están abiertas a la negociación del significado.

A continuación, analizaremos en profundidad las características de este tipo de actividad para la enseñanza de la interacción oral basado en la realización de un debate, por ser uno de los más habituales en las clases de LE.

El anhelo por el desarrollo de la destreza de la expresión oral ha hecho proliferar en los centros de idiomas un tipo de cursos enfocados exclusivamente a hablar. Nos referimos a los llamados cursos de conversación, concebidos para suplir las deficiencias existentes en el aula de LE, donde son escasas las actividades para trabajar la interacción oral. Este tipo de cursos no suelen seguir una organización concreta, ni estar basados en una programación de contenidos relacionados con los mecanismos y fenómenos estructurales de la conversación. Tan solo parecen perseguir la creación de un clima más distendido en la clase que favorezca la participación de los alumnos y más tiempo dedicado a la práctica oral. El hilo conductor de la clase suele ser de tipo temático, es decir, tratar un tema específico que tal vez los alumnos no han elegido, pero que preparan previamente guiados por un listado de preguntas sobre el tema en cuestión, o tras la lectura de un texto, o el visionado de un vídeo para, a continuación, en la clase, realizar un intercambio de información que les permita poner en práctica el vocabulario o los contenidos funcionales y gramaticales aprendidos en la lección correspondiente. No obstante, se ha podido demostrar que este tipo de planteamiento es limitado (Richards, 1990; Vázquez, 2000; Cestero, 2005 y 2016), no permite la generación ni la aplicación de los recursos y estrategias propios de una interacción comunicativa real, como hemos explicado. En este sentido, Richards (1990: 78) advierte sobre los efectos que provoca, en el estudiante de una LE, la exposición a una clase de conversación espontánea en la que se excluyen los aspectos gramaticales o la corrección de la producción oral. Esta manera de trabajar la interacción, aunque reporta beneficios como la adquisición de más léxico y de mayor fluidez, también tiene una repercusión negativa a corto plazo en el aprendizaje de estrategias de comunicación incorrectas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Por otro lado, el tipo de discurso que se desarrolla, en estos casos, dista mucho de una conversación libre, donde los propios interlocutores improvisan los temas que se van a tocar, nadie hace la función de un moderador para ceder o quitar el turno de palabra, o ampliar o cambiar de tema, por ejemplo. Es, pues, necesario diferenciar una interacción, en la que los interlocutores poseen diferentes puntos de vista sobre un mismo tema y donde la emisión de turnos para argumentar y contraargumentar se sucede de forma libre y natural, del debate que corresponde, en sí mismo, a una actividad interactiva institucionalizada (Cestero, 2000a y 2005). En esta línea, Ambjoern (2008: 6-7) ha denominado este tipo de actividad para fomentar la interacción de manera libre “conversación coloquial con debate incorporado”, donde se produce la aportación de creatividad y variación a la conversación, puesto que todos los participantes activan su papel alternante de hablante y oyente, el contenido de la actividad la deciden los participantes, favorece la inclusión de puntos de vista personales en el diálogo, facilita el que los participantes compartan un mismo grado de responsabilidad por la construcción de la interacción y contribuye a que los estudiantes se independicen del enseñante y desarrollen una capacidad cooperativa.

Además, este modelo de ejercicio puede ser relevante para determinados perfiles de alumnos, como por ejemplo para aquellos que necesiten dominar un registro más formal en su expresión oral para aplicarlo, con posterioridad, en un contexto académico o profesional. Así pues, no se trata de desterrarlo del aula del todo, tan solo de no hacer depender de él la práctica y el desarrollo de la competencia conversacional, ya que sería insuficiente e inadecuado.

En ese caso, habría que plantear, de forma diferente, una clase en la que se desee organizar un debate y en la que los alumnos se interesen por aportar ideas de forma fluida y con los recursos apropiados. Algunas propuestas serían: conceder suficiente tiempo a los alumnos para madurar sus ideas, prepararlos con antelación para que puedan expresarlas por medio de un trabajo de aspectos gramaticales, léxicos, etc., elegir una dinámica de trabajo en grupos pequeños para tener más oportunidades de intervenir o que los alumnos propongan y elijan de forma voluntaria los posibles temas que sean de su interés, por ejemplo.

Recogemos, en las ilustraciones 11 y 12, una actividad que refleja este planteamiento, consistente en preparar al alumno para la posterior puesta en marcha de un debate. Está bien secuenciado, con diferentes tareas de más controladas a más abiertas, que

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

le permiten, por un lado, aprender y practicar determinadas funciones y muestras de lengua que le serán útiles posteriormente, como mostrar acuerdo y desacuerdo, expresar opinión y emplear el léxico necesario para tratar el tema correspondiente. Por otro lado, con respecto a la dinámica de trabajo, se permite a los estudiantes elegir el tema que más les apetece abordar o el que más conocen –de entre varias propuestas– y, así, formar grupos en función de los puntos de interés comunes. Por tanto, se asegura la motivación e implicación con respecto al tema y a las personas con las que van a debatir. Por último, la introducción del asunto en cuestión se realiza a través de un texto escrito de estilo periodístico, también de un modelo de carta al director, que sirven a su vez como elementos introductores y contextualizadores del tópico que se va a abordar, del léxico, así como para ayudar a posicionarse y a argumentar.

12.a. Lee la siguiente Carta al director publicada en el periódico La Provincia y apunta al margen de cada párrafo tus reacciones.

Persecución a los fumadores

Reaccionar ante una opinión
(No) estoy de acuerdo.
(No) lo entiendo.
(No) es verdad.
Depende.
¡Buen ejemplo!
¡Qué exagerado!
¡Buen argumento!
¡Buena comparación!
Está generalizando.

Me sorprende el poco tratamiento que se le está dando a la nueva ley sobre el tabaco, que en los próximos años irá reduciendo progresivamente los espacios donde se puede fumar hasta limitarlos al hogar privado y a la calle. En primer lugar, esta legislación supone un gran cinismo, puesto que limita el uso del tabaco en una sociedad que no controla el uso particular de vehículos de motor, que son mucho más perjudiciales y contaminantes. Yo puedo conducir un jeep para ir a la esquina, por ejemplo, pero no fumarme un cigarrillo. En segundo lugar, la nueva ley pone de manifiesto grandes contradicciones. Por un lado, si el tabaco es tan perjudicial deberían prohibir su publicidad, o prohibir completamente su consumo. Por otro lado, si es para reducir los gastos en sanidad, también habría que prohibir el alpinismo, porque hoy gente que se cae, o la comida basura, que provoca enfermedades de corazón, y así hasta el infinito. ¿Se nos va a prohibir todo? Estas contradicciones pueden parecer poco relevantes, pero harán que mucha gente incumpla una ley que considero absurda y que por tanto quede, absurdamente, fuera de la ley. Solo tenemos que recordar las consecuencias contraproducentes de la ley seca que prohibió el alcohol en los Estados Unidos. De todas formas, lo peor de esta legislación es que atenta contra la libertad individual. Por supuesto, la libertad del fumador termina donde empieza el derecho de las no fumadoras, pero es que ahora no se podrá fumar en lugares públicos ni siquiera a solas. Además, hoy día no es necesaria una ley que proteja al no fumador, puesto que nadie fuma si molesta a otros. Es decir, que en realidad no es porque perjudica a terceros. Entonces, quiero suponer que se hace para proteger a los fumadores, para que vivamos más tiempo. Pero es que yo prefiero vivir a gusto aunque viva cinco años menos. Y baso esa decisión en que soy una persona libre. Si me tratan como a un apestado, sin embargo, no vivo en libertad. El gobierno predica la tolerancia por un lado e incita a la persecución contra los fumadores por otro. Dentro de poco veremos a la policía entrando en locales públicos sin orden de registro para ver si alguien fuma. Y hoy que tener cuidado, fumadores y no fumadores, porque lo importante no es tanto el qué se prohíbe como el hecho de prohibir y de incitar a la persecución pública y a la segregación. Nadie puede estar tranquilo. Hay es el tabaco, mañana... ¿quién sabe?

Juan Miguel Gorci

b. Compara tus notas con las de tu compañero y comentad en qué estáis de acuerdo y en qué no con la carta.

c. Ha llegado al periódico una respuesta a la carta de Gorci, pero al ir a publicarla, los párrafos se han desordenado. Ordénalos y compara tu orden con el de tu compañero.

Por otro lado, afirmo que hoy día los fumadores no molestan, pero, aparte de que dado que siempre se respeta el derecho de las no fumadoras a no tragarse el humo de los demás, a mí nunca me han preguntado en los bares o en las cafeterías, ni siquiera en los restaurantes, si me molesta que la gente fume. De esta forma, soy yo a la que me tengo que quedar en casa para que los fumadores puedan salir. No llevo a entender por qué le molesta que haya zonas separadas para fumadores y no fumadores.

Me ha sorprendido enormemente la carta del señor Gorci sobre la nueva ley anti-tabaco, que intenta poner límites a un mal entendidísimo y reconocido como mortal por todos.

Para empezar, me resulta curioso que hable de contradicciones alguien que defiende los derechos de los fumadores, pero declara que entendería mejor la prohibición que la progresiva limitación de espacios para fumadores.

En segundo lugar, el coste de los fumadores para el ministerio de Sanidad es una realidad. Por supuesto, hay otras prácticas y hábitos que pueden ser peligrosos o perjudiciales para la salud, pero en ningún caso comparables, de momento, al tabaco. Y generalmente cumplen una función: fumar es totalmente innecesario.

d. ¿Expresa la carta alguna de las opiniones que habías anotado con tu compañero? ¿Cuáles?

Ilustración 11. Actividad extraída de *En acción 2. Curso de español*. VV.AA. (2005: 54)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento:	Código de verificación:	Fecha:
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	AtP3aAEU	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

UNIDAD 11 HABLANDO
SE ENTIENDE
LA GENTE

13.a. Quieres abrir un foro de discusión, pero descubres un fallo en los ordenadores y decides seguir otro procedimiento. Elige uno de los siguientes temas, escribe tu opinión en una hoja y ponla en la mesa del profesor.

- los límites de la "telebasura" - el derecho de fumadores y no fumadores
- el derecho de los famosos a la intimidad

b. Toma una hoja de un compañero y lee su opinión. Respóndele mostrando con argumentos tu acuerdo o desacuerdo y devuelve la hoja a la mesa. A continuación, toma otra hoja, léela, contesta a las dos opiniones que han escrito tus compañeros y devuélvela a la mesa.

c. Recupera tu hoja y lee las respuestas de tus compañeros. ¿Están de acuerdo contigo? ¿Tienen argumentos interesantes sobre los que te gustaría debatir? Subráyalos.

d. Elige qué tema te gustaría discutir y únielos en grupos de cuatro según la opción elegida. Una persona en cada grupo recogerá las opiniones de los cuatro para sacar al final unas conclusiones.

Recoger las opiniones o ideas de otro

Piensa que + indicativo
Opina que + indicativo
Considera que + indicativo
Plantea que + indicativo
Propone que + subjuntivo

● Wagner piensa que la prensa tiene derecho a informar de lo que quiere.

e. Finalmente, cada grupo informa al resto de las conclusiones a las que han llegado. ¿Estáis todos de acuerdo?

● La mayoría de nosotros piensa que los famosos tienen derecho a su privacidad, aunque depende: si ellos venden su vida privada, no pueden utilizar el derecho a la intimidad. Sin embargo, Wagner piensa que...

LENGUA Y COMUNICACIÓN

EXPRESAR OPINIÓN

Creo que + indicativo
No creo que + subjuntivo
Me parece que + indicativo
Para mí, ...
Desde mi punto de vista, ...
- Desde mi punto de vista, la labor de la prensa consiste en informar de la verdad.

EXPRESAR APROBACIÓN/DESAPROBACIÓN

Me parece bien/mal + subjuntivo
- Me parece mal que haya tanta "telebasura".

LA TELEVISIÓN

el público/la audiencia
los índices de audiencia
el horario infantil
las cadenas de pago
los reality shows
los programas del corazón/de cotilleos

EXPRESAR ACUERDO

Sí, sí.
(Estoy) Totalmente de acuerdo.
Por supuesto/Claro que no. (Con una frase negativa anterior)
● No puede ser, Carmelo, de ninguna manera.
▲ Por supuesto que no.

EXPRESAR DESACUERDO

Pues no estoy de acuerdo / No puedo estar más en desacuerdo con...
No es verdad...
Que no, que...
Yo no lo veo tan claro.
Pues depende, porque... / Según se mire, porque...
● Tiene que haber un poco de todo.
▲ Pues depende, porque si a las televisoras no les interesa económicamente, no lo van a poner.

LA LIBERTAD DE PRENSA

el derecho a la información
la libertad de expresión
el derecho a la privacidad/intimidad
la violación de un derecho
el interés general
el acoso de la prensa
las exclusivas
la vida privada
un lugar/espacio público/privado
un personaje público
la prensa del corazón

EL TABACO

el vicio
el cigarrillo
el consumo
el humo
los espacios para fumadores
la prohibición
la ley anti-tabaco
perjudicial/dañino,-a

Ilustración 12. Actividad extraída de *En acción 2. Curso de español*. VV.AA. (2005: 55)

Desde el punto de vista metodológico, habría que añadir que las instrucciones están bien planteadas y contextualizadas, que se aplican diferentes estrategias de lectura y que incluye un texto de estilo periodístico, una carta al director, que recoge opiniones y argumentos sobre un tema siempre actual que se presta a la polémica. Así pues, mediante esta secuenciación de diferentes tareas, se logra preparar al alumno, concediéndole el tiempo suficiente para organizar sus propias ideas y opiniones, y poner en marcha la dinámica de la tarea con éxito.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

A pesar de todo, no se distingue en esta actividad ninguna preocupación por otros recursos que permitirían a los aprendices gestionar mejor sus intervenciones y proporcionar mayor naturalidad a las mismas. Tampoco se indica nada del registro que se empleará, pero fundamentalmente será un intercambio de tipo formal o académico.

En esta variedad de intercambios comunicativos, en los que se producen secuencias discursivas argumentativas, es recomendable, pues, que los estudiantes se ejerciten antes para que sean capaces de aplicar los recursos y las estrategias apropiados que les permitan intervenir en el momento que corresponda para las siguientes funciones conversacionales: para tomar el turno, para mantener o ceder el turno de palabra, retroceder a un tema tratado previamente, marcadores de control de contacto, marcadores discursivos para cohesionar la información o hacer tiempo para planificar el discurso sin que se lo roben. Debemos cerciorarnos, por tanto, de cuáles son aquellos elementos que son imprescindibles o que presentan especial dificultad en función del nivel, para enseñarlos con antelación de forma explícita a través de unas actividades específicas bien secuenciadas.

Llegados a este punto, concluimos que es necesario llevar al aula los materiales didácticos que reproduzcan las características específicas de la conversación espontánea y que potencien el uso de los elementos y las estrategias que se activan al mantener una conversación real. A modo de referencia, analizaremos algunas actividades que comienzan a introducirse en los manuales de enseñanza de ELE de los últimos años, en los que se trabajan, de manera consciente, determinados mecanismos, fenómenos o estrategias de la estructura conversacional del español.

En este sentido, en la ilustración 13, se llama la atención sobre la función y las características propias de una conversación real y natural, así como del principio de cooperación (Grice, 1975) que rige las aportaciones de los participantes de una interacción. En este modelo de ejercicio, aunque tan solo se centra en la observación de dos conversaciones transcritas, se pretende concienciar al aprendiz, mediante la comparación y el análisis de la existencia de determinados recursos verbales y no verbales que intervienen en dichos intercambios (para mantener y ceder el turno de palabra, interrumpir, dar cohesión y coherencia al discurso, etc.), de los diferentes efectos que producen la ausencia o presencia de los mismos. Se justifica de manera muy gráfica, por tanto, la presencia de diversos elementos que sirven para relacionar y conectar las intervenciones de los

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

interlocutores en una conversación y de los que, normalmente, los propios hablantes no tienen conciencia.

Así puedes aprender mejor


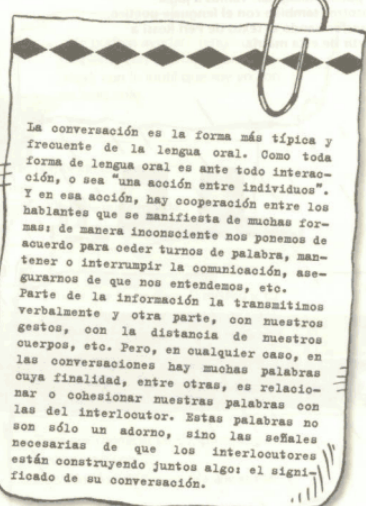
Lee estas dos transcripciones de conversaciones y observa las diferencias. Fíjate especialmente en el papel de las palabras o de las expresiones resaltadas en negrita de la CONVERSACIÓN 2.

1

- ¿Qué hacemos esta noche?
- ¿No íbamos a casa de Sara a su fiesta de cumpleaños?
- Se ha puesto enferma...
- ¿Está enferma? He hablado con ella esta mañana...
- Se encuentra fatal. Le ha dado un cólico renal. Está en el hospital.
- ¡Eso duele!
- Horrible.
- No hay fiesta...
- No.
- Yo no pensaba ir. Mañana tengo un examen.
- Yo le había comprado un regalo muy original...
- Luis lleva dos días haciendo pasteles...
- ¿Qué hacemos?
- ¿Vamos a cenar por ahí...?
- Estoy a dieta.
- Tomas algo ligerito.
- Quedamos a las nueve y nos vamos a cenar. Yo reservo.

2

- ¿Qué hacemos esta noche?
- Ah... ¿pero no íbamos a casa de Sara a su fiesta de cumpleaños?
- Ya, pero es que se ha puesto enferma...
- ¿Cómo que está enferma? Yo he hablado con ella esta mañana...
- Pues se encuentra fatal. Le ha dado un cólico renal. Está en el hospital.
- ¡Con lo que duele eso!
- Pues sí, horrible.
- Total, que no hay fiesta...
- Pues no.
- Yo, de todos modos, no pensaba ir. Mañana tengo un examen.
- Pues yo le había comprado un regalo muy original...
- Y Luis lleva dos días haciendo pasteles...
- ¿Y entonces? ¿Qué hacemos?
- ¿Y si vamos a cenar por ahí...?
- Lo que pasa es que yo estoy a dieta, ¿eh?
- Pues entonces tomas algo ligerito, ¿no?
- Claro...
- Pues eso: quedamos a las nueve y nos vamos a cenar. Yo reservo.
- Estupendo.

La conversación es la forma más típica y frecuente de la lengua oral. Como toda forma de lengua oral es ante todo interacción, o sea "una acción entre individuos". Y en esa acción, hay cooperación entre los hablantes que se manifiesta de muchas formas: de manera inconsciente nos ponemos de acuerdo para ceder turnos de palabra, mantener o interrumpir la comunicación, asegurarnos de que nos entendemos, etc. Parte de la información la transmitimos verbalmente y otra parte, con nuestros gestos, con la distancia de nuestros cuerpos, etc. Pero, en cualquier caso, en las conversaciones hay muchas palabras cuya finalidad, entre otras, es relacionar o cohesionar nuestras palabras con las del interlocutor. Estas palabras no son sólo un adorno, sino las señales necesarias de que los interlocutores están construyendo juntos algo: el significado de su conversación.

Ilustración 13. Actividad extraída de *Gente 3*. Peris, Sánchez y Sanz (2002: 85)

Partiendo de este ejemplo, podríamos dar un paso más adelante en el diseño de actividades destinadas al desarrollo de la competencia conversacional de los aprendices de una LE. En primer lugar, el uso de la transcripción escrita de una conversación entre HN supone un gran apoyo para el alumno, ya que le facilita tanto la comprensión de los enunciados, como la captación de diversos aspectos relacionados con el discurso. En segundo lugar, aporta muestras reales de conversaciones con sonido e imagen, es decir, grabaciones audiovisuales que posibilitan, por un lado, la observación de los elementos no

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

verbales tales como la distancia, la mirada, los gestos faciales, los corporales, y por otro, elementos lingüísticos y paralingüísticos (entonación, volumen, ritmo, pausas, silencios,...) totalmente contextualizados.

Así mismo, debido a que estos fenómenos propios de la conversación no se adquieren simplemente con la observación y la conciencia de su existencia, es necesario un tiempo de ejercitación supervisada por medio de actividades de práctica de dichos aspectos, con una apropiada secuenciación que vaya de más controladas a más abiertas (García García, 2009). A continuación, incluimos un ejemplo (Ilustración 14) en el que se prepara al aprendiente, mediante la sucesión de numerosos ejercicios previos, para ser capaz de contar en pasado una anécdota, usando diferentes recursos lingüísticos para conectar y organizar la información, combinando no solo los tiempos verbales del pretérito imperfecto y del indefinido que han sido trabajados previamente, sino distintos aspectos propios de una secuencia narrativa para empezar, terminar, mantener el turno de palabra, expresar causa y consecuencia. Además, no olvida preparar al interlocutor para una escucha activa, en la que se le enseñan diferentes tipos de TA con los que reaccionar ante lo que su compañero le cuenta, como sucede en una conversación real y natural en español regida por el principio de cooperación, esto es, intervenciones breves para mostrar interés y seguimiento (Cestero, 2005).

3. EQUIPAJE EXTRAVIADO

A. Vas a escuchar a unas amigas que comentan una anécdota. Marca qué frase la resume.

- En un viaje a Japón le perdieron la maleta y nunca la recuperó.
- En un viaje a Japón le perdieron la maleta y durante unos días se tuvo que poner la ropa de sus amigas.

B. Aquí tienes la transcripción de la conversación. Léela y vuelve a escuchar. En rojo aparecen los recursos que utiliza la interlocutora para mostrar interés. Relaciona cada recurso con las explicaciones de la izquierda.

<p>REACCIONA EXPRESANDO SENTIMIENTOS: SORPRESA, ALEGRÍA...</p> <p>HACE PREGUNTAS Y PIDE MÁS INFORMACIÓN</p> <p>REPITE PALABRAS DEL OTRO</p> <p>DA LA RAZÓN O MUESTRA ACUERDO</p> <p>ACABA LAS FRASES DEL OTRO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● A mí, una vez me perdieron las maletas en un viaje. ¡Qué rabia!, ¿no? ● Pues sí... Era un viaje de fin de curso, de la Universidad. Habíamos decidido ir a Japón y bueno, cuando llegamos, todo el mundo recogió sus maletas y yo, pues, esperando y esperando y nada. ○ ¡Qué rollo! ● Y digo: "Bueno, no sé, ahora saldrán". Pero no. Fui a preguntar y resulta que las maletas habían ido en otro avión... ¡a Cuba! ○ ¡A Cuba! ○ Sí, sí. ○ ¿Y qué hiciste? ● Bueno... Pues... En realidad, no podía hacer nada, de modo que al final me fui al hotel con los demás y a esperar. ¡Tardaron tres días en devolvérmelas! ○ ¡Tres días! ¡Qué fuerte! ● Y claro, yo tenía toda la ropa en la maleta. Así que los primeros días tuve que pedir cosas a mis amigas, ¿no?: camisetas, bañadores, ropa interior... de todo, ¿sabes? ○ Ya, claro. Eso o ir desnuda. ● Menos mal que al final llegó la maleta porque, hija, como ninguna de mis amigas tiene mi talla... ○ ... ¡ibas todo el día disfrazada, ¿no? ¡Menos mal!
---	--

C. Vuelve a leer la anécdota y fíjate ahora en los recursos subrayados. Sirven para organizar el relato. Clasifícalos en la columna correspondiente.

Empezar	Terminar	Mantener la atención o el turno de palabra	Hablar de causas y consecuencias

D. ¿Conoces otras expresiones para reaccionar, conectar, empezar, terminar y mantener la atención? Entre todos podéis hacer una lista en la pizarra.

Ilustración 14. Actividades extraídas de *Aula 4*. Corpas, Garmendia y Soriano (2005: 20)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En el último apartado, se propone un ejercicio de reflexión sobre otros posibles recursos que conozcan los alumnos para aumentar el repertorio.

Las ilustraciones 14, 15 y 16 corresponden, precisamente, a actividades extraídas de libros de enseñanza de ELE más recientes, en las que se aprecia el interés por introducir fenómenos y estrategias más específicos de la estructura conversacional del español.

Así, en la ilustración 15, mostramos un tipo de ejercicio, correspondiente a un manual de nivel C1, en el que se presentan diferentes marcadores propios del discurso hablado en español como reformuladores (*o sea*) para introducir una explicación, organizadores de la información (*pues*), disgresores para cambiar de tema (*por cierto*). Observamos que se incluyen explicaciones sobre las funciones que ejercen, consejos útiles sobre el registro en el que se usan, ejemplos contextualizados y actividades de práctica controlada.

Por último, en la ilustración 16, se plantea una tarea, a partir de una conversación en una reunión de vecinos, en la que los aprendices deben observar, seleccionar y clasificar las distintas estrategias y los recursos empleados por los hablantes para realizar diversas acciones estructuradoras o reguladoras de la conversación: iniciar el turno de habla o cederlo al interlocutor. Por tanto, se trata de un nuevo concepto de enseñar, de forma explícita y por descubrimiento, el funcionamiento de la conversación espontánea a los HNN en el aula de LE/L2.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

3. Reformuladores

EXPLICATIVOS

o sea (que), es decir, dicho de otro modo, en otras palabras, esto es, a saber,

Estos marcadores introducen nuevos argumentos que afectan a la información anterior, pues no solo explican, sino que comentan, corrigen, dan más o menos importancia o recapitulan.

- ¡Que no pienses más en él! Que a los hombres lo único que les interesa es que no les des problemas, y que sirvas para decorar, es decir (a), para quedar bien delante de sus amigos.
- O sea (b), que me quede con mis gatas y sin novio, me estás diciendo.

O sea y es decir son los más frecuentes en la lengua hablada, especialmente el primero. El resto pertenece a un registro formal escrito:

Desde pequeñas las mujeres encuentran que los papeles de autoridad son masculinos. Esto es, no tienen modelos femeninos dominantes y aprenden los papeles de servidoras. A saber (c), de madre, amante, limpiadora...

Hay que señalar que la mayoría de los marcadores explicativos tienen un doble valor:

- introducen un argumento que dice exactamente lo mismo de otro modo, como en (a);
- introducen una consecuencia del argumento anterior, como en el caso (b).

Es decir, esto es y a saber (este de manera exclusiva) pueden igualmente introducir una serie de argumentos que son ejemplo de lo que se ha dicho con anterioridad, como en el ejemplo (c).

a. Continúa los siguientes comentarios, introduciendo un argumento explicativo.

1. No soporto más trabajar con él, _____
2. Hemos decidido no desvelar datos vitales para la seguridad nacional _____
3. Los síntomas no son graves, pero debe hacer una vida más sana, _____
4. A ver, vamos a empezar el examen. No deben tener nada sobre la mesa, _____

2. Organizadores

a. Lee el diálogo: primero sin el marcador pues y, después, con él. ¿Qué diferencias observáis? ¿Qué cambia?

- ¿Sabes ya si te dan el permiso?
- Pues no, todavía no, a ver si la semana que viene me dicen algo.
- Pues ya han tenido tiempo para decírtelo, ¿no?
- Ya sabes cómo son con estas cosas...
- Pues yo que tú se lo volvía a pedir por escrito.

COMENTADOR: PUES

El contenido de la información se mantiene si no usamos pues, pero el discurso queda sin continuidad, cortado. Por eso es tan común en la lengua oral.

DIGRESORES: POR CIERTO, A PROPÓSITO

Con estos marcadores, expresamos que el siguiente argumento es un comentario al margen del tema central de la conversación. Por cierto es pertinente sea cual sea el argumento anterior, mientras que a propósito está más relacionado con el tema.

No cabía ni un afiller. Al final nos tuvimos que quedar de pie todo el concierto. Por cierto, que nos encontramos a Javier allí. ¿No te lo ha dicho?

d. Cada alumno hace un comentario que se le haya ocurrido en este instante. Puede elegir entre usar por cierto o a propósito.

Ilustración 15. Actividades extraídas de *Ventilador*. VV.AA. (2006: 58)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

EXPLORAR Y REFLEXIONAR

6. ¿NEGOCIAMOS? P. 100, E.J. 9-7; P. 102, E.J. 11; P. 103, E.J. 14-15

A. Los vecinos de un bloque están reunidos para tratar un problema: uno de los vecinos alquila su piso a turistas que hacen mucho ruido. Escucha; ¿qué soluciones proponen? ¿Qué ventajas e inconvenientes le encuentran a cada opción? Anótalo en tu cuaderno.

B. En grupos. Fijaos en los recursos que usan las personas para tomar el turno de palabra. Un grupo anota los que se usan para ceder el turno y el otro, los que sirven para iniciar el turno de habla.

PARA CEDER EL TURNO A OTRA PERSONA	PARA INICIAR UN TURNO DE HABLA

C. En tres grupos. Repetid la dinámica de la actividad anterior. Anotad los recursos que utilizamos para cada una de estas cosas.

PARA HACER UNA PROPUESTA	PARA RESPALDAR UNA PROPUESTA	PARA RECHAZAR UNA PROPUESTA

D. Tu profesor te va a dar la transcripción. Léedla y comprobad vuestras respuestas.



Ilustración 16. Actividades extraídas de *Aula 5*. VV.AA. (2014: 28)

Una propuesta alternativa a este tipo de trabajo sobre la conversación en ELE que encontramos en los manuales es la realizada por Albelda y Fernández (2006, 2008), que está basada, siguiendo los principios metodológicos del AC, en el empleo de corpus orales reales para la enseñanza de la conversación coloquial española (Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002). Las conversaciones son transcritas mediante un sistema de signos simplificado para que los estudiantes de ELE, con ayuda del profesor, realicen un análisis reflexivo y detallado de la LO de estudio, con el fin de extraer las características y normas que presenta una interacción espontánea, sin adaptación. En el trabajo de Albelda y Fernández mencionado, se resalta la potencialidad del texto conversacional real que facilita la labor del profesor de ELE, pues es menos eficaz explicar cómo es o cómo funciona la conversación de forma abstracta o con simples ejemplos, que escuchar y analizar una conversación real en su contexto concreto. A partir de una grabación real, se pueden abordar, aportando todos los datos relativos a los interlocutores y a la situación comunicativa, diferentes contenidos propios del registro lingüístico, esto es, contenidos gramaticales, léxicos, prosódicos, funcionales, socioculturales, paralingüísticos, y se pueden trabajar las cuatro destrezas, así como favorecer el reconocimiento de las reglas o de los principios que explican el comportamiento en la interacción coloquial en español. Albelda y Fernández (2008) destacan, también, el interés que despiertan las temáticas de carácter cotidiano como un elemento que propicia la motivación por aprender, así como una herramienta útil para conocer mejor aspectos de la cultura española como la mentalidad, los valores, los prejuicios, las costumbres.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En definitiva, este planteamiento propone un tipo de tareas de aprendizaje que activa los procesos cognitivos que promueven el aprendizaje de la lengua y de la interacción, es decir, se fomenta cierta autonomía en la aplicación de estrategias de generación y de verificación de hipótesis, dando lugar a un aprendizaje inductivo, en el que los alumnos son capaces de reconocer las reglas que rigen el sistema lingüístico, así como la adecuación de las formas lingüísticas a la situación de comunicación y la interpretación de los significados e intenciones del hablante. No obstante, reconocemos una proporción alta de actividades de práctica controlada, como pueden ser las dramatizaciones de las conversaciones reales estudiadas. Echamos en falta actividades de práctica conversacional semiabierta y abierta, donde los alumnos puedan incorporar los fenómenos trabajados y reproducir las estrategias específicas de la interacción coloquial.

Cerramos aquí el marco teórico de nuestra investigación, en el que hemos revisado los avances experimentados en el ámbito del AC, que han permitido que se haya profundizado en el funcionamiento y la caracterización de la estructura básica de la conversación. Por otro lado, hemos analizado las aportaciones de los estudios empíricos que han evidenciado la existencia de diferencias entre la conversación española y la de otras lenguas y culturas, además de reflexionar sobre los distintos enfoques didácticos propuestos para desarrollar la competencia conversacional en el aula de ELE hasta el momento.

Nuestro trabajo se suma a una línea de investigación centrada en el ámbito de la didáctica de la conversación, con el deseo de avanzar y seguir aportando datos empíricos que nos permitan, progresivamente, la mejora cualitativa y cuantitativa tanto del material elaborado, como del método de enseñanza. Perseguimos dos objetivos fundamentales que combinan una parte teórica con otra de tipo experimental: por un lado, el diseño de un curso de conversación, por otro, su impartición y el análisis de resultados.

La primera parte de este trabajo de investigación consta de la programación de un curso específico, en el que se combina un “enfoque directo e indirecto” de enseñanza, para el desarrollo de la competencia conversacional de estudiantes de ELE, por medio de un conjunto de unidades didácticas en las que se trabajan diferentes estrategias y fenómenos característicos de la conversación en español. Cada unidad consta, a su vez, de un variado

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

grupo de actividades bien secuenciadas, que siguen las fases de observación, reconocimiento y producción. Las tres etapas son fundamentales para el éxito en la adquisición y producción de los elementos estudiados. En la primera y segunda fase, el objetivo es la concienciación y observación en contexto de las funciones, la tipología y los usos de diferentes recursos propios de la conversación española, mediante grabaciones reales de HN y sus respectivas transcripciones. En la fase de ejercitación se proporcionan diferentes tareas, orientadas desde una práctica más controlada hacia una más abierta (Cestero, 2005, 2016), para entrenar a los alumnos en el empleo de los fenómenos y recursos conversacionales concretos. En esta etapa, se grabarán las interacciones de ejercitación realizadas por los HNN con el objeto de fomentar la auto-observación y la reflexión de su producción oral.

La segunda parte consiste en la impartición del curso de conversación y en la recogida de las grabaciones de los alumnos correspondientes al comienzo, a la mitad y al final del curso. Tras la transcripción del corpus obtenido, se procede al cómputo de los fenómenos seleccionados para el posterior análisis estadístico e inferencial de los resultados. La finalidad que perseguimos es obtener información sobre los efectos que produce la enseñanza explícita y un entrenamiento específico de determinados fenómenos interaccionales sobre el desarrollo de la competencia conversacional y comunicativa del aprendiz de ELE, si se advierte una mejora sustancial o no.

Por tanto, el avance que representa nuestra investigación radica, por un lado, en la elaboración de una programación completa y especializada, que parte de los resultados de estudios previos que han demostrado cuáles son los recursos o estrategias conversacionales que representan mayor dificultad para los HNN de español, por su diferencia con respecto a sus lenguas y culturas maternas, así como por ser de gran rentabilidad para capacitar a los aprendices para interactuar con fluidez y naturalidad. Y, por otro lado, no nos quedamos en el mero planteamiento del curso, sino que damos un paso más y llevamos al aula el material diseñado para, por medio de la observación del proceso y del análisis de los datos recogidos, comprobar su validez y eficacia. Pasamos ya a detallar la metodología del trabajo de investigación completo en el siguiente capítulo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo anterior, hemos abordado grandes bloques teóricos que enmarcan nuestro trabajo. Hemos comenzado por hablar de la conversación y su estudio, de las diversas disciplinas implicadas en su investigación y de los conocimientos actuales a los que se ha llegado, relacionado con la estructuración de la conversación y sus unidades, fenómenos y mecanismos más básicos. Hemos atendido, después, al tratamiento de la conversación en la Lingüística aplicada a la enseñanza de LE/ELE de manera específica, con objeto de presentar las aportaciones de recientes estudios empíricos que versan sobre las diferencias de la conversación española y la de otras lenguas y culturas, así como los modelos de aplicaciones didácticas para el desarrollo de la competencia conversacional que se han propuesto para el aula de ELE. Este primer capítulo sirve, pues, de marco teórico-metodológico de nuestra investigación, cuyo objetivo principal es diseñar un curso específico de conversación para su posterior aplicación en el aula, así como analizar resultados que permitan comprobar su validez y adecuación para el desarrollo de la competencia conversacional.

Para efectuar la investigación de la que damos cuenta, desde el punto de vista teórico-metodológico, hemos tomado como referencia los trabajos realizados sobre el funcionamiento de diversos mecanismos y fenómenos conversacionales del español como LM y como LE, además de las aplicaciones didácticas desarrolladas hasta el momento en el ámbito de ELE: Cestero (1995, 2000a, 2000b, 2005), García García (2005, 2009, 2014, 2016), De Mingo Gala (2008, 2010), Martínez (2009, 2015), López Sáez del Burgo (2009), Escudero (2010, 2016), Rubio (2007, 2008, 2012, 2016), Pascual (2010, 2013, 2014, 2016), Pérez Ruiz (2011, 2016) López de Lerma (2011, 2016) y Hernández Bravo (2016). Guiados por los datos obtenidos en los trabajos mencionados, hemos elaborado un curso específico de conversación y, tras su puesta en práctica en el aula, hemos analizado los efectos de la aplicación, con el objeto de ahondar en el conocimiento de cuál es la metodología y el tipo de actividades más adecuado y eficaz para la enseñanza de la competencia conversacional. Para lograr este fin, hemos empleado una metodología multidisciplinar en la que se combinan técnicas específicas de la Lingüística aplicada, con principios propios del AC y con técnicas habituales en la Sociolingüística.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Debido a la estructura de la investigación, hemos dividido el capítulo de metodología en cuatro apartados. En el primero, detallamos cuáles son los objetivos de nuestra investigación, así como las preguntas e hipótesis de trabajo. En el segundo, abordamos la metodología correspondiente al diseño del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*, la elaboración de la Programación general, la Guía didáctica y las Unidades del curso completo. En el tercero, nos ocupamos de la metodología de la impartición del curso, de la participación de los alumnos, de la recogida del material y del análisis de los resultados. Y, finalmente, describimos la metodología de la investigación sobre los resultados de la impartición del curso de conversación, especificando diferentes aspectos del proceso de recogida y análisis de datos.

2.1. Objetivos de la investigación

Este estudio parte de la observación, durante años, de las características de la producción oral de los estudiantes con los que hemos trabajado en nuestras clases, unida a la constatación de las dificultades que poseen para mantener una conversación fluida y natural, a pesar de contar con años de instrucción académica. Nos consta que esta incapacidad comunicativa es debida a diversos factores, entre los que podemos señalar el desconocimiento de los diferentes aspectos conversacionales propios de la lengua española, así como de la ausencia del entrenamiento específico dentro y fuera del aula, necesario para lograr comunicarse con eficacia y soltura.

Por otra parte, supone una continuación del trabajo de investigación que hemos realizado para la obtención del DEA, basado en el estudio y análisis del nivel de competencia conversacional de un grupo de HNN estudiantes de ELE, además de la experiencia piloto de aplicación de una propuesta didáctica (Hernández Bravo, 2010). Como resultado de las carencias y necesidades detectadas en la interlengua de los HNN, así como de la buena acogida por parte de los alumnos de este tipo de actividades, unido a nuestro interés personal por profundizar en el conocimiento y la didáctica de los fenómenos conversacionales, se consolida el tema de la presente investigación.

Por tanto, fruto de una constante inquietud e insatisfacción, al considerar que se debía abordar el desarrollo de la competencia conversacional de los alumnos de otra manera, surge el objetivo principal del trabajo que nos ocupa. Se trata de diseñar un curso

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

de conversación para estudiantes de ELE, impartirlo y analizar los resultados obtenidos para comprobar en qué medida la enseñanza específica y explícita de los fenómenos conversacionales favorece la adquisición de la competencia conversacional y comunicativa del aprendiz. Tenemos, pues, dos objetivos básicos: el diseño de un curso y su impartición, y el análisis de los resultados.

Para lograr el objetivo fundamental nos propusimos, en el diseño del curso de conversación, los siguientes objetivos específicos.

Objetivos específicos del curso:

- Generar un método específico de enseñanza de la competencia conversacional: mediante la combinación de un “enfoque directo e indirecto”: un marco de referencia mediante el diseño de una variada tipología de actividades para el trabajo explícito de la conversación en español con alumnos de diferentes nacionalidades.
- Despertar la conciencia de los alumnos por la existencia de aspectos y fenómenos característicos y propios de la conversación cotidiana del español.
- Capacitar al alumno para la observación, el reconocimiento y la producción de diferentes fenómenos propios de la estructura conversacional del español.
- Trabajar de forma explícita, los mecanismos, recursos y fenómenos específicos de la conversación española como, por ejemplo, emitir TA o producir una secuencia narrativa, emplear marcadores discursivos o realizar un cambio de tema.
- Crear un corpus de conversaciones reales y espontáneas de HN, para usarlo como modelo en el trabajo de concienciación de características conversacionales en el aula de ELE.
- Fomentar, mediante la grabación de las interacciones de los alumnos, el hábito de la autoobservación y de la reflexión sobre su propia producción oral.
- Dar suficientes oportunidades de práctica real de interacción oral para favorecer la adquisición de los fenómenos estudiados.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- Hacer un seguimiento de la evolución de la competencia conversacional de los alumnos de ELE (nivel B2.1) tras diferentes fases de práctica y de ejercitación de la conversación en clase por medio de un “enfoque directo”.

Objetivos específicos del estudio del desarrollo de la competencia comunicativa:

- Impartir el curso de conversación y llevar a la práctica las actividades correspondientes a las unidades didácticas dedicadas a diferentes fenómenos conversacionales.
- Recabar información por medio de grabaciones al inicio, a la mitad y al final del curso, a través de notas, cuestionarios e impresiones de los alumnos.
- Analizar detalladamente los resultados obtenidos durante la impartición del curso y comprobar, mediante las interacciones grabadas de los estudiantes, si hay evolución gracias al trabajo consciente, a la ejercitación y a la práctica de los fenómenos analizados.
- Analizar el progreso de los alumnos con respecto a los dos fenómenos trabajados específicamente en esta tesis doctoral: la producción de TA y el empleo del marcador *bueno*¹⁸ y, por tanto, detectar si se adquiere o desarrolla la competencia conversacional.

2.1.1. Preguntas e hipótesis de trabajo

A continuación, formularemos las hipótesis de investigación que han guiado el estudio y que intentaremos confirmar o rechazar al finalizar el análisis de los resultados.

La hipótesis inicial de la que parte este trabajo la formulamos de la siguiente manera:

¹⁸ En esta ocasión, debido a las limitaciones de tiempo y espacio del trabajo que nos ocupa, hemos seleccionado para el análisis estos dos fenómenos de entre todos los trabajados durante el curso por ser, el primero, un fenómeno básico estructural de la conversación y el segundo, un marcador de gran rendimiento funcional.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Los estudiantes de español de nivel B2.1, de diferentes procedencias, durante la realización de un curso específico de conversación, experimentarán un cambio en sus interacciones en español tras la enseñanza explícita en el aula de determinados fenómenos y recursos conversacionales. Al finalizar el curso emplearán mayor variedad de recursos conversacionales, para funciones concretas y en los contextos adecuados.

Comparando las interacciones de los estudiantes de español del nivel B2.1, al inicio, a la mitad y al final del curso de conversación diseñado e impartido, podremos estudiar el desarrollo de la competencia conversacional en atención a los fenómenos y elementos tratados. En esta ocasión concreta, por razones de tiempo y espacio, hemos trabajado con un fenómeno estructural, los TA, y con un marcador discursivo polifuncional: *bueno*. En función de estos dos temas de estudio, la hipótesis de trabajo nos llevaría al desglose de las siguientes preguntas:

- ¿Con qué frecuencia los estudiantes usan los TA al principio, a la mitad y al final del curso de conversación diseñado e impartido?
- ¿Cuáles son las funciones de los TA que han empleado los estudiantes al principio, a la mitad y al final del curso de conversación?
- ¿Cuál es el grado de complejidad de los TA que han usado los estudiantes durante el curso de conversación?
- ¿Cuál es el tipo de TA que han emitido los estudiantes durante el curso de conversación?
- ¿Con qué frecuencia utilizan los estudiantes de nuestro curso el marcador discursivo *bueno* al principio, a la mitad y al final del curso de conversación?
- ¿Qué función del marcador *bueno* emplean los aprendices durante las diferentes partes del curso de conversación?
- ¿Qué combinaciones del marcador *bueno* usan los aprendices durante el curso de conversación?
- La respuesta a estas preguntas nos ha de llevar a responder la siguiente: ¿se advierte una mejora sustancial en la competencia conversacional y comunicativa del aprendiz de ELE tras un curso de conversación específico? y, como consecuencia, ¿es posible adquirir los fenómenos y elementos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

conversacionales por medio de una enseñanza explícita y un entrenamiento específico en un curso de nivel B2.1?

2.2. El Curso de conversación para estudiantes de ELE

Como hemos señalado en el capítulo anterior, tras el análisis de las diferentes iniciativas encontradas, hasta el momento, en el ámbito del diseño de materiales didácticos específicos para la enseñanza de la conversación en ELE, hemos observado que han sido muy reducidas. Además, están programadas de forma muy general, ya que abarcan escasos fenómenos conversacionales, incluyen pocas tareas de práctica real o están destinadas a pocas sesiones de trabajo. Por ello, nuestra motivación principal ha sido cubrir la necesidad existente en este campo y dar un paso más elaborando un programa más completo, que incluya una mayor variedad de fenómenos conversacionales, que permita un aprendizaje a más largo plazo, que proponga una batería de actividades que genere la creación de hábitos y, finalmente, que prepare al alumno para adquirir y producir los fenómenos estudiados.

Tras la elaboración de las unidades que conforman el curso de enseñanza explícita de la conversación queríamos comprobar, como hemos explicado en las hipótesis de trabajo, si los objetivos que nos habíamos propuesto se cumplían realmente. Para ello, decidimos ponerlo en práctica en el aula nosotros mismos y, así, complementar el estudio con una fase experimental. Por medio de la recopilación de datos procedentes de la impartición del curso, combinándolos, a su vez, con las valoraciones de los propios alumnos, obtenidas a través de cuestionarios, hemos tratado de darle mayor solidez a nuestra investigación de corte empírico. Así pues, la segunda fase del trabajo de investigación consistió en la impartición del curso de conversación y en el análisis posterior de los resultados obtenidos, con el objeto de comprobar si los fenómenos enseñados eran adquiridos y, como consecuencia, si se producía una evolución en las interacciones orales de los estudiantes.

2.2.1. Diseño de un curso de conversación

En el trabajo de investigación que nos ocupa, hemos querido contribuir con nuestro granito de arena a la creación de material didáctico apropiado para el desarrollo de la competencia conversacional. Nuestro aporte consiste en la elaboración de un curso de

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

conversación compuesto por siete unidades didácticas, que están basadas en una combinación del “enfoque indirecto y directo”. Este último enfoque surgió como contraposición a una perspectiva de enseñanza de la conversación que aseguraba que, para la adquisición de la fluidez y el desarrollo de la capacidad de conversar, era suficiente la práctica (Brown y Yule, 1983). Esta concepción, que Richards acuñó como “enfoque indirecto” en 1990, parte de la idea de que los aprendices, en su lengua materna, ya conocen las reglas de funcionamiento de los intercambios orales y tan solo deben transferirlas a la lengua meta por medio de la práctica.

Sin embargo, nosotros consideramos, siguiendo los diferentes estudios empíricos cuyos resultados avalan la necesidad de enseñar los fenómenos conversacionales y las deficiencias que se generan al no hacerlo¹⁹, que, no solo a través de la práctica de la interacción oral se logran adquirir las estructuras y recursos lingüísticos y comunicativos fundamentales, sino que, además, es necesario una enseñanza explícita y un entrenamiento específico y progresivo de los mecanismos que regulan la conversación. Por tanto, conjugaremos ambos enfoques metodológicos, siguiendo la propuesta realizada por Richards (1990: 84).

A balance of both approaches would seem to be the most appropriate methodological option. Although communicative tasks that focus on the transactional uses of conversation provide useful language learning opportunities, methodology should also address the nature of casual conversation and conversational fluency, particularly turn-taking strategies, topic behavior, appropriate styles of speaking, conversational syntax, and conversational routines.

En primer lugar, dedicamos este apartado a explicar los distintos pasos que hemos seguido para diseñar el *Curso de conversación para estudiantes de ELE*. Comenzamos tomando en consideración los aspectos más relevantes y coherentes, relacionados con la enseñanza y adquisición de la competencia conversacional, que hemos tenido en cuenta para el diseño del curso de conversación que presentamos en este apartado.

En segundo lugar, mostramos nuestra propuesta con la programación de las siete unidades didácticas que componen el curso para el desarrollo de la competencia conversacional, en la que se definen los objetivos, los contenidos y las tareas específicas de cada lección, así como la secuencia didáctica y sus diferentes fases de aplicación.

¹⁹ Según García García (2009: 274), los trabajos en distintos idiomas que confirman la necesidad de incorporar un estudio consciente de la conversación en el aula son: Scarcella (1983), Boxer (1993) y Bardovi-Harlig (2001) para el inglés, Huth y Taleghani-Nikazm (2006) para el alemán, Jaworski (1994) para el polaco y Raga Gimeno y Sánchez (1999) y García García (2005) para el español.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Por último, explicamos cómo se elaboró la Guía didáctica destinada a los profesores y el material didáctico de trabajo que utilizaron los alumnos.

2.2.1.1. La conversación en la clase de conversación

Existe la creencia de que, como hemos dicho, la mejora de la competencia conversacional se logrará solo mediante la práctica de la conversación, es decir, hablando. Evidentemente, como muchas otras actividades en la vida, *para aprender a hablar, es necesario hablar*, no es posible eludir la tarea. Es probable que esta idea provenga de los modelos audiolinguales, en un intento de superar la enseñanza basada en la memorización de reglas gramaticales y de vocabulario, imperante en su momento, que trataba de llevar al aula la práctica de la expresión oral, que ha sido y es la eterna olvidada en las aulas. Llegados a este punto, es preciso advertir que este objetivo tampoco se logra con la improvisación.

En primer lugar, hay una cuestión básica que consideramos que debe ser abordada para el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendices. Nos referimos a la tarea previa de sensibilización y de concienciación de los diversos recursos de que disponen los aprendices de LE, tanto desde el punto de vista psicológico, como cognitivo y metacognitivo, para lograr mayor seguridad y autoconfianza en el momento de mantener un intercambio verbal fluido y eficaz. Consideramos de vital importancia que el docente incluya en el aula de LE un trabajo específico de las distintas estrategias de comunicación que activan los propios alumnos de forma inconsciente y, a su vez, de todas aquellas que no aplican por desconocimiento o por falta de entrenamiento. Esto maximizaría la eficacia de los intercambios comunicativos que el alumno lleve a cabo en su proceso de aprendizaje en general y de la competencia conversacional en concreto. Según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 60-61), las estrategias son “un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en un contexto y completar con éxito la tarea en cuestión (...)”.

De hecho, a finales de la década de los años 90 y a lo largo de la primera del 2000, comienzan a incluirse, en algunos manuales de enseñanza de ELE, actividades enfocadas específicamente al desarrollo de la competencia estratégica. Inicialmente las estrategias se concebían con una función compensatoria (Canale, 1983), esto es, mediante el dominio de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

estrategias verbales y no verbales se compensaban fallos en la comunicación oral y escrita, debidos a una competencia insuficiente o a limitaciones de actuación. Posteriormente, basándose en que los propios usuarios de cualquier lengua también aplican distintas estrategias de forma consciente e inconsciente, se abandona esta perspectiva de incapacidad y de compensación de deficiencias para ampliarse a la capacidad de maximizar recursos con el fin de resolver con éxito cualquier tarea comunicativa.

Las estrategias relacionan el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo con la situación de comunicación (Bachman, 1990). Así pues, todos, hablantes nativos y aprendices, movilizan sus recursos (lingüísticos, contextuales, de conocimiento del mundo, de la propia experiencia, de la propia personalidad) con el fin de cumplir la meta comunicativa de la manera más efectiva posible.

Por otro lado, cada persona tiene estilos de aprendizaje determinados, con un conjunto de estrategias desarrolladas que le han servido para procesar el conocimiento de su lengua, así como el resto de experiencias y conocimientos acumulados, por lo que el docente debería sintonizar con las estrategias que ya posee el alumno y potenciarlas, aplicando en clase diferentes actividades de concienciación y entrenamiento.

En este sentido, los resultados de recientes investigaciones han constatado que los estudiantes que adquieren estrategias comunicativas pronto y de forma progresiva logran mayor capacidad de mantener intercambios comunicativos fluidos (Cestero, 2005 y 2016). Además, las estrategias representan la clave para el desarrollo de la autonomía del estudiante, que le hace responsable de su propio proceso de aprendizaje y lo habilita para combinar los recursos disponibles a su alcance de la manera más efectiva posible.

Se hace imprescindible, por tanto, que los aprendices conozcan las diferentes estrategias de comprensión y expresión oral, reflexionen sobre su utilidad y experimenten los logros del uso de las mismas. El profesor debe abordarlas de manera explícita y continua, dándoles suficientes oportunidades para aplicarlas, con el objeto de alcanzar autoconfianza y mayor control sobre los procesos de comunicación, lo que les ayudará a superar los obstáculos con los que los alumnos se pueden encontrar al interactuar con HN.

En primer lugar, atendiendo a las estrategias socioafectivas, es fundamental generar un ambiente de confianza, de respeto y motivación en el aula, donde se potencie un enfoque positivo de enseñanza y la dimensión afectiva del aprendizaje, para vencer emociones que

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

pueden ser contraproducentes, como la ansiedad, los nervios, el estrés o el miedo al error, que, en no pocas ocasiones, bloquean el aprendizaje. Por ello, analizar los aspectos psicológicos que subyacen en las situaciones conversacionales, para propiciar la superación de los bloqueos provocados por el miedo y la inseguridad durante las interacciones reales, debe ser una tarea más a incluir en el aula. Así mismo, en el trabajo que nos ocupa, hemos considerado imprescindible, para el éxito y la implicación de los alumnos en el trabajo de la competencia conversacional en el aula, este aspecto y, por ello, lo hemos incluido en la primera lección del curso de conversación diseñado, que hemos titulado “*Sensibilización. ¿Qué es conversar?*”.

Por otro lado, se empieza a incluir, poco a poco, en los manuales de ELE el componente estratégico, aunque aún carece de un método de entrenamiento sistemático (Martín Leralta, 2008). En la ilustración 17, que presentamos a continuación, se observa, a modo de reflexión, la relevancia de concienciar al alumno para el desarrollo de su autoestima y para lograr que no se frustre a pesar de las dificultades que se va a encontrar al querer interactuar oralmente.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

1.a. ¿En qué situaciones sueles ponerte nervioso? Márcalo.

<input type="checkbox"/> En un atasco de tráfico.	<input type="checkbox"/> Cuando vuelo en un avión.
<input type="checkbox"/> Cuando alguien me observa.	<input type="checkbox"/> En un sitio cerrado con mucha gente.
<input type="checkbox"/> Cuando tengo que hablar en público.	<input type="checkbox"/> Cuando tengo que hacer una actividad de español difícil.
<input type="checkbox"/> Cuando hablo español.	<input type="checkbox"/> En otras situaciones: _____
<input type="checkbox"/> En un examen.	

b. ¿Haces algo para reducir tu nerviosismo en las situaciones anteriores? Escríbelo.

c. Paul está nervioso porque, en clase, tiene que hacer una actividad difícil. Observa lo que piensa y marca qué estrategias utiliza para REDUCIR SU NERVIOSISMO.

<input type="checkbox"/> Decide hablar con su profesor.	<input type="checkbox"/> Se da ánimos.
<input type="checkbox"/> Intenta tranquilizarse.	<input type="checkbox"/> Decide hacer otra actividad diferente.
<input type="checkbox"/> Recuerda una situación similar donde todo fue bien.	<input type="checkbox"/> Decide consultar su gramática.

d. ¿En qué situaciones crees que pueden servirte las estrategias de Paul para REDUCIR TU NERVIOSISMO en clase de español? Escribe una lista en tu cuaderno.

e. Pon en común tu lista con tus compañeros. ¿Puedes añadir alguna situación?

Ilustración 17. Actividad extraída de *En acción 2*. VV.AA. (2005: 24)

Se trata, pues, de realizar un trabajo consciente con el aprendiz de las estrategias que regulan el proceso de aprendizaje. En este caso:

- *Reducir la ansiedad: la relajación, respiración, usar música, risa.*
- *Animarse: hacer afirmaciones positivas, tomar riesgos de forma prudente, recompensarse a uno mismo, hablarse a sí mismo.*
- *Descubrir sentimientos, actitudes y motivaciones.*

En segundo lugar, con respecto a las estrategias de *comprensión oral* (Oxford, 1990; Peris, 1991; Fernández López, 2004), observamos, en las ilustraciones 18, 19 y 20, una reflexión práctica sobre los posibles recursos al alcance del alumno en cualquier situación comunicativa. La conciencia de su existencia y su aplicación permitirá captar mayor cantidad de información y salvar previsibles carencias lingüísticas o dificultades de comprensión, por ejemplo: *prestar atención al contexto o situación comunicativa, fijarse en diferentes aspectos del lenguaje no verbal como apoyo a la interpretación del enunciado*


Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

(elementos paralingüísticos y extralingüísticos: gestos, miradas, posturas, tono, volumen, ritmo, etc.), formar hipótesis sobre el significado de palabras o inferir el mensaje, preguntar para clarificar, verificar o corregir, pedir que lo repitan si no entienden algo, que hablen más despacio.

Así puedes aprender mejor

Escucha esta discusión entre dos personas y contesta después a las preguntas.

1. ¿Qué relación existe entre los dos?
 - a. Amigos que viven juntos.
 - b. Madre e hijo.
 - c. Marido y mujer.
2. ¿Dónde están?
 - a. En la calle.
 - b. En la casa donde viven los dos.
 - c. En casa de unos amigos.
3. ¿De qué están hablando?
 - a. De problemas domésticos.
 - b. De política.
 - c. De problemas del trabajo.
4. ¿Qué actitud tiene la mujer?
 - a. Está nerviosa.
 - b. Está triste.
 - c. Está enfadada.
5. ¿Por qué?
 - a. Por la actitud del hombre en la casa.
 - b. Porque el hombre bebe mucho.
 - c. Porque ella siempre habla así.
6. ¿Y qué actitud tiene el hombre?
 - a. Está sorprendido.
 - b. Está enfadado.
 - c. Está alegre.
7. ¿Qué te ha ayudado a contestar estas preguntas?
8. Vuelve a escuchar la conversación. ¿Necesitas conocer todas las palabras para entender la situación?



Entender una conversación es algo más que entender lo que se dice: es comprender lo que pasa. Para conseguirlo no es necesario saber qué significan todas las palabras. Lo acabas de comprobar, ¿no?

Ilustración 18. Actividad extraída del libro de ejercicios de *Gente 1*. Peris, Sánchez y Sans (1997: 118)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS

1. a. En clase estás escuchando una grabación, pero solo entiendes el 50% de lo que escuchas. ¿Utilizas alguna de estas estrategias?

- Le pido al profesor que ponga otra vez la grabación.
- Coopero con mis compañeros para reconstruir la grabación entre todos.
- No me pongo nervioso y pienso que he entendido bastantes cosas.

b. Paul acaba de escuchar una grabación en clase. Observa lo que hace para ayudarse a comprender. ¿Tú haces lo mismo?

Acabamos de escuchar un mensaje que lo han dejado a una secretaria en su contestador y ahora tenemos que decir qué le piden en ese mensaje. Yo he entendido esto:

Muy buenos tardes. Miste... Por favor... Marín... Como urgente... en Compo...
Muy importante.
Muy cliente... No está muy notaflecho. Muchos gracias

Con todo lo que he entendido puedo intentar reconstruir el mensaje. Creo que le piden a la secretaria que vaya a buscar una carta urgente de Berlín (o que envíe una carta urgente a Berlín). La carta es de un buen cliente (o para un buen cliente) que no está muy satisfecho con la empresa. Bien... Sólo necesito escuchar otra vez la grabación para comprobar si la carta viene de Berlín o si es una carta que tienen que enviar a Berlín.

c. Paul acaba de RECONSTRUIR UN MENSAJE A PARTIR DE LA INFORMACIÓN QUE TIENE. En las siguientes situaciones, ¿utilizas esta estrategia en tu propio idioma?

- En el autobús, escuchas algunas palabras de una conversación de dos desconocidos.
- Llegas a casa y, en la TV, empiezas a ver una película que ya ha comenzado hace 30 minutos.
- Cuando lees una novela y encuentras un párrafo con algunas palabras desconocidas.

Para ver si puede ser útil, intenta utilizar esta estrategia con los textos que vas a escuchar y leer en clase y fuera de clase.

©© d. ¿Tus compañeros suelen utilizar la estrategia de RECONSTRUIR UN MENSAJE A PARTIR DE LA INFORMACIÓN QUE TIENEN? ¿En qué situaciones lo hacen?

Ilustración 19. Actividad extraída de *En acción 2*. VV.AA. (2005: 74)

DESCUBRIR EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

Adivinar por el tema

Si sabes de qué tema se habla, seguro que puedes adivinar el significado de las palabras que no conoces bien. Por ejemplo:

- ▶ Si en una conversación, o al leer, solamente entiendes las palabras: **gol, árbitro, pitar falta, defensa, portero, ha ganado**, ¿De qué se está hablando? Si, además, sabes que el día anterior se ha jugado un partido importante y estás enterado de lo que pasó, entenderás con facilidad las palabras que no conoces. Juega con un compañero y haz la prueba con otro grupo de palabras.
- ▶ Si quieres leer el manual de instrucciones de un coche, ¿cuáles son las palabras que esperas encontrar? Entre lo que esperas encontrar, lo que sabes y los dibujos podrías casi leer ese manual en cualquier lengua.

Adivinar por la situación

- ▶ Si en la televisión ves el mapa del tiempo y a una señorita explicando, ¿qué palabras esperas oír? Elige: **vientos, música, nieve, calor, pasteles, temperaturas máximas...**
- ▶ Si vas a comprar unas botas, ¿qué te pueden preguntar?

por la forma de las palabras

Ilustración 20. Actividad extraída de Colección *Tareas: A de aprender*. Peris (1995)

Otras propuestas para generar un intercambio fluido o para superar posibles obstáculos durante una interacción comunicativa son las estrategias de *expresión oral*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU	
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34	
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11	
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00	
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08	

(Oxford, 1990; Fernández López, 2004): *pedir ayuda directa o indirecta para clarificar, verificar o corregir, describir un objeto o definir el significado de una palabra que falta, parafrasear, buscar sinónimos o antónimos, crear nuevas palabras, hacer generalizaciones, pasarse a la L1/L3 (traducir literalmente, hacer adaptaciones, cambiar el código), usar recursos extralingüísticos (hacer mímica o gestos, dibujos), buscar en el diccionario o en el móvil o, como elemento novedoso según se recoge en la ilustración 21, usar marcadores discursivos para hacer tiempo para pensar sin perder el turno: bueno, pues, pero, entonces, etc.* (Cestero, 2005).

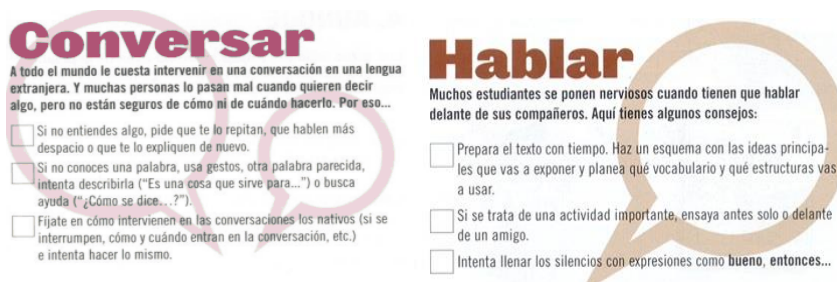


Ilustración 21. Actividad extraída de *Aula 4*. Corpas, Garmendia y Soriano (2005: 11)

Para finalizar, tras haber realizado una revisión, en el marco teórico del trabajo que nos ocupa, de los tipos de enfoques metodológicos empleados por los docentes para enseñar la conversación en el aula de idiomas a lo largo del tiempo, así como de las diversas actividades destinadas al desarrollo de la competencia conversacional encontradas en los manuales de ELE, presentamos un modelo de actividad en el que cambia por completo el enfoque y el tratamiento de la enseñanza de la conversación. Se trata de un ejercicio extraído de la unidad didáctica diseñada para el presente trabajo correspondiente a la lección tres: *Una conversación interesante: El cambio de tema*. En él podemos observar cómo se incluyen actividades orientadas a la comprensión y a la producción de determinados fenómenos conversacionales, con el fin de desarrollar el conocimiento metacomunicativo, además de ejercitarlo por medio de la aplicación de estrategias metacognitivas. Así, se presenta una primera fase de observación y reflexión de un determinado fenómeno conversacional, a continuación se despierta la conciencia de la existencia de dicho elemento, se aborda el modo de empleo del mismo en comparación con su LM y, para finalizar, se pone en práctica dicho recurso progresivamente de forma más controlada a más abierta.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Tarea 2

1. Lee los siguientes fragmentos de conversaciones entre hablantes nativos y señala dónde se produce un **cambio de tema** y qué recursos utilizan para ello:

- a) **CHN Ana+Carmen: (4:48')** (Dos compañeras de trabajo están hablando del trabajo)
1. **Ana:** (...) solo falta que la Consejería siga dando dinero.
 2. **Carmen:** Sí, porque si nooo...
 3. **Ana:** (Risas)
 4. **Carmen:** ¿Y qué másss? ... Pues nada ¿y laaaaas vacaciones? ¿vas a coger unos díitas de vacaciones ahora que llega el verano?
 5. **Ana:** Ahora en julio, las divido este año, entre julio yyyy... septiembre (...)
- b) **(10:48')** (Comparando de las carreteras de Tenerife y Lanzarote)
1. **Carmen:** (...) y lo paso fatal, entre las cuestras y colas yy la autopista de tres carriles, que allí mm es imposible- eh- nada, allí ves autopistas, que en realidad es una vía porque son dos,... dos y dos ¿sabes? yy... yy.
 2. **Ana:** Oye ¿y el tema de los eh- de los controles de la poli y todo eso? Apenas ves.
 3. **Carmen:** No, allí sí, sí < ¿sí? > hm... depende, pero sí.
 4. **Ana:** Ah, pues ha habido últimamente un montón de accidentes.
 5. **Carmen:** Hm... pero también es por eso, porque son carreteras rectas, yy- pero <coges velocidad> pero es recto, recto (...)
- c) **(12:08')**
1. **Carmen:** (...) pero la carretera es < la misma > la misma pa' todos.
 2. **Ana:** ¡Qué bueno! (Risas) <así disfruto> (risas) No hay colas, no hay atascos, ¿no?
 3. **Carmen:** No hay colas, no, no, nooo hay nada algún que otro atasco de tres coches, no...
 4. **Ana:** Imagino ahora todo el mundo pa'llá, ¿no?
 5. **Carmen:** Todos los estudiantes.
 6. **Ana:** Ahora se incrementa la población.
 7. **Carmen:** Los estudiantes que están aquí, van para allá, hm (...)

2. Aquí tienes una lista de las diferentes tácticas para **cambiar de tema**. Observa la transcripción de la conversación entre **Felisa** o **Clara** e indica qué táctica se utiliza y quién la usa:

TÁCTICA PARA CAMBIAR DE TEMA	Ejemplos (Felisa /Clara) Línea nº
<input type="checkbox"/> con una pregunta directa <input type="checkbox"/> usando la conjunción y + pregunta/ comentario <input type="checkbox"/> con un comentario/anuncio + pregunta	Felisa, nº1: Y las aficiones allá ¿tenías alguna afición en concreto?
<input type="checkbox"/> avisando con las expresiones : Por cierto, a propósito, cambiando de tema, hablando de, qué te iba a decir, oye/mira y...	
<input type="checkbox"/> marcadores : Pero..., pero bueno..., pues..., bueno pues..., que..., pues nada..., entonces...	

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Tarea 2

PRÁCTICA 1: CAMBIAR DE TEMA

Situación: Dos vecinos/as se encuentran e inician una conversación, los dos están interesados/as en conocerse.

Alumno A: Eres nuevo/a en la ciudad, quieres conocer gente. Te encuentras a uno/a vecino/a de tu edad muy simpático/a entrando en el edificio y cogen juntos/as el ascensor. Dale conversación y aprovecha para preguntarle información que necesitas sobre el barrio, el edificio, los vecinos, la basura, etc.

Alumno B: Llevas 5 años viviendo en el mismo edificio y no tienes muchos/as amigos/as porque viajas mucho. Necesitas algún contacto para que te haga algunos favores cuando estés fuera.

Alumno C: Observa y completa la ficha con los recursos que usa cada compañero.

TÁCTICA PARA CAMBIAR DE TEMA	Ejemplos de A / B
<input type="checkbox"/> con una pregunta directa <input type="checkbox"/> usando la conjunción y + pregunta/ comentario <input type="checkbox"/> con un comentario/anuncio + pregunta	
<input type="checkbox"/> avisando con las expresiones: Por cierto, a propósito, cambiando de tema, hablando de, qué te iba a decir, oye/mira y...	
<input type="checkbox"/> marcadores: Pero..., pero bueno..., pues..., bueno pues..., que..., pues nada..., entonces...	

Ilustración 22. Actividad del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*. Hernández Bravo (2016)

Esta propuesta es realmente innovadora e imposible, por el momento, de encontrar en un manual de texto de ELE. Se hace hincapié en el uso de fenómenos conversacionales específicos para mantener viva la interacción, dominando la táctica de proponer nuevos temas de forma coherente y natural, con la que se le da dinamismo e interés a la conversación, evitando que el intercambio se alargue con un tema que se muere paulatinamente o que se bloquea por la incapacidad de alimentarlo. Esta es una carencia conversacional propia de los aprendientes de español que ha sido constatada en varios estudios. En este sentido, presentan intercambios comunicativos con excesos de pausas, con agotamiento del tema que, en muchas ocasiones, desemboca en un bloqueo de la conversación, debido al desconocimiento de recursos específicos para retomar un tema tratado antes o proponer un nuevo tema relacionado con el anterior o se hace

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

exclusivamente por medio de preguntas directas o de forma abrupta (Ambjoern, 2008; García García, 2014).

2.2.2. Programación del curso de conversación

Después de este recorrido por los diferentes modelos o materiales de enseñanza de la conversación en ELE, podemos afirmar que la novedad de este trabajo radica en la inclusión, dentro del programa general de contenidos de un curso académico de español, en este caso de nivel B2.1, de los fenómenos y las estrategias que permitan el desarrollo de la competencia conversacional, junto con el resto de competencias necesarias para que los alumnos sean competentes comunicativamente en español en diversas situaciones de la vida real.

Por tanto, nuestra aportación consiste en programar un curso completo de conversación, formado por un conjunto de tareas específicas, diseñado para lograr, por un lado, la concienciación y la sensibilización de la existencia de diferentes fenómenos y estrategias propias de la estructura conversacional del español, cuya adquisición supone cierto grado de dificultad para los alumnos extranjeros, y, por otro, el entrenamiento para el reconocimiento y la producción de dichos fenómenos y recursos a través de ejercicios diversos, con el fin de que los estudiantes sean capaces de interactuar oralmente con HN de manera natural y espontánea. De forma conjunta al conocimiento de aspectos concretos de la conversación en español, perseguimos disminuir los miedos y el grado de ansiedad que les impide relacionarse y adaptarse al contexto social en el que se encuentran. De esta manera, se reducirá el aislamiento y la falta de comunicación, que sufre un HNN, producidos por la dificultad para expresarse oralmente en un nuevo idioma y, por consiguiente, se favorecerá la deseada integración en la comunidad de habla en la que el aprendiz se desenvuelva.

A continuación, detallamos los objetivos del curso de conversación.

Objetivos generales del curso de conversación

- Generar un método específico de enseñanza de la competencia conversacional, mediante la combinación de un “enfoque indirecto y directo”: un marco de referencia mediante el diseño de una variada tipología

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

de actividades para el trabajo explícito de la conversación en español con alumnos de diferentes nacionalidades.

- Capacitar al alumno para la observación, el reconocimiento y la producción de diferentes fenómenos propios de la estructura conversacional del español.
- Propiciar la reflexión sobre las diferencias en los hábitos conversacionales de la cultura de los alumnos y la española.
- Crear un corpus de conversaciones reales y espontáneas de HN, para usarlo como modelo en el trabajo de concienciación de características conversacionales en el aula de ELE.
- Fomentar, mediante la grabación de las interacciones de los alumnos, la auto-observación y la reflexión de su producción oral.
- Entrenar a los estudiantes para la aplicación de diferentes estrategias de comprensión auditiva y expresión oral.
- Familiarizar a los aprendices con ciertas características propias de la variedad lingüística del español atlántico, tanto en el ámbito del léxico, como en el fonético.

Contenidos del curso de conversación

Partiendo de varios estudios realizados en los últimos años sobre la descripción de la estructura conversacional del español y los mecanismos y elementos relacionados con ella (Cestero, 1995, 2000a, 2000b, 2005, 2007, 2016, 2017; García García, 2004, 2005, 2014, 2016), así como de los avances en las investigaciones encaminadas a determinar los fenómenos que suponen una mayor dificultad en la producción de la conversación de las diversas culturas de origen de los aprendices (De Mingo Gala, 2008, 2010; Rubio, 2012, 2016; Martínez, 2014; López Sáez del Burgo, 2009; Sanz Escudero, 2010, 2016; Pascual, 2014, 2016; Pérez Ruiz, 2011, 2016 y López de Lerma, 2011, 2016), seleccionamos una serie de contenidos para incluir en la programación, que secuenciamos en diferentes lecciones aplicando una metodología de aprendizaje implícito y explícito.

Hemos partido de los contenidos propios relacionados con la organización estructural de la conversación española, siguiendo los estudios citados previamente, que, por un lado, son acordes al nivel de conocimientos del grupo al que va dirigido, el cual posee ya unas necesidades determinadas y permite un trabajo más en profundidad de dichos aspectos conversacionales y, por otro lado, suponen un alto grado de rendimiento debido a

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

su funcionalidad. Por tanto, el conjunto de actividades que hemos diseñado se centra en los siguientes contenidos²⁰:

Nivel B.2 (Avanzado)

- **Producción y reconocimiento de más tácticas de conclusión de turno.**
- **Producción y reconocimiento de más indicaciones de toma de turno.**
- **Entendimiento, producción y reconocimiento de apoyos conversacionales requeridos pragmática o interaccionalmente.**
- **Entendimiento, producción y reconocimiento de apoyos conversacionales de acuerdo y entendimiento.**
- **Entendimiento, producción y reconocimiento de estrategias sencillas para cambiar de tema.**
- **Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias de narración sencillas.**
- **Producción de conversaciones cotidianas completas (variando contextos).**

A continuación, describiremos en qué consiste cada una de las fases en las que hemos dividido las secuencias didácticas de cada lección.

Secuencia Didáctica

Consideramos superada la creencia de que la habilidad conversacional de la LM es transferida de manera automática a la LO y que no es posible enseñarla, tan solo practicarla (Brown y Yule, 1983). Por lo tanto, hemos aplicado la combinación de los modelos pedagógicos “indirecto y directo”, puesto que coincidimos con Cestero (2005) y con García García (2014) en que la combinación de las dos propuestas metodológicas es válida y complementaria, por lo que hemos incluido actividades de ambos enfoques en nuestra programación. Así pues, por un lado, exponemos a los aprendices a diferentes modelos de conversaciones reales, para que les sirvan de estímulo para extraer las reglas de funcionamiento de los diferentes aspectos conversacionales, y les proporcionamos oportunidades para la práctica de la interacción oral. Pero, por otro lado, les enseñamos explícitamente cuáles son los mecanismos, los fenómenos y las estrategias que regulan la conversación.

²⁰ Extraídas del listado de contenidos nivelados para el diseño de clases de conversación de Cestero (2005).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

A la hora de aplicar el “enfoque directo” (Richards, 1990) para lograr éxito y eficacia en la adquisición de la competencia conversacional, es aconsejable, según García García (2014: 245-248), incluir de forma equilibrada: la atención metalingüística a las características conversacionales de la lengua meta, las actividades de práctica comunicativa, y el *feedback* correctivo. Las tres premisas básicas propuestas están presentes en las unidades didácticas del curso de conversación que hemos programado y que hemos llevado al aula con posterioridad.

El curso para el desarrollo de la competencia conversacional está compuesto por siete lecciones²¹. En cada unidad didáctica se presenta un fenómeno conversacional concreto y se desarrolla siguiendo un mismo esquema, en el que se detallan tres aspectos fundamentales: los objetivos que se persiguen, los contenidos que se pretenden abordar y las tareas que se desarrollarán para conseguir los objetivos y adquirir los contenidos previstos. En las lecciones se han incluido actividades orientadas tanto a la comprensión, como a la producción de determinados fenómenos conversacionales, con el fin de desarrollar el conocimiento metacomunicativo, además de ejercitarlo por medio de la aplicación de estrategias metacognitivas. Así, se distribuye una primera fase de observación y reflexión de un determinado recurso o fenómeno conversacional, se toma conciencia de la existencia de dicho elemento o fenómeno, se compara el modo de empleo del mismo con la LM del alumno y, para finalizar, se practica paulatinamente de forma más controlada a más abierta dicho recurso. Como última tarea se propone una revisión sobre el trabajo realizado y la producción del alumno.

A continuación, detallamos cada una de las etapas siguiendo el modelo propuesto por García García (2004, 2014) para el diseño de material didáctico destinado a la enseñanza de la competencia conversacional en ELE.

En primer lugar, cada lección comienza con una fase de *sensibilización*, con la observación de muestras reales de lengua en contexto y la identificación de los recursos con los que se va a trabajar, basándonos en las fases de *ilustración* e *identificación* designadas por Carter y McCarthy (1995). Seguidamente, se analiza su función, la tipología existente y los usos básicos, se presentan diferentes ejemplos y se analizan para despertar la conciencia de la existencia de aspectos o fenómenos específicos de la conversación en español. Esta

²¹ En el capítulo tres, presentamos cada una de las lecciones que conforman el curso de conversación con sus correspondientes contenidos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

fase propicia, así mismo, un debate sobre la variación cultural; mediante preguntas guiadas por el profesor, se lleva a los alumnos a la reflexión sobre las reglas conversacionales de su propia LM, activándose un estudio contrastivo que ayudará a entender mejor la comunicación en la lengua meta.

Además, para facilitar la comprensión de la audición, se incluye una actividad de preaudición, cuya finalidad es elicitare ideas sobre el contenido y el contexto de la conversación con el objeto de despertar el interés, motivar a los estudiantes generando hipótesis, activando conocimientos previos sobre el tema o la situación, o dar un propósito para la escucha. Este tipo de tarea sirve para aplicar una serie de estrategias que los aprendices podrán usar para mejorar su comprensión auditiva también fuera del aula.

En segundo lugar, incluimos una fase de *práctica*, en la que se proponen diversas tareas secuenciadas de forma progresiva para garantizar la correcta adquisición de los fenómenos estudiados. Es de vital importancia este apartado para el éxito de la tarea final, ya que la incorporación de cada fenómeno a la actuación del aprendiz no es igual para todos, posee diferente grado de dificultad y, por tanto, es necesario poner especial atención a la variedad de ejercicios y a su secuenciación para que los alumnos tengan suficiente entrenamiento, prueben a poner en práctica los recursos analizados y corrijan las posibles deficiencias. Con este fin, las actividades irán de menor a mayor grado de exigencia en la producción oral y de más controladas a más libres (Cestero, 2005). De esta manera, solo mediante la suficiente práctica, se automatizará el empleo de los recursos estudiados.

Finalmente, estas tareas de mayor libertad serán grabadas para observar y comentar los resultados después.

Por último, la fase de *revisión* se lleva a cabo al finalizar cada lección. Los grupos analizan, mediante fichas de trabajo, las grabaciones de sus interacciones, los resultados de su propia actuación, y observan los elementos estudiados comparando su producción con las producciones de los HN. Este trabajo de reflexión permite a los aprendices tomar conciencia de forma eficaz sobre la incorporación o no de los recursos previamente tratados a su producción oral interactiva y comprobar los efectos de su ausencia o presencia en términos de naturalidad y adecuación, es decir, si se produce un efecto de cortesía o brusquedad, por ejemplo, o de apatía o empatía.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Para finalizar, se realizará una puesta en común para recabar opiniones sobre los posibles obstáculos hallados en las tareas, el interés que haya podido despertar, la conciencia de la existencia de los diferentes recursos analizados y posibles sugerencias.

A medida que avanzan las lecciones, se van incorporando algunas actividades relacionadas con contenidos previamente estudiados en sesiones anteriores. Debido a que en las diferentes muestras de conversaciones de HN aparecen nuevamente tácticas y recursos ya analizados, hemos decidido aprovechar el material no solo para presentar un nuevo fenómeno, sino, también, como ejercicio de refuerzo para la revisión y fijación de los elementos conversacionales en cuestión. Se le concede, así, mayor tiempo al alumno para la asimilación real y la transferencia de los fenómenos y recursos abordados a su producción oral, dando mayor oportunidad de práctica y producción de los mismos, lo cual permite, a su vez, la corrección de posibles dudas o errores. De esta manera, cada lección está conectada de alguna forma con la precedente y con la posterior, formando parte de un todo integral.

En las siguientes líneas, especificaremos en qué consiste cada una de las fases de la secuencia didáctica por la que se guía cada unidad, aunque puede variar el orden de alguna de ellas.

Fase de sensibilización:

- a) *Preaudición:* Visualización sin sonido de un fragmento de grabación para prestar atención a todos los elementos no verbales (gestos, miradas, posturas, distancias, proximidad) que les puedan ayudar a contextualizar la situación y a extraer posibles interpretaciones sobre la relación entre los hablantes, la actitud de los mismos, etc.
- b) *Audición:* Visualización con sonido de la grabación para comprobar o confirmar las hipótesis previas y centrarse en la comprensión general del tema de la conversación a través de unas preguntas y apoyándose en elementos paralingüísticos (tono, ritmo, volumen, pausas, repeticiones, silencio).
- c) *Postaudición:* Visualización de la grabación con su correspondiente transcripción para confirmar las respuestas y cerciorarse del grado de comprensión que garantice la posterior tarea.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- d) Trabajo de léxico y de algún aspecto cultural que presente el fragmento seleccionado.
- e) Presentación de un determinado fenómeno conversacional inmerso en la interacción analizada. Observación e identificación de las características correspondientes y de los recursos disponibles.
- f) Reflexión y análisis de las funciones y de los usos del fenómeno de la estructura de la conversación seleccionado: producción de TA, diferentes marcadores discursivos, retardativos, recursos para cambiar de tema, etc.

Fase de práctica:

- a) Ejercicios guiados de práctica controlada e interiorización de los elementos seleccionados.
- b) Ejercicios de práctica semiabierta.
- c) Producción abierta a través de juegos de roles o conversaciones libres.

Fase de revisión:

- a) Revisión de las actuaciones propias mediante fichas de observación de las interacciones que o bien completará uno de los miembros del grupo (el alumno observador), o bien completarán todos los componentes del grupo por medio de la audición de sus propias grabaciones. Posteriormente, se pondrán en común los resultados y se analizará si se han utilizado los recursos y elementos trabajados de manera adecuada, se confirmarán los efectos de su correcto uso o viceversa, se resolverán los posibles problemas o dudas que hayan surgido durante el proceso y se propondrán soluciones para superarlos.

Consideraciones generales

La programación del curso de conversación que presentamos se basa, como hemos mencionado anteriormente, en la observación y el análisis de distintos fenómenos conversacionales presentados en contexto. En este sentido, quisiéramos resaltar la relevancia de los textos *conversacionales reales* como herramienta de enseñanza y aprendizaje, por medio de la cual es posible contextualizar los elementos lingüísticos, léxicos o fonéticos que aparecen en cualquier intercambio oral, además de facilitar el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

trabajo con las cuatro destrezas en el aula y de incrementar la motivación del alumno. Permite, también, la interpretación adecuada de los propósitos de los hablantes, ya que se parte de un contexto determinado: el lugar, el tiempo, los interlocutores (sexo, edad, profesión), su carácter, mentalidad, además de la retroalimentación constante y la tensión dialógica conversacional. Todos ellos son factores que rodean la situación comunicativa y nos acercan a las intenciones de los hablantes. De esta manera, el alumno podrá ampliar su capacidad de procesamiento de la lengua, de entender significados, de inferir tanto sentidos como usos, de interpretar con mayor facilidad fenómenos semánticos como la ironía, doble sentido, metáforas, etc. Como consecuencia, facilita la práctica del componente pragmático, el uso de la lengua como instrumento de comunicación, no como producto (Albelda y Fernández, 2008).

Estamos convencidos de que usar en el aula modelos de conversaciones reales de HN permite el análisis del discurso y las técnicas conversacionales prototípicas del español, lo cual favorece que focalicen la atención y activen la autonomía en el estudio de los aspectos conversacionales más característicos de la lengua española, más allá de las actividades propias del aula.

Por ello, para el diseño de la programación y de las unidades didácticas del curso, decidimos utilizar muestras reales de HN en español que irían destinadas a la elaboración del material didáctico para el desarrollo de la competencia conversacional. Al no disponer de un corpus variado de conversaciones coloquiales con su correspondiente apoyo acústico, tomamos la decisión de elaborar el nuestro por medio de grabaciones audiovisuales. De esta forma, obtuvimos un corpus de conversaciones diádicas, en el que intervinieron HN de español LM manteniendo diferentes conversaciones, al que asignamos un nombre específico, CECELEM 2012 (*Corpus Específico de Conversación de Español Lengua Materna*).

La recogida del material fue llevada a cabo en el centro habitual de trabajo de los informantes, en el Servicio de Idiomas de la Fundación General de la Universidad de La Laguna (FGULL), durante el mes de junio de 2012. Los 8 informantes eran compañeros de trabajo, 7 de ellos eran hablantes canarios²² y una de origen gallego, pero con residencia en

²² En este caso, hemos usado cuatro grabaciones y transcripciones propias, en las que intervienen hablantes canarios, cuya variedad lingüística los alumnos escucharán frecuentemente fuera del aula, al encontrarse estudiando en un contexto de inmersión, y que es escasamente recogida en los textos auditivos de los manuales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Tenerife. Las parejas estaban formadas por mujeres, a excepción de una de hombres, cuyas edades estaban comprendidas entre los 23 y los 47 años. Las interacciones duraron aproximadamente entre 10 y 12 minutos. Para lograr que los informantes hablaran con el mayor grado de espontaneidad y naturalidad posible, se intentó propiciar una situación distendida y minimizar los posibles distractores. En este caso, el tema se dejó a la elección de los informantes, aunque se les sugirieron algunos posibles temas cercanos a su mundo vivencial y a su interés para garantizar el comienzo y la participación activa, pero indicándoles que podían cambiar cómo y cuándo quisieran, ya que se trataba de que ellos mismos generaran una interacción oral real, sin preocuparse por un contenido excesivamente complejo o formal establecido.

En la tabla que presentamos a continuación, se especifican los datos más relevantes.

Código Informante	Edad	Origen	Sexo	Profesión/ Estudios	Título de conversación
CL01	30	Galicia (Tenerife)	mujer	Derecho	El tiempo libre Las hogueras de San Juan
FE02	23	Tenerife	mujer	Empresariales	El tiempo libre Las hogueras de San Juan
GE03	35	Tenerife	hombre	Ingeniero Tele- comunicaciones	Vivir fuera de tu país
AT04	43	Tenerife	hombre	Administrativo	Vivir fuera de tu país
MA05	25	Tenerife	mujer	Empresariales	El ocio en Tenerife
TA06	29	Tenerife	mujer	Derecho	El ocio en Tenerife
CA07	24	Lanzarote	mujer	Psicopedagoga	Las carreteras
AN08	47	Tenerife	mujer	Administrativa	Las carreteras

Tabla 1. Datos de los informantes del corpus CECELEM 2012

Optamos por una grabación audiovisual²³ puesto que consideramos que podía resultar de interés el empleo de este recurso, ya que, obviamente, la imagen nos ayudaría no solo, en el proceso de transcripción, a solventar posibles dificultades acústicas (ruidos,

²³ Cámara de vídeo digital de la marca Sony, modelo Handycam dcr-sr36.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

interferencias, etc.) o a identificar correctamente a los interlocutores, sino a documentar, también, la información no verbal de las conversaciones, lo que favorecería una interpretación más rica y completa del contexto de interacción, en el momento de la observación y análisis de fenómenos conversacionales de las interacciones de los HN en las clases.

Por otra parte, también recurrimos a pequeños fragmentos de grabaciones audiovisuales de HNN, que fueron útiles, como material didáctico, para comparar la actuación comunicativa de estos con las muestras de conversacionales de HN. Esta actividad resulta muy gráfica y beneficiosa para reflexionar sobre los efectos producidos por el mal uso de un recurso conversacional o la ausencia de tácticas específicas, como los excesos de silencios, de titubeos, el abuso de *ok* para mostrar acuerdo, seguimiento, etc.

Tras varias grabaciones y audiciones, se seleccionaron las cuatro interacciones que conforman el corpus por ser las de más duración y por presentar gran implicación de las personas en la creación de la interacción. Además, poseían especial interés para nuestro trabajo por la aparición de los diferentes fenómenos conversacionales que deseábamos abordar en las distintas unidades del curso de conversación.

En el diseño de las actividades hemos incluido, además del corpus CECELEM, algunos fragmentos de otros corpus como, por ejemplo, el de español de C-ORAL-ROM/ELE (Campillos *et al.*, 2010), así como pequeñas muestras extraídas de otros trabajos como el de López de Lerma (2011), el de Sanz Escudero (2010), el de García García (2014) o el de López Sáez del Burgo (2009). En el apartado de los marcadores discursivos, se ha hecho uso de ejemplos seleccionados de Zorraquino y Portolés (1999), así como del *Diccionario de partículas discursivas* de Briz, Pons y Portolés (2008).

Con respecto a la elaboración de las transcripciones de cada conversación, se utilizaron para facilitar la comprensión y la observación de las interacciones de los hablantes españoles a los estudiantes. Esto les permitió aumentar la comprensión en las sucesivas audiciones que se hicieron, entrenar el oído para obtener mayor información y, así, completar su interpretación. Por otra parte, las transcripciones de las conversaciones, que se entregaron a los alumnos en cada unidad didáctica, se realizaron aplicando una

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

adaptación del sistema de convenciones de transcripción del grupo PRESEEA²⁴, si bien, para facilitarles la tarea a los aprendices, se empleó un sistema de signos más reducido y simplificado²⁵. También hemos utilizado convenciones gráficas básicas que permitieran la lectura y el entendimiento por parte de los estudiantes de ELE (signos de puntuación, mayúsculas, etc.). Por supuesto, previamente se les debe explicar el significado de los símbolos empleados y adaptados.

El punto de partida para el posterior diseño de las actividades fue, por tanto, el estudio de las conversaciones que habíamos grabado. Una vez disponíamos del corpus, se analizaron las características de cada interacción, para detectar los fenómenos o estrategias conversacionales presentes en cada una y las posibilidades que ofrecían para el estudio y la observación de los mismos en el aula. Seguidamente, procedimos al diseño de actividades tratando de combinar la tipología de las mismas para que fueran suficientemente variadas. En este sentido, consideramos que usar en el aula modelos de conversaciones reales de HN posibilita, además, el análisis del discurso y las técnicas conversacionales prototípicas del español, lo cual propicia que focalicen la atención y activen la autonomía en el estudio de los aspectos conversacionales más característicos de la lengua española, no solo dentro del aula, sino fuera de ella. Se trata, pues, de una especie de entrenamiento que les capacitará para emplear los mecanismos, estrategias y fenómenos conversacionales, de manera individual y libre, en cualquier situación de aprendizaje en la que se encuentre el aprendiz.

En lo que se refiere al tiempo estimado para la impartición del curso de conversación, creemos que debe impartirse no de manera aislada y exclusiva, sino en combinación con un curso académico de contenidos de ELE correspondientes al nivel, por lo que lo más apropiado sería un curso de unas 100 horas aproximadamente. No obstante, es posible, también, seleccionar la mitad de las lecciones en un curso de duración inferior, tal y como ha sucedido en nuestro caso.

El curso, como hemos mencionado con anterioridad, fue diseñado para ser impartido en un curso de nivel B2.1, pero estimamos que este esquema puede usarse como modelo de referencia y ser adaptado, perfectamente, para otros niveles, siempre y cuando el tipo de tareas y de contenidos sean ajustados también. En nuestra opinión, como indica

²⁴ Sistema de signos de transcripción adaptada del *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América* (PRESEEA) (Moreno, Cestero, Molina y Paredes, 2002, 2004 y 2007).

²⁵ El sistema de convenciones usado para la transcripción en las tareas de los aprendices se recoge en el Anexo IV.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Cestero (2005), es recomendable que estos fenómenos se comiencen a introducir desde los niveles iniciales, realizando la selección adecuada. Creemos que, así, el proceso de toma de conciencia de las características y el funcionamiento de la conversación les llevará a generar sus propias hipótesis y, con las suficientes opciones de práctica y mayor cantidad de tiempo de exposición a *input* conversacional, los aprendices serán más permeables a tales fenómenos conversacionales de la lengua meta, alcanzando la autonomía necesaria para seguir observando interacciones reales y reflexionando sobre ellas más allá del contexto académico.

2.2.3. Guía didáctica

El proceso de diseño de todos los materiales didácticos que componen nuestro curso específico de conversación se gestó en diversas etapas. En primer lugar, comenzamos con la redacción de la programación de contenidos de las lecciones que conforman el curso. A continuación, elaboramos el manual de trabajo del alumno. En cuanto tuvimos terminado el material didáctico con el que trabajarían los participantes, redactamos la Guía didáctica, con su correspondiente apoyo visual en *Power Point*, destinada al profesorado y con la que perseguíamos un doble objetivo: debía no solo facilitar el trabajo a los profesores por medio de pautas y de consejos sobre cómo aplicarlo en el aula, sino servir de marco de referencia y de formación a aquel docente que no contara con el conocimiento necesario sobre la materia. En consecuencia, dada la especificidad de los fenómenos que se presentan en el curso de conversación, decidimos incluir todas las explicaciones teóricas oportunas sobre el fenómeno conversacional que se aborda en cada unidad para que el profesor tuviera acceso. Complementariamente, se ofrece la posibilidad de ampliar esos conocimientos por medio de la inclusión de referencias bibliográficas sobre la materia.

La Guía didáctica²⁶ que hemos elaborado incluye las instrucciones oportunas para poner en funcionamiento el curso. El esquema que se presenta en cada lección está formado por las diferentes tareas que se trabajarán para la presentación, la práctica y la producción de los fenómenos conversacionales seleccionados. La explicación detallada del desarrollo de cada tarea la hemos dividido en los siguientes apartados:

- una breve introducción al principio de cada unidad

²⁶ Tanto la Guía didáctica completa como la presentación en *Power Point*, debido a la magnitud del espacio que ocupan, las recogemos en el CDRom adjunto a esta tesis.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- el título de la tarea
- los objetivos de la lección
- los contenidos: se proporcionan unas explicaciones teóricas sobre el fenómeno conversacional objeto de estudio de la lección
- el procedimiento: se recogen las instrucciones paso a paso del desarrollo de las diversas tareas de la unidad, las indicaciones sobre las diapositivas que se deben proyectar en cada ejercicio, los consejos o advertencias sobre cómo abordar las actividades, así como las dinámicas de trabajo a seguir (individual, en parejas o en grupo)
- las soluciones de los ejercicios planteados en el material del alumno
- las transcripciones de las conversaciones que se analizan
- la fase de revisión
- la bibliografía consultada

En segundo lugar, elaboramos una presentación en *PowerPoint* para cada lección, a modo de apoyo visual, que el docente puede usar para exponer los contenidos de forma más organizada y atractiva ante todo el grupo de clase. En esta presentación se recogen las explicaciones y las ejemplificaciones de cada fenómeno conversacional trabajado en las diferentes unidades y que el alumno tiene en su propio material. Además, para hacer más dinámica la exposición y focalizar la atención de los estudiantes sobre los aspectos que se explican en cada momento, se ilustran las explicaciones por medio de esquemas, listados de recursos con su función correspondiente, muestras reales de uso o se lanzan preguntas para invitar a la reflexión conjunta. También incluimos, a modo de ejemplo, algunos vídeos con fragmentos de conversaciones reales para observar un uso inadecuado de algún fenómeno conversacional, por medio del cual se analizan los posibles efectos que se producen en la interacción.

Finalmente, se emplearon diversas imágenes para hacer más atractivos los materiales didácticos diseñados, por lo que citamos las fuentes empleadas para tal fin en las últimas diapositivas de la presentación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

2.2.4. Curso de conversación: Unidades didácticas

Una vez elaborada la programación general de los contenidos que íbamos a abordar en el *Curso de conversación para estudiantes de ELE*, diseñamos el material didáctico de cada lección destinado a los alumnos, es decir, las fichas de trabajo por medio de las cuales los estudiantes trabajarían la competencia conversacional en clase. El manual de trabajo del alumno se encuentra incluido en el CDRom adjunto a esta tesis.

En primer lugar, asignamos, a cada una de las siete unidades didácticas que componen el curso de conversación, el estudio detallado y específico de uno o dos fenómenos conversacionales, como queda reflejado en el título. La única excepción es la primera lección, ya que, en ella, se realiza un trabajo introductorio de reflexión y toma de contacto con las características de la actividad conversacional propiamente dicha.

La lista de los siete temas que incluimos en el curso de conversación es la que sigue:

Lección 1: Sensibilización: *¿Qué es conversar?*

Lección 2: Una conversación activa: *Los turnos de apoyo*

Lección 3: Una conversación interesante: *Cambio de tema*

Lección 4: Una conversación coherente I. El marcador discursivo: *bueno*

Lección 5: Una conversación bajo control: *Iniciar, mantener y terminar el turno de palabra*

Lección 6: Una conversación coherente II. Marcadores Discursivos: *pues, pero*

Lección 7: Una conversación coherente III. Marcadores Discursivos: *o sea/vamos y vale/venga*

Quisiéramos resaltar la importancia de la primera unidad para alcanzar el éxito en el desarrollo del resto de las unidades y del curso en general. Como indicamos no solo en el título ("*Sensibilización. ¿Qué es conversar?*"), sino en la definición de los objetivos, está enfocada a despertar la conciencia de los alumnos sobre la existencia de los procesos y recursos inmersos en la conversación, además de reflexionar sobre cuál es el cometido de la misma y sus principales características, cuyo conocimiento y control puede ayudarles a mejorar su producción oral.

Por otro lado, atendemos, también, a los aspectos psicológicos que experimentan los estudiantes al entablar una interacción real, así como al rechazo a escucharse a sí mismos en las grabaciones. De esta forma, hemos destinado la primera lección a plantear la necesidad de superar los factores personales, como el miedo y la inseguridad, que provocan graves bloqueos y que les puede impedir el avance en la adquisición de las capacidades

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

para conversar en una LE. Como sabemos, la dimensión cognitiva está fuertemente ligada a la afectiva, ambas están interrelacionadas e influyen en el proceso de adquisición del alumno (Krashen, 1981; Arnold, 2000: 19). Así pues, a través del desarrollo de las estrategias de aprendizaje socioafectivas en el aula (Oxford, 1990; Wenden, 1991), lograremos que el alumno tome las riendas de su aprendizaje y se implique de manera activa en él. El papel del profesor, durante el curso, es el de reforzarles positivamente en los momentos oportunos, ayudarles a superar los miedos por medio del empleo de técnicas de reducción de la ansiedad, a desinhibirse cooperando con otros aprendices o con HN en prácticas de aprendizaje y uso de la nueva lengua y a trabajar la capacidad de correr riesgos y de superar el miedo al error. Debe, además, enseñarles cómo enviarse estímulos de refuerzo y de logro, así como entrenarlos en la aplicación de las diferentes estrategias de comprensión y de expresión oral (Oxford, 1990; Peris, 1991; Fernández López, 2004). Todo ello les proporcionará autoconfianza y mayor control durante los intercambios comunicativos, lo que los capacitará para superar obstáculos en la LO.

En segundo lugar, cuando programamos cada unidad, asignamos la secuencia didáctica que hemos explicado con anterioridad y que contiene, a su vez, un variado grupo de actividades bien secuenciadas que siguen las fases de *sensibilización*, de *práctica* (controlada, semicontrolada y abierta) y de *revisión*, cuyo orden, como hemos explicado, es susceptible de variarse. Las tres etapas son piezas claves para el éxito en la adquisición y la producción de los fenómenos estudiados.

La dinámica de trabajo en cada lección consiste en una primera fase de observación y de reflexión de un determinado recurso o fenómeno conversacional. Desde el punto de vista metodológico, el tipo de tareas que hemos utilizado para la presentación de los diversos fenómenos conversacionales que deseábamos analizar, nos permitió aplicar un sistema inductivo-deductivo, en el que el aprendiz, de forma guiada, fuera capaz de extraer las reglas de uso por sí mismo, tras la observación en las muestras de habla reales. Para ello, se facilitaron listados de recursos correspondientes a los diversos fenómenos y tácticas conversacionales, para que los estudiantes los clasificaran en cuadros, los relacionaran con sus respectivas funciones o los identificaran en las transcripciones de las conversaciones.

Con respecto a la ejecución de la tarea, hemos propuesto, para agilizar el trabajo, la inclusión del número de la línea de la transcripción en la que se ha localizado un elemento conversacional determinado. También es fundamental proporcionar al aprendiz, al inicio de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

la actividad, ejemplos o modelos de respuesta para que se comprenda el ejercicio y se facilite su ejecución. Por otra parte, prestamos especial atención a la secuenciación de los ejercicios, para que el grado de dificultad estuviera compensado y para que fuera acorde al grado de exigencia de la tarea.

En cuanto a las actividades de práctica más libre, hemos empleado algunos ejercicios de roles, en los que los alumnos pueden trabajar en grupos de tres y uno de ellos adoptará el rol del alumno observador. La dinámica consiste, primero, en el reparto de papeles que cada uno debe representar, bien por parte del profesor o bien de los propios alumnos. Entonces, mientras los estudiantes A y B crean una conversación sobre un tema propuesto, el alumno C escucha a sus compañeros para comprobar, mediante una ficha, si utilizan o no el fenómeno conversacional requerido y qué recursos eligen de entre los propuestos previamente. Por último, toda la clase, junto con el profesor, analiza los resultados de la actividad. Este será un recurso de gran utilidad para el docente, ya que le permitirá, además de evaluar las dificultades encontradas, detectar el grado de adquisición de los contenidos, así como la percepción de esa adquisición que poseen los propios aprendices.

En lo referente a la selección de los contenidos correspondientes a los mecanismos, los fenómenos y los recursos estructurales de la conversación, debemos indicar que hemos empleado los trabajos de Cestero (2000a, 2000b y 2005) y, para las cuestiones relacionadas con el desarrollo temático, los de García García (2014) y Martínez (2015). Por otro lado, a la hora de seleccionar los marcadores discursivos que incluimos en nuestra programación, decidimos distribuirlos de manera separada en tres unidades bajo el título: *una conversación coherente I, II y III*. Se trata de recursos muy versátiles por su polifuncionalidad y de gran rendimiento en la conversación española (*bueno, pues, pero, o sea/vamos y vale/venga*). Para la elección de estos elementos y sus respectivos usos recurrimos a las clasificaciones realizadas por diferentes autores, entre ellos se encuentran Fernández y Vázquez Veiga (1995), Portolés (1998); Fuentes Rodríguez (1993, 98); Zorraquino y Portolés (1999); Briz, Pons y Portolés (2008); Santos (2003) y Cestero y Moreno (2008).

En cuanto a las destrezas lingüísticas, hemos combinado, de manera permanente a lo largo del curso, actividades de desarrollo de las destrezas tanto de comprensión como de expresión e interacción oral, que son las que se activan, generalmente, en la conversación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Por último, debemos explicar que algunas de las tareas diseñadas se pilotaron en las clases de los cursos que, en aquel momento, estaba impartiendo la investigadora, para tener la posibilidad de corregir deficiencias y comprobar el funcionamiento básico que nos permitiera mejorar las actividades antes de su definitiva aplicación en el aula. Así mismo, pretendíamos tantear la respuesta de los alumnos a este tipo de actividades y contenidos. Pudimos comprobar que la reacción de los estudiantes fue muy positiva, mostraron un alto interés por unos aspectos del idioma que consideraban novedosos y les abría una nueva vía de estudio.

El manual de trabajo del alumno se ofrece completo en el CDRom que se adjunta en esta tesis.

2.3. Impartición del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*

Una vez concluida la fase de selección y elaboración de los materiales didácticos destinados a la enseñanza de la competencia conversacional, nuestro siguiente objetivo era ponerlo en funcionamiento en el aula para comprobar la validez de los materiales y si se adquirirían los fenómenos y recursos propios de la conversación en español que habíamos propuesto. Por tanto, tan pronto como se formó el grupo del nivel previsto, se impartió el curso de manera experimental y durante todo el proceso se recogió el material necesario para analizar el grado de adquisición de la competencia conversacional de los estudiantes que participaron en él.

2.3.1. Metodología

Como hemos explicado, durante los meses de septiembre a diciembre de 2014, se llevó a la práctica el curso de conversación que habíamos elaborado, en un curso de nivel B2.1 ofrecido por el Servicio de Idiomas de la FGULL e impartido por la autora de este estudio. El grupo estaba compuesto por siete alumnos de diferentes nacionalidades, cuyos datos más específicos los recogemos en el apartado siguiente sobre la metodología de la investigación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

El planteamiento para la impartición del curso consistía en combinar sesiones de trabajo de los contenidos correspondientes al manual de texto que usábamos en el nivel B2.1 con los del curso para el desarrollo de la competencia conversacional que deseábamos aplicar.

Con referencia a la metodología de enseñanza, durante el curso se desarrolló un *enfoque comunicativo* y, más específicamente, un *enfoque por tareas* (Estaire y Zanón, 1990), centrado en el proceso y orientado hacia la acción, en cuyo programa las unidades de trabajo están compuestas por diferentes tareas destinadas a capacitar al alumno para la posterior realización de un tarea final más amplia y global. Además, con el objeto de capacitar a los aprendices para la adquisición de los diferentes contenidos, estrategias y destrezas correspondientes al nivel de conocimiento del B2.1, se trabajaron diversas competencias que conforman la *competencia comunicativa*: lingüística, sociolingüística, sociocultural, pragmática, discursiva y, en este caso, la competencia conversacional.

La planificación de los temas del curso que nos habíamos propuesto impartir consistía en introducir una lección del curso conversacional cada semana. Sin embargo, no siempre fue posible seguir este plan, por lo que, al final, se mantuvo el trabajo específico de la conversación cada dos semanas aproximadamente. Así pues, decidimos adaptar el plan a los diferentes factores con los que nos encontrábamos: la extensión de la unidad o el grado de dificultad que presentaba, la asistencia de los alumnos, la realización de las tareas o la disponibilidad de la sala de ordenadores, por ejemplo. Debido a que la extensión de las unidades didácticas era diferente, en ocasiones, nos encontramos con la dificultad de completar todas las actividades de una lección durante una sesión de clase (dos horas). Por ejemplo, la lección correspondiente a los TA era más amplia, por lo que tuvimos que retomarla en la sesión siguiente. Este hecho puede provocar un cierto distanciamiento en el tiempo entre las explicaciones y las actividades de práctica, ya que se podía perder el hilo, si bien se solucionó realizando una introducción a modo de repaso, lo cual era, por otro lado, absolutamente imprescindible.

Por último, el número de temas desarrollados durante el curso se redujo a cuatro unidades, de las cuales recogimos el material para su posterior estudio y análisis. En este trabajo, como veremos más adelante, hemos decidido presentar los resultados correspondientes a dos de las lecciones abordadas en el curso, puesto que la dimensión

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

alcanzada por el mismo excede a los límites recomendados. Confiamos en que este material será objeto de análisis para futuras investigaciones.

2.3.1.1. Participación de los alumnos

Es fundamental la implicación y la participación de los alumnos en este tipo de cursos. Por ello, consideramos necesario hacer partícipes a los estudiantes de los objetivos del curso y de los beneficios que reporta a su capacidad de interactuar en español. Una vez se les informó de la importancia de saber comunicarse oralmente y de la función social que representa, es vital el reparto de responsabilidades en el proceso para obtener resultados satisfactorios.

El grupo de alumnos con el que trabajamos de manera explícita diferentes fenómenos de la conversación estaba formado por siete personas de diferentes procedencias, algunos eran residentes en la isla y otros se encontraban realizando una estancia temporal. Al tratarse de un grupo reducido, pronto se generó un ambiente distendido y familiar en la clase, lo cual facilitó la desaparición progresiva de emociones tales como la vergüenza, el estrés o la ansiedad de los primeros días, sobre todo a la hora de realizar los ejercicios de interacción oral. Con rapidez entablaron contacto entre ellos y se creó una mayor cooperación, que ayudó a ponerse de acuerdo para realizar las grabaciones. No obstante, hubo ciertas dificultades con algunos estudiantes que asistían de manera irregular, pero se solventaron.

Los componentes de los grupos fueron rotándose para realizar las grabaciones, esta movilidad supuso un aspecto interesante y enriquecedor que evitó que se acomodaran a una sola persona y que propició la interacción con diferentes compañeros para intercambiar nuevas ideas y conocerlos mejor. Por otro lado, debemos advertir de que las ausencias de los alumnos, igual que en cualquier tipo de trabajo cooperativo, puede llegar a ser una dificultad en la organización y avance del proceso. En nuestro caso, una de los participantes tuvo que abandonar el curso casi a la mitad y otro alumno no asistió regularmente, pero siguió interesado en participar y en realizar sus grabaciones.

Tras la aplicación de la primera unidad didáctica, en la que introdujimos unas nociones básicas sobre el significado de conversar, así como de las características principales de la conversación española y sus diferencias con la manera de interactuar en otras culturas, el grupo se mostró interesado y curioso por abordar el estudio específico de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

la conversación. Por este motivo, consideramos claves los ejercicios planteados en esta primera lección y, partiendo de los conocimientos previos que poseían los alumnos sobre cómo se construye una interacción oral en una situación cotidiana (reunión de amigos en una cafetería), les anticipamos las funciones de algunos elementos que intervienen en la conversación y los efectos de su incorrecto uso, de los que no eran del todo conscientes. Prueba de ello fueron los comentarios que hicieron en una de las actividades propuestas, en la que debían comparar dos conversaciones para indicar cuál de ellas les resultaba más real o más artificial y por qué. Se trataba de una conversación artificial con actores que leían un guion, en la que no existían interrupciones, ni pausas reflexivas, ni titubeos, ni reformulativos; la otra era una grabación de una conversación real con HN en la que sí aparecían todos esos elementos. Después de escuchar la conversación representada por actores, comentaron que la encontraban perfecta y muy real. Sin embargo, al compararla con la segunda, se dieron cuenta de que les recordaba más a las que escuchaban fuera del aula, de que era más fluida y difícil de entender. La actividad se concluyó con un análisis de los recursos que aportaban esa espontaneidad. Esta fue la primera aproximación de forma explícita a la existencia de tales señales, que serían practicadas en las sucesivas unidades didácticas.

En conclusión, el objetivo final era reflexionar sobre las dificultades con las que se encontraban ellos para interactuar con los españoles y sobre cuáles eran sus necesidades. Además de que tomaran conciencia de la importancia de conocer y usar esos recursos para conversar con mayor control y naturalidad. La reacción de los estudiantes fue de total implicación y, dada la carencia de oportunidades de práctica de la destreza oral que declaraban, la idea de poder hablar más en clase les gustó, por lo que su grado de motivación era bastante alto y provocó que adoptaran una actitud muy participativa.

No obstante, la labor del profesor, durante todo el proceso, consiste en lograr que el grado de motivación no descienda en alguna de las fases del curso de conversación. Debido a la especificidad de los aspectos intrínsecos a la conversación y al tipo de actividades, que pueden resultar complejos en algún momento, el alumno puede llegar a sentirse desbordado o decepcionado. Para superar esto, estimamos que es esencial el desarrollo de la primera lección, como hemos comentado, en la que deben quedar claros los objetivos y la relevancia del trabajo de la conversación en español, por un lado, y, por otro, durante las primeras sesiones de trabajo, se les debe preparar psicológicamente para superar los complejos a la hora de enfrentarse a las actividades auditivas y a la sensación de no ser

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

capaces de entender nada o de hablar y de ser escuchados o, simplemente, del rechazo a escucharse a sí mismos. Un trabajo previo de adquisición de las estrategias de comprensión y expresión oral y el refuerzo continuo del profesor serán claves para que sean capaces de abordar las diversas tareas y de superar las dificultades.

Además, es fundamental la pericia del profesor para saber cuándo profundizar o aligerar una explicación o qué ritmo de trabajo marcar en función de factores como el grado de cansancio de los alumnos según el horario, las horas de trabajo realizadas o el posible conocimiento previo que tengan sobre determinados recursos y fenómenos.

Por otra parte, debemos señalar que este tipo de cursos requiere, en primer lugar, cierta formación y conocimiento de los profesores sobre las especificidades de la conversación. Además, es fundamental su habilidad para combinar los contenidos del currículo oficial con los específicos de la estructura conversacional del idioma que imparte. Para salvar este obstáculo hemos diseñado la Guía didáctica, en la que se profundiza en las cuestiones más teóricas. No obstante, sabemos que, con la práctica, se va adquiriendo la experiencia necesaria para mejorar todos los procesos. En definitiva, es un trabajo que, por su utilidad y por la repercusión que tiene en el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendices, posee un valor considerable. En cuanto se generan los hábitos de trabajo y se familiarizan con el tipo de tareas, todo fluye. Hay que tener en cuenta que cualquier aprendizaje requiere un tiempo para consolidar lo aprendido y producirlo adecuadamente, con naturalidad.

2.3.2. Recogida de material

La obtención del material, que nos permitió analizar los resultados y comprobar si se adquirieron los fenómenos y recursos estudiados a lo largo del curso, tuvo lugar durante las actividades de práctica de las lecciones enfocadas al desarrollo de la competencia conversacional. En ellas los alumnos mantenían una conversación con otro compañero focalizando la atención en los elementos conversacionales trabajados en clase, previamente, y que debía ser grabada.

A lo largo del curso obtuvimos un total de cinco grabaciones correspondientes a las distintas fases de aplicación del curso de conversación, como se refleja en el siguiente cuadro:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

FECHA	GRABACIÓN	LECCIÓN
29/9/2014	<i>Aprendizaje del español</i>	Tema 1: Sensibilización: ¿Qué es conversar?
13/10/2014	1) <i>Recuerdos de la infancia</i>	Tema 2: Turnos de Apoyo I
20/10/2014	2) <i>Anécdotas de viajes</i>	Turnos de Apoyo II
24/11/2014	<i>Ruptura sentimental</i>	Tema 3: Cambio de tema
15/12/2014	<i>Violencia de género</i>	Tema 4: Marcador discursivo <i>bueno</i> Repaso de todas las lecciones

Tabla 2. Grabaciones de conversaciones entre estudiantes

La primera grabación se realizó en la segunda semana del curso y después de finalizada la primera unidad didáctica. Se trataba de dejar constancia de cuál era el punto de partida de los alumnos a la hora de mantener una conversación en español, es decir, de cuáles eran sus capacidades para interactuar espontáneamente y de qué recursos disponían para ello, al comienzo del curso, cuando todavía no habían recibido un entrenamiento específico. Esta primera grabación sería fundamental para poder constatar la evolución de la competencia conversacional de los aprendices a lo largo de todo el proceso, lo cual sería posible por medio de la comparación con las restantes conversaciones que mantendrían.

Durante la segunda lección se recogieron dos grabaciones, dado que esta unidad tenía unas dimensiones mayores y abordaba diferentes aspectos (los TA, las secuencias narrativas y marcadores discursivos). Así pues, la segunda grabación se produjo en la mitad de la lección dos y la tercera, al finalizar esta.

La cuarta conversación coincidió con el trabajo de los recursos y tácticas para realizar un cambio de tema. En esta oportunidad, tenían que mantener una conversación siguiendo unas pautas de contextualización previas sobre el rol y el objetivo de la situación comunicativa.

La quinta y última grabación se realizó en la finalización de la lección cuatro, relacionada con el estudio del marcador discursivo *bueno*. Al ser esta unidad menos extensa y coincidir con la última etapa del curso, se propuso a los estudiantes que entablaran una última conversación, esta vez, más general y abierta, en la que, partiendo de un tema determinado, ellos mismos generarían la interacción libremente. El objetivo era que intentaran utilizar todos los recursos y fenómenos disponibles tras el trabajo explícito de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

reconocimiento y práctica de los mismos durante el curso de conversación impartido. Era la referencia definitiva que utilizaríamos para realizar un estudio comparativo con la producción oral del inicio y de la mitad del curso y, de esta forma, poder constatar si hubo evolución, es decir, desarrollo de la competencia conversacional.

Para la recogida de las grabaciones, decidimos facilitar la labor a los alumnos permitiendo que hicieran uso de sus propios dispositivos móviles, por medio de la función específica de grabar. Posteriormente, se copiaban las grabaciones, las distribuían entre ellos y se las enviaban a la profesora en un archivo de audio por correo electrónico. Si existía algún problema con el peso del archivo de alguna grabación, se copiaba en una memoria USB.

2.3.3. Análisis y resultados

En el capítulo tres, daremos cuenta de los resultados sobre la impartición del *Curso de conversación para estudiantes de ELE* a través de las respuestas de los alumnos en la entrevista personal con el profesor y en los cuestionarios que se pasaron al finalizar el curso.

Los resultados sobre la adquisición o el desarrollo de la competencia conversacional, basados en el análisis cualitativo y cuantitativo de las grabaciones iniciales, intermedias y finales de los aprendices, los presentaremos y discutiremos en los capítulos cuatro y cinco.

Por último, en este apartado, abordaremos algunos aspectos que hemos observado durante la impartición del curso, en relación al tipo de tareas y a las dinámicas de trabajo, con el fin de considerar posibles modificaciones o mejoras en el enfoque y el material didáctico para obtener el mayor rendimiento en próximas aplicaciones.

En primer lugar, en las grabaciones correspondientes a la primera fase del curso de conversación, hemos apreciado que se trata de un discurso monologal, los compañeros no interactúan casi entre sí, apenas emiten TA ni dan ningún *feedback*, les preocupa contar algo cuyo destinatario será el profesor, el posible evaluador de la tarea.

Inmediatamente, cuando entienden que este trabajo no va destinado a la valoración del profesor, sino que consiste en un entrenamiento para desarrollar su capacidad de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

interactuar, se produce una transformación en la actitud y en las conversaciones que graban. Entienden cuál es el objetivo de la tarea de práctica, aunque están concentrados en el uso específico del fenómeno trabajado y no siempre fluye con facilidad. En estas interacciones intermedias se aprecia que, una vez familiarizados con la dinámica, esta no les impone tanto y hay menos tensión, se ponen menos nerviosos y el ritmo es menos artificial.

Terminada la lección dos, sobre los TA, aunque al principio hay un intento por participar de forma convulsiva, poco a poco van usando los diferentes recursos para dar señales de escucha activa a su interlocutor y en lugares más adecuados, resulta cada vez menos artificial y forzado.

Todos los detalles específicos sobre los recursos que emplearon y sus ejemplificaciones los recogemos en los capítulos cuatro y cinco. Y, en el capítulo tres, como parte de las conclusiones generales, ofreceremos algunas recomendaciones sobre cómo enfocar determinados tipos de actividades del curso, a partir de nuestra experiencia en la impartición del mismo.

A continuación, nos ocupamos de la metodología de la investigación, en donde describimos el proceso de recogida de datos: la obtención de corpus, las condiciones en que se llevaron a cabo las grabaciones y las conversaciones, además de las características de los informantes y el contexto educativo en el que tuvo lugar el estudio. Para terminar, se explica el sistema de transcripción empleado y se menciona el tipo de análisis efectuado sobre los fenómenos conversacionales con los que hemos trabajado en esta tesis doctoral.

2.4. Investigación sobre el desarrollo de la competencia conversacional: metodología

El cometido de esta tesis doctoral ha sido, por consiguiente, diseñar un conjunto de actividades, integradas en las diferentes unidades de un curso específico de conversación, para lograr que los estudiantes adquieran determinados elementos de la estructura conversacional del español. Y, tras su impartición, comprobar mediante la grabación y el análisis de diferentes interacciones realizadas en diversas fases del curso, al comienzo, a la mitad y al final, si se produce una mejora en el uso de los fenómenos y elementos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

trabajados en la competencia conversacional de los alumnos, centrándonos, en esta ocasión concreta, en la producción de TA y el empleo del marcador “bueno”.

La metodología que se ha aplicado en el estudio ha sido multidisciplinar. Por una parte, hemos empleado técnicas de la Lingüística aplicada para el diseño del curso de conversación y su impartición. En la recogida de datos, hemos seguido los parámetros del Análisis de la interacción y de la Etnografía de la comunicación; para el análisis de las conversaciones nos hemos servido de técnicas científicas propias del AC y de la Sociolingüística.

2.4.1. Recogida de material

La recogida de datos de nuestra investigación fue llevada a cabo en nuestro centro de trabajo durante los meses de septiembre a diciembre de 2014. Para la realización del presente estudio se grabaron las interacciones de los HNN del grupo de aprendices de ELE del nivel B2.1, con el que se trabajó la competencia conversacional de forma explícita y específica, en un curso diseñado para tal fin como primera parte de esta tesis doctoral, al cual hemos denominado CECELE 2014²⁷ (*Curso Específico de Conversación en ELE*).

2.4.1.1. Obtención del corpus

El corpus de datos está compuesto por 15 grabaciones que hemos obtenido de la producción oral de un grupo de estudiantes de español del nivel B2.1, en distintas fases de su proceso de aprendizaje durante un curso de 50 horas: al inicio, a la mitad y al final. Se trata de conversaciones diádicas cara a cara entre HNN en un contexto académico.

Tras la impartición de las cuatro unidades didácticas del curso de conversación, tratamos de comprobar en qué medida los alumnos del grupo experimental adquirieron los fenómenos conversacionales trabajados a través de un estudio detallado de la producción de un fenómeno conversacional, los TA, y del uso de un marcador discursivo, *bueno*, así como

²⁷ Debemos señalar que también obtuvimos un corpus formado por las grabaciones realizadas a un grupo de HNN, estudiantes de español del nivel B2.1 (denominado CECELEPILOTO 2013: *Curso Específico de Conversación de Español como Lengua Extranjera en un Curso Piloto*), en el que no se puso en práctica el “enfoque directo” y con cuyos resultados teníamos previsto realizar un estudio comparativo entre el grupo de control y el grupo experimental, con el que desarrollamos explícitamente la conversación. Sin embargo, debido a la envergadura alcanzada por la presente investigación, así como a las limitaciones de tiempo y de espacio, nos hemos visto obligados a posponerlo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

qué dificultades se encontraron o qué necesidades requerían ser atendidas en el futuro. Para ello, realizamos un seguimiento del desarrollo de la competencia conversacional de los aprendices, mediante el análisis de 15 grabaciones, de entre 5 y 12 minutos, que fueron transcritas en su totalidad.

Posteriormente, de los 101,10 minutos de interacción que conformaban el corpus CECELE 2014, se seleccionaron los fragmentos correspondientes a la parte central de cada conversación, unos cinco minutos aproximadamente, y se realizó el estudio cualitativo de los fenómenos seleccionados, así como diversos análisis cuantitativos.

2.4.1.2. Las grabaciones

Las grabaciones se recogieron entre septiembre y diciembre de 2014 en el aula donde normalmente asistían a clase o en el centro de estudio en el que estaban matriculados los participantes de este corpus, de tal forma que se redujo el grado de tensión de la actividad al tratarse de un contexto familiar.

Las parejas que entablaron conversaciones fueron formadas por los propios estudiantes en función, fundamentalmente, de la disponibilidad horaria para realizar la grabación, ya que algunas se efectuaron fuera del horario de clase, sin la presión de una posible evaluación. De hecho, las parejas se fueron rotando a lo largo de todo el curso, no fueron siempre las mismas, dependía de quién asistiera ese día a clase y de con quién se encontraran realizando la tarea en el momento de realizar la grabación, por ejemplo.

Por otro parte, las parejas estaban formadas por compañeros de clase del mismo curso, que compartían algunas semanas de trabajo y, aunque no existía una relación especial de amistad, poseían cierto grado de conocimiento entre sí, sobre todo en las grabaciones que corresponden a la mitad y al final del curso. De esta forma, no existía, a priori, desigualdad entre los participantes, sino una relación horizontal, entre iguales, donde no había jerarquía alguna, por lo que nadie ejercía la función de regular o controlar las intervenciones y, por tanto, los TH se produjeron de manera libre y fluida.

Además, cuando tuvieron lugar las grabaciones correspondientes a la fase media y final del curso, los estudiantes estaban ya familiarizados no solo con la presencia de una cámara o un móvil, sino con este tipo de actividad en la que interactuaban libremente en parejas con los compañeros sobre diferentes temas. Como en cualquier tipo de aprendizaje,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

es fundamental la creación de hábitos y, en este sentido, realizar una grabación con los compañeros de clase se convirtió en una constante a lo largo del curso, por lo que pasó de ser una tarea extraña o, quizás, incómoda, a ser una actividad más de la clase con una utilidad específica. Tras los primeros días, los estudiantes ya no eran reacios a ser grabados u observados al haber utilizado, previamente, sus conversaciones grabadas para diferentes actividades de análisis de sus propias producciones. Podemos añadir que, para entonces, ya habían observado, reflexionado y practicado estructuras y estrategias conversacionales propias del español, usando como muestra los modelos de conversaciones de HN, además de las suyas propias.

Los intercambios comunicativos grabados pueden considerarse ocurridos no de forma natural, en un contexto académico, semidirigidos, pero reales y con carácter informal. Tal y como señaló Seedhouse (2004: 77), toda actividad que parte de una instrucción dada por el profesor hacia sus alumnos, con el objetivo de que estos interactúen para cumplir una tarea que no han elegido ellos, se considera un discurso institucional, propio del aula y no una conversación en sí misma. Sin embargo, pudimos constatar en las grabaciones de este estudio y en experiencias anteriores que, a pesar de estar en una situación un tanto artificial, tras los minutos iniciales de la grabación, los participantes (tanto HN como HNN) pasan poco a poco a relajarse y, en cierta manera, a centrar su atención más en el transcurrir de la propia conversación que en la presencia de la cámara o en el objetivo inicial de la tarea. Esta progresiva implicación en el fluir de la interacción también ha sido evidenciada en diversos estudios científicos (Lazaraton, 2002; Ellis y Barkhuizen, 2006).

Por su parte, la entrevistadora (autora del presente trabajo y profesora de español del grupo), durante las grabaciones de los alumnos no se encontraba presente; lo programamos de esta forma para darles mayor libertad y autonomía, tanto en la organización de la cita como en el desarrollo de la interacción misma. La información extraída en las grabaciones fue complementada con entrevistas y cuestionarios realizados a los alumnos.

Consideramos conveniente comentar, no obstante, que por cuestiones organizativas y prácticas las grabaciones las realizaron los propios alumnos por medio de sus teléfonos móviles. Esto aumentó la libertad para seleccionar el día y la hora de la grabación, así como la espontaneidad y la naturalidad de las conversaciones y, además, debido a la gran cantidad de grabaciones efectuadas a lo largo de las diferentes unidades didácticas del curso

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

de conversación, agilizó la posibilidad de adaptar las agendas, sin necesidad de que estuviera presente la profesora, ni de disponer de un aula, ni de la instalación de los recursos técnicos: la cámara digital o el trípode, por ejemplo. En algunos casos, sobre todo al principio del curso, la calidad de la grabación de audio se vio afectada (tiene ruidos de viento o bullicio de personas), pero se subsanó el problema rápidamente, instando a los estudiantes a que eligieran un lugar con las condiciones mínimas adecuadas para efectuar la grabación con calidad de sonido.

En función del tipo de móvil que se utilizara y de la capacidad del mismo, también sería posible que accedieran a una grabación audiovisual. Por otro lado, el envío del material en archivo de audio también se llevó a cabo con mucha agilidad, de tal manera que todos los alumnos disponían de sus propias grabaciones en el móvil o en su ordenador.

Las características específicas de cada informante se recogieron en un cuestionario con los datos más relevantes para el estudio²⁸: nombre y apellidos, sexo, edad, nacionalidad, nivel de estudios o profesión, lengua materna, otros idiomas que habla y experiencias con el aprendizaje del español.

Cada informante del corpus fue informado de que las grabaciones formarían parte del presente estudio y se le solicitó su consentimiento, por medio de un documento escrito que debía ser firmado para autorizar la utilización de dicho material con fines científicos²⁹.

2.4.1.3. Las conversaciones

Como ya hemos señalado, nuestro corpus está constituido por conversaciones diádicas semidirigidas en un contexto académico, entre los compañeros de estudio. El hecho de que hayamos elegido este formato de conversaciones con dos participantes fue, por un lado, por cuestiones prácticas, ya que poner de acuerdo a dos personas siempre es más factible, por los posibles problemas de agenda. Por otro lado, consideramos que, al tratarse de dos hablantes, existe una mayor implicación en la construcción conjunta de la conversación, la responsabilidad de mantener viva la interacción se reparte a partes iguales; si no es así, hay riesgo de que alguno de los interlocutores monopolice el TH y, otro, se acomode en un papel más pasivo de escucha.

²⁸ La plantilla del cuestionario, en la que se recogen los datos de los alumnos, la incluimos en el Anexo II.

²⁹ Adjuntamos el modelo para la autorización de los informantes en el Anexo III.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Por último, los temas de discusión seleccionados para el grupo experimental estuvieron relacionados con los contenidos del curso de nivel B2.1 y los contenidos específicos del curso de conversación que diseñamos previamente. Los temas previstos para las conversaciones grabadas fueron los siguientes: *contar una anécdota relacionada con su experiencia de aprendizaje del español, recuerdos de la infancia, anécdotas vividas* (en un viaje, en la playa, en una fiesta...), *la ruptura sentimental y la violencia de género*.

El primer tema coincidía con el inicio del curso, por lo que el tópico de la conversación estaba relacionado con el aprendizaje de un idioma. Además, se estaba introduciendo la primera unidad del curso de conversación, en la que se reflexionaba sobre la función social y las características principales de una conversación, para despertar la conciencia de los alumnos sobre los procesos y recursos inmersos en la interacción espontánea en español, así como sobre las dificultades (los aspectos psicológicos, los miedos o el estrés) que ellos encontraban a la hora de entablar un intercambio comunicativo.

En la segunda lección del curso de conversación se introducían los TA y, dada la complejidad y la amplitud del tema, se realizaron dos grabaciones: una al inicio (*recuerdos de la infancia*) y otra al final de la unidad (*anécdotas vividas*). Por tanto, en la segunda y tercera interacción oral se practicaban los diferentes tipos y funciones de TA en una conversación con secuencias narrativas, lo que nos llevó a elegirlo como tema de estudio específico para esta tesis doctoral.

La cuarta grabación corresponde a la unidad tres y cuatro, en la que se practicaron los recursos y las tácticas para realizar el cambio de tema de manera natural dentro de una conversación, así como el marcador discursivo *bueno*, también elegido por ello, y por trabajarse en profundidad en el curso, para su estudio en esta tesis doctoral.

En la última grabación del curso, como cierre a la actividad docente, se pretendía que el tema fuera algo más abierto y ellos crearan sus intervenciones, compartieran sus puntos de vistas y pudieran practicar un número más amplio de recursos y fenómenos conversacionales. Como punto de partida, y a raíz de una actividad de la clase (la canción de la cantautora Bebe “*Malo*”), se les sugirió el tema con el que estaban de acuerdo y se

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

propusieron diferentes aspectos que abarcaría el tema, así como expresiones y léxico específico a modo de guía³⁰.

2.4.1.4. Los informantes

Los informantes del grupo experimental fueron elegidos a partir de un grupo de estudiantes extranjeros que estudiaba español en el Servicio de Idiomas de la FGULL, situado en el norte de la isla de Tenerife (Islas Canarias). Estuvo formado por 6 personas, 4 mujeres y 2 hombres, cuyas edades abarcaban los 21 y los 45 años, todos ellos de origen europeo, a excepción de una informante que procedía de Estados Unidos. En este grupo había 2 participantes residentes en la isla (estancia entre uno y 3 años) y 4 no residentes que acababan de llegar a la isla.

El perfil de alumnos extranjeros de español que acude al Servicio de Idiomas de la FGULL es muy heterogéneo, ya que proceden de diferentes países principalmente de Europa: alemanes, italianos, británicos, franceses, polacos, rusos, belgas, checos, etc. También acuden en menor medida personas procedentes del norte de África, de Asia y de América (Brasil o Estados Unidos). Algunos de ellos residen temporalmente en la isla de Tenerife por diversos motivos: por estudios (alumnos universitarios con la beca de intercambio europeo *Erasmus*, doctorandos procedentes de universidades extranjeras en período de prácticas o fase investigadora, niñas que trabajan en familias españolas al tiempo que estudian español), por motivos profesionales (investigadores del Instituto Astrofísico de Canarias, profesionales del sector turístico, intercambios en el campo de la enseñanza, etc.) o por motivos familiares (parejas o matrimonios mixtos entre españoles y extranjeros). Otros estudiantes se encuentran durante un periodo vacacional que hacen coincidir con sus clases y, por último, otra parte del alumnado se ha establecido de manera definitiva en la isla.

En cuanto a su bagaje en el aprendizaje de segundas lenguas, hay que resaltar que la mayor parte de ellos domina ya, además de su LM, una o más lenguas extranjeras. Poseen una gran motivación al encontrarse en un contexto de inmersión, es decir, la mayoría está en contacto diario con la realidad española y debe adaptarse a su vida en la isla, tanto en el campo educativo como en el laboral, en el social o en el familiar. También hay un sector de

³⁰ La formulación de las actividades de cada lección puede verse en la Programación de las unidades didácticas y en la Guía didáctica, que se ofrecen en los Anexos II y III del CDRom que adjuntamos a esta tesis.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

los estudiantes que lleva gran cantidad de años residiendo en la isla, pero sus conocimientos del idioma no experimentan un gran avance debido a la escasez de contacto con la población española, pues sus relaciones en los ámbitos administrativo, social, profesional o familiar tienen lugar con miembros de su propio país.

Por tanto, en nuestra investigación, partimos de la premisa de que no podíamos controlar algunas de las características sociolingüísticas de nuestros informantes (la formación que habían recibido, nivel cultural, la profesión o las profesiones ejercidas, el número de horas de instrucción de ELE, la variedad de español que habían aprendido), ya que, por la experiencia con el tipo de grupos con el que es habitual trabajar en este centro, nos encontraríamos, previsiblemente, con grupos muy heterogéneos. A pesar de ello, hubo ciertos aspectos comunes que fueron tenidos en cuenta para definir las variables de nuestro estudio: la lengua meta objeto de estudio (el español), el nivel de competencia (B2.1), que fueran miembros del mismo tipo de curso con instrucción específica de aspectos de la conversación y la asistencia al mismo de forma regular.

A continuación, presentamos una tabla que refleja las características en detalle de los participantes del grupo experimental. Para etiquetar a los informantes hemos optado por códigos que recogen los siguientes datos: las iniciales de sus nombres y un número asignado al informante aleatoriamente, comenzando por el 01 y sin seguir un orden determinado.

En el apartado *aprendizaje de español* hemos tenido en cuenta la duración de su bagaje de estudio del idioma previo al inicio del curso en el que se realizó este estudio y el lugar donde se llevó a cabo, es decir, en sus países o en algún país de habla hispana o ambos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Código Informante	Edad	Nacionalidad/ Sexo	Profesión/ Estudios	Lengua materna	Aprendizaje del español
CH01	21	alemana	Estudiante Erasmus de Turismo	alemán	4 años en Alemania 11 meses en Bilbao
K02	21	alemana	Estudiante Erasmus de Derecho	alemán	6 años en Alemania
B03	28	alemana	Profesora de alemán francés y ética	alemán	1 año y medio en Tenerife
J04	30	estadounidense	Voluntaria de ONG	inglés	1/2 año en EEUU 1 año en Málaga
R05	45	portugués	Técnico de ventas	portugués	ninguno
M06	38	francés	Diseñador	francés	3 años en Tenerife
N07	54	belga	Diplomática	francés	1 año en Tenerife

Tabla 3. Datos de los informantes del corpus CECELE 2014

Es necesario explicar que nos hemos encontrado con dificultades para la recogida de materiales, ya que los niveles superiores de español poseen menos demanda y, concretamente, el grupo de nivel B2.1, que fue el seleccionado para la realización de nuestra investigación, no se formó en el cuatrimestre que teníamos previsto, de ahí que la muestra no haya podido ser tan amplia como pretendíamos y que las grabaciones se realizaran medio año después.

En lo referente al nivel de conocimiento del español, hemos optado por trabajar con un grupo de nivel B2, como ya hemos mencionado, que representa un nivel avanzado y cuyos descriptores, según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 38), son los que siguen:

(...) Por ejemplo, se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: *es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; (...)*. En segundo lugar, y siguiendo en el mismo nivel, se encuentran otros dos puntos importantes. El primero supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social; por ejemplo: *conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ruidoso; sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; utiliza frases hechas para ganar tiempo (...) y sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va a decir; su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilita una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes; (...). El segundo punto importante es un nuevo grado de consciencia de la lengua: (...) en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes.

Sin embargo, hay que señalar que el proceso de clasificación de los alumnos en su correspondiente nivel está sujeto a una serie de criterios que no siempre se pueden aplicar de manera rígida. Debido al hecho de que a nuestro centro acuden extranjeros procedentes de diversos países o continentes, nos encontramos con un perfil heterogéneo en cuanto a su LM, su bagaje cultural y académico, y sus experiencias de aprendizaje del español. Es fundamental, por tanto, tener en cuenta que provienen de diferentes sistemas educativos, cuyos modelos de enseñanza de segundas lenguas varían, por ejemplo, unas aplican una metodología más centrada en la gramática, con pocas horas de práctica oral, mientras que otras emplean una más orientada a la comunicación. A ello se suma que algunos alumnos han realizado su aprendizaje de la LO en un contexto académico, aunque en diversos tipos de centros, bien sea en universidades, en centros de adultos, en academias privadas o con profesores particulares. Otros, por el contrario, han entrado en contacto con la lengua meta en algún país de habla hispana con estancias cortas o largas y otros, en un contexto de inmersión, pero sin acudir a una clase, incluso, lo han aprendido de forma autodidacta. Todo ello repercute visiblemente en su competencia y su capacidad a la hora de conversar con mayor o menor fluidez, pues poseen un desequilibrio en algunas de sus destrezas. Como consecuencia, muchas veces se aprecian desajustes entre su capacidad real de comprensión/producción de la lengua, su título acreditativo de nivel (si lo poseen) y el nivel exigido en el curso al que acceden. Por tanto, hemos atendido a los siguientes criterios a la hora de decidir el nivel de conocimiento del español: la superación de la evaluación del curso de nivel anterior, los resultados de una prueba de nivel gramatical, escrita y oral, los años de estudio, el tiempo de estancia en España u otro país de habla hispana, así como, su LM y el conocimiento de otros idiomas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

2.4.1.5. Contexto educativo

La enseñanza del español LE en la isla de Tenerife se focaliza fundamentalmente en los centros dependientes de organismos públicos como son: las Escuelas Oficiales de Idiomas (vinculados a la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias), el Servicio de Idiomas de la FGULL, los Centros de Adultos, los Centros Culturales de ciertos municipios turísticos y algunos Institutos de Enseñanza Secundaria que cuentan con un alto porcentaje de alumnos extranjeros y que, normalmente, están ubicados en las zonas turísticas del norte y del sur de la isla. Por otra parte, cubren este campo de la enseñanza diversas academias de idiomas privadas que también se hallan, sobre todo, en localidades con mucha afluencia de turismo.

Si analizamos la situación actual de las islas tomando como referencia el número de alumnos extranjeros no universitarios matriculados en los centros de enseñanza pública y privada, podemos observar que la crisis ha obligado a muchas familias inmigrantes a regresar a sus países de origen en los últimos años, ya que, según datos del ISTAC (Instituto Canario de Estadística del Gobierno de Canarias³¹), parece que ha habido una disminución en el número de estudiantes extranjeros en los centros de Canarias. En concreto, en el curso académico 2014-2015 se matricularon 25.084 alumnos foráneos³², de los que 11.950 estudiaron en la provincia de Santa Cruz de Tenerife y 13.134 en la de Las Palmas de Gran Canaria. Estas cifras sufren un ligero descenso con respecto a los datos contabilizados en los dos cursos anteriores. Así, por ejemplo, en los años académicos 2013-2014 y 2012-2013 se registraron 26.885 y 28.535 alumnos extranjeros, respectivamente. El año en el que se contabilizó un mayor número de estudiantes fue en el 2008-2009, cuando se alcanzaron 33.798 alumnos extranjeros en las aulas del Archipiélago.

En cuanto a la procedencia de las personas que estudian español, hemos de mencionar que europeos, latinoamericanos, norteafricanos y asiáticos son los más numerosos, siendo Tenerife la isla en la que hay matriculados más estudiantes extranjeros procedentes de Europa. Por nacionalidades, uruguayos, venezolanos, marroquíes, rumanos, rusos, británicos, italianos y nigerianos son los más numerosos, aunque en los centros isleños hay personas de hasta 30 nacionalidades distintas.

³¹ Consultado en febrero de 2016 en la página electrónica del Instituto Canario de Estadística del Gobierno de Canarias: <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/>.

³² Debemos advertir que esta cifra corresponde a alumnos extranjeros, pero incluye a hablantes de español de origen iberoamericano.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2014-2015	SANTA CRUZ TENERIFE	2014-2015	LAS PALMAS GRAN CANARIA
Unión Europea (28)	4.843	Unión Europea (28)	3.988
Resto de Europa	629	Resto de Europa	262
África	1.061	África	2.505
América del Norte	85	América del Norte	100
América Central	610	América Central	1.009
América del Sur	3.138	América del Sur	3.314
Asia	1.152	Asia	1.395
Oceanía	8	Oceanía	7
No consta país	424	No consta país	554
TOTAL	11.950	TOTAL	13.134

Tabla 4. Alumnado extranjero no universitario en las dos provincias canarias según nacionalidades (2014-2015)

En el curso 2013-14 el porcentaje del alumnado extranjero sobre el total del alumnado en enseñanzas de Régimen General no universitarias en la Comunidad Autónoma de Canarias, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, fue de 6,5%.³³

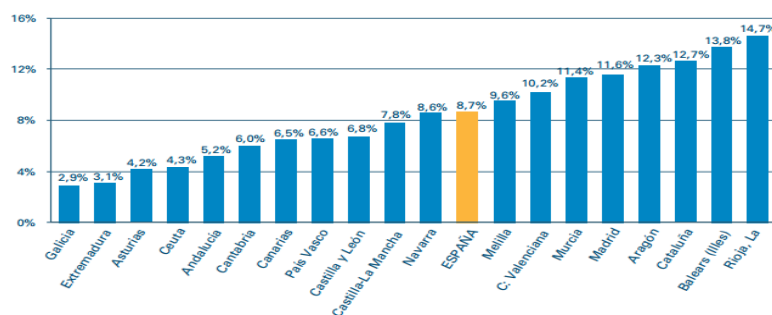


Gráfico 1. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Curso 2013-2014, información del MECD

Por otro lado, en lo referente a la enseñanza de español a extranjeros adultos en Escuelas Oficiales de Idiomas, hay que indicar que, en la isla, se imparte en centros públicos que dependen de la Consejería de Educación y Universidades. Los primeros en crearse, en el año 1986, fueron los de Santa Cruz de Tenerife y el de Las Palmas de Gran Canaria, siendo en 1995 cuando se abrieron otras escuelas en los distintos municipios de ambas islas. En la actualidad, en Tenerife, hay solo dos centros en los que se imparte español como LE. El más antiguo, como hemos indicado, que funciona desde hace treinta años y se encuentra en Santa Cruz de Tenerife, la capital, y el más reciente, que está situado

³³ Consultado en marzo de 2015 en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

en el sur, en Los Cristianos. El alumnado de español es muy heterogéneo, en su mayoría son adultos procedentes de Centro-Europa y de Asia que viven y trabajan en la isla o que residen cortas temporadas, por lo que el interés que muestran por aprender el idioma se debe, fundamentalmente, a motivos laborales o académicos. No disponemos de datos concretos del número de alumnos matriculados en estos centros.

El contexto educativo en el que se desarrolló el presente estudio es un centro de enseñanza de LE que se enmarca en el ámbito universitario de la isla de Tenerife. Se trata del Servicio de Idiomas que fue fundado en el año 1990 y absorbido por la Fundación Empresa Universidad de La Laguna a partir de 1994, recibiendo la denominación de Fundación General de la Universidad de La Laguna desde septiembre de 2012. El centro surge con el objetivo de atender las necesidades de conocimiento y perfeccionamiento de LE de la comunidad universitaria, en particular, y de la sociedad canaria, en general, para incrementar sus posibilidades de inserción laboral como consecuencia de una mayor especialización y capacitación. En las aulas se produce una interacción de jóvenes universitarios con profesionales ya inmersos en el mundo laboral, que desean mejorar sus competencias idiomáticas.

Su oferta formativa consta tanto de cursos con niveles adaptados al MCER para el aprendizaje de lenguas (inglés, alemán, francés, ruso, portugués, italiano, árabe, español para extranjeros y lengua de signos), como de cursos de idiomas adaptados a demandas específicas: cursos de especialización según el ámbito profesional (atención al público, jurídico, sanitario, de negocios, etc.), de conversación, preparatorios para exámenes oficiales, para personal docente investigador, entre otros. La oferta engloba diversos formatos de cursos, como cuatrimestrales, intensivos, específicos y, más recientemente, se han incorporado los cursos de algunos idiomas semipresenciales y virtuales.

En los últimos años, el Servicio de Idiomas de la ULL ha dado respuesta a la demanda creciente de formación en idiomas, tal y como puede observarse en el gráfico siguiente.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

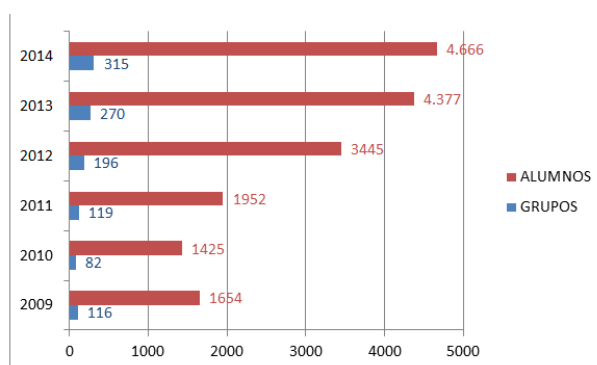


Tabla 5. Número de matrículas y grupos del Servicio de Idiomas 2009-2014

Esta expansión ha venido acompañada de una firme apuesta por el desarrollo de cursos de idiomas virtuales y de la apertura de nuevas sedes. Así, en 2011, el Servicio de Idiomas comenzó a impartir cursos orientados al sector turístico, tanto en la zona sur, Adeje, y posteriormente, Guía de Isora, como en el norte, Los Realejos y Puerto de la Cruz, lo que ha permitido dar cobertura a toda la isla de Tenerife. Por último, hay que señalar que se ha extendido la oferta del Servicio de Idiomas también a otras islas como, por ejemplo, a La Palma.

Por idiomas, es el inglés, con más de un 63% del total de alumnos en 2014, el que ha registrado una mayor demanda en los últimos años, seguido por el español para extranjeros (13%) y el alemán (12%). También resulta notable el importante crecimiento que ha conseguido el ruso (6%), especialmente en la zona sur de la isla y ligado a la actividad turística.

Creemos oportuno destacar, además, que el Departamento de español se incorporó al Servicio de Idiomas a partir del año 1991. En el momento de la realización de esta investigación, la oferta formativa del Departamento de ELE constaba de cursos que se impartían a lo largo de dos cuatrimestres, de un total de 50 horas presenciales cada uno, combinados con 30 horas de trabajo individual por internet a través del AVE. Según la demanda, se ofrecen diferentes niveles, principalmente: Plataforma A1 y A2, Umbral B1 y Avanzado B2 (según el MCER). Además, la oferta formativa se complementa con cursos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

con propósitos específicos como, por ejemplo, cursos intensivos de lengua y cultura, de conversación o de preparación al examen DELE³⁴.

En lo referente al número de alumnos extranjeros contabilizados en el ámbito universitario de Canarias, hay que resaltar que, según un informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, los 2.460 estudiantes foráneos que se matricularon en el curso académico 2014-2015 en las universidades canarias colocaron el Archipiélago en la quinta región con más alumnos extranjeros, por detrás de Madrid, Cataluña, Valencia y Andalucía. En concreto, la proporción de estudiantes extranjeros en la Universidad de La Laguna (ULL) y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) ascendió al 5,6%. En la actualidad, la ULL cuenta en sus aulas con estudiantes extranjeros de hasta 63 nacionalidades diferentes³⁵. De ellas, destacan en número los casos de Italia, de donde proceden 92 alumnos; Venezuela, con 67 matriculados; Alemania, que cuenta con 66 jóvenes inscritos y, a mayor distancia, Argentina, de donde son originarios 45 estudiantes. En la institución académica tinerfeña destacan, además, casos como Palestina, Nigeria, Islandia, Pakistán o incluso Rusia, Letonia y Lituania, entre otros territorios.

Por otro lado, la ULL recibe anualmente en torno a 400 y 500 alumnos extranjeros procedentes de toda la Unión Europea, a través del programa de intercambio universitario Erasmus. Estos estudiantes realizan una parte de sus estudios universitarios en las diversas Facultades de la ULL, siendo los países con mayor afluencia Italia, Alemania, Francia, Polonia y Eslovenia. En el Servicio de Idiomas de la ULL, son los estudiantes Erasmus los que conforman el 80% de los grupos de ELE en la sede de la zona norte de la isla, aunque, como hemos indicado, también acuden a nuestras aulas otras personas que viven y trabajan en la isla o que residen durante unos meses o un año para aprender el idioma. Son, aproximadamente, 150 alumnos los que se matriculan cada año en el centro por motivos académicos, laborales, familiares o personales. Mientras que, en la zona sur, el perfil del alumnado extranjero que asiste a los cursos difiere en gran medida, puesto que son extranjeros que residen de manera fija o por largas temporadas en el municipio, que trabajan en el mismo o que están jubilados o desempleados, y el número gira en torno a los 400 estudiantes.

³⁴ El *Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)* es un título oficial de reconocimiento internacional que acredita el grado de competencia y dominio del español, otorgado por el Instituto Cervantes.

³⁵ Debemos advertir que esta cifra corresponde a alumnos extranjeros, pero incluye a hablantes de español de origen iberoamericano.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En la tabla que presentamos a continuación, se puede observar la evolución en el número de alumnos extranjeros matriculados en el centro en el que trabajamos en los últimos 6 años. El aumento se debe fundamentalmente a la adhesión de la zona sur, zona turística por excelencia.

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL						
Año	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Alumnos	107	67	93	298	412	598

Tabla 6. Número de alumnos matriculados en español del Servicio de Idiomas: 2009-2014

2.4.2. Transcripción de las grabaciones

Una de las tareas más laboriosas en los trabajos de AC es, sin duda, el proceso de pasar el material oral a texto escrito. A pesar de que algunos autores consideran en que no existe una transcripción neutra y exacta de la grabación original, no cabe duda de que es el recurso más apropiado y útil para los investigadores que necesitan realizar un estudio minucioso de diferentes aspectos de la interacción. Por supuesto, aunque no negamos la dificultad de reflejar todos los fenómenos verbales y no verbales que ocurren durante la conversación, tales como solapamientos, movimientos gestuales, ruidos y sonidos diversos, los analistas del lenguaje oral han ido perfeccionando, con el transcurrir de los años, los sistemas de transcripción para tratar de dar cuenta de todos los fenómenos que intervienen en la conversación.

En nuestro trabajo, tras finalizar la recogida de todas las grabaciones, procedimos a la transcripción detallada de las mismas para facilitar la labor de análisis de los diferentes fenómenos conversacionales que deseábamos estudiar. Fue un minucioso y paciente trabajo que exigió realizar repetidas escuchas y continuas correcciones de las primeras versiones para poder ser lo más fieles posibles al texto oral original³⁶. Las transcripciones se llevaron a cabo de forma manual, en ortografía normativa, siguiendo las indicaciones del AC (Lazaraton, 2002).

El sistema de convenciones que empleamos para la transcripción de las conversaciones grabadas está basado en los modelos del AC a partir de los signos de transcripción propuestos para el *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de*

³⁶ Las transcripciones completas del corpus CECELE 2014 se pueden consultar en el Apéndice V.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

España y América (PRESEEA-Alcalá) (Moreno, Cestero, Molina y Paredes, 2002, 2004 y 2007), adaptándolas en atención a nuestras necesidades³⁷. Este proyecto cuenta con una amplia experiencia en el análisis de corpus orales de español, en el ámbito hispánico, en la Sociolingüística y en el campo de la Lingüística aplicada en ELE, por ello consideramos pertinente seguir los criterios de transcripción que en él se presentan.

La transcripción de las grabaciones se efectuó al completo con el fin de tener la posibilidad de realizar un análisis cualitativo profundo y detallado y extraer ejemplos variados de los diferentes aspectos que queríamos tratar. Sin embargo, para llevar a cabo el análisis cuantitativo nos guiamos por el mismo criterio unificador y se seleccionaron los cinco minutos correspondientes a la parte central de cada interacción, para posteriormente realizar los cómputos oportunos en relación a los fenómenos específicos que se iban a estudiar³⁸. Uno de los criterios que seguimos tiene que ver con la conveniencia de descartar los primeros minutos de las grabaciones, por producirse en ellos momentos de toma de contacto con el interlocutor o con la grabadora. Poco a poco la conversación avanza y empieza a desarrollarse con más naturalidad, y es mucho más adecuada para su estudio.

Detallamos, en la siguiente tabla, todos los datos específicos de las conversaciones del corpus CECELE 2014, tales como los códigos con los que identificamos cada conversación³⁹ y a cada alumno, la fecha de realización de la misma, el tema tratado en la interacción, la extensión total de las grabaciones, así como los minutos transcritos.

³⁷ El sistema de convenciones empleado en las transcripciones de nuestro estudio se puede consultar en el Anexo IV.

³⁸ Los intervalos exactos seleccionados para el análisis cuantitativo de cada fenómeno conversacional estudiado se especifican en los capítulos de resultados I y II.

³⁹ Recordamos que los códigos usados para identificar la conversación están compuestos por las iniciales de cada participante, el número de la grabación y las iniciales del tema que se aborda en la misma.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Código de Conversación	Código de Alumno/a	Fecha de realización	Tema de conversación	Tiempo de grabación	Tiempo de transcripción		
CHK01ESP	CH01MAL	29/09/2014	Anécdotas en el aprendizaje del español	5,47	5,47		
	K02MAL						
RJ01ESP	R05HPTG	29/09/2014		4,51	4,51		
J04MING							
BMN01ESP	B03MAL	01/10/2014		Recuerdos de la infancia	6,36	6,36	
	M06HFR						
	N07MFR						
JR02INF	J04MING	13/10/2014			6,25	6,25	
R05HPTG							
BCH02INF	B03MAL	13/10/2014			Contar una anécdota	4,5	4,5
	CH01MAL						
KM02INF	K02MAL	15/10/2014	Mi novio me ha dejado			6,2	6,2
	M06HFR						
	N07MFR						
KN03AN	K02MAL	20/10/2014		Violencia doméstica		6,5	6,5
	N07MFR						
	J04MING						
JR03AN	R05HPTG	21/10/2014				9,37	9,37
BCH03AN	B03MAL						
	CH01MAL						
BJ04NOV	B03MAL	24/11/2014			Total minutos	4,56	4,56
	J04MING						
CHK04NOV	CH01MAL	24/11/2014	101,07			101,07	
	K02MAL						
RM04NOV	R05HPTG	24/11/2014	8,56	8,56			
	M06HFR						
BJ05VIO	B03MAL	15/12/2014	12,2	12,2			
	J04MING						
CHK05VIO	CH01MAL	16/12/2014	9,15	9,15			
	K02MAL						
RM05VIO	R05HPTG	04/03/2015	8,56	8,56			
	M06HFR						

Tabla 7. Características de las conversaciones del corpus CECELE 2014

Al tratarse de conversaciones en ELE, en el momento de pasarlas a escritura, nos hemos encontrado con léxico procedente de las LM de los alumnos, así como incorrecciones fonéticas, sintácticas o gramaticales, que hemos dejado tal cual aparecen, fieles a la producción real, dado que no eran el objeto de interés de esta investigación y podía elevarse el número de acotaciones a este respecto. Hemos optado por señalar tan solo las palabras extranjeras por medio de la letra en cursiva y, en cuanto a las incorrecciones, hemos decidido aclarar, en notas a pie, los casos en los que podía entorpecer la lectura del texto o afectar a la comprensión del mismo. De igual manera, en las notas a pie, incorporamos todo tipo de aclaraciones que pudieran ser significativas para entender el contexto situacional de la conversación, como alguna acotación sobre la entonación que fuera de relevancia, de la pronunciación o sonidos externos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

2.4.3. Análisis de los datos

Terminadas las transcripciones del corpus, procedimos al análisis de los fenómenos seleccionados para este primer estudio, a saber, la producción de TA y el uso del marcador discursivo *bueno*. Sobre los datos dispuestos para estudio, realizamos dos tipos de análisis diferentes: cualitativos y cuantitativos.

El primer fenómeno seleccionado fue un recurso estructural de la conversación, los TA. Para su estudio se siguió el modelo propuesto por Cestero (2000b: 26-29) y aplicado también en otros estudios en el ámbito de la producción de estudiantes de ELE de referencia en nuestro trabajo (Pérez Ruiz, 2011, 2016; Inglés, 2010, 2016; Pascual, 2014, 2016). Si bien, dadas las características de nuestro trabajo de investigación, realizamos una selección y una adaptación de los aspectos específicos a estudiar sobre los TA, guiándonos por nuestro interés en observar el proceso de enseñanza y de adquisición de este fenómeno conversacional y el desarrollo de la interlengua de los estudiantes de ELE durante el curso de conversación programado para esta tesis doctoral.

En primer lugar, mediante un trabajo simultáneo de lectura de las transcripciones y de escucha atenta de las conversaciones, identificamos tanto las alternancias en las que aparecían TA, como los turnos de habla introducidos por TA. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis cualitativo de los datos y los apoyos fueron clasificados según su caracterización funcional, su estructura lingüística y su complejidad formal (Cestero, 2000b: 27-28). Por último, tuvimos en cuenta la incidencia de la enseñanza explícita de este fenómeno en la adquisición de los TA. En las siguientes líneas enumeramos, en detalle, los aspectos examinados en el análisis cualitativo sobre los TA:

- **Marcas semánticas.** Son señales que nos permitieron clasificar los TA, según el tipo de función, en ocho tipos diferentes, siguiendo a Cestero (2000b): de entendimiento, de acuerdo, de seguimiento, de recapitulación, de conocimiento, de reafirmación, de conclusión y con combinaciones de dos o más de los TA anteriores.
- **Complejidad formal de los TA.** Atendiendo a su estructura lingüística, clasificamos los TA en simples, complejos y compuestos, siguiendo de nuevo a Cestero (2000b). Asimismo, se analizó la variedad y la frecuencia de las diferentes estructuras simples, de los elementos paralingüísticos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

usados por los estudiantes y de las unidades sintácticas y semánticas por las que estaban constituidos los apoyos empleados.

- Incidencias de la enseñanza explícita de los TA en la frecuencia de aparición de estos en nuestro corpus, atendiendo a las funciones, a la complejidad y a la tipología, a través de las interacciones grabadas al inicio, a la mitad y al final del curso de conversación.
- Otros factores que pueden influir en la producción de los TA de los estudiantes de ELE de nuestro corpus. Hemos atendido, además, a las variables de sexo, LM, años de aprendizaje del español en su país o en España.

Para el segundo fenómeno conversacional, en este caso un recurso estratégico lingüístico, el marcador discursivo *bueno*, realizamos el mismo procedimiento de identificación de los usos de *bueno* y de clasificación del operador conversacional mencionado, atendiendo a la función y a la combinatoria del marcador (Zorraquino y Portolés, 1999; Briz, 2001; Briz, Pons y Portolés, 2008):

- Análisis de la frecuencia de producción del marcador discursivo *bueno* en el corpus CECELE en la parte inicial, media y final del curso de conversación.
- Funciones y combinatoria de uso frecuente de *bueno* en nuestro corpus.
- Incidencias de la enseñanza explícita del marcador *bueno* en la frecuencia de aparición atendiendo a las funciones y a la combinatoria, en nuestro corpus, a través de las interacciones grabadas durante el curso de conversación.

Otros factores que pueden influir en la emisión de *bueno* en las interacciones de nuestro corpus: hemos atendido a las variables de sexo, LM, años de aprendizaje del español en su país o en España y parte del curso en la que tuvo lugar la aparición del marcador.

Los resultados que obtuvimos de los análisis cuantitativos de ambos fenómenos conversacionales realizados se recogieron en hojas de cálculo utilizando la aplicación de Microsoft Excel. A continuación, exportamos los datos al programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para Windows, para efectuar el correspondiente análisis

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

estadístico, tanto descriptivo como inferencial. De este modo, siguiendo el esquema estructural propio del análisis sociolingüístico de la conversación, desglosamos los datos de los análisis cuantitativos y cualitativos, incluyendo tablas y gráficos con los hallazgos obtenidos. Además, se estudiaron los casos especialmente relevantes e ilustramos los fenómenos analizados con los ejemplos más representativos de nuestro corpus y, por último, se interpretaron los resultados. Debemos añadir que, en este apartado de discusión e interpretación, incluimos un estudio contrastivo con los datos obtenidos por otras investigaciones, sobre los aspectos conversacionales abordados por nosotros (TA y *bueno*), que también fueron realizadas en el ámbito de la enseñanza de ELE (Pérez Ruiz, 2011, 2016; Inglés, 2010, 2016; Pascual, 2013, 2014 y 2016). El objetivo que se perseguía era extraer las conclusiones pertinentes sobre cómo se adquieren las tácticas y los recursos conversacionales tratados. Estos nuevos conocimientos nos permitirán, creemos, ampliar los planes de estudio y mejorar los materiales didácticos para el desarrollo de la competencia conversacional de los alumnos de ELE, dentro del ámbito de la Lingüística aplicada.

2.5. A modo de conclusión

Como cierre del capítulo, resumimos, a continuación, los pasos dados en nuestra investigación:

- 1) Recogida de los materiales: grabación de conversaciones a HN de español (Corpus CECELEM 2012) para comparación y ejemplificación en materiales y grabación de conversaciones a HNN de un grupo piloto (Corpus CECELEPILOTO 2013) para estudios diversos más adelante.
- 2) Transcripción de las grabaciones de HN y estudio, para seleccionar, junto con las indicaciones dadas en la bibliografía específica, los temas más adecuados para un curso de conversación.
- 3) Diseño de las unidades didácticas del curso de conversación e impartición de un curso de conversación de 50 horas, en el que se pudieron cubrir cuatro unidades del curso de conversación programado, y recogida de las grabaciones realizadas de interacciones producidas por los estudiantes durante el mismo (corpus CECELE 2014), que son las que sirven para

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

analizar el desarrollo de la interlengua en lo que respecta a producción de TA y empleo del marcador *bueno*.

- 4) Transcripción de las grabaciones de los HNN correspondientes al comienzo, intermedio y final del curso de conversación, del corpus CECELE 2014.
- 5) Análisis cualitativo y cuantitativo de los fenómenos seleccionados para conocer el desarrollo de la adquisición de la competencia conversacional. Identificación, cuantificación e interpretación de los TA y del marcador discursivo *bueno* producidos por los estudiantes en las diversas interacciones grabadas.
- 6) Presentación y discusión de los resultados que permiten constatar la idoneidad de la enseñanza explícita a través del curso programado. Interpretación de su incidencia en el ámbito de la enseñanza de ELE.

El estudio realizado siguiendo la metodología detallada aquí nos ha permitido responder a las preguntas y a la hipótesis de investigación, que pretendían averiguar cuál era el impacto de la enseñanza explícita y de un entrenamiento específico de algunos fenómenos de la conversación sobre el desarrollo de la competencia conversacional de estudiantes de ELE. En este sentido, se trató de comprobar si, tras un curso de conversación programado siguiendo el “enfoque directo”, se advierte una mejora sustancial en la producción de TA y del marcador *bueno* y, por ende, en la competencia conversacional y comunicativa del aprendiz de ELE.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

3. CURSO DE CONVERSACIÓN PARA ESTUDIANTES DE ELE: DESARROLLO Y PRIMEROS RESULTADOS

En este capítulo, abordaremos las distintas fases de la puesta en marcha del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*, diseñado para la realización de nuestra tesis doctoral. En primer lugar, haremos referencia al diseño de la programación general del curso, a la elaboración del material didáctico correspondiente a las siete unidades y a la realización de la guía del profesor. Posteriormente, atenderemos a la impartición del curso y a los primeros resultados, obtenidos a partir de las percepciones y opiniones de los estudiantes, así como de la observación en la impartición misma del curso.

3.1. Diseño y programación del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*

En este apartado presentamos el *Curso de conversación para estudiantes de ELE* que se diseñó en la primera fase de esta tesis doctoral, de manera específica, para el desarrollo de la competencia conversacional de un grupo de aprendices de ELE de nivel B2.1. Una vez elaborada la programación general de los contenidos que íbamos a abordar en el curso de conversación, diseñamos el material didáctico de cada lección, es decir, las fichas de trabajo por medio de las cuales los estudiantes trabajarían la competencia conversacional en clase⁴⁰.

El curso consta de siete lecciones, dedicadas cada una al trabajo consciente de un fenómeno específico de la conversación española y que presentamos, en forma de esquema (desglosando los objetivos, contenidos generales y tareas de cada unidad), a continuación.

⁴⁰ Ofrecemos el *Curso de conversación para estudiantes de ELE* completo en el CDRom que se adjunta a este volumen.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Lección 1	
Título	Sensibilización: ¿Qué es conversar?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el cometido de la conversación espontánea en español y sus características principales. • Despertar la conciencia en los alumnos sobre los procesos y recursos inmersos en la conversación, cuyo conocimiento y control puede ayudarles a mejorar su producción oral. • Analizar los aspectos psicológicos que subyacen en las situaciones conversacionales para propiciar la superación de los bloqueos provocados por el miedo y la inseguridad durante las interacciones reales. • Descubrir las diferentes estrategias de comprensión y expresión oral para alcanzar autoconfianza y mayor control de los procesos comunicativos que les permitan superar posibles obstáculos y deficiencias comunicativas en la LO.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos, recursos y estrategias de una conversación coloquial: retardativos, pausas, solapamientos, reinicios, repeticiones. • Desarrollo de estrategias de comprensión oral: fijarse en diferentes aspectos del lenguaje no verbal como apoyo a la interpretación del mensaje (elementos paralingüísticos y extralingüísticos). • Control de las emociones y de los miedos para ganar autoconfianza y seguridad al enfrentarse a una conversación real. • Estrategias de expresión oral: pedir que se repita si no se ha entendido algo, pedir que se hable más despacio, pedir ayuda con palabras que no se conocen, buscar sinónimos o antónimos, describir un objeto o definir el significado de una palabra que falta, hacer tiempo para pensar sin perder el turno de palabra.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CURSO DE CONVERSACIÓN PARA ESTUDIANTES DE ELE:
DESARROLLO Y PRIMEROS RESULTADOS

Tareas

- Analizar cómo se desarrolla una conversación informal: los roles de los hablantes y el objetivo social de la misma.
- Comparar dos conversaciones (una artificial con actores y otra real con hablantes nativos) para extraer las características y objetivos de la conversación coloquial.
- Visualizar diferentes momentos de una interacción oral prestando atención solo a la imagen o solo al sonido, para analizar la carga semántica del lenguaje no verbal, además de los efectos producidos por una determinada entonación, volumen o velocidad en la voz, que permite extraer mucha información sobre el contexto de comunicación.
- Reflexionar por medio de un cuestionario sobre las experiencias de los alumnos en sus interacciones en español: sus dificultades, emociones, sensaciones y necesidades.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Lección 2	
Título	Una conversación activa: Los turnos de apoyo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de mantener una conversación realizando un papel activo y cooperativo. • Aprender a organizar y conectar la información al contar una pequeña historia o anécdota y saber reaccionar cuando se escucha mostrando interés, seguimiento, etc.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Turnos de apoyo: función, tipos y recursos (<i>TA de seguimiento, entendimiento, acuerdo, conclusión, conocimiento, reafirmación y recapitulación</i>). • Marcadores discursivos y conectores para contar una anécdota: para empezar a contar una anécdota (<i>pues sí, lo que pasa es que, sí es cierto que, creo que, en un principio</i>), para expresar causa (<i>como, porque, en vista de que</i>) y consecuencia (<i>entonces, resulta que, pues entonces</i>), para mantener el turno de palabra (<i>claro, mm, e:, pero, yo que sé, y:, digamos, etc.</i>), marcadores temporales (<i>el otro día, y ahora, luego/después, cuando, normalmente, una vez, hace un tiempo</i>), marcadores de control de contacto para llamar la atención del oyente (<i>¿no?, fíjate tú, oye, ¿sabes?, ¿eh?, lo que tú dices</i>, vocativos: <i>hombre, chacho, tío/a, chico/a</i>) y para concluir la historia o anécdota (<i>entonces, resulta que, al final, total que</i>).
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante ejemplos y la transcripción de varios fragmentos de conversaciones entre HN previamente grabadas, deducir cuáles son las funciones, tipos y usos de los TA. • Práctica de los TA en las secuencias narrativas. • Revisión.

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CURSO DE CONVERSACIÓN PARA ESTUDIANTES DE ELE:
DESARROLLO Y PRIMEROS RESULTADOS

Lección 3	
Título	Una conversación interesante: <i>Cambio de tema</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Lograr mantener viva una conversación desarrollando el tema principal, indicando el cierre del mismo e incorporando nuevos temas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Elementos, recursos y estrategias para introducir o iniciar un tema: <i>con una pregunta directa (¿qué sabes de...? ¿qué pasa con...? ¿sabes qué?), usando la conjunción y + pregunta/ un comentario, con un comentario/ anuncio + pregunta, avisando con las expresiones: por cierto, a propósito, cambiando de tema, hablando de, qué te iba a decir, o con marcadores: pero, pero bueno, pues, bueno pues, que, entonces.</i> Elementos, recursos y estrategias para retomar un tema con elementos como: <i>hombre, pero sí, como te estaba diciendo, etc.</i> Por último, elementos, recursos y estrategias para terminar un tema: <i>con resúmenes, con repeticiones totales o parciales, con marcadores, apoyos + tono descendente (hm, sí, vale, ah, oh), con TA afirmativos + resúmenes y con risas, bajada de tono, bajada de volumen, ritmo más lento y pausas.</i>
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> Identificar en una conversación de HN los diferentes temas que se tratan y los recursos empleados por los hablantes para iniciarlos, retomarlos o finalizarlos. Práctica y producción del cambio de tema. Revisión.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CURSO DE CONVERSACIÓN PARA ESTUDIANTES DE ELE:
DESARROLLO Y PRIMEROS RESULTADOS

Lección 4	
Título	Una conversación coherente I. El marcador discursivo: <i>bueno</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Recurrir a elementos muy versátiles que poseen una frecuencia de uso elevada en la conversación en español y gran rentabilidad en la conversación por su polifuncionalidad, así como dar mayor naturalidad usando el marcador discursivo <i>bueno</i>. • Repaso de TA (<i>seguimiento, entendimiento, acuerdo, conclusión, conocimiento, reafirmación y recapitulación</i>).
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones y usos en contexto del marcador discursivo <i>bueno</i> y sus combinaciones (<i>bueno pues, pero bueno, y bueno, ...</i>): retardar, cambiar de tema, expresar acuerdo total o parcial, suavizar un desacuerdo, concluir tema o conversación, rectificar y reaccionar con ironía o con sorpresa.
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar ejemplos de muestras reales de conversaciones, en los que se usa el marcador <i>bueno</i>, con su correspondiente función. • Identificar la función en una conversación real. • Práctica, producción y revisión.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Lección 5	
Título	Una conversación bajo control: <i>Iniciar, mantener y terminar el turno de palabra</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir mayor control sobre la construcción de una conversación. • Producir y reconocer indicadores de toma de turno, estrategias para mantener el turno y tácticas de conclusión de turno. • Marcadores de control de contacto. • Repaso de TA, marcadores de control de contacto y de cambio de tema.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos, recursos y estrategias para iniciar, mantener y terminar un turno de palabra. • Elementos para iniciar el turno: <i>¡Ah!, sí, y</i>, combinados (<i>ah sí; sí y</i>), <i>no</i>, conectores: <i>pues, pues mira, bueno pues, pero bueno, creo que, vamos a ver, bueno, entonces, es que, pero, o sea que, eso es, así es que, que, porque, y en cambio, y además, y luego</i>. • Recursos para hacer tiempo y poder mantener el turno: <i>hombre, bueno, claro, vamos, pues, bueno pero, o sea, es decir</i>, titubeos: <i>eeeheh, mmm, pero, ts</i>, reinicios, repeticiones: <i>quee quee</i>. • Para finalizar el turno: risas, titubeos, alargamientos vocálicos, conectores: <i>bueno, pues nada, vamos, pero, ¿no?, ¿eh?, tío, hombre, hija, creo, me parece a mí, y tal, y eso, y todo eso, y ya está, total que, al final, en fin, resumiendo</i>.
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, mediante la transcripción y la escucha de varios fragmentos de conversaciones entre HN, fórmulas diferentes que emplean los hablantes para iniciar, mantener y finalizar el turno de palabra. • Práctica, producción y revisión.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CURSO DE CONVERSACIÓN PARA ESTUDIANTES DE ELE:
DESARROLLO Y PRIMEROS RESULTADOS

Lección 6	
Título	Una conversación coherente II. Marcadores discursivos: <i>pues, pero</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conectar y dar coherencia a las producciones orales mediante el uso adecuado de los marcadores <i>pues</i> y <i>pero</i>. Repasar toma, mantenimiento y terminación de turno, reformulación, control de contacto y TA.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones y usos en contexto del marcador discursivo <i>pues</i>: dar continuidad, mantener el turno, cambiar de turno, ordenar información, oponerse y expresar consecuencia. • Funciones y usos en contexto del marcador discursivo <i>pero</i>: expresar oposición, expresar desacuerdo, precisar, cambiar de tema, interrumpir, mantener o concluir el turno.
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar ejemplos de <i>pues</i> y <i>pero</i> con su correspondiente función. • Identificar la función en fragmentos de conversaciones reales. • Práctica, producción y revisión.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Lección 7	
Título	Una conversación coherente III. Marcadores discursivos: <i>o sea/vamos y vale/venga</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar naturalidad y control a las interacciones orales mediante el uso adecuado de los marcadores <i>o sea/vamos</i> y <i>vale/venga</i>.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones y usos en contexto de los marcadores discursivos <i>o sea/vamos</i> como reformulativos, retardativos y conclusivos. • Funciones y usos en contexto de los marcadores discursivos <i>vale</i>: expresa confirmación, aceptación con reservas, seguimiento, despedida y <i>venga</i>: para expresar acuerdo, dar una orden, animar, aceptar con reservas y despedirse.
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar ejemplos de <i>o sea/vamos</i> y <i>vale/venga</i> con su correspondiente función. • Identificar la función en fragmentos de conversaciones reales. • Práctica, producción y revisión.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

El *Curso de conversación para estudiantes de ELE* incluye una Guía didáctica, preparada para ayudar al docente con los contenidos y la impartición del curso, que presentamos a continuación.

3.2. Guía didáctica

La Guía didáctica del *Curso de conversación para estudiantes de ELE* está destinada al profesorado e incluye las instrucciones pertinentes para poner en funcionamiento el curso. Por un lado, contiene pautas y consejos sobre cómo impartir las unidades didácticas y, por otro, incluye las explicaciones teóricas oportunas sobre el fenómeno conversacional que se aborda en cada unidad, para que el profesor disponga de un marco de referencia y de formación necesario sobre la materia en cuestión. Además, se recogen las soluciones correspondientes a las actividades trabajadas, así como las transcripciones de las grabaciones de HN empleadas en las diferentes lecciones del curso⁴¹.

A modo de ejemplo, reproducimos aquí la parte inicial de la Guía didáctica correspondiente a la lección uno, en la que se introduce el tema mediante unos ejercicios de reflexión sobre qué es la conversación, cuál es su función y sus características.

Lección 1. Sensibilización: ¿Qué es conversar?

Cuando mantenemos una conversación en una situación informal, se producen múltiples acciones y procesos de los que normalmente no somos conscientes plenamente. Para aprender a conversar en una lengua extranjera, consideramos que es de gran utilidad que los alumnos presten atención a estos procesos para, así, descubrir cómo sucede en la lengua meta y lograr, mediante el entrenamiento y la práctica, un mayor control sobre los mismos.



⁴¹ La Guía didáctica completa diseñada para el curso, por motivos de espacio, la presentamos en el CDRom que adjuntamos a esta tesis.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Tarea 1: ¿Sabes qué es conversar?

Objetivo:

- Reflexionar sobre el cometido de la conversación cotidiana en español y sus características principales.
- Despertar la conciencia en los alumnos sobre los procesos y recursos inmersos en ella, cuyo conocimiento y control puede ayudarles a mejorar su producción oral.

Procedimiento:

- a) El profesor introducirá el tema proyectando la diapositiva nº 1 del PPT (Power Point) de esta lección con la pregunta: *¿Qué es conversar?* Dejará que los alumnos reflexionen brevemente sobre la importancia de poder mantener una conversación con españoles y sobre cuáles son las dificultades con las que se encuentran para ello.



- b) La diapositiva nº 2 es una foto de una cafetería que sirve para contextualizar la primera tarea. Partiendo de esta situación específica y cotidiana, una conversación informal entre amigos en una cafetería, los alumnos deben, mediante una ficha con preguntas, analizar en parejas cómo se desarrolla una conversación. De esta manera, se pretende que tomen conciencia sobre los roles de los hablantes, el objetivo social de la interacción y los diferentes elementos que intervienen en una interacción.



Solución:

Los temas de los que se suele hablar (familia, parejas, amigos en común, trabajo, salud, algún problema, planes, etc.), cómo surgen (cualquiera puede plantear un nuevo tema, lo hará cuando el tema en cuestión se haya agotado, por ejemplo, y por medio de una pregunta directa o un comentario o usando introductores del tipo: *por cierto, oye, pero...*), qué hace el que escucha (en la conversación española es conveniente dar señales al interlocutor de seguimiento e interés, no basta con mirar y escuchar, sino que se participa y se retroalimenta la interacción mediante pequeñas intervenciones; se trata de una escucha activa) y si existen silencios (el significado y la duración de los silencios es diferente según la cultura, como se indica en el PPT de la lección 5) (Cestero, 2005).

3.3. Desarrollo del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*

Una vez realizado el diseño del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*, procedimos a su impartición una vez que se formó un grupo de nivel B2.1 dentro de la oferta oficial del Servicio de Idiomas de la FGULL. Hemos de mencionar que no fue tarea fácil, ya que teníamos previsto comenzar en el segundo cuatrimestre del curso académico 2013-2014, pero en ese momento no hubo suficiente demanda de este nivel, por lo que nos vimos obligados a retrasarlo al siguiente año académico. Finalmente, en septiembre de 2014 se formó un grupo de siete alumnos de diferentes procedencias, con el que se pusieron en práctica cuatro unidades del curso de conversación diseñado.

Las características del curso de español del grupo experimental con el que se llevó a cabo nuestro estudio fueron las siguientes:

- un curso de 50 horas distribuidas en 4 horas semanales en dos sesiones,

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- el manual de texto con el que se trabajó fue *Aula 5* (Corpas, Garmendia, Sánchez y Soriano, 2014) y como trabajo complementario se siguió el curso virtual de nivel B2.1 del AVE⁴² en la modalidad presencial.

Se intercalaron las unidades de trabajo de los fenómenos conversacionales entre las lecciones correspondientes del curso de español del nivel mencionado. Debido a la corta duración del curso elegido (50 horas) y a las condiciones de este, tuvimos que reducir el número de lecciones que podíamos cubrir con el grupo, por ello se desarrollaron las cuatro primeras unidades programadas, que son las que siguen:

Lección 1: Sensibilización: ¿Qué es conversar?

Lección 2: Una conversación activa: Los turnos de apoyo

Lección 3: Una conversación interesante: Cambio de tema

Lección 4: Una conversación coherente I. El marcador discursivo: bueno

Al concluir cada lección, los alumnos mantuvieron una conversación con otro compañero focalizando la atención sobre los elementos conversacionales trabajados en clase previamente. Estas interacciones, que correspondían a la tarea final de práctica más global, fueron grabadas durante todo el curso: al inicio, a la mitad y al final, y, como hemos explicado en el capítulo de metodología, conforman nuestro corpus de investigación.

Es oportuno advertir de que, en la medida de lo posible, las audiciones se lleven a cabo en salas con óptimas condiciones acústicas, sobre todo en las etapas iniciales. En nuestro caso, en el momento de escuchar las grabaciones de HN, optamos por trasladar a los alumnos a la sala de ordenadores con el objeto de poder ejecutar las tareas de forma individual y autónoma. Así, las audiciones se pueden realizar con los auriculares en el ordenador, lo que permite mejorar la calidad de la audición y ajustarse al ritmo y a las necesidades de cada alumno. Si necesitan repetir un fragmento de la grabación podrán hacerlo sin problemas, lo cual les facilitará la comprensión y, por consiguiente, la ejecución adecuada de la tarea asignada⁴³. De esta manera, se reduce el nivel de estrés y la tensión que se produce normalmente ante un ejercicio auditivo y, en este caso aún más por tratarse

⁴²*Aula virtual de español (AVE)*, entorno de aprendizaje virtual para la enseñanza del español como lengua extranjera, creado por el Instituto Cervantes con material didáctico multimedia y con acceso a través de internet.

⁴³ Para rentabilizar el tiempo de búsqueda de los fragmentos de las conversaciones con los que van a trabajar, hemos indicado, en la ficha de trabajo de los alumnos, los minutos a los que corresponden las preguntas que sobre ellos se realizan.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

de grabaciones reales no adaptadas para alumnos extranjeros. Con esta forma de proceder, pues, se logra un mayor grado de percepción y de concentración para fijar la atención en el comportamiento de los fenómenos conversacionales que los estudiantes deben analizar. Además, los discentes pudieron apoyarse en las transcripciones de las conversaciones, lo que les permitió aumentar la comprensión en las sucesivas audiciones, entrenar el oído para obtener mayor información y, así, completar su interpretación.

Ahora, como cierre del apartado, ofreceremos algunas recomendaciones sobre cómo enfocar determinados tipos de actividades del curso, a partir de nuestra experiencia durante el desarrollo del mismo.

Tras la impartición del curso de conversación, diseñado para el trabajo específico de la competencia conversacional, y una vez analizados los datos obtenidos de la entrevista mantenida con los estudiantes y de sus respuestas al cuestionario, así como nuestras propias observaciones, podemos ofrecer las siguientes reflexiones con vistas a posibles mejoras:

- En relación a la actividad de *revisión*, que pertenece a la fase final de cada lección, debemos señalar su importancia, puesto que representa una fuente de información sobre el proceso de adquisición de los diferentes fenómenos conversacionales abordados. Para su realización, los aprendices debían responder a unas preguntas, usando las fichas de trabajo de la unidad, o las anotaciones del alumno observador, y las grabaciones realizadas, para llevar a cabo una posterior puesta en común en clase. Tenían que analizar sus interacciones, tomar conciencia de su propia producción e identificar los errores o aciertos (Wennerstrom, 2003). Es muy útil para el profesor, para saber si se mejora la competencia conversacional de los aprendices, si se han producido errores, etc. Además, puede contar con la opinión de los alumnos en cada momento, sobre su experiencia personal, sus dudas y sus necesidades. Durante la impartición del curso, nos encontramos que, en función del tiempo disponible, unas veces se hacía en clase al finalizar la sesión, conjuntamente con el profesor y el grupo de forma oral, o bien se posponía a la siguiente sesión.
- Otro aspecto a tener en cuenta es la necesidad de generar en los estudiantes el hábito de escuchar sus propias grabaciones para analizarlas desde el

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

inicio de la puesta en marcha del curso. De lo contrario, debido a su rechazo inicial a escucharse y a enfrentar la realidad de su expresión oral, esperan que sea tarea del profesor revisarlas y corregirlas⁴⁴. Es, por tanto, vital que se enfoque este ejercicio hacia la reflexión sobre su producción oral, ya que hemos advertido que, al principio, les cuesta detectar algunos fenómenos y tienden a la dispersión, es decir, a fijarse en elementos tales como su voz, su pronunciación o elementos más anecdóticos. Así pues, debemos guiarles para que focalicen su atención, por medio de un lista de preguntas relevantes, sobre lo que se está trabajando.

Hemos constatado que, una vez superados los miedos y vergüenzas iniciales, esta dinámica les ayuda a tomar conciencia de diversas cuestiones conversacionales que, de lo contrario, pasarían por alto y desaparecería la motivación por superarse y mejorar su capacidad de interactuar en cada grabación. Por ello, es conveniente que el docente realice esta tarea con ellos desde el principio, para que se acostumbren a hacerlo ellos solos más adelante.

- Coincidiendo con las últimas clases del curso, tuvo lugar una entrevista personalizada entre la profesora y las parejas de participantes de las grabaciones. En ella se revisaron algunas de las conversaciones realizadas previamente, prestando atención al empleo de determinados recursos y de su adecuación. Esta labor se llevó a cabo usando las fichas de práctica que se encuentran en cada lección y que debían cumplimentar o bien durante el desarrollo de la misma (si hay un alumno observador) o bien el propio estudiante, tras mantener la conversación y grabarla, la escucha en casa y cumplimenta el ejercicio. Durante la entrevista, el profesor les guiaba para que tomaran conciencia de la presencia o ausencia de los fenómenos trabajados, para revisar los errores y resaltar los avances producidos. Consideramos que es un método más eficaz que la simple corrección del profesor, esta no tiene el mismo impacto, puesto que les sirve para reflexionar, de forma crítica, sobre su propia actuación oral. Además,

⁴⁴ La alumna CH01, en el cuestionario administrado, reconoció que no escuchó todas las grabaciones después de realizarlas, solo algunas hacia el final del curso.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

pueden comparar sus interacciones con las de los HN y extraer conclusiones sobre su LM y la LO (García García, 2014: 247).

Dados los resultados satisfactorios de esta reunión, llegamos a la conclusión de que sería muy productivo realizarla también al inicio del curso (al finalizar la lección 2), puesto que con las orientaciones del profesor les resulta más viable percatarse de los errores y de los aciertos en el uso de los fenómenos trabajados. Somos conscientes de la dificultad que supone encontrar tiempo para desarrollar esta dinámica, sobre todo para atender a todos los miembros del grupo, si es muy numeroso. No obstante, creemos que puede realizarse durante el horario de clase, en caso necesario, al menos una vez, ya que, si se hace con toda la clase simultáneamente, sería una labor más compleja y ardua.

- Las actividades de *role play* permiten entrenarse en el uso de los contenidos trabajados, en una fase intermedia de práctica semicontrolada previa a las conversaciones más libres. Este tipo de ejercicio aporta varios aspectos positivos, como el desdoble del papel del alumno que puede suponer una cierta motivación para los estudiantes más tímidos, porque no los comprometen las posturas que adopten o las opiniones que emitan. También genera un tono humorístico y puede potenciar la creatividad. Pero, por otro lado, plantea una situación donde cada estudiante debe adoptar un papel y seguir unas pautas que determinan el contexto de comunicación, lo cual les puede resultar alejado de su mundo experiencial y forzado. De hecho, en el cuestionario que se les pasó al finalizar el curso, algunos estudiantes señalaron que este tipo de actividades les parecían artificiales a la hora de grabarse, mostraron sus preferencias por los ejercicios para interactuar de forma más abierta y real. En cualquier caso, forma parte del entrenamiento previo hasta que vayan alcanzando poco a poco más soltura en el uso de las tácticas y recursos propios de la conversación española.
- En la lección sobre el cambio de tema, detectamos un ejercicio mal planteado. Por medio de un juego de roles, los alumnos debían crear una conversación en la que uno de los participantes proponía nuevos temas para evitar que esta concluyera, usando las tácticas estudiadas. La situación planteada era la siguiente: *Dos amigo/as de la infancia están en un bar*

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

hablando de las causas de la ruptura con su novio/a. Cada uno tiene diferente visión de la situación. No quieren perder su amistad, pero no se ponen de acuerdo. El alumno A está triste y necesita hablar con su mejor amigo, debe argumentar para aclarar su punto de vista. Por su parte, el alumno B no está totalmente de acuerdo con la visión de su amigo, debe explicársela y proponerle diferentes temas para suavizar la situación.

El resultado de las grabaciones fue que solo una pareja cumplió las instrucciones de la tarea, es decir, tratar de cambiar de tema. Esto, quizás, se debiera a que las otras dos parejas se centraron más en contar los pormenores de la ruptura y en consolar al amigo proponiéndole soluciones, que en tratar de cambiar de tema, que sería demasiado brusco.

Esto puede suceder al plantear una actividad tan delimitada. Los estudiantes al dramatizarla improvisan y se les olvidan las pautas de la instrucción del ejercicio. Se va generando una implicación tal con la situación que se dejan fluir en la construcción conjunta de la conversación, lo cual es, precisamente, lo que ocurre en una interacción real.

3.4. Primeros resultados generales

En este apartado, recogemos los primeros resultados obtenidos a partir de las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre el desarrollo del curso de conversación, que fueron aportadas durante el transcurso de una entrevista con la profesora y por medio de las respuestas de un cuestionario.

3.4.1. Consideraciones generales de los estudiantes sobre el curso de conversación

Como hemos indicado en el capítulo anterior, en la última fase del curso, la profesora del curso entrevistó a los estudiantes, por parejas, en atención a sus intervenciones en el curso y su realización de grabaciones. El motivo de la entrevista era revisar algunas de las conversaciones realizadas previamente, prestando atención al empleo de determinados recursos y a su adecuación, por medio de unas fichas de práctica que los estudiantes debían cumplimentar. Durante la entrevista, la profesora les guiaba para que

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

tomaran conciencia de la presencia o ausencia de los fenómenos trabajados, para revisar los errores y para constatar avances producidos. Quisimos, además, aprovechar esta reunión para preguntar a los alumnos, de manera más directa, sobre la experiencia de haber realizado el curso y sobre los posibles problemas o dudas que habían surgido durante su desarrollo. De las respuestas y de sus aportaciones tomamos nota para incluirlas en esta tesis doctoral, y ahora pasamos a comentarlas, de manera general.

En primer lugar, notamos que los estudiantes mostraron entusiasmo y valoraron los beneficios de descubrir los aspectos de la conversación coloquial real, que les había activado la mente y que habían trasladado el proceso de observación a la calle. Reconocieron que prestaban más atención y se fijaban en las interacciones de los españoles. En este sentido, también coincidieron en solicitar, a modo de sugerencia, la posibilidad de incluir conversaciones con HN como otra actividad de práctica. En segundo lugar, explicaron en qué medida afectó la influencia de la complejidad del tema que debían tratar (vida cotidiana o tema más específico) o de su grado de cansancio el día de la grabación, a los resultados finales de la conversación.

Fue interesante apreciar que habían desarrollado cierta conciencia sobre su propia producción oral. Podían hablar sobre su capacidad de reconocer sus propios errores y aciertos o del avance al expresarse con más naturalidad (una de las estudiantes reconoció que en la primera grabación llegó a escribir y, posteriormente, leer el texto durante la interacción), pero, sobre todo, de la superación del miedo a hablar o de la sensación de ridículo al escucharse, así como de la habilidad de salvar las dificultades de comprensión del contenido de los intercambios orales de los españoles.

En segundo lugar, haremos referencia a los datos obtenidos sobre el curso por medio de un cuestionario⁴⁵ que se administró al finalizar el curso, con el que pretendíamos, por un lado, conocer la visión personal del estudiante sobre su experiencia durante la realización del curso y, por otro, detectar el grado de conciencia sobre la evolución de su competencia conversacional, para cotejarlo, posteriormente, con los resultados objetivos extraídos del análisis cualitativo y cuantitativo de sus conversaciones. Aportamos a este estudio los resultados de esta encuesta, puesto que estamos convencidos de que se trata de una

⁴⁵ El cuestionario completo que se pasó a los alumnos al finalizar el curso se encuentra en el Anexo VII.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

información valiosa que complementa y completa el resto de la investigación. Nuestro estudio es, pues, un estudio triangulado que combina diferentes técnicas de recogida de datos (grabaciones, cuestionarios y entrevista), es decir, trabajamos con un enfoque más holístico que nos proporciona una mayor riqueza de datos para la verificación de las hipótesis de trabajo.

El cuestionario sobre el trabajo de la competencia conversacional pretendía que los estudiantes analizaran su propia producción oral. Para poder contestar a las preguntas se les pidió que escucharan las grabaciones realizadas y que revisaran las fichas de práctica que habían cumplimentado durante el curso. Esto serviría de reflexión o de autoevaluación sobre sus intervenciones y sobre la evolución de su competencia a la hora de conversar.

Las preguntas que se propusieron eran de respuesta abierta. Concretamente, las cuestiones planteadas se referían a los siguientes aspectos:

- el uso de los recursos estudiados para cada fenómeno conversacional (TA, cambio de tema, marcador discursivo *bueno*)
- las dificultades encontradas para su empleo
- la utilidad de trabajar con grabaciones reales de HN y con transcripciones
- su opinión sobre la actividad de escuchar sus propias grabaciones
- su grado de mejora de la competencia conversacional
- sugerencias de actividades que pudieran ser incluidas

Una vez recogidos los cinco⁴⁶ cuestionarios, realizamos un análisis cualitativo con los datos que nos proporcionaron los participantes. Se trata de una fuente de información válida que nos permitirá mejorar el método y el material diseñado en aplicaciones posteriores. En los siguientes párrafos presentamos los datos obtenidos más significativos:

⁴⁶ Al finalizar el curso, uno de los alumnos estaba ausente y no pudimos recoger su cuestionario.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Pregunta 1: ¿Has utilizado los **recursos trabajados** para sus diferentes funciones: *turnos de apoyo, cambiar y retomar un tema, marcadores discursivos (entonces, bueno)*? ¿Cuáles no? ¿Por qué?

Tres alumnos contestaron afirmativamente a esta pregunta, mientras que dos reconocieron que no usaban todos los recursos, solo algunos. Una de las alumnas matizó, por ejemplo, que utilizaba “los que me salían más reales y auténticos y los que estoy segura de cómo y cuándo usarlos adecuadamente”; otra dijo que los TA y los marcadores discursivos sí los usaba, pero que usaba menos las tácticas para cambiar o retomar el tema, porque todavía le resultaba difícil “tener una parte activa en las conversaciones”. Otra alumna comentó que “estaba practicando para utilizarlos más”.

Pregunta 2: ¿Qué **dificultades** has encontrado para usar los recursos trabajados en las actividades realizadas?

Resultan interesantes los aportes que realizan los alumnos sobre el apartado de las dificultades. Para tres estudiantes lo más complejo fue usar adecuadamente los recursos conversacionales, ya que, al querer emplearlos todos, lo hacían en lugares inapropiados, lo cual resultaba forzado. En la misma línea, dos alumnos afirman que era difícil practicar de forma natural los fenómenos conversacionales en el ambiente de clase, aunque reconocen que es normal al producirse en un contexto académico para aprender español. Otro obstáculo fue, según nos indicaron, la memoria, recordar todos los elementos conversacionales. Por último, un alumno añadió que tuvo dificultades de tipo lingüístico, con los verbos o con la pronunciación.

Pregunta 3: ¿Consideras útil trabajar con **grabaciones** reales de hablantes de español? ¿Y con las **transcripciones**? ¿Por qué?

Con respecto a las grabaciones reales de HN, todos confirmaron su utilidad de forma unánime, y aclararon que son beneficiosas para mejorar la comprensión, para aprender la pronunciación, para observar cómo hablan y reaccionan los españoles en la realidad y detectar los fenómenos conversacionales estudiados. Por su parte, CH01 y K02

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

coincidieron en señalar que serían suficientes algunas grabaciones seleccionadas para aprender lo más importante, porque hay elementos que se repiten y puede resultar aburrido.

En cuanto a las transcripciones, todos los estudiantes resaltaron que son muy útiles porque les ayudaron a comprender mejor las conversaciones, pues era difícil captarlo todo solo con la parte auditiva; también les sirvieron para identificar el vocabulario nuevo.

Pregunta 4: ¿Cómo valoras el uso de grabaciones de tus propias conversaciones?
¿Cómo te has sentido? ¿Las has escuchado después de realizarlas?

La respuesta sobre sus grabaciones fue idéntica, todos señalaron que sí son productivas. Además, cuatro alumnos coincidieron en afirmar que son muy prácticas, puesto que les ayudan a prestar atención a sus propios errores (de pronunciación, gramática o vocabulario) y a identificarlos. Tres de ellos concluyeron que perdieron el miedo a escucharse a sí mismos después de las primeras grabaciones y que ya no se sintieron ridículos al oír sus voces. R06 indicó que es una forma práctica, puesto que nunca se suelen escuchar a sí mismos al hablar y es interesante darse cuenta de su evolución en lo que respecta a la producción de conversación. Por otra parte, J0 reconoció que se sintió extraña al escucharse al principio y que conversar en clase puede resultar forzado, pero que es normal en un contexto académico, en el que la interacción informal no surge de repente. K02 sí se escuchó después de grabarse; sin embargo, CH01 reconoció que no escuchó todas las grabaciones después de realizarlas, y que las grabaciones realizadas en el tiempo de clase fueron más fáciles, por cuestiones de horarios.

Pregunta 5: ¿Crees que ha mejorado tu capacidad de mantener una conversación? ¿En qué?

Parece que la percepción que tienen los participantes sobre su capacidad de conversar es positiva, advierten un progreso, como lo demuestran los cuatro alumnos que respondieron que sí a esta cuestión, mientras que una contestó *más o menos*, matizando “que algunos recursos ya los conocía antes aunque no los usaba, pero que le resulta difícil saber si los usa en el contexto adecuado”.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Pregunta 6: ¿Qué otras actividades sugieres que serían útiles para reforzar estos aspectos?

Entre las propuestas que realizaron los estudiantes en respuesta a esta cuestión destacan las siguientes: hacer grabaciones conversando con HN (estudiantes, gente de la calle), hacer más debates con diferentes opiniones o conocer más sobre las peculiaridades o los protocolos que tienen lugar en Canarias. Por último, R05 propuso que los propios alumnos analizaran sus grabaciones frente al resto de compañeros.

Esquemizamos los resultados del cuestionario en la siguiente tabla:

Alumno	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
CH01	Algunos	uso excesivo	Sí	Sí	Sí	Peculiaridades canarias
K02	Algunos	memoria y uso excesivo	Sí	Sí	Más o menos	Conversación con HN
B03	Sí	Artificial	Sí	Sí	Sí	Más debates
J04	Sí	Artificial	Sí	Sí	Sí	Conversación con HN
R05	Sí	Verbos	Sí	Sí	Sí	Alumnos explican
	3 / 2	2 / 2	5	5	4	2

Tabla 8. Respuestas de los estudiantes al cuestionario sobre la competencia conversacional

Muchas de las respuestas obtenidas durante la entrevista coinciden con las de los cuestionarios. Si bien hemos advertido que los participantes, en el momento de cumplimentar los cuestionarios, al ser una labor individual y disponer de más tiempo de reflexión, realizaron un análisis más profundo, crítico y completo sobre aspectos específicos del curso y de su trabajo. En cualquier caso, los datos que nos proporcionan ambas fuentes de información nos orientan en la reelaboración de las actividades diseñadas. En este sentido, aunque hay algunos elementos que se repiten en las listas de repertorios de fenómenos o tácticas conversacionales, ya que poseen una polifuncionalidad, como es el caso de los marcadores *entonces* o *bueno* (que se usan para comenzar a hablar, como retardativos, para expresar cambio de tema, etc.), sería posible una reducción del repertorio de recursos para facilitar la memorización de los mismos o la inclusión de textos auditivos más cortos. Por otro lado, creemos también interesante añadir, a las actividades globales del

curso, interacciones grabadas entre HNN y HN, para observar después la actuación de ambos y el diferente uso de los recursos y tácticas conversacionales.

A la vista de los datos aportados, podemos concluir que las reflexiones de los estudiantes, y nuestras propias observaciones, dan cuenta de la dificultad de adquirir los elementos y tácticas de la estructura conversacional, que lleva un proceso más largo su dominio y requiere de más oportunidades de práctica. La naturalidad al usar los elementos se va adquiriendo con el tiempo y con el entrenamiento, para que se activen de forma más automática. A pesar de todo, es unánime el reconocimiento, entre los estudiantes, de los beneficios producidos por este sistema de trabajo explícito para el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua meta y, en particular, de la competencia conversacional. Ello apunta a que el estudio consciente y explícito de la estructura y el funcionamiento de la conversación en una LE es útil y necesario y que, posiblemente, se va en la dirección adecuada. Pasamos, a continuación, a constatarlo mediante una investigación empírica sobre el desarrollo de la competencia conversacional de nuestros estudiantes en relación al fenómeno conversacional conocido como TA y al empleo del marcador discursivo *bueno*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS I. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: LOS TURNOS DE APOYO

En este capítulo, expondremos los resultados obtenidos en los análisis llevados a cabo en nuestra muestra, formada por 15 conversaciones diádicas entabladas entre los alumnos de nivel B2.1 de ELE, durante el curso de conversación diseñado para el presente estudio, con objeto de conocer el desarrollo de la competencia conversacional de nuestros estudiantes en lo que a la producción de TA se refiere.

Los datos corresponden al corpus denominado CECELE 2014, cuyas características hemos descrito con detenimiento en el capítulo dedicado a la metodología de la investigación.

Los resultados extraídos de estos materiales serán expuestos en las siguientes secciones: 1.º desarrollo de la producción de TA en la conversación de estudiantes de ELE: consideraciones preliminares, 2.º producción de los TA en el corpus CECELE, 3.º funciones de los TA en el corpus CECELE, 4.º funciones de los TA de uso frecuente en el corpus CECELE, 5.º incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de TA con diversas funciones, 6.º complejidad y estructura lingüística de los TA, 7.º complejidad de los TA de uso frecuente en el corpus CECELE, 8.º incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de los TA con diversa complejidad, 9.º tipología de los TA de uso frecuente en el corpus CECELE y 10.º incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de los TA con diversa tipología.

En el transcurso de dichos apartados, desglosaremos los datos de los análisis cuantitativos y cualitativos llevados a cabo, incluyendo tablas y gráficos con los hallazgos más significativos. A modo ilustrativo, añadiremos, también, ejemplos seleccionados de nuestro corpus sobre los aspectos analizados, siguiendo, de esta forma, el *modus operandi* del AC.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En el capítulo, además, efectuaremos la discusión e interpretación de los datos obtenidos con objeto de extraer las conclusiones pertinentes, que aporten nuevos conocimientos (dentro del ámbito de la didáctica) para el desarrollo de la competencia conversacional de los alumnos de ELE. Para ello, procederemos a la comparación de los resultados sobre la producción de TA de nuestro corpus con los mencionados en otras investigaciones, tanto en las conversaciones de nativos españoles como en las de estudiantes de ELE de otras lenguas maternas.

4.1. Desarrollo de la producción de *turnos de apoyo* en la conversación de estudiantes de ELE: consideraciones preliminares

Como acabamos de mencionar, en este primer apartado presentamos los resultados obtenidos del análisis de la producción de TA de 7 estudiantes de ELE del nivel B2.1. de diferentes nacionalidades en las conversaciones de nuestro corpus CECELE. El corpus está compuesto por un total de 15 conversaciones diádicas mantenidas y grabadas durante el curso de conversación diseñado e impartido para la realización de esta tesis doctoral. Las parejas de estudiantes participaron en 5 interacciones, cada una de ellas se correspondía con una lección en la que se trabajaba un aspecto específico de la conversación en ELE.

Debemos indicar que la primera grabación se realizó en la segunda semana del curso, una vez concluida la primera unidad didáctica introductoria. Esta conversación inicial, en la que se reflejaban los recursos y las capacidades con las que partían los alumnos al mantener una conversación en español, previos al estudio explícito de cualquier fenómeno conversacional, nos sirvió de indicativo de la posible evolución de su competencia conversacional al compararla con las grabaciones de la mitad del curso y con la del final del curso.

El primer fenómeno estructural de la conversación que se trabajó fue el de los TA, concretamente en la segunda lección, y, dado que esta unidad tenía unas dimensiones mayores y abordaba diferentes aspectos (los TA, las secuencias narrativas y marcadores discursivos), se recogieron dos grabaciones. La segunda grabación se realizó en la mitad de la lección dos y la tercera, al finalizar esta.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Para poder constatar la evolución de la competencia conversacional de los aprendices a lo largo de todo el proceso, analizamos la frecuencia, la función, la complejidad y la tipología de los TA emitidos en las cinco conversaciones que obtuvimos en las distintas fases del curso de conversación (al inicio, a la mitad y al final). Era la referencia definitiva para realizar un estudio comparativo entre la producción oral de los estudiantes desde el inicio hasta el final del curso y, de esta forma, podíamos constatar si se producía evolución en su interlengua tras el estudio explícito de la competencia conversacional.

Por otro lado, quisiéramos aludir a la repercusión que posee la enseñanza de los usos, funciones y tipos de TA en la interlengua de los estudiantes de ELE. Este fenómeno conversacional, tal y como se ha podido evidenciar, entraña una doble dificultad para los HNN. En primer lugar, los análisis llevados a cabo sobre la interlengua de estudiantes de ELE, con diferentes LM, demuestran que existen usos anómalos de los TA empleados en sus emisiones. En segundo lugar, la estructura organizativa de la conversación, así como sus características y estrategias propias y, en concreto, la producción de los TA, varía en cada lengua y cultura (Cestero, 2005, 2007 y 2016). Por todo ello, se considera necesario un entrenamiento específico y la inclusión de los aspectos conversacionales en los programas de enseñanza.

4.2. Producción de los *turnos de apoyo* en el corpus CECELE

Una vez recogidas las grabaciones, que contienen un total de 101,10 minutos de interacción, se transcribieron íntegramente y se delimitaron los intervalos de análisis de cada conversación, que fueron aproximadamente cinco minutos, quedando un total de 76,41 minutos, durante los cuales los alumnos produjeron 683 TA. En esta cantidad incluimos también los TA emitidos al inicio de TH y en las secuencias especiales. En la siguiente tabla vemos reflejados los intervalos de tiempo seleccionados para el análisis de los TA de cada conversación⁴⁷.

⁴⁷ Recordamos que el código de conversación empleado corresponde a las iniciales de los nombres de los dos interlocutores que participan en la conversación, seguido del número dado a la conversación y, por último, de las iniciales del tema tratado en ella.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS I.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: LOS TURNOS DE APOYO

Código Conversación	Tiempo grabación	Intervalos análisis TA	Tiempo análisis
CHK01ESP	5,47	0,35-5,45	5,12
RJ01ESP	4,51	0,0- 4,51	4,51
BMN01ESP	6,36	0,13-6,20	6,07
JR02INF	6,25	1,0-6,11	5,11
BCH02INF	4,5	0,0-4,5	4,5
KM02INF	6,2	0,15-5,35	5,2
KN03AN	6,5	1,15-6,23	5,08
JR03AN	9,37	3,0-8,27	5,27
BCH03AN	6,08	0,32-5,45	5,13
BJ04NOV	4,56	0,0-4,56	4,56
CHK04NOV	5,1	0,0-5,1	5,1
RM04NOV	6,26	0,45-5,55	5,1
BJ05VIO	12,2	3,35-8,56	5,21
CHK05VIO	9,15	1,29-6,59	5,3
RM05VIO	8,59	1,49-6,64	5,15
	101,10		76,41

Tabla 9. Intervalos seleccionados para el análisis de los turnos de apoyo

En el cómputo total de los TA producidos en las 15 conversaciones, observamos que el alumno con un mayor número de TA emitido en sus conversaciones es K02 con 159, es decir, un 23,1%, seguido de CH01 con 131 TA (19,1%). Mientras que N07⁴⁸ es la alumna con menor producción, con 30 (4,4%). Ahora bien, teniendo en cuenta que N07 solo pudo intervenir en 2 conversaciones, realmente su emisión de TA es superior a la del alumno

⁴⁸ Debemos aclarar que la alumna N07 abandonó el curso antes de la mitad del mismo por motivos laborales, por lo que solo pudo intervenir en dos conversaciones, correspondientes a la primera y a la tercera grabación. De ahí que aparezca con el índice de frecuencia más bajo. Asimismo, la asistencia del alumno M06, aunque realizó todo el curso, no alcanzó el 80%, por lo que perdió numerosas sesiones y participó solo en cuatro grabaciones. Esto también influyó en su evolución, como analizaremos más adelante.

M06, quien participó en 4 de las 5 conversaciones. Por lo tanto, este sería el estudiante que menos TA produjo, 42 (el 6,1%), como se puede apreciar en la tabla y los gráficos siguientes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	B03	108	15,7	15,7	15,7
	CH01	131	19,1	19,1	34,8
	J04	118	17,2	17,2	52,0
	K02	159	23,1	23,1	75,1
	M06	42	6,1	6,1	81,2
	N07	30	4,4	4,4	85,6
	R05	99	14,4	14,4	100,0
	Total	687	100,0	100,0	

Tabla 10. Relación de *turnos de apoyo* producidos por alumno

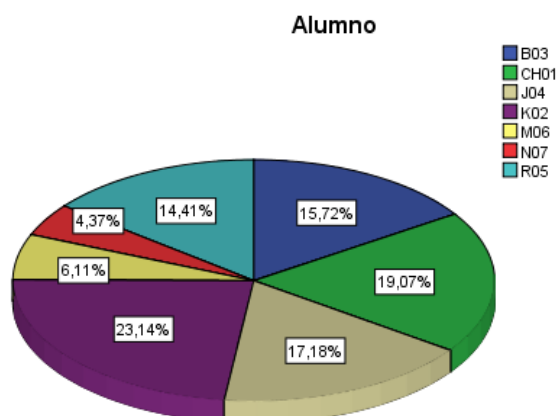


Gráfico 2. Porcentajes de *turnos de apoyo* producidos por alumno

En lo que respecta a la frecuencia de producción de TA según el sexo⁴⁹, hay que indicar que, del total de 687 TA detectados en el corpus, 546 TA (79,5%) se han producido entre las mujeres, lo que supone una media de 109,2 TA por persona (20%). La producción mayor entre el sexo femenino la realizó K02 con 159 TA, como ya hemos explicado.

⁴⁹ El grupo, con el que se trabajó durante el curso de conversación, estaba formado en su mayoría por mujeres, concretamente cinco. En cambio, solo dos hombres forman parte del corpus y por ello, en relación a la variable sexo, hemos hallado la frecuencia por separado.

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS I.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: LOS TURNOS DE APOYO

Mujeres	Frecuencia	Porcentaje
03	108	20
H01	131	24
04	118	22
02	159	29
07	30	5
Total	546	100,0

Tabla 11. Turnos de apoyo emitidos por las mujeres

Por su parte, los dos hombres de nuestro corpus emitieron 141 TA (20,5%); es decir, supone una media de 70,5 (50%). Destacó la alta producción de uno de ellos, R05, con 99 TA (70%), frente a 42 TA de M06 (un 30%).

Hombres	Frecuencia	Porcentaje
M06	42	30
R05	99	70
Total	141	100,0

Tabla 12. Turnos de apoyo emitidos por los hombres

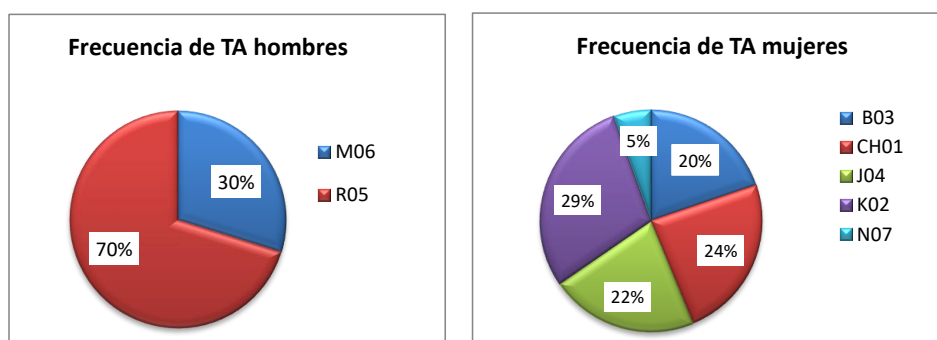


Gráfico 3. Frecuencia de turnos de apoyo de hombres y de mujeres

De estas cifras se deduce el número elevado de TA emitidos entre las mujeres con una frecuencia de uso de TA más equilibrada y estabilizada. Esto demuestra que las mujeres, al igual que en los resultados de los estudios con HN (Cestero, 2000b), poseen una alta capacidad cooperativa en la construcción de la conversación. En cuanto a los hablantes masculinos, no es representativa la muestra, ya que contamos con pocos hombres en este curso y, además, porque existe una gran diferencia entre sus producciones. Uno de ellos sí demuestra una gran disponibilidad a la cooperación, a diferencia del otro.

En cuanto a la frecuencia de producción de TA según la lengua materna⁵⁰ de los alumnos, podemos observar que el grupo de alemanes es el que más TA ha producido, 398 en total (el 57,9%), alcanzando una media de 132,6 TA. Es destacable también un índice de producción elevado entre los hablantes de inglés y de portugués como LM, con 118 (17,2%) y 99 (14,4%) TA respectivamente. Los hablantes de francés, con 72 TA (10,5%) y una media de 36, son los que emiten un número claramente más reducido de turnos de este tipo, como se aprecia en la tabla a continuación:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos alemán	398	57,9	57,9	57,9
francés	72	10,5	10,5	68,4
inglés	118	17,2	17,2	85,6
portugués	99	14,4	14,4	100,0
Total	687	100,0	100,0	

Tabla 13. Relación de turnos de apoyo según la lengua materna del alumno

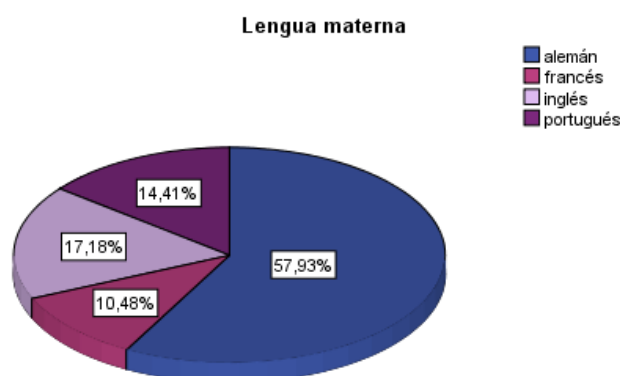


Gráfico 4. Turnos de apoyo producidos según la lengua materna del alumno

En lo que respecta a los años de estudio de la lengua española en contexto académico, tanto en su país de origen, como en España, resulta llamativo que el porcentaje de TA más elevado, con el 40,6% (279), es el de los alumnos con ningún año de estudio⁵¹

⁵⁰ Aclaremos aquí que el grupo está compuesto por tres alumnas de origen alemán y dos cuya LM es el francés y un solo hablante de inglés y de portugués, por lo que, para no descompensar los resultados estadísticos, hemos comentado los porcentajes de forma independiente.

⁵¹ Nos referimos con la variable *años de estudio del español* al estudio formal del idioma, es decir, dentro de un contexto académico. Sin embargo, algunos de los alumnos del corpus CECELE han adquirido algunas competencias comunicativas manteniendo contacto con el idioma en diferentes viajes a países de

en su país. En realidad, a este grupo pertenecen cuatro estudiantes, por lo que la media sería de 69,75 TA. Si bien hay que señalar que se trata, en su mayoría, de alumnos que han comenzado sus estudios de español en un contexto de inmersión, mientras residían en España, como comentaremos más adelante.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos entre 1 y 2 años	118	17,2	17,2	17,2
entre 3 y 4 años	131	19,1	19,1	36,2
más de 4 años	159	23,1	23,1	59,4
ninguno	279	40,6	40,6	100,0
Total	687	100,0	100,0	

Tabla 14. Relación de *turnos de apoyo* según los años de estudio en el propio país

Por lo tanto, las alumnas que han estudiado más tiempo en sus países de origen son las primeras en frecuencia de producción de TA. Así pues, la alumna K02, la única con más de cuatro años de estudio, ha producido 159 TA (un 23,1%) y CH01, cuya formación en su país fue de entre 3 y 4 años, ha emitido 131 TA (un 19,1%). Por último, la alumna J04, que había estudiado previamente entre 1 y 2 años, produjo 118 TA, (un 17,2%), que sigue siendo un número elevado de TA.

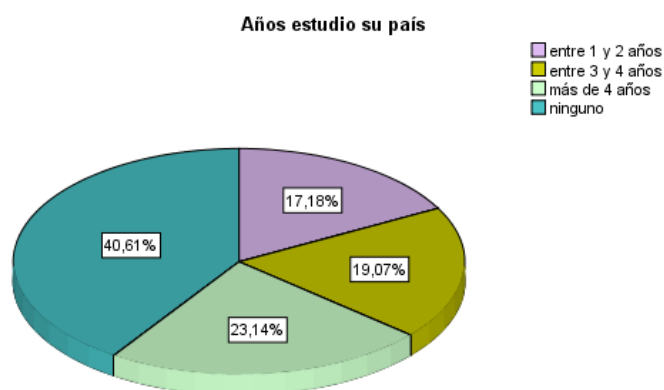


Gráfico 5. Porcentajes de *turnos de apoyo* según los años de estudio en el propio país

En cualquier caso, estos datos hay que conectarlos con los años de estudio directamente en España, puesto que la mayor producción de TA corresponde a los alumnos,

habla hispana, han realizado prácticas con amigos españoles o han estudiado de forma autodidacta, de ahí el resultado de la producción de TA.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

en este caso son cuatro, que han estudiado entre 1 y 2 años en España, con el 56,3% (387 TA), alcanzando una media de 96,75. Tres de ellos no habían realizado ningún tipo de curso previo a su estancia en España, mientras que dos estudiantes comenzaron su formación previamente y la continuaron a su llegada, realizando entre 1 y 2 años de estudio en su país la alumna J04 y CH01, entre 3 y 4 años.

Por otra parte, el 37,6% de TA (258) fue emitido por los alumnos que no han estudiado ningún año en España, con una media de 129 TA. A este grupo pertenecen dos personas. Aunque pueda parecer extraño, quizás se deba a que, en primer lugar, la alumna K02, cuenta con una formación de más de 4 años de estudio en su país en contexto académico. Y, en segundo lugar, con respecto al alumno R05, que no posee años de formación ni en su país, ni en España, consideramos que sus conocimientos provienen de un idioma y cultura próximos al español: su lengua materna, el portugués, es de raíz latina, lo cual le facilita en gran medida la comprensión; dada la proximidad geográfica de su país con España, posee una conexión con nuestra cultura; además de años de visitas, acceso a medios audiovisuales en español, así como contacto con amigos españoles. Todo ello explica, de alguna forma, esa alta producción de TA sin estudiar formalmente el idioma.

Por último, encontramos el caso del alumno M06, que no estudió en su país, pero durante su residencia en España ha estudiado entre 2 y 3 años en contexto formal. Sin embargo, su producción es la más reducida, con 42 TA (un 6,1%), quizás debido a sus frecuentes desplazamientos a su país, por motivos profesionales, que le obligan a ausentarse en sucesivas ocasiones de sus clases de español.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos entre 1 y 2 años	387	56,3	56,3	56,3
entre 2 y 3 años	42	6,1	6,1	62,4
ninguno	258	37,6	37,6	100,0
Total	687	100,0	100,0	

Tabla 15. Relación de *turnos de apoyo* según los años de estudio en España

A modo de conclusión, señalaremos que el porcentaje mayor de emisión de TA ha correspondido a los alumnos que más años han estudiado en su país y que complementaron con años de estudio en España, a excepción de los alumnos K02 y R05, que ya hemos explicado.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

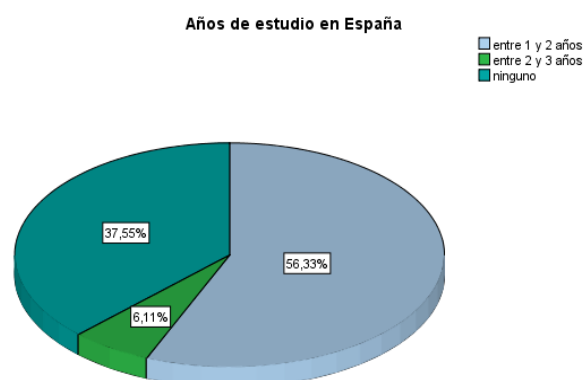


Gráfico 6. Porcentajes de *turnos de apoyo* según los años de estudio en España

En la siguiente tabla podemos apreciar la frecuencia de producción de los TA en función de la parte del curso. En la primera parte del curso, antes de comenzar con el trabajo consciente y explícito de los TA, los alumnos emitieron tan solo 84⁵² TA, es decir, un 12,2%. Por el contrario, el momento de mayor frecuencia tiene lugar en la segunda parte del curso, en la que se produce un aumento espectacular, con 345 TA (el 50,2%). Es significativa esta progresión ascendente en el empleo de TA por parte de los alumnos, que coincide con la parte central del curso. Sin embargo, en la recta final hay un descenso de la producción de los mismos, en la que se pasa del 50,2% al 37,6% (258 TA), pero siempre por encima de la emisión que tuvo lugar al comienzo del curso, como se aprecia en la siguiente tabla:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	primera parte	84	12,2	12,2	12,2
	segunda parte	345	50,2	50,2	62,4
	tercera parte	258	37,6	37,6	100,0
	Total	687	100,0	100,0	

Tabla 16. Relación de *turnos de apoyo* según la parte del curso de conversación

Esta evolución se ve claramente reflejada en el gráfico 8, en el que observamos una curva que ilustra el ascenso brusco en la producción de TA por parte de los alumnos en la

⁵² En lo referente a la variable *parte del curso*, especificaremos que el número de conversaciones recogidas en la primera parte fue solo una, mientras que en la segunda y tercera parte obtuvimos dos. A pesar de ello, consideramos que sigue siendo relevante el resultado de este análisis, puesto que nos proporciona datos ilustrativos de cómo se realiza la progresión en la adquisición de los TA en ELE.

segunda parte del curso para, posteriormente, descender levemente hasta convertirse en una emisión más moderada y consolidada.

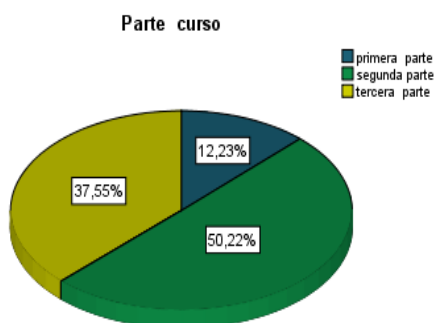


Gráfico 7. Turnos de apoyo según la parte del curso

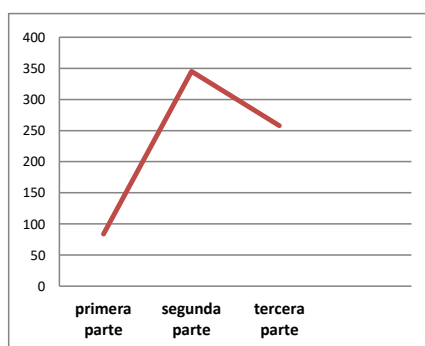


Gráfico 8. Evolución de los turnos de apoyo durante el curso

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en otros estudios sobre los TA llevados a cabo en el ámbito de ELE, el número de TA emitidos por minuto entre los estudiantes de nuestro corpus (9) es algo superior al de los taiwaneses (Pérez Ruiz, 2011) (5,5), pero hay una mayor diferencia en la producción de TA de los italianos (3,9) (Pascual, 2014), así como en la de los hablantes españoles (2,8) (Cestero, 2000a, 2000b)⁵³. Recogemos un resumen de estos datos en la tabla que adjuntamos a continuación⁵⁴:

⁵³ Estos datos han sido extraídos del estudio comparativo realizado por Pascual (2014: 371).

⁵⁴ No obstante, hay que aclarar que en nuestro estudio hemos incluido, en el cómputo total de TA emitidos, los pertenecientes a las secuencias de TH iniciados por TA, mientras que en los trabajos mencionados los recogen en otro apartado, de ahí ese índice tan elevado.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Grupos	Minutos	TA	TA/min
Espanoles	180	517	2,8
Italianos	78:32	308	3,9
Taiwaneses	76:50	420	5,5
CECELE 2014	76:41	687	9

Tabla 17. Producción de *turnos de apoyo* por minuto de españoles, italianos, taiwaneses y el corpus CECELE

A partir de aquí, realizaremos un análisis cualitativo de la evolución en la producción de los TA de los alumnos de ELE de nuestro estudio por medio de la ejemplificación de diferentes casos, a lo largo de las tres etapas del curso de conversación.

En primer lugar, hemos constatado, en las primeras grabaciones del curso, la existencia de TH muy largos, donde apenas se producen TA. La duración de algunos turnos es realmente alta, llegando a alcanzar 1:69 minutos, incluso tratándose de secuencias narrativas, donde se espera que el oyente dé señales de seguimiento o de interés ante la anécdota que está compartiendo el hablante. Así se aprecia en el siguiente ejemplo, correspondiente a la conversación RJ01ESP, en el que J04 cuenta una anécdota vivida durante su aprendizaje del español.

Ejemplo 1. RJ01ESP: (14-28)

- 12 R05: y: pero la realidad después me he dado cuenta que es la forma de la gente hablar de-
13 hablar aquí / de llamar (e:) mi niño ↓
14 J04: <vale> (e:) yo- yo tengo muchas cosas mucha historia en mi mente en aprender bueno
15 intentar aprender y mejorar el español es que siempre (hh) se ocurre algo se- se pasa algo
16 (hh) (a:) como los errores de- de traducción *or*⁵⁵ / *or* más / bueno al principio todo es
17 nuevo entonces si: / si quieres empezar a pedir algo como “qué guay yo puedo pedir algo”
18 pero: en mi mente estoy pensando por ejemplo (hh) la primera conversación- conversación (a:)
19 no forzado pero la primera que tenía (hh) e:n en un tren en Andalucía (hh) (a:) que me
20 senté (a:) cerca una chica y empecé a hablar con ella en- enseguida directa sin: / sin pensar
21 de- bueno no sé (hh)pero: después de: del viaje del tren en bajar / en bajarlo / (a:m) me pe-
22 ar yo pensé: / (e:m) // (ts) en directos co- “qué guay que por fin: / he tenido uno
23 conversación durante cuarenta y cinco minutos en castellano” es: / es: / bueno buena
24 experiencia más que: / más que solo (hh) (a:) tener conversaciones forzadas en: / en (a:) la
25 universidad en mis clases / y también (a:m) // (e:) // (mm) (ts) cuando empecé en hablar de
26 cosas más profundas de cosas del corazón de mis emociones en / en cómo: / empezar a
27 expresarme: / (a:) más en castellano / temas de: de mi fe como cristiana temas de: (hh) / no
28 sé de cosas más profundas ↓
29 R05: (hh) ¿y: cómo?: (e:m) (ts) ¿y: has notado: las diferencias / ha- has

⁵⁵ *or*: en inglés o.

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- 30 notado algunas diferencias en la forma de conversar de los españoles / con respecto a tu
31 idioma?

Este es un claro ejemplo de un tipo de discurso monológico, más que dialógico, en el que falta la cooperación en la construcción conjunta de la interacción. Los alumnos muestran estar más preocupados por compartir sus mensajes, no con sus propios compañeros, sino con un destinatario que no se encuentra presente, es decir, el profesor, quien, finalmente, evaluará su intervención. Parece que no es relevante la comprensión de su discurso, tan solo que el profesor compruebe sus aportaciones a la conversación. Los interlocutores no emiten señales de escucha activa, con las que avisan del seguimiento o del entendimiento del enunciado, tampoco muestran interés, ni piden más información, no aclaran dudas. En definitiva, no reaccionan ante lo dicho, ya que se concibe la creación de una conversación grabada como una tarea de clase, que puede ser evaluada por el tutor. Se diría que el alumno piensa “Primero es mi turno y ahora te toca a ti”, con lo que se aprecia que no existe una colaboración conjunta que se cree a partir de las intervenciones de sus compañeros.

De nuevo, en el ejemplo 2, observamos cómo mientras K02 cuenta una anécdota, su interlocutora no reacciona con ningún TA de seguimiento o de seguimiento enfático. Tan solo emplea la risa, es la única señal de escucha que se produce en esta interacción que, en este caso, es un recurso no verbal, lo cual resulta pobre como estrategia conversacional en un grupo de nivel B2.1.

Ejemplo 2. CHK01ESP: (12-18)

- 11 CH01: (risas=todos) / y ¿tú?
12 K02: (hh) (mm) / vale: n:o: recuerdo alguna: anécdota que me: haya ocurrido a mí pe:ro a
13 mi padre: (hh) (a:m) / bueno él: (mm) (ts) una vez él quiso: pedir una: cerveza: / pero: en
14 lugar de eso: (mm) pidió una: (ts) (hh) (e:) un servicio (risas=todos) v: vale: (risas=K) la-
15 la camarera estuve: (risas=CH) estuvo: riendo: (risas=K) todo el tiempo y mi padre (hh)
16 no supo: por qué (risas=todos) vale / (hh) y: (risas=todos) / (e:mm) bueno (e:mm) // ¿tú⁵⁶
17 has notado algunas diferencias en la forma: de conversar de los españoles con respecto a tu
18 idioma? / bueno el alemán (risas=K) nuestra idioma
19 CH01: (mm) <sí nuestra idioma> / (emm) bueno cre- creo que los españoles
20 hablan más rápido: /

Esto puede ser debido a la falta de creación de hábitos para la realización de este tipo de tareas en el aula, o bien al desconocimiento de cuáles son los objetivos exactos de la

⁵⁶ Por la entonación se aprecia que durante esta intervención está leyendo.

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

tarea, ya que parece que los estudiantes solo están preocupados por elaborar un turno suficientemente completo para demostrar al profesor ‘cuánto hablan, cuánto español saben’. No cabe duda de que, siendo la primera tarea de este tipo realizada en el curso, existe una falta de conciencia sobre lo que supone generar una conversación y de cuáles son los roles o funciones de los hablantes, probablemente no solo en la LO de estudio, sino en su propia lengua también.

De hecho, los comienzos de las conversaciones reflejan esta conciencia de la tarea que poseen los alumnos, como en el caso que presentamos a continuación, en el que el inicio del intercambio se realiza directamente por medio de una pregunta relacionada con el tema propuesto para la realización de la tarea. La alumna CH01 toma el turno de habla leyendo la anécdota que ha traído escrita en su cuaderno previamente (líneas 3-7), lo que se advierte con claridad por su entonación. Tras finalizar su intervención, rápidamente da paso a su compañera trasladándole la misma pregunta (11), sin una transición gradual. La hablante K02 no realiza ningún comentario, no hay reacciones al respecto de lo narrado, tan solo risas y un apoyo con el adverbio *vale*, para indicarle que lo ha entendido (9).

Ejemplo 3. CHK01ESP: (3-11)

- 1 K02: ((murmuran en voz baja)) ¿okey? / vale // bueno CH / ¿recuerdas ((ruido=viento))⁵⁷
- 2 alguna: anécdota de que haya ocurrido hablando español- en español?
- 3 CH01: (mm) sí / hablando
- 4 en español⁵⁸ me ha- / ha ocurrido algo muy divertido // lo pasó cuando estuve con mi amiga
- 5 que también es alemana en el aeropuerto / de Santander / queríamos ir en taxi a nuestro hostel
- 6 y le pregunté al taxista // “¿cuándo cuesta hasta allí?” / y él nos respondió “pues a-
- 7 aproximadamente: / diecisiete euros / pero no sé si llegamos allí” // referible al dinero claro
- 8 (risas=K) y mi amiga // (ts) “¿cómo que no sepa si llegamos allí?”
- 9 K02: (risas=K) <vale:>
- 10 CH01: (risas=todos) / y ¿tú?
- 11 K02: (hh) (mm) / vale: n:o: recuerdo alguna: anécdota (...)

Es evidente, pues, que existe una clara preocupación por la corrección lingüística al valerse de un discurso elaborado anteriormente, pero, al mismo tiempo, un desconocimiento de otros aspectos propios de la conversación, de cuál es su importancia y de la necesidad de practicarlos, premisa esta que poco a poco van entendiendo los estudiantes a lo largo del curso.

⁵⁷ Durante varios minutos de esta grabación se escucha un ruido producido por el viento.

⁵⁸ Por la entonación se aprecia que durante esta intervención está leyendo.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Por otro lado, también se advierte, en el caso de J04, en la conversación RJ01ESP, un uso excesivo de TA durante las intervenciones más bien cortas de su compañero, que parece algo artificial. Lo cierto es que emplea el mismo elemento cuasiléxico en todos los TA, con el objetivo de mostrar acuerdo con la opinión de su compañero sobre cómo son los portugueses con respecto a los españoles. Sin embargo, no siempre parece justificada o necesaria esa señal de seguimiento en tan corto espacio (55 y 57), aunque refleja un grado de empatía elevado y de implicación en la interacción. Además, su emisión se realiza en un tono monótono, con una entonación plana, que llama la atención. Tal vez se corresponda con una estrategia conversacional específica de su cultura, ya que la alumna en cuestión es de origen estadounidense.

Ejemplo 4. RJ01ESP: (51-59)

- 49 R05: muy: muy parecidos (hh) y yo creo que los españoles son- son / son más
50 vivos / hablan más / hablan más rápido (risas=R)
51 J04: <(hm)>
52 R05: v: cuando están (mm) juntos / es difícil de entenderlos
53 J04: (hm)>
54 R05: cuando hablan unos con los otros
55 J04: <(hm)>
56 R05: los portugueses son un poco más tranquilos
57 J04: <(hm)>
58 R05: un poco más: (e:) reservados un
59 J04: <(hm)>
60 R05: poco más tranquilos ↓

Posteriormente, en las conversaciones correspondientes a la segunda parte del curso, y después de trabajar la lección donde se presentan y estudian los TA, los alumnos comienzan a usar mayor cantidad y también más variedad de ellos, como veremos en los apartados siguientes. Se hace patente la participación más activa de los estudiantes en sus intercambios orales, los TA son más numerosos y más ricos, aunque, en ocasiones, se produce un híperuso, es decir, un exceso de turnos para expresar el seguimiento e interés del mensaje en marcha. Por lo tanto, se desatienden los requerimientos pragmáticos o de la interacción propios de la emisión de los TA en español y no siempre se emplean en los lugares adecuados, por lo que se convierte en una emisión ansiosa, motivada por el descubrimiento de este nuevo recurso conversacional y el deseo de aplicarlo en las intervenciones, que provoca un uso artificial y forzado del fenómeno estructural que nos ocupa.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Así, por ejemplo, en la interacción de las alumnas B03 y CH01, podemos advertir que, al inicio de la grabación, en la que debían hablar sobre la infancia, sus TA son forzados, sobre todo se aprecia en la entonación plana, impropia de una frase exclamativa, sin emoción en la emisión de los mismos (8 y 14). Además, hay una risa un tanto nerviosa (6, 11, 12), que refleja cierta complicidad entre las interlocutoras, porque deben introducir estos nuevos elementos y por eso les resulta también un tanto extraño o evidente. De hecho, en el ejemplo que sigue, vemos como CH1 emite un TA un tanto largo (14) formado por una combinación de elementos nada habituales en español, *mira tú también*, que además parece una expresión de sorpresa excesiva, una reacción no adecuada, si tenemos en cuenta lo que su interlocutora está comentando en el turno anterior.

Ejemplo 5. BCH02INF: (8 y 14)

- 6 B03: (risas=B) (e:m) // (a:) a mí me encantaba de juga:r con mis amigo:s
 7 especialmente fue:ra
 8 CH01: <:sí sí (hm)>
 9 B03: (hh) porque: (em) / hay una regla que es- que es mu:y divertido / que porque mi
 10 madre
 11 CH01: cuéntame (risas=CH)
 12 B03: (risas=B) mi madre (risas=B) siempre (risas=B) quiso (hh) que mi
 13 hermano y yo jugábamos fuera / por eso / e- e- to:do- sí todos los (hh)
 14 CH01: <(:ah!) :sí?> <(:ah!)> <mira tú también> /

En este ejemplo queda patente la prisa y el interés de los estudiantes por poner en práctica lo aprendido, pero, también, que la adquisición de los TA requiere un tiempo de práctica considerable, para que su uso se vaya ajustando y adecuando a los requerimientos del contexto de forma progresiva y, así, se produzca con mayor soltura y naturalidad.

Por otro lado, observamos que, al avanzar la conversación y al ir profundizando en el tema tratado, la emisión de los turnos se produce con mayor espontaneidad y fluidez, seguramente debido a que están más implicados e interesados en las anécdotas o en los recuerdos que se suceden sobre la infancia. Por lo tanto, el interés por compartir una información más personal es real y genera una conexión entre los hablantes, puesto que, por medio de este intercambio veraz, están descubriendo y conociendo a sus compañeros. Este es, ahora, el motor de la conversación, la tarea en sí pasa a un segundo plano.

De esta manera, se interesan por la información que aporta el otro, se produce una mayor cooperación en la resolución de dudas, en la selección del vocablo o de la expresión

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

adecuada. También, se aclaran determinados aspectos del contenido para favorecer el entendimiento, incluso se solicita una mayor información sobre algún dato específico, se hacen bromas y se expresa emoción al reconocer experiencias comunes (ejemplos 6, 7 y 8).

Ejemplo 6. BCH02INF: (41-49)

41. B03: ¿y te gustó? /
42. CH01: sí sí
43. B03: ¿con- con- con el mayor o con el pequeño más?
44. CH01: (a:) // de pequeña con el mayor
45. B03: <(¡ah!)>
46. CH01: porque te sientes má:s / (ts) / ¿sabes? (risas=CH) más:
47. B03: más cómoda o algo
48. CH01: (risas=CH) <sí>
49. B03: <sí sí cómoda> sí sí puedo imaginármelo (hh) y: con mi hermano: (...)

Ejemplo 7. KM02INF: (39-46)

39. M06: una: / una *cour* (e): ¿un *courtain*⁵⁹? no (e):
40. K02: e-
41. M06: un courtain is in english⁶⁰ (e:m)
42. K02: (e:) <sí> (a:) un momento (hh) u:n velo / es un velo creo
43. M06: ¿un velo? (¡ah!) creo que
44. K02: sí: creo que sí
45. M06: hay otro- un otra palabra también / pero: bon⁶¹ / vale
46. K02: (mm) <vale> no la: conozco

Ejemplo 8. KM02INF: (108-117)

108. K02: por eso: y: bueno jugaba a: // cosas en la naturaleza: no sé: // e-
109. M06: de hacer la comida con
110. hierba:s y con cosa:s y: (risas=M)
111. K02: <s:í> (e:) <sí:> <eso eso> sí es verdad sí eso
112. M06: “¿quieres probar mi postres de: de tierra y de arena y
113. de” (risas=todos)
114. K02: <sí: sí sí sí> <(o:h)> (hh) y:
115. (am:) / (ts) / bueno: entonce:s (e:) ¿ese tiempo: fue un: tiempo feliz para ti?
116. M06: sí sí sí sí claro muy feliz
117. K02: <claro ¿no?>

Finalmente, en la última parte del curso, se alcanza cierta normalidad en los intercambios, parece consolidarse el papel activo del oyente con una mayor implicación en la construcción conjunta de la conversación. Ahora, las intervenciones son construidas con

⁵⁹ *Courtain*: en inglés ‘cortina’.

⁶⁰ *Courtain is in english*: quiso decir ‘cortina es en inglés’.

⁶¹ *Bon*: en francés ‘bueno’.

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

una mayor coherencia y cohesión y se emite una gran variedad de tipos de TA, tanto con respecto a su estructura, como a su funcionalidad. Esta riqueza y dominio se aprecia en el ejemplo 9, en el que encontramos señales de acuerdo (119), de conocimiento (122), apoyos de conclusión (120), de reafirmación (128 y 132), turnos para aclarar posibles confusiones o dudas, o para confirmar que se está entendiendo (130) o que se está de acuerdo (123, 129, 133). Además, los apoyos son emitidos en los momentos que la interacción o el contexto lo exige y los TH iniciados por un apoyo reflejan que las aportaciones están bien cohesionadas con el discurso previo, todo lo cual aporta mayor naturalidad y dinamismo a la conversación.

Ejemplo 9. CHK05VIO: (119-133)

117. CH01: como actuará / actuar si te pasa algo así / yo creo que lo más importante es decir algo
 118. ¿no? ///
119. K02: <**sí claro**> / pero supongo que hay mucha gente que- que: /
120. CH01: <**que no dicen (?)**>
121. K02: que no dicen nada: aunque: / pasa eso / porque:
122. CH01: <**porque le da: vergüenza- vergüenza**>
123. K02: <**ta- sí**>
124. **vergüenza**> y: (hh) también
125. CH01: y:
126. K02: miedo y: // tal //
127. CH01: y: se cuestionar / cuesti- cuestionan a:- a sí mismo / creen que: es culpa: / culpa: suya
128. K02: <**¿de la mujer?**>
129. CH01: <**sí sí**> // pero no es
130. K02: <**(ahá)**>
131. CH01: que- que han hecho algo malo y que / que el hombre tiene el derecho a: / hacer
132. K02: <**¿en serio?**>
133. CH01: <**sí**> a- algunos m- mujeres sí piensan esto /

Como conclusión, podemos afirmar que, tras realizar con el grupo, en el aula, la observación de las tácticas y recursos de las conversaciones de los HN, el análisis de las transcripciones que presentamos como modelos, así como la práctica por medio de los diferentes ejercicios planteados, los alumnos se apresuran a intervenir de manera activa en sus intercambios comunicativos, cooperando y mostrando interés por lo que su interlocutor le transmite, pero de forma algo convulsiva, apresurada y excesiva. Posteriormente, se pasa a un estadio de estabilización en la emisión de los TA. Esta tendencia podemos considerarla como un paso necesario dentro del proceso normal de adquisición de la estrategia conversacional en ELE. Se trata, pues, de las diferentes fases de adquisición propias de la interlengua para alcanzar un uso adecuado y natural de los TA, que da como resultado un

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

empleo excesivo tras el aprendizaje programado, seguido de la disminución que lleva al correcto empleo y a la adquisición.

4.3. Funciones de los *turnos de apoyo* en el corpus CECELE

La función principal de los TA, como hemos mencionado ya en el capítulo correspondiente al marco teórico, es expresar seguimiento, mediante turnos breves y emitidos en volumen bajo, participando con una escucha activa en el desarrollo de la interacción. Sin embargo, los turnos que nos ocupan poseen otras funciones específicas atendiendo a los significados pragmáticos o las funciones cooperativas. Según la clasificación de Cestero (2000b: 30), los TA se dividen en siete tipos diferentes, en atención a su función añadida: de seguimiento, de entendimiento, de acuerdo, de conclusión, de reafirmación, de recapitulación y de conocimiento. Además, hemos incluido, en la investigación, los TA combinados, es decir, los que presentan dos o más funciones en la misma toma de turno. En el siguiente apartado, expondremos con cifras y ejemplos los resultados obtenidos a este respecto.

4.3.1. Funciones de los turnos de apoyo de uso frecuente en el corpus CECELE

En primer lugar, observamos que los alumnos emplean los TA con una amplia variedad de funciones. En el total de 687 TA, emitidos durante las 15 conversaciones grabadas para nuestro corpus, hemos documentado 15 tipos de funciones diferentes, de las cuales 7 corresponden a los apoyos emitidos con una sola función. En cambio, las 8 funciones restantes se producen mediante apoyos combinados de dos funciones.

En cuanto a la función más empleada por los estudiantes del corpus CECELE 2014, hemos comprobado que ha sido la de acuerdo, con 371 TA (el 54%), a continuación encontramos 98 de entendimiento (el 14,3%) y 97 TA de seguimiento (el 14,1%). No obstante, las funciones de reafirmación, 42 (6,1%), y de conclusión, 33 (4,8%), poseen también un porcentaje considerable de emisión. En cambio, las menos frecuentes fueron las de conocimiento, con 6 apoyos (0,9%), y la de recapitulación, con 4 ejemplos (0,6%).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En el gráfico que sigue, ilustramos dichas preferencias, incluyendo los TA combinados más repetidos⁶².

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
acdoconclus	2	,3	,3	,3
acdoreafirm	1	,1	,1	,4
acdorecap	3	,4	,4	,9
acuerdo	371	54,0	54,0	54,9
conclusión	33	4,8	4,8	59,7
conclusreafirm	1	,1	,1	59,8
conocimiento	6	,9	,9	60,7
entenacdo	19	2,8	2,8	63,5
entenconclus	2	,3	,3	63,8
entendimiento	98	14,3	14,3	78,0
entenreafirm	7	1,0	1,0	79,0
reafirmación	42	6,1	6,1	85,2
recapitulación	4	,6	,6	85,7
recapreafirm	1	,1	,1	85,9
seguimiento	97	14,1	14,1	100,0
Total	687	100,0	100,0	

Tabla 18. Relación de funciones de *turnos de apoyo*

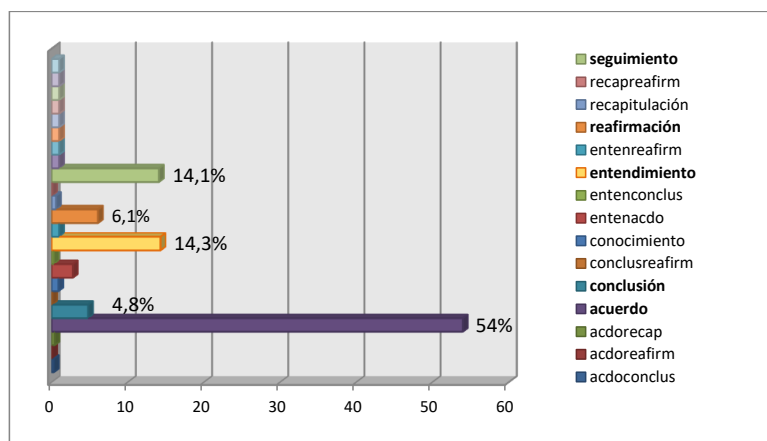


Gráfico 9. Las funciones de los *turnos de apoyo* de uso frecuente

⁶² Las abreviaciones que hemos empleado para los apoyos combinados son: *recapreafirm* (recapitulación+reafirmación), *acdoconclus* (acuerdo+conclusión), *acdoreafirm* (acuerdo+reafirmación), *acdorecap* (acuerdo+recapitulación), *entenacdo* (entendimiento+acuerdo), *entenconclus* (entendimiento+conclusión), *entenreafirm* (entendimiento+reafirmación) y *conclusreafirm* (conclusión+reafirmación).

Si tenemos en cuenta los datos referentes a los HN de español (Cestero, 2000b: 48), la función más habitual con la que se emplean TA es la de acuerdo (45%), le sigue la de entendimiento (20%), así como la de seguimiento (16%) y la de conclusión (10%). Encontramos un alto grado de coincidencia con nuestro corpus con respecto a las tres funciones más frecuentes: acuerdo (54%), entendimiento (14,3%) y seguimiento (14,1%), aunque la proporción de estas dos últimas funciones es inferior.

Con respecto a los estudios sobre la emisión de TA realizados sobre diferentes estudiantes de ELE, con procedencias y LM diversas, podemos, por ejemplo, comparar nuestros resultados con los del corpus de los estudiantes taiwaneses⁶³ (Pérez Ruiz, 2011), quienes emitieron, en el grupo B, las mismas funciones que en nuestro corpus, es decir, apoyos con la función de acuerdo (32%), de seguimiento (28%) y de entendimiento (13%), siendo mayor el porcentaje de los apoyos de seguimiento entre los hablantes taiwaneses.

En cambio, las funciones más frecuentes de los alumnos italianos (Pascual, 2014) en sus conversaciones en español fueron, en el grupo B, las de entendimiento (41%), de acuerdo (21%) y de seguimiento (13%). Preferencias idénticas a las de los estudiantes ingleses de nivel B2/C1 (Inglés, 2010), cuyas funciones mayoritarias fueron las de entendimiento (41,4%), acuerdo (25%) y seguimiento (25%).

En los cinco estudios mencionados, coinciden los tres tipos de función más frecuentes con variaciones en los porcentajes de cada uno y en el orden, lo que indica que, entre personas de distintas procedencias, estas funciones parecen ser imprescindibles para retroalimentar el acto comunicativo por medio de señales que garanticen a su interlocutor su cooperación.

En segundo lugar, como indicamos previamente, hemos encontrado en nuestro corpus cierta variedad de TA combinados, 36 en total, en los que aparecen las funciones combinadas de 8 maneras diferentes. La combinación más frecuente es la de entendimiento y acuerdo, que se produce en 19 ocasiones (2,8%), seguida, con 7 ejemplos (1%), la combinación de entendimiento y reafirmación. El resto de combinaciones son menos frecuentes, pero es destacable la variedad que presentan y suponen un 5,1% del total. Esto, como veremos más adelante, se acerca bastante a lo que sucede entre los hablantes de

⁶³ Para realizar el estudio comparativo hemos escogido, como punto de referencia, los resultados correspondientes al grupo B (C1), por poseer un nivel superior de ELE más cercano al de los estudiantes de nuestro corpus (B2.1).

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

español, puesto que este tipo de apoyos en sus conversaciones constituye un 6% (Cestero, 2000b).

Ilustramos estos datos de los apoyos combinados de nuestro estudio en la tabla que recogemos a continuación.

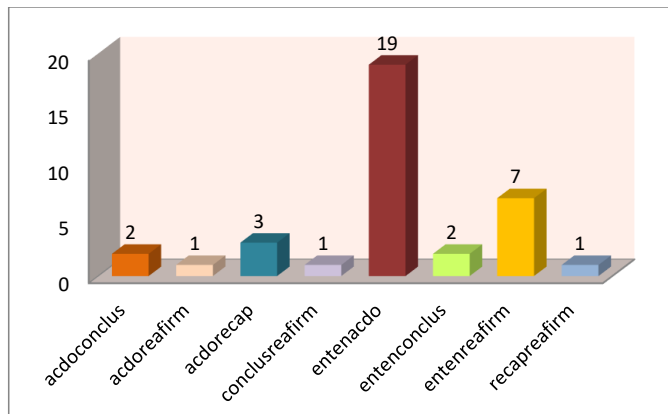


Tabla 19. Relación de *turnos de apoyo* combinados

Con respecto a los otros estudios de ELE, podemos indicar que los apoyos combinados suponen menos de un 4% entre los alumnos taiwaneses del grupo B (Pérez Ruiz, 2011) y la combinación de TA de entendimiento y de acuerdo es la más frecuente, con un 72%, seguida de la de entendimiento y recapitulación, con un 14%.

Entre los italianos (Pascual, 2014), los apoyos combinados representan un 9% y el apoyo de doble entendimiento alcanza el mayor porcentaje, 35%; le siguen la de entendimiento y de acuerdo, con un 22%, la de entendimiento y de reafirmación, con un 17%, y la de doble acuerdo, con un 7%.

En el caso de los hablantes ingleses, los apoyos combinados emitidos fueron un 2,9%. De los 4 ejemplos, cada uno presentaba una combinación diferente: acuerdo y entendimiento, acuerdo y conclusión, entendimiento y conclusión y entendimiento y reafirmación.

En contraposición a estos datos, observamos que es algo atípico en los estudios realizados sobre hablantes de español (Cestero, 2000b: 45), en los que los apoyos combinados constituyen un 6%, siendo la combinación más frecuente, la de apoyo de acuerdo y de conclusión con un 35,5%, le sigue la función de entendimiento y de

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

recapitulación con 19,4%, la misma cantidad que de entendimiento combinado con apoyo de conclusión. Estos resultados contrastan con los porcentajes de estas combinaciones alcanzados en nuestro corpus, puesto que la combinación de entendimiento y recapitulación se encuentra solo en un 0,4%, así como la de acuerdo y conclusión o de entendimiento y conclusión, que representan un 0,3%. Este tipo de combinaciones, usadas por los HN, exige al oyente estar más atento al mensaje en marcha y supone, de alguna forma, una mayor implicación y empatía con su interlocutor, dado que realiza una aportación de información o un resumen de lo dicho, anticipándose al contenido del enunciado en marcha.

Por tanto, podemos concluir que, prácticamente, no coincide, ni la frecuencia de producción, ni las combinaciones de las funciones en los apoyos combinados de las interacciones de los estudiantes de ELE con las de la lengua meta, por lo que deducimos que se trata de una característica propia de la interlengua de los alumnos. Parece ser una tendencia entre los hablantes de ELE el uso de TA combinados con dos funciones, siendo la más repetida en todos los corpus la de entendimiento y acuerdo.

En el siguiente gráfico, ilustramos, comparativamente, los porcentajes de las funciones de uso frecuente entre los HN de español y los HNN del corpus CECELE.

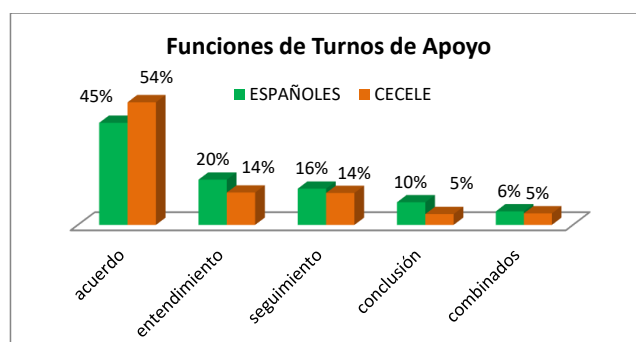


Gráfico 10. Relación de porcentajes de las funciones de uso frecuente entre HN y CECELE

4.3.2. Incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de los turnos de apoyo con diversas funciones

Para medir el grado de adquisición de los TA a lo largo del curso de conversación y la capacidad de los alumnos para combinarlos, debemos analizar en qué parte del curso se emplean TA con mayor variedad de funciones y cuáles han sido las de uso más frecuente. Hemos identificado la segunda etapa del curso como la más rica, en lo que a variedad de funciones se refiere.

En la primera parte, los apoyos más frecuentes son los de acuerdo, que se usaron en 55 ocasiones (un 65,5%). Le siguen los de entendimiento con 9 apariciones (el 10,7%) en ese primer período. A continuación, con 5 TA cada uno, los de conclusión y los de reafirmación (6% respectivamente). Entre las que menos se usaron encontramos 3 ejemplos de seguimiento (3,6%), 2 ejemplos de apoyo de conocimiento (2,4%) y ninguno de recapitulación⁶⁴.

La parte del curso con mayor producción de TA y variedad de funciones fue la segunda. En esta etapa, los apoyos de acuerdo se emiten en 126 oportunidades, aunque debido a la variedad de funciones que se incorporan a las conversaciones de los alumnos, el porcentaje de uso es del 36,5%. Ocupan el segundo puesto de las funciones más frecuentes, con un elevado número de apariciones también, los apoyos de seguimiento con 86 (el 24,9%). Encontramos después los TA de entendimiento, con 66 ejemplos (el 19,1%), los TA de reafirmación, con 23 (6,7%), los TA de conclusión, con 17 (el 4,9%), y, dentro del grupo de TA combinados, los apoyos de entendimiento y de acuerdo, con 10 (el 2,9%).

En la tercera parte, continúa ocupando el primer lugar la función de acuerdo, pero se eleva a 190 el número de apariciones (73,6%). Es decir, se produce una subida considerable con respecto a la fase anterior, pasando del 34% al 51,2%, en el cómputo total del curso.

En el resto de funciones, apreciamos el movimiento contrario, esto es, un descenso en el índice de emisiones. Así, los apoyos de entendimiento bajan a 23 (8,9%), los de reafirmación a 14 casos (5,4%) y los de conclusión a 11 (4,2%). De igual manera disminuye la frecuencia de producción de la mayoría de los apoyos combinados, como los

⁶⁴ Por motivos de espacio, adjuntamos la tabla correspondiente a la relación de funciones de uso frecuente en nuestro corpus en el Anexo I.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

de entendimiento y de acuerdo que pasan de 10 a 4 ejemplos (1,6%) y los de entendimiento y de reafirmación bajan de 5 a 2 (0,8%). Los TA de conocimiento mantienen el mismo número de emisiones en todas las partes del curso, 2 (0,8%). En el siguiente gráfico se ilustran los diferentes tipos de funciones de los apoyos emitidos por los alumnos en las tres etapas del curso:

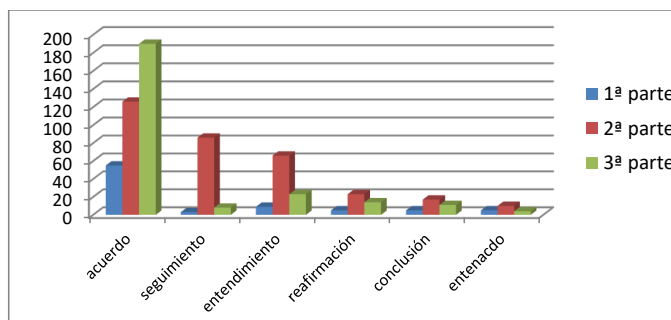


Gráfico 11. Funciones de uso frecuente según la parte del curso de conversación

Seguidamente, comentaremos los porcentajes correspondientes a los TA, según su función, más frecuentes de nuestro corpus en atención a la parte del curso de conversación (inicio, intermedio o final), e incluiremos los ejemplos más representativos de los mismos con su correspondiente interpretación.

Como ya hemos indicado, la función que más se empleó en las tres etapas del curso fue la de acuerdo: en la primera parte, en 55 ocasiones (65,5%); en la segunda, en 126 (36,5%), y en la tercera, en 190 (73,6%).

En el siguiente fragmento de la primera conversación del curso (ejemplo 10), perteneciente al único grupo formado por tres componentes, observamos cómo el hablante M06 emite su único TA en toda la grabación (3), con el que expresa acuerdo y comienza su TH. Además, se aprecia perfectamente cómo, durante su turno, no existe ningún apoyo de seguimiento, ni sus oyentes muestran ninguna señal de interés, a pesar de las numerosas pausas y titubeos que se producen durante su intervención.

Ocurre lo mismo en la intervención de B03 (7), en la que, a pesar de ser un turno largo, no recibe ningún tipo de señal de apoyo de sus compañeros. Además, advertimos la dificultad de los participantes en la conversación para conectar de manera fluida y natural

sus TH. Quizás es un reflejo, o bien de la falta de recursos, o bien de la falta de atención. Tanto en la línea 6, como en la 14, observamos que se producen unas pausas largas, incluso un silencio de 3,5 segundos, antes de que alguno de sus oyentes tome el turno, a pesar de haber sido marcado el final del turno por medio de la entonación descendente y de un breve resumen (6 y 14).

Ejemplo 10. BMN01ESP: (3-17)

1. B03: estamos aquí porque queremos saber / ¿por qué tenemos que: / aprender español? ¿qué hacemos
2. con nuestro español? / ¿y cómo: / cómo lo hacemos para: mejorarnos? / (ts) vale //
3. M06: <vale> / (e:) para mí ((ruido=viento)) yo quiero a: aprender y hablar más español para: para
4. disfrutar de: de mi familia de mi amigos (e:) en España // para: aprender una otra cultura /// y: para
5. compartir cosas al final con (e:) person (e:) española o de Tenerife más porque soy aquí ↓ /// y: es
6. esto el porqué me gustaría hablar más español //
7. B03: <(hm)> (hh) para mí: también es muy importante de aprender l- esta lengua / porque:
8. seguramente estoy viviendo aquí / pero también es muy importante para mí porque estoy trabajando
9. en un colegio alemán pero: / (ts) la mayoría de: de los padres de mis niños están españoles / (hh) y:
10. por eso ellos no hablan alemán ni una palabra y por eso // cuando yo estoy hablando con los padres
11. de mis niños es seguramente en español / (hh) y: tengo que: (em) expranarme: en un- en un ni- en un
12. nivel alto (hh) porque: / (ts) a veces es muy- es muy difícil a explicar los padres / (a:m) cómo los
13. niños pueden mejorarse: qué- qué los niños pueden- hacer para mejorarse para: // para mejorar su
14. nivel en alemán también / y por eso estoy aprendo // español ↓ (3,5')
15. M06: (e:) y que:- que además (e::) *bo*⁶⁵ también para viarar⁶⁶ porque: si después y: y tú también /
16. seguramente que tú puedes hablar inglés y francés //
17. B03: <sí> (risas=B)

También puede haber influido, en este tipo de interacción, el hecho de que el grupo está formado por tres componentes y no parecen tener una conexión entre ellos, tal vez debido a no comprender todavía el sentido u objetivo de la actividad, o por haber realizado la grabación en el exterior y con un móvil, desconocemos la posición adoptada durante la misma, que quizás no haya favorecido esa actitud cooperativa.

En este primer período se aprecia menos variedad de recursos empleados para la función de **acuerdo**, como se refleja en el ejemplo que sigue, donde hay una preferencia por el adverbio afirmativo.

Ejemplo 11. CHK01ESP: (89-101)

- 89 CH01: <sí claro> //
- 90 K02: materno
- 91 CH01: y: (risas=K) / a veces no estás capaz de: de contar las cosas como lo querías decir
- 92 K02: <(ah!) vale sí> (hh) bueno mi- yo tengo- tengo miedo de que: no me entiendan:

⁶⁵ *Bo*: en francés 'bueno'.

⁶⁶ Quiso decir 'viajar'.

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- 93 CH01: <sí> //
- 94 K02: así que /// bueno / es casi lo mismo
- 95 CH01: pero siempre pue- puedes explicarte: y:
- 96 K02: s: (e:) // (mm)
- 97 CH01: y:
- 98 K02: bueno: (risas=K) / vale sí
- 99 CH01: <sí>
- 100 K02: pero: es difícil
- 101 CH01: <sí>

Hay que destacar que algunos alumnos, ya en la primera parte del curso, cuentan con un amplio repertorio de TA de acuerdo, como se aprecia en el siguiente ejemplo. En él, la hablante J04 incluye una secuencia con varios apoyos de acuerdo, usando los adverbios *sí*, *ya* y el elemento cuasiléxico *ahá*. Además, demuestra estar prestando atención a la valoración que su compañero realiza sobre el lenguaje no verbal y reforzándola.

Ejemplo 12. RJ01ESP: (66-72)

- 64 R05: (e:) s:í bueno: (hh) n:o muchas diferencias (e:) / e- (mm) la forma de: lenguaje no verbal
- 65 / es- es una forma: / (ts) internacional / diga-
- 66 J04: <va>
- 67 R05: digamos así
- 68 J04: <va>
- 69 R05: que: todos podemos utilizar / se / en que: /
- 70 J04: <sí>
- 71 R05: en que: idioma sea ↓
- 72 J04: <(ahá)> / bueno para mí yo (...)

Con respecto a la tercera parte del curso, la función con mayor presencia en el recuento general del curso es, nuevamente, la de acuerdo, que pasa de usarse un 34% (126 TA) en la segunda etapa, a un 51,2% (190 TA) en esta tercera.

Observamos, en esta etapa, que este porcentaje altísimo de TA de acuerdo es debido, en gran medida, a que el tema de la tarea requiere el empleo de apoyos casi de manera continua, al tratarse de un contenido controvertido como es el de la violencia de género, que requiere de cierta sensibilidad y concienciación. En las siguientes secuencias, correspondientes a la última grabación del curso, presentamos algunos ejemplos de TA de acuerdo, en estos casos es destacable, asimismo, la gran variedad de recursos lingüísticos para expresar acuerdo que usan los alumnos B03 y R05.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 13. BJ05VIO: (124-136)

123. J04: es que las mujeres dicen que las mujeres tienen
124. B03: <claro>
125. J04: que llamar atención a su propio problema /
126. B03: <claro>
127. J04: cuando tenemos como: como país como gente como pueblo te- tenemos que tener
128. conciencia (hh) y hacer algo / no pur-
129. B03: <claro>
130. J04: pur- (e:) por- fuera de: /
131. B03: <sí sí> /
132. J04: de: consecuencia de: bueno la consecuencia de- de / cualquier cosa la policía en llamarles
133. y todo
134. B03: <(hm)>
135. J04: pero tenemos que ser acti:vos
136. B03: <sí sí sí>

Ejemplo 14. RM05VIO (31-69)

30. M06: (e:) o: / con meno:s (e:) (mm) / posibilidad de- de reparar esto /
31. R05: <sí es verdad>
32. M06: ¿eh? /
33. R05: <es verdad>
34. M06: (e:) esto:
(...)
62. M06: (hh) identificar (e:) uno de manera física
63. no / no porque:
64. R05: <no>
65. M06: ¿sabes? todo el mundo *fa:* yo podría ser un maltratador o: tú también y: y no se nota en
66. tu cara o
67. R05: <claro>
68. M06: en mi cara
69. R05: <claro> /

Todo ello refleja una riqueza y mayor naturalidad en la co-construcción de la interacción oral, en la que se produce empatía y apoyo al contenido del enunciado que está elaborando su interlocutora.

Los segundos apoyos más frecuentes en la primera fase fueron los de **entendimiento**, emitidos en 9 ocasiones (9,2%) para indicar al interlocutor que se ha captado el mensaje que se ha transmitido.

Ejemplo 15. CHK01ESP: (53)

51. K02: (hh) bueno /// yo me: di cuenta / de que: (em) (ts) los españoles te miran m:u:y
52. intensamente cuando hablan contigo //
53. CH01: <(hm)> ///

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En la segunda fase del curso, los apoyos de entendimiento experimentan una subida considerable, 66 casos (67,3%), para descender a 23 casos en la tercera etapa (23,5%). Esta preferencia por el apoyo para expresar entendimiento puede considerarse un uso propio de la interlengua de los estudiantes de ELE, que refleja un uso afectivo de los TA para favorecer la empatía y la conexión social entre los interlocutores.

Se aprecia, además, una variedad de recursos para expresar que se entiende el mensaje del enunciado anterior o que se identifica algún referente mencionado en el mismo, como podemos observar en los ejemplos 16. En la línea 33, B03 expresa un entendimiento enfático y, en la 35, encontramos un apoyo combinado por dos funciones de reafirmación y de entendimiento.

Ejemplo 16. BCH02INF: (33-39)

32. CH01: jugaba mucho con mis hermanos sí tengo dos hermanos //
33. B03: <(a:h!)>
34. CH01: un hermano mejo- (risas=B) mayor y un / hermano / pequeño
35. B03: <¿pequeña? (ahá)>
36. CH01: <sí> pero el mejor solo tiene: dos años más /
37. B03: <(hm)>
38. CH01: así que jugábamos muchos /
39. B03: <(hm)>

En los siguientes ejemplos incluimos algunos TA de **seguimiento** emitidos, cuya progresión a lo largo del curso de conversación fue de 3 casos, a 86 y a 8, es decir, en la segunda parte experimenta una subida espectacular, alcanzando un porcentaje de uso del 88,7%, frente al 3,1% o el 8,2% de las fases anterior y posterior. Dentro de este grupo, incluimos los apoyos de seguimiento enfático, que aportan un grado de implicación y expresividad destacable al intercambio conversacional, ya que remarcan un fragmento enfatizado del enunciado anterior y muestran ciertas emociones de sorpresa, de alegría, reflejando una gran empatía con su interlocutor.

Ejemplo 17. KNI03AN: (115-120)

113. NI07: <sí> // y: (a:) mi hermano aparentemente mi hermano: se
114. asustó muy muy y: / y: (a:)
115. K02: (risas=K) <pobre>
116. NI07: y: (a:) preguntó (a:) qué pasó / para: para: buscar u:n u:n medio / para tranquilizarme un
117. poco
118. K02: <sí:> <sí sí sí> //
119. NI07: y: (a:) (risas=K) aparentemente he: i:ndicado indiqué u:n lugar en la cama //

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

120. K02: <sí> /

Ejemplo 18. JR02INF: (24-28)

- 23. R05: y: y éramos tres niños y
- 24. J04: <sí>
- 25. R05: una niña
- 26. J04: <(hm)>
- 27. R05: la niña e- era la mayor /
- 28. J04: <sí>

En el siguiente ejemplo, recogemos el final de una secuencia narrativa, en la que se emiten, en un fragmento relativamente corto, sucesivos TA con diferentes funciones del hablante R05. Ello indica el grado de implicación del oyente en la historia que está narrando su interlocutora, así como la variedad de recursos utilizados para realizar una escucha activa y cooperativa. Por tanto, refleja no solo gran habilidad lingüística, sino también conversacional. Podemos destacar tres apoyos de conclusión (líneas: 63,71 y 75), uno de acuerdo (65), uno de seguimiento (69) y otro de seguimiento enfático (73).

Ejemplo 19. JR03AN: (63-75)

- 61. J04: y: bueno / pero después de mucho tiempo / es- estamos bastante cansadas: // de la
- 62. mente
- 63. R05: <de hablar>
- 64. J04: y físicamente y todo
- 65. R05: <claro> /
- 66. J04: y: a partir de las: diez diez y media / (ts) (a:m) empezamos a: deci- (risas=J) decidir
- 67. “bueno es que creo que es la hora de: de regresar a casa ¿no? es que estamos muy cansadas y
- 68. todo” (hh) y: empezamos a buscar su prima //
- 69. R05: <(hm)>
- 70. J04: y después de muy poco // (a:) // no:- nos dimos cuenta // que: s:- ella / ya: / habías ido
- 71. R05: <s- se había ido>
- 72. J04: se ha ido
- 73. R05: <no me digas! (risas=R)>
- 74. J04: sin / sin contarnos sin sin decirnos nada
- 75. R05: <sin decir nada>

La función de **reafirmación** experimenta también un aumento en el porcentaje de uso en la segunda etapa del curso y una posterior disminución en la tercera parte, ya que pasó de 5 ejemplos en la primera parte (11,9%) a 23 y 14 en la segunda y tercera parte respectivamente (el 54,8% y el 33,3%). Presentamos a continuación tres ejemplos, uno de cada una de las etapas. En el primer caso, R05 pide primero aclaración (41), puesto que le sorprende la opinión expuesta por su interlocutora y quiere asegurarse de que lo ha

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

entendido bien, posteriormente solicita mayor información, invitando a su compañera a continuar con el turno de palabra (43).

Ejemplo 20. RJ01ESP: (41 y 43)

- 37 J04: los estadounidenses / (hh) y: se usa más el sustantivo que es- es buena forma de / ser
38 más expresivo / con respecto a la gente en general (hh) entonces son:- son algunos cosas que:-
39 que yo veo / que somos com- como personas más: // quizá más abierto: b- bueno más abiertos
40 en general (hh) / y: más:
41 R05: <¿ustedes?> // <¿usted?>
42 J04: quizás al principio
43 R05: <¿sí?>

Es curioso el alto porcentaje de apoyos de reafirmación encontrado no solo en nuestro corpus, un 6,5%, sino en el corpus de los italianos, 4% en el grupos B, o en el de los taiwaneses, que emitieron, un 7,4%, mientras que los marroquíes un 6,1% y los ingleses un 3,6%, frente al 0,2% de turnos reafirmativos producidos en el corpus de Cestero (2000b). Interpretamos este dato, como ya lo hicieron Pérez Ruiz (2011) y Pascual (2014), como una característica común propia de la interlengua del estudiante de ELE, independientemente de su LM o de su cultura, ya que se trata de una función de gran utilidad en su proceso de aprendizaje, que le permite pedir confirmación del contenido del enunciado de su interlocutor, o bien pedir ayuda para solventar un posible obstáculo de tipo léxico, o solicitar la ampliación de la información misma.

Sin embargo, en los siguientes ejemplos (pertenecientes a la segunda y tercera etapa, donde hay un aumento considerable de estos apoyos de reafirmación), realmente no se puede considerar un apoyo para aclarar una duda, más bien es una reacción que expresa incredulidad o sorpresa (ejemplo 21 y 22, líneas 149 y 132) con el objeto de invitar, al compañero en uso de la palabra, a continuar aportando mayor información sobre el hecho, lo que se acerca más al patrón español.

Ejemplo 21. KNI03AN: (149)

146. NI07: siempre una: experiencia de horror /
147. K02: <(oh!)>
148. NI07: de: (a:) de un trauma /
149. K02: <¿sí?>

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 22. CHK05VIO: (128 y 132)

127. CH01: y: se cuestionar / cuesti- cuestionan a:- a sí mismo / creen que: es culpa: / culpa: suya
128. K02: <¿de la mujer?>
129. CH01: <sí sí> // pero no es
130. K02: <(ahá):>
131. CH01: que- que han hecho algo malo y que / que el hombre tiene el derecho a: / hacer
132. K02: <¿en serio?>

Coincidimos con Pérez Ruiz (2011: 372) en la explicación que recoge en su estudio, en el que detecta un objetivo diferente en el uso de estos apoyos; esto es, en los niveles más avanzados existe un mayor interés por ampliar la información y, en los niveles más bajos, por confirmar la correcta comprensión del enunciado en marcha.

En este sentido, en el ejemplo 23, vemos que NI07 cuenta una anécdota de su infancia con una araña. En la historia explica cómo fueron acudiendo varias personas a ver qué pasaba y también el padre se acercó, por ello K02 emite un apoyo de reafirmación que, más bien, posee un tono sorpresivo e irónico.

Ejemplo 23. KNI03AN: (132)

131. NI07: entonces no e- al final mi padre ve- (e:) (risas=K) vinió
132. K02: <¿él también?> (risas=K)
133. NI07: y: // y: encontró /
134. K02: <(ahá)> / <¡por fin!> (risas=K)

Por otro lado, hemos encontrado ejemplos en los que el apoyo de reafirmación se emite ante una duda previa de su interlocutor, quien necesita la colaboración de su oyente para concluir el enunciado en marcha, solicita ayuda para terminar la frase o necesita una palabra. En este caso, el compañero le proporciona el vocablo que le pide, pero en forma de pregunta, ya que requiere confirmación para saber si era esa la ayuda solicitada previamente (líneas 20, 89 y 85). De ahí que se trate de un apoyo más bien de conclusión, pero formulado como pregunta.

Ejemplo 24. BCH03AN: (20)

19. B03: <sí un horror sí> y no no: n- nadie nadie // pus- pusie- pusiero:n- pusiera:
20. CH01: <¿puso?>
21. B03: <puso> / puso dormir // y porque: una- una chica la alemana tú la conoces ¿no? ///

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 25. BCH02INF: (89)

88. B03: dos tienen que escapar
89. CH01: <escon- // esconder escon- // ¿dido?>
90. B03: <sí:> (hh) <sí:> y cuando la

Ejemplo 26. JR02INF: (85)

84. J04: y también jugábamos (e:) el / (a:) juego de escondite: /
85. R05: <¿escondidas?> / <sí>
86. J04: (e:) <sí> e- de escondidas en la casa y el sótano:

En lo que se refiere a los apoyos de **conclusión**, debemos señalar que, a mitad del curso, se triplicó su frecuencia de uso, con respecto a lo que acontece en la primera parte, ya que pasó de 5 TA (15,2%) a 17 (51,5%). Pero, a pesar de un ligero descenso en la última etapa (11 TA, 33,3%), podemos considerar que se estabiliza su producción.

Añadimos, a continuación, ejemplos recogidos en las conversaciones de la segunda y la tercera parte. Hay que señalar que, en los apoyos de conclusión, el oyente termina la frase que ha sido interrumpida por el hablante, bien por desconocimiento de algún elemento lingüístico que necesita, bien porque no encuentra la manera de expresar el contenido del mensaje. En ese momento el interlocutor coopera de forma activa, evitando que se vea interrumpida la comunicación y salvando el posible problema comunicativo, para que no se produzcan silencios largos e incómodos. La secuencia en la que se emite un TA de conclusión incluye un turno de confirmación del contenido del apoyo precedente, en el que, normalmente, se expresa acuerdo con la información aportada por el oyente (ejemplo 27: 127 y ejemplo 28: 131).

Ejemplo 27. RM05VIO: (125 y 127)

124. R05: ¿tú crees que hay / hay alguna manera de: de a- de a- de acabar no pero de: / (ts)
125. M06: <de actuar> <de-
126. de ayudar> (e:)
127. R05: <de ayudar> de: que los gobiernos puedan- puedan: hacer algo o: // crees que: /

Ejemplo 28: CHK05VIO: (130 y 131)

128. K02: (ahá) / sí: // y: // bueno cómo: // (ts) qué piensas cómo: / (mm) cómo se puede: explicar
129. este: (ts) / no sé dibujo de: de: de maltratador
130. CH01: <de maltratador> //
131. K02: <sí:>

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ello requiere una gran conexión entre los hablantes, así como el conocimiento de la información que necesita su interlocutor. Al tratarse de unos hablantes que no dominan la lengua en la que se comunican, se hace realmente útil y necesaria esta función, de ahí el número considerable de apariciones, sobre todo en la segunda parte del curso, debido también a que intentan emitir mensajes más complejos formalmente.

Por último, pasamos a comentar los TA con **funciones combinadas** que hemos hallado en las conversaciones de los alumnos de nuestro corpus. Son 8 los diferentes tipos de combinaciones emitidas en el corpus CECELE, lo que supone un 5,1%. Por su parte, Cestero, en su estudio (2000b: 45), nos indica que los apoyos combinados empleados por los hablantes españoles representan un 6% del total y recoge 6 combinaciones. Mientras que, en los estudios de ELE, los taiwaneses emiten 4% en el grupo B. En cuanto a los estudiantes italianos, producen algunos más, un 9%.

Resulta llamativo que, en la primera parte, apenas se encuentren funciones combinadas, tan solo se emiten 5 TA de la misma combinación formada por las funciones de entendimiento y de acuerdo (26,3%).

Lo más destacable se produce en la segunda parte, en la que recogemos un total de 22 TA compuestos, cuyas funciones se combinan de 8 formas diferentes.

En la tercera etapa se mantienen algunas combinaciones, pero se producen en inferior número y muchas desaparecen, es decir, no se halla ninguna emisión. Hemos contabilizado solo 9 emisiones de TA combinados, con 4 tipos de combinaciones diferentes.

A continuación, comentamos las combinaciones más frecuentes y relevantes, tratando de analizar el significado de las mismas e ilustrándolas con ejemplos.

El primer puesto, en relación a la frecuencia, de los apoyos combinados por dos funciones es para los de **entendimiento y de acuerdo**, ya que alcanzaron 19 emisiones (2,8%). En cuanto a la frecuencia de aparición según la parte del curso, es usado 5 veces en la primera fase (26,3%), 10 en la segunda (52,6%) y 4 en la tercera (21,1%). Nuevamente se aprecia el aumento en la segunda parte y la disminución en la última. Es una combinación muy normal, en la que se construye una secuencia para expresar que se ha

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

comprendido el mensaje transmitido y que, además, se está de acuerdo con la valoración realizada.

Ejemplo 29. JR03AN: (142)

140. R05: es que me quedé súperimpresionado con: con todo / incluso: y principalmente con la
141. ciudad de: Cairo /
142. J04: <(¡ah!) (ahá)>

Ejemplo 30. BCH02INF: (108)

107. CH01: porque: (e:) (ts) soy una persona creativa y también cuando
108. B03: <(¡ah!) okey>

Por otro lado, la segunda combinación más frecuente del curso, con 7 ejemplos (1%), es la de **entendimiento y reafirmación**, de los cuales se han documentado 5, en la segunda parte (71,4%), y 2, en la tercera (28,6%). Podemos afirmar que, con estos apoyos, el oyente transmite entendimiento sobre la explicación de su interlocutor, pero, a su vez, ante la sorpresa de lo que le comenta, solicita confirmación o más datos sobre la situación.

Ejemplo 31. KNI03AN: (53)

51. K02: (mm) / porque ya no:- ya no tuvo ganas de: ganas de:- de: no sé de:- de: /// de hacerlo /
52. de:-
53. NI07: <(¡ah!) ;sí?>
54. K02: de enseñarme cómo:- cómo hacer el surf //
55. NI07: <(¡ah!) okey>

En el siguiente ejemplo, observamos como las funciones combinadas de reafirmación y entendimiento se invierten para pedir confirmación y, a continuación, mostrar comprensión de la explicación de su interlocutor.

Ejemplo 32. BCH02INF: (35)

32. CH01: jugaba mucho con mis hermanos sí tengo dos hermanos //
33. B03: <(¡a:h!)>
34. CH01: un hermano mejo- (risas=B) mayor y un / hermano / pequeño
35. B03: <¿pequeña? (ahá)>

Otra combinación documentada en el corpus CECELE es la formada por la función de **recapitulación y de acuerdo**, hemos hallado solo 1 caso, en la segunda parte (33,3%), y 2, en la tercera (66,7%).

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 33. KM02INF: (131)

128. K02: o para viajar (mm) no sé un poquito al campo:
129. M06: pero: <sí también>
130. K02: o eso o tener un cas-
131. M06: (ts) <para viajar sí>
132. K02: una casa: en en
133. M06: <(hm hm)>

Por último, mostramos un ejemplo en el que se combinan las funciones de **conclusión y entendimiento**, solo hemos documentado 2 ejemplos, ambos en la segunda etapa (100%). Esta combinación muestra la actitud cooperativa de la hablante B03 al ayudar a su interlocutora a concluir el enunciado en marcha y expresar la señal de entendimiento de la información. Además, en la línea 99, advertimos una estructura peculiar en la que se produce la emisión de dos apoyos seguidos en la misma toma de turno, uno de entendimiento, por medio de la interjección, y la del apoyo combinado que hemos señalado anteriormente. Lo mismo ocurre en la línea 106, en donde B03 emite dos apoyos seguidos de entendimiento, a través de la interjección seguida de un adverbio y de la repetición de un sintagma clave.

Ejemplo 34. BCH03AN: (99 y 106)

98. CH01: y: / han comido algo / y yo estaba en:- en el salón con los niños y:
99. B03: <(¡ah!)> <con los niños sí> /
100. CH01: hemos visto:: la televisión y: había ruido
(...)
105. CH01: y yo: entendí: / con todo el ruido // “oye CH ¿tienes un ratito?”
106. B03: <(¡ah!) claro> <un ratito>

En el siguiente ejemplo, vemos que el hablante M06 emite, en una misma toma de turno, dos apoyos seguidos, el primero de ellos es combinado con la función de entendimiento, formado por medio de la interjección *¡ah!* y del adverbio *vale*. El otro es un apoyo de acuerdo por medio de la repetición del adverbio afirmativo. Esta peculiaridad de emitir más de un apoyo seguido en la misma intervención podría ser una característica peculiar de los HNN y asociada a su interlengua, en los pasos previos a la definitiva adquisición de los TA.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 35. RM05VIO: (95)

92. R05: y- sí y a veces- y a veces escuchamos⁶⁷ mujeres diciendo que: siempre esperan
93. que: que el hombre: cambie // siempre esperan que como- como lo- lo quieren mucho / sienten
94. mucho amor por él / que- que / que puede cambiar que: que: ¿no? pe-
95. M06: <(¡ah!) vale> <sí sí> ¿y: y: y e- en tu país (e:)
96. hablábamos mucho de esto o: no o: como en Europa no lo sé?

En la misma línea se encuentra el ejemplo que presentamos a continuación, advertimos que, coincidiendo con los primeros minutos de la conversación y después de la reflexión realizada en clase sobre la función y los tipos de TA, la alumna CH01 emite tres apoyos diferentes en la misma intervención, uno de ellos es un apoyo combinado por las funciones de entendimiento y reafirmación. Estas unidades empleadas por CH01 resultan realmente extrañas y poco frecuentes en español. Ello nos lleva a pensar, de nuevo, que se trata de un uso particular y algo artificial, forzado quizás por la toma de conciencia de la existencia de los TA y por la urgencia de usarlos en este ejercicio de práctica, ya que no vuelve a emitirse en el resto de interacciones.

Ejemplo 36. BCH02INF: (14)

12. B03: (risas=B) mi madre (risas=B) siempre (risas=B) quiso (hh) que mi
13. hermano y yo jugábamos fuera / por eso / e- e- to:do- sí todos los (hh)
14. CH01: <(¡ah!) ¿sí?> <(¡ah!)> <mira tú también>/

Hallamos el mismo fenómeno en el siguiente fragmento de la transcripción, donde podemos ver cómo el alumno M06 también emplea, en una misma intervención, hasta cuatro apoyos. En la línea 110, comienza con un entendimiento a través de la interjección *ah*, sigue con un apoyo de reafirmación con el adverbio afirmativo *¿sí?*, de nuevo repite la interjección y finaliza con un apoyo de acuerdo repitiendo el adverbio *sí*. Expresa, de esta manera, la sorpresa sobre la información que le transmite su compañero y solicita su confirmación, al tiempo que muestra su acuerdo con esa situación dramática.

Ejemplo 37. RM05VIO: (110)

108. R05: <¿sí?> ¿sabes que aquí en España yo: ha visto / que: en dos mil trece / han muerto
109. cincuenta y cuatro mujeres /
110. M06: <(¡ah!)> <¿sí?> <(¡ah!) (¡ah!)> <sí sí>
111. R05: cincuenta y cuatro mujeres y en dos mil catorce cincuenta y una
112. // es mucho ¿eh?

⁶⁷ Quiso decir 'escuchamos'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En el ejemplo 38, se aprecia, una vez más, una emisión de triple apoyo con la función de acuerdo, en el que la alumna K02, por medio de dos tipos de adverbios afirmativos (*claro* y *sí*) y uno de identificación (*vale*), se esfuerza o insiste en dejar claro que su opinión coincide totalmente con su interlocutor. Esto confiere un carácter emocional al apoyo del oyente, quien muestra su empatía con su interlocutor.

Ejemplo 38. CHK05VIO: (59)

58. CH01: por eso a veces no se nota que hay a:lgo: // en la familia que no: que no: / está bien.
59. K02: <claro> <sí sí sí> / <vale> // y: qué más ¿tú has encontrado algún dato? / porque: // yo:
60. no he- no he encontrado na- nada

En el siguiente caso observamos la misma característica, es decir, en esta ocasión se trata de un doble apoyo en la misma emisión, que ejerce la función de entendimiento mediante la repetición de un sintagma clave del turno precedente y un elemento cuasiléxico (línea 95). También, en la línea 97, se emiten dos apoyos seguidos en la misma intervención, uno ejerce la función de recapitulación por medio de la repetición de una oración clave y el otro de entendimiento con un elemento paralingüístico (línea 97).

Ejemplo 39.CHK04NOV: (95 y 96)

94. CH01: va a mejorar / y ya: sale el sol e:l / jueves por lo
95. K02: <el sol> <(ahá)>
96. CH01: menos lo han dicho / que:
97. K02: <lo han dicho> <(ahá)>

Lo mismo sucede en el triple apoyo de acuerdo que emite B03 (30), que parece una señal intensificada de atención, de seguimiento y de participación activa en la construcción conjunta de la conversación.

Ejemplo 40. BJ05VIO: (30)

29. J04: pero la verdad es que es u:n // problema: grande / y grave
30. B03: <(hm)> <grave grave> <sí claro> porque: /
31. especialmente yo: pensé siempre que hoy: en: /en nuestra é- época / el problema no es tan (...)

En definitiva, como hemos observado en los ejemplos anteriores, esta acumulación de apoyos en la misma toma de turno, es decir, la emisión de varios apoyos en la misma intervención, parece ser frecuente entre las interacciones de los HNN de nuestro corpus. Sin embargo, esto no es habitual entre los HN, para quienes lo normal es tomar la palabra para emitir un apoyo con una función determinada o una combinación de funciones, pero, en

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

estos casos, se produce una toma de turno para emitir más de un apoyo, lo cual nos induce a pensar que puede tratarse de una característica propia de la interlengua de los estudiantes de ELE. La impresión que transmite este tipo de emisiones es de cierta ansiedad o precipitación por participar en el momento que consideran oportuno, pero en su afán por emplear los apoyos, fenómenos estudiados, crean combinaciones algo más largas y variadas que, de alguna forma, son la consecuencia de aplicar una estrategia conversacional propia del español que puede diferir de lo que acontece en su LM. En cualquier caso, denota una cierta empatía hacia el hablante y hacia el contenido de su mensaje, así como un intento por aplicar lo que ha sido observado durante las grabaciones analizadas en clase previamente. Por tanto, esta forma de actuar en la conversación puede suponer un primer paso necesario dentro del proceso de aprendizaje y de adquisición de los usos y tipos de los TA de la conversación española para un HNN.

4.3.3. Recapitulación

Después de revisar los porcentajes de frecuencia de todas las funciones documentadas en nuestro corpus, así como de analizar los ejemplos más representativos, hemos observado que la función de acuerdo es la más empleada a lo largo de todo el curso, junto con las de seguimiento y entendimiento. Las funciones menos frecuentes fueron las de conocimiento y de recapitulación.

Por otro lado, la parte del curso con mayor producción de apoyos y variedad de funciones es la segunda, en la que localizamos 345 TA, que descienden ligeramente en la tercera parte, con 258 TA. En cuanto a la función mayoritaria a lo largo de todo el curso, en nuestro corpus, es la de acuerdo, siendo en la tercera etapa donde el número es superior. En la segunda etapa del curso de conversación aparece una mayor variedad y cantidad de funciones: de seguimiento, de entendimiento, de reafirmación y de conclusión. Entre las funciones combinadas, la más frecuente, en nuestro corpus, es la formada por entendimiento y acuerdo, seguida por la combinación de entendimiento y reafirmación. Hemos documentado, también, aunque con menor número de apariciones, las funciones combinadas de acuerdo más recapitulación, de acuerdo más conclusión y de entendimiento más recapitulación. Son combinaciones de apoyos cuya emisión exige un mayor dominio lingüístico, por lo que es interesante confirmar la inclusión, en las intervenciones de los

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

HNN, de nuevas estructuras más complejas, lo cual indica que se presta más atención a la construcción de la interacción que, simplemente, al entendimiento del enunciado que está en marcha.

No obstante, en la última parte del curso, el comportamiento más generalizado parece ser el descenso de la emisión de TA con varias funciones, como las de seguimiento, entendimiento, reafirmación o conclusión. Algunas otras funciones combinadas, como la de entendimiento y conclusión o la de acuerdo y reafirmación, por ejemplo, desaparecen totalmente de las interacciones de los estudiantes en la última parte del curso, es decir, no se emplean TA con ellas.

Este aumento en el repertorio de funciones de los TA de los HNN y la posterior disminución en la frecuencia de emisión de las mismas, que se aprecia entre las producciones orales de los estudiantes en la segunda y en la tercera parte del curso, con respecto, sobre todo, a la primera, creemos que se debe a la reflexión realizada durante el mismo, que propició una toma de conciencia sobre los TA en español y, a su vez, provocó una atención excesiva a este fenómeno conversacional. Podemos considerar normal este resultado dentro del proceso de aprendizaje de una LE: la hiper-producción de TA en un primer momento hasta que, poco a poco y con la práctica continua, se produce una estabilización en la emisión de los mismos. Es evidente que los alumnos ganan confianza hacia la última parte del curso y, al estar más implicados y concentrados en “interactuar” con su compañero, confieren mayor naturalidad, así como fluidez a sus intervenciones en la L2. Es de gran utilidad el estudio de este fenómeno y su práctica en el aula. Estamos de acuerdo con Young y Lee (2004)⁶⁸, que concluyen que la habilidad en la producción de los TA está en relación con la participación en un mayor número de conversaciones. De esta forma, los estudiantes ponen mayor atención e interés en lo que su compañero les está contando y recurren al repertorio de TA trabajados anteriormente para generar una conversación cada vez más real y rica. Incluso, llegan a olvidarse de que el interlocutor puede ser el profesor. De ahí que mediante la práctica continua se produzca una mayor proporción de TA, lo que, a su vez, permite adquirir la competencia conversacional adecuada.

⁶⁸ Véase Pérez Ruiz (2011: 352-353).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

4.4. Complejidad y estructura lingüística de los *turnos de apoyo*

Si atendemos a la complejidad sintáctica de los TA, siguiendo la clasificación de Cestero (2000b: 57), podemos dividirlos en simples, complejos y compuestos.

Los apoyos simples, son expresados por elementos paralingüísticos o por una palabra. Los complejos, están formados por una secuencia de dos o más palabras y forman una unidad sintáctica y semántica. Por último, los apoyos compuestos, están constituidos por más de una unidad sintáctica y semántica.

4.4.1. Complejidad de los turnos de apoyo de uso frecuente en el corpus CECELE

En las conversaciones analizadas hemos comprobado que, de los 687 TA producidos en nuestro corpus, los más frecuentes han sido los TA simples, concretamente se han constatado 460 casos, lo que representa un 67%. Mientras que, en segundo y en tercer lugar, encontramos 71 apoyos compuestos y 156 apoyos complejos, entre los que no existe mucha distancia, un 10,3% y un 22,7% respectivamente. En definitiva, la suma del porcentaje de uso de los TA complejos y los compuestos representa la mitad de los apoyos simples emitidos a lo largo del curso, es decir, un 33%, frente al 67%, como se aprecia en la tabla y gráficos que recogemos seguidamente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Complejo	156	22,7	22,7
	Compuesto	71	10,3	33,0
	Simple	460	67,0	100,0
	Total	687	100,0	100,0

Tabla 20. Relación de *turnos de apoyo* según la complejidad

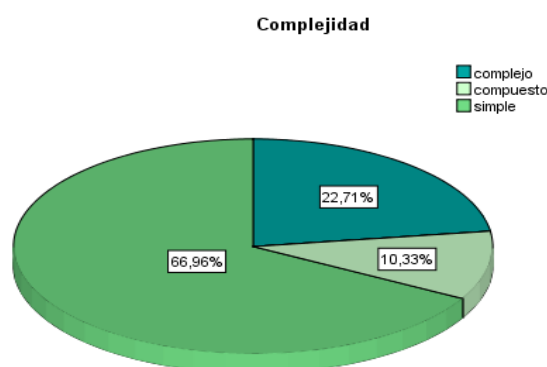


Gráfico 12. Complejidad de *turnos de apoyo*

Atendiendo a la complejidad de los TA de los estudiantes de ELE italianos del grupo B (Pascual, 2014), la producción de apoyos simples alcanza el porcentaje más elevado con 59%, seguidos por los apoyos complejos con 30% y, en último lugar, se hallan los apoyos compuestos con 11%. Difiere de nuestro corpus la mayor frecuencia de uso de apoyos complejos y la menor producción de los compuestos entre los italianos.

Respecto a los alumnos taiwaneses (Pérez Ruiz, 2011), se detectó, de nuevo, la primacía de los apoyos simples en el grupo de nivel C1, con un total de 68,5%, mientras que se localizaron un 21% de apoyos complejos y de compuestos, un 10,5%.

Por su parte, los estudiantes de ELE ingleses (Inglés, 2010) produjeron el 77% de apoyos simples, el 4,3% de complejos y el 17,85% de apoyos compuestos.

A modo de conclusión, podemos observar que, en nuestro corpus, hemos documentado una emisión similar de TA complejos (22,7%) a la de los taiwaneses de nivel C1 (21%) e inferior a la de los italianos (30%), siendo el grupo de ingleses el que menor frecuencia presenta (4,3%). Por el contrario, la producción de apoyos compuestos en nuestro estudio (10,3%) está próxima a la de los italianos del grupo B, que emiten un 11%, y a la de los taiwaneses, un 10,5%, mientras que los ingleses emiten una cantidad superior (17,85%).

Por último, en lo referente a la complejidad formal, los españoles, emiten un 57% de TA simples en conversación, un 32% de complejos y un 11% de compuestos (Cestero, 2000b). Por tanto, debemos concluir que nuestros alumnos se acercan bastante al esquema

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

de los españoles, si bien la emisión de apoyos simples es la más alta, pues supera en cantidad a la de los HN (67%). Por otro lado, la producción de apoyos complejos es inferior (22,7%), así como la de compuestos (10,3%). Esto debe ser, por tanto, una característica propia de la interlengua de los alumnos ELE, tal y como observó Pascual (2014: 394-395) en su investigación, siendo el patrón de los italianos el que más se aproxima al de los españoles de todas las culturas comparadas.

4.4.2. Incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de turnos de apoyo con diversa complejidad

Al analizar los resultados atendiendo a la parte del curso en la que se emplean los TA, nos damos cuenta de que, nuevamente, se repite la misma situación que habíamos documentado en la producción de TA según la función, es decir, que la segunda parte es la más rica, pues en ella se emiten más cantidad y variedad de apoyos, en este caso, en cuenta el grado de complejidad formal de los mismos.

Si bien los TA simples son los más frecuentes en cada una de las partes del curso: 62 (73,8%) en la primera, 222 (64,3%) en la segunda y 176 (68,2%) en la tercera, se observa un leve descenso, en la tercera parte, con respecto al aumento considerable de la segunda, pero sigue siendo superior la frecuencia de producción en los dos últimos períodos en relación al primero.

El mismo comportamiento tiene los apoyos complejos y los compuestos, ya que, en la primera parte, se expresaron 13 apoyos complejos (15,5%) y 9 apoyos compuestos (10,7%). En la segunda etapa, tuvieron lugar 85 apoyos complejos y 38 compuestos (un 24,6% y un 11% respectivamente). Mientras que, en el tercer período, se emitieron 58 apoyos complejos (un 22,5%) y 24 compuestos (un 9,3%). Los apoyos complejos alcanzaron el segundo puesto de producción, en todas las fases del curso de conversación, después de los apoyos simples.

Por tanto, en las conversaciones de los alumnos del último período del curso parece producirse un descenso en la emisión de cada tipo de apoyo, es decir, de alguna forma, se equilibran los porcentajes, se estabilizan con respecto al inicio del curso, habiendo

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

incorporado los estudiantes, en el proceso de aprendizaje, una mayor variedad de apoyos de los tres tipos tratados. Esta evolución queda reflejada en la tabla y en el gráfico que siguen.

		Parte curso			Total
		primera parte	segunda parte	tercera parte	
complejo	Recuento	13	85	58	156
	% dentro de Complejidad	8,3%	54,5%	37,2%	100,0%
	% dentro de Parte curso	15,5%	24,6%	22,5%	22,7%
compuesto	Recuento	9	38	24	71
	% dentro de Complejidad	12,7%	53,5%	33,8%	100,0%
	% dentro de Parte curso	10,7%	11,0%	9,3%	10,3%
simple	Recuento	62	222	176	460
	% dentro de Complejidad	13,5%	48,3%	38,3%	100,0%
	% dentro de Parte curso	73,8%	64,3%	68,2%	67,0%
Total	Recuento	84	345	258	687
	% dentro de Complejidad	12,2%	50,2%	37,6%	100,0%
	% dentro de Parte curso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 21. Complejidad de los turnos de apoyo según la parte del curso de conversación

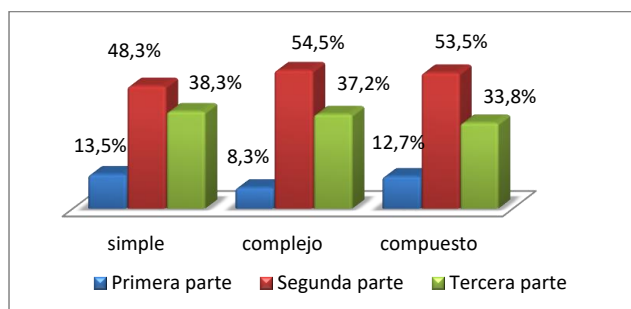


Gráfico 13. Complejidad de los turnos de apoyo según la parte del curso de conversación

4.4.3. Tipología de los turnos de apoyo de uso frecuente en el corpus CECELE

Cestero (2005: 44-45) propone la siguiente tipología de TA, organizada por frecuencia de uso, de mayor a menor. En primer lugar, los apoyos simples, que son expresados por adverbios, elementos paralingüísticos, interjecciones, repeticiones de palabras clave o pertinentes del TH y llamadas de atención.

En segundo lugar, los apoyos complejos, que están formados por una secuencia de dos o más palabras que conforman una unidad sintáctica y semántica: repetición de apoyos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34	
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11	
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00	
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08	

simples, repetición de un sintagma clave, repetición de una oración clave, sintagmas pertinentes, oración pertinente, locuciones adverbiales y atribuciones veritativas.

Por último, los apoyos compuestos, que son los menos frecuentes y están formados por más de una unidad sintáctica y semántica: combinaciones de apoyo simple y apoyo complejo, combinación de dos tipos de apoyos simples y combinación de dos tipos diferentes de apoyos complejos.

A continuación, analizamos y ejemplificamos los tipos de apoyos más relevantes que se han documentado en nuestro corpus, ordenados por frecuencia de aparición, y tratamos de interpretar los resultados obtenidos⁶⁹.

4.4.3.1. Tipos de apoyos simples

Como hemos mencionado previamente, los apoyos simples son los más numerosos en el corpus manejado: de los 687 TA que produjeron los alumnos, 460 fueron apoyos simples y, de ellos, 229 (el 50%), es decir, la mitad, fueron formulados por medio del adverbio afirmativo *sí*. Los segundos TA más numerosos, con 72 casos (el 16%), fueron los emitidos con el elemento cuasiléxico *hm*.

En los ejemplos que siguen, vemos el uso continuo del adverbio afirmativo por parte de la alumna NI07 para realizar la señal de seguimiento en la secuencia narrativa de su interlocutora. Y, en segundo lugar, mostramos un fragmento de una conversación que combina, en cada intervención, los dos tipos de apoyos simples más frecuentes que acabamos de comentar.

Ejemplo 41. KNI03AN: (39, 42 y 44)

37. K02: <sí:> (hh) (am) (ts) y: /// (mm) vale: nosotros (am:) (ts) llegaremos a: / a ese: / no sé a:l
38. al área donde se: (hh) / puede hacer el- el surf y:
39. NI07: <sí>
40. K02: (hh) vale el profesor: el profes:or ya no: (am:) (ts) / quiso hacerlo ↓ /// é:l // primero é:l:-
41. é:l: / dio clases a mi:s hermanos: y a
42. NI07: <sí>
43. K02: mi hermana y: a
44. NI07: <sí>

⁶⁹ En el Anexo I, puede verse la tabla completa correspondiente a la tipología de apoyos de uso frecuente recogidos en nuestro corpus, ya que, por motivos de espacio, no ha sido conveniente incluirla en este apartado.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 42. JR02INF: (66 y 68)

65. J04: y en el patio trasero por ejemplo o había un
66. R05: <si>
67. J04: (hh) también había al lado de nuestra casa un pequeño bosque / y:
68. R05: <(hm)>

Debemos resaltar que la cantidad de apoyos simples expresados por medio de un elemento paralingüístico ascendió a 101 casos y, tras el elemento cuasiléxico *hm*, el más frecuentes fue *ahá*, con 28 casos (7%). En el siguiente fragmento, lo vemos repetido de forma sucesiva en las intervenciones de la alumna J04, quien fue la que más lo usó, hasta en 15 ocasiones.

Ejemplo 43. JR02INF: (125, 127 y 129)

122. R05: y entonces / hicimos varios viajes entre
123. J04: <ya>
124. R05: Portugal / y España / todo el
125. J04: <(ahá)>
126. R05: sur de España / y:
127. J04: <(ahá)>
128. R05: muy bien /
129. J04: <(ahá)> /

Con proporción similar encontramos los apoyos simples formados por una palabra pertinente con respecto al contenido del turno en marcha; se documentaron en 23 ocasiones (un 5%). En el ejemplo 44, se aprecia la formulación de un apoyo de recapitulación por medio de una palabra pertinente que refuerza la negación que se transmite en intervención del turno de habla en marcha. Mientras que, en el ejemplo 45, se recurre a la palabra pertinente para expresar acuerdo con la idea que propone su interlocutora.

Ejemplo 44. JR02INF: (164)

163. J04: ni: - ni salir ni hacer / (mm) deporte ni ni hacer actividades:
164. R05: <nada>

Ejemplo 45. BJ05VIO: (265)

263. J04: y tiene derecho: / (a:) a hacer cualquier cosa que quiere
264. B03: a educar a su familia claro
265. J04: <exacto>

Este tipo de apoyo exige gran concentración e implicación en la interacción por parte del oyente, ya que requiere una cierta anticipación a lo dicho por su interlocutor, así

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

como una aportación que complete o confirme el enunciado en marcha, como se aprecia en el siguiente caso. En este sentido, podemos añadir que la emisión de palabras pertinentes exige un mayor nivel de lengua que la repetición de una palabra clave, como apunta Pérez Ruiz (2011: 384), y en nuestro corpus, como veremos más adelante, es superior en frecuencia el empleo del primero (5%) que el del segundo (1%), lo que puede indicar mayor fluidez lingüística.

Ejemplo 46. CHK04NOV: (75)

72. K02: (hh) bueno: (hh) /// creo que nunca: ///
73. CH01: pues
74. K02: voy a: //
75. CH01: <superarlo> //
76. K02: <sí:> /// nunca

Por lo que respecta al número de interjecciones, hemos hallado 46 ejemplos en total (10,2%); entre ellas, las más frecuentes son las emitidas con *ah*, en 30 ejemplos (un 7%), con *ay*, en 5 oportunidades (un 1%) y con *oh* en 4 casos (un 0,9%). Hemos recogido otras interjecciones menos frecuentes, solo emitidas en una ocasión (*eh*, *uy*, *uh*, *guau*, *oy*) o en dos (*aj*), que tienen que ver con las preferencias de cada HNN. Por ejemplo, las 2 apariciones de *aj* son de la alumna N07, *ay* (5) fue preferido por CH01 en 4 ocasiones y la alumna K02 usó 10 veces la interjección *ah* (30).

Ejemplo 47. BCH02INF: (33)

32. CH01: jugaba mucho con mis hermanos sí tengo dos hermanos //
33. B03: <(a:h!)>

Ejemplo 48. BCH03AN: (67 y 71)

66. B03: por- por el piso: e: para salir
67. CH01: <(a:v:)> (risas=CH)
68. B03: (hh) y ayer por la noche por la tarde / de verdad todos los cuatro // estuvimos al sillones
69. (risas=B) / bebimos solo cerveza (risas=todos) y vino y / de verdad fue un di d- día de h:orro:r
70. (risas=B) de ho:rro:r
71. CH01: <(a:v:)> //

Hay que señalar, dentro del grupo de apoyos simples, el empleo de otros adverbios como, por ejemplo, *claro*, emitido en 16 ocasiones (3%), el adverbio *ya* y la partícula *vale*, que se usaron en 14 oportunidades respectivamente (3%), y el adverbio negativo *no*, del que aparecen 9 casos (2%).

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 49. BJ05VIO: (124 y 126)

123. J04: es que las mujeres dicen que las mujeres tienen
124. B03: <claro>
125. J04: que llamar atención a su propio problema /
126. B03: <claro>

Resultan curiosas las preferencias de algunos estudiantes por determinados elementos lingüísticos. En este caso, encontramos la predilección por el adverbio *claro* por parte de la hablante B03, que lo utiliza en 4 ocasiones del total de 14 apariciones, aunque el alumno R05 la supera con 6.

Recogemos, a continuación, más ejemplos de otras formas usadas como apoyos simples por nuestros alumnos.

Ejemplo 50. JR02INF: (35)

34. R05: no había: *playstation* /
35. J04: <ya>

Ejemplo 51. BCH03AN: (133 y 135)

132. B03: porque es muy alemán de decir (hm) no /
133. CH01: <no>
134. B03: no lo quiero (risas=B)
135. CH01: <no> (risas=CH) <no>

Ejemplo 52. CHK01ESP: (82)

- 80 CH01: (mm) me s:entía muy: incómodo porque pensaba que: / mi español: // (risas=K) suen
81 muy muy mal (risas=todos)
82 K02: <vale>

Las alumnas que usan un mayor número de veces la expresión *vale*⁷⁰ son K02, en 7 ocasiones, y CH01, en 4, del total de 14 apariciones.

El número de incidencias de la repetición de palabras clave del TH en marcha es menor, ya que hemos detectado 6 casos (0,9%). Como se aprecia en el ejemplo 53, se trata de una aportación colaborativa ante un obstáculo léxico de la compañera, por lo que la oyente confirma, con un apoyo de conclusión (otras veces de reafirmación), que la palabra que ha usado es la adecuada. En el segundo ejemplo, observamos cómo, ante una duda

⁷⁰ El elemento *vale* lo hemos incluido dentro de los apoyos simples, aunque no aparece recogido en la clasificación de Cestero (2000b: 58-61).

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

gramatical de la hablante, su compañera le proporciona, por medio de un apoyo de reafirmación, el verbo conjugado que buscaba y, posteriormente, muestra su acuerdo repitiendo de nuevo la palabra en cuestión.

Ejemplo 53. CHK01ESP: (120)

119. K02: sí: // pero también creo que es: /// bueno yo ex- /// cómo se dice yo he: /// cogido la
120. CH01: <u>cogido</u>
121. K02: experiencia no sé (hh) / de: (mm)

Ejemplo 54. BCH03AN: (20 y 21)

19. B03: <sí un horror sí> y no no: n- nadie nadie // pus- pusie- pusiero:n- pusiera:
20. CH01: <¿puso?>
21. B03: <puso> / puso dormir // y porque: una- una chica la alemana tú la conoces ¿no? ///

Dentro del conjunto de apoyos simples del tipo *especiales*, que representan un 1% de los apoyos documentados, hemos incluido *bueno*, *okey* y *je*, ya que no se hallan en la clasificación de Cestero (2000b: 58-61). No obstante, observamos que entre las interacciones de HNN parece ser común, dado que *vale* y *bueno* también se recogen en el corpus de estudiantes italianos de ELE analizado por Pascual (2014: 193) como turno de apoyo simple. Resumimos por medio del siguiente gráfico los datos comentados.

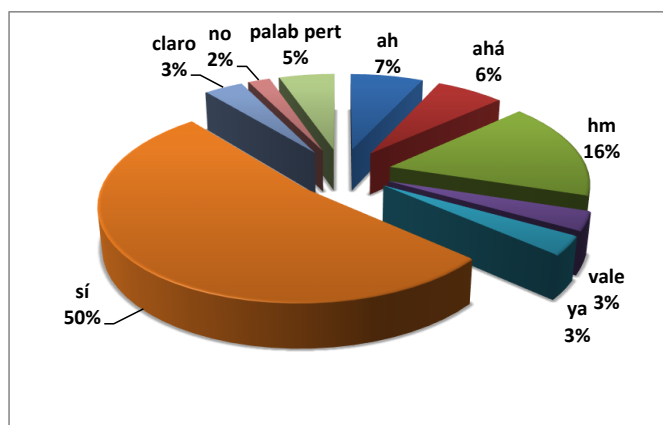


Gráfico 14. Tipología de turnos de apoyos simples⁷¹

⁷¹ En el gráfico, el tipo del apoyo simple de palabra pertinente lo hemos codificado como *palab pert*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En los apoyos simples de nuestro corpus se aprecia el predominio del adverbio afirmativo *sí*, con un 50% de ocurrencias; en segundo lugar, los elementos cuasiléxicos, con un 22,2% y, finalmente, otros adverbios con un 11,6%. Esto se aproxima bastante a los resultados obtenidos para apoyos simples de los HN (Cestero 2000b), quienes emiten mayoritariamente el adverbio *sí*, con un 53%, mientras que los elementos cuasiléxicos representan un 21%, los otros adverbios, un 16% y, con un porcentaje menor, un 3%, se encuentran las interjecciones, las palabras pertinentes y la repetición de palabras clave. En cambio, en las interacciones de nuestros estudiantes de ELE, llama la atención el alto porcentaje de interjecciones (un 10,2%) y de las palabras pertinentes con respecto al contenido del TH en marcha (un 5%). Este hecho puede relacionarse con el alto componente de empatía que poseen los estudiantes en sus interacciones hacia lo expuesto por su interlocutor, puesto que apoyan el discurso por medio de interjecciones que expresan una emoción, lo que responde a un factor socioafectivo. Por otro lado, las funciones más recurrentes de los apoyos en los que se usa una palabra pertinente corresponden a las de reafirmación (9) y de conclusión (7, del total de 23 ejemplos). Esto quiere decir que se trata de un recurso por medio del cual el alumno pide confirmación al hablante sobre lo que ha comprendido, o bien proporciona a su interlocutor la palabra o expresión que requiere ante un titubeo o duda, es decir, le ayuda a concluir el mensaje que está emitiendo.

Este esquema difiere del que presentan los estudiantes de ELE italianos y taiwaneses, ya que, en la investigación sobre conversaciones en ELE entabladas entre italianos (Pascual, 2014: 208), los elementos cuasiléxicos obtienen la mayor representación, con un 59%, y entre ellos destacan *hm* y *ah*. Le suceden en frecuencia de aparición los adverbios de afirmación, con 29%, y otros adverbios afirmativos, 3%, las palabras pertinentes o repetición de palabras claves, así como las interjecciones, que no superan el 2%. Por su parte, en el estudio sobre estudiantes de ELE taiwaneses (Pérez Ruiz, 2011: 301), los elementos más frecuentes coinciden con los de los italianos, esto es, los elementos paralingüísticos (38,2%), aunque no las verbalizaciones empleadas, *mm* y *mhm*, a continuación va el adverbio *sí* (29%), el 16% fue para la emisión de palabras aisladas y el 15%, para las interjecciones, por lo que vemos porcentajes que se alejan de los presentados por los HN, así como de los obtenidos en nuestro corpus.

Con respecto al empleo de apoyos simples que se documenta en las conversaciones en ELE de estudiantes ingleses (Inglés, 2010: 166), es interesante mencionar aquí que los

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

más frecuentes son: los adverbios (67,9%), que obtienen la cantidad más elevada de los cuatro corpus, aunque ocupan el primer puesto de los apoyos simples, coincidiendo con los HN y con nuestros estudiantes de ELE. En segundo lugar están los elementos cuasiléxicos (15,6%) y, por último, las interjecciones (14,7%), cuya frecuencia de uso se acerca a la que presentan los taiwaneses: una alta proporción en comparación con los HN.

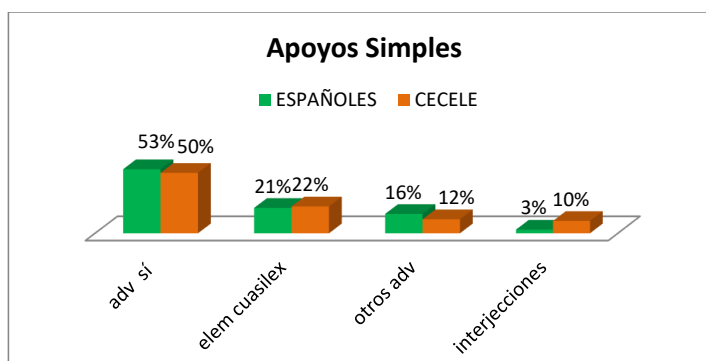


Gráfico 15. Relación de porcentajes de los tipos de apoyos simples de HN y de CECELE⁷²

A modo de conclusión, podemos decir que los alumnos de nuestro estudio emplean una variada tipología de apoyos simples en sus conversaciones, habiendo un claro predominio del uso de adverbios, en particular del afirmativo *sí*, de elementos cuasiléxicos y de interjecciones. Este patrón es bastante cercano al de los HN de español, excepto con respecto a las interjecciones, que es mayor en nuestro corpus, y a las palabras pertinentes, que es superado levemente. Esta característica, como hemos mencionado con anterioridad, es un elemento propio de la interlengua de los alumnos, por medio de la cual ayudan a suplir las deficiencias que poseen por la falta de dominio de la lengua meta.

4.4.3.2. Tipos de apoyos complejos

En lo que respecta a los 156 apoyos complejos emitidos en nuestro corpus, hemos hallado que la repetición de dos tipos de apoyos simples es la clase más numerosa, con 69 casos (46%). Mostramos, seguidamente, algunos ejemplos representativos en los que aparece la repetición triple del adverbio afirmativo *sí* o dos elementos cuasiléxicos.

⁷² En el gráfico, las abreviaciones *adv* y *elem cuasilex* corresponden a adverbio y a elemento cuasiléxico respectivamente.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 55. KM02INF: (158)

157. K02: con los herma- (e:) con los hermanos siempre es mejor / creo (risas=K)
158. M06: <sí sí sí> para jugar a la: a
159. la batalla: o: todo esto ¿sabes? (risas=M) / a los pirates o: / no

Ejemplo 56. BJ05VIO: (217)

216. J04: (ts) que sabemos que hay / este / desequilibrio este i- desicualda:d / entre hombres
217. B03: <(hm) (hm)>

El segundo puesto es ocupado por los apoyos formados por un sintagma pertinente, de los que hemos documentado 22 emisiones (14%). En el caso que incluimos ahora, los sintagmas pertinentes se emplean con la función de reafirmación, es decir, para aclarar una duda o pedir confirmación de entendimiento sobre lo expresado en el turno precedente. Hemos elegido este ejemplo porque es la función más representativa (9 veces) de entre las encontradas en nuestro corpus, junto con la de conclusión (8 veces).

Ejemplo 57. CHK05VIO: (128 y 132)

127. CH01: y: se cuestionar / cuesti- cuestionan a:- a sí mismo / creen que: es culpa: / culpa: suya
128. K02: <¿de la mujer?>
129. CH01: <sí sí> // pero no es
130. K02: <(ahá:)>
131. CH01: que- que han hecho algo malo y que / que el hombre tiene el derecho a: / hacer
132. K02: <¿en serio?>

En tercer lugar, con 19 apariciones, se hallan los apoyos constituidos por una oración pertinente con respecto al contenido del TH en marcha (13%). Observamos, en el siguiente ejemplo, dos casos de oración pertinente en los que los apoyos desempeñan la función de conclusión (120) y de conocimiento (122) respectivamente.

Ejemplo 58. CHK05VIO: (120 y 122)

119. K02: <sí claro> / pero supongo que hay mucha gente que- que: /
120. CH01: <que no dicen (?)>
121. K02: que no dicen nada: aunque: / pasa eso / porque:
122. CH01: <porque le da: vergüenza- vergüenza>

Es curioso que la mayor parte de las veces que encontramos este apoyo complejo en nuestro corpus desempeña la función de conclusión (14 casos de 19), y hemos documentado, también, una alta proporción de apoyos emitidos mediante un sintagma

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

pertinente con respecto al contenido del TH en marcha (de 22 casos, 15 eran apoyos de conclusión). Esto quiere decir que el oyente trata de ayudar a su interlocutor a concluir su enunciado cuando este se encuentra con alguna dificultad lingüística o de contenido y lo hace a través de la producción de una breve oración pertinente. Por tanto, requiere un alto grado de implicación en la conversación y constituye una muestra de participación activa por parte del oyente, que exige una aportación relevante y acorde con el enunciado que está en proceso.

Por último, las expresiones interjectivas se emitieron en 17 casos (11%) en nuestro corpus. Este tipo de apoyos complejos refleja una gran implicación emocional del emisor con su interlocutor, muestra comprensión e interés por el contenido del mensaje emitido. Además, se trata de una señal de seguimiento enfático que supone una mayor carga expresiva y que exige una reacción inmediata en un tono adecuado, que aporte naturalidad al enunciado.

Ejemplo 59. JR02INF: (145)

144. J04: un corral de niño- un corral de niños entonces / (a:m)
145. R05: <sí sí sí> / <¡qué interesante!> /

Ejemplo 60. BCH03AN: (146)

144. CH01: de siete nueve años // y: y: uno de: /
145. de dos a- dos años //
146. B03: <(¡ah!)> <qué chiquitito>

Ejemplo 61. JR03AN: (73 y 75)

72. J04: se ha ido
73. R05: <¡no me digas! (risas=R)>
74. J04: sin / sin contarnos sin sin decimos nada
75. R05: <sin decir nada>

Muy igualados en frecuencia de uso, con un 12% (18 casos), se hallan los apoyos complejos formados por la repetición de sintagma del TH en marcha, que mayoritariamente realiza la función de reafirmación (6 casos) en nuestro corpus, como vemos en los siguientes ejemplos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 62. CHK04NOV: (16)

15. CH01: creo que: / (ts) / es también un poco tu culpa y n:o: quiero- quiero: / (ts)
16. K02: <:mi culpa?>

Ejemplo 63. CHK04NOV: (86)

85. CH01: viene de ambos que: / (ts)
86. K02: <:de ambos?> / (mm)

Por último, la repetición de oración (4 casos) y el uso de locuciones adverbiales (2 casos) son los apoyos complejos de nuestro corpus con una frecuencia menor, un 3% y un 1%, respectivamente.

A modo de resumen, ofrecemos un gráfico con los porcentajes de los tipos de apoyos complejos documentados en nuestro corpus.

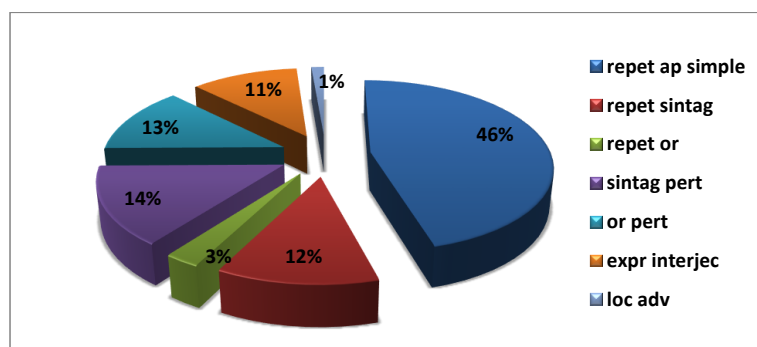


Gráfico 16. Tipología de turnos de apoyos complejos⁷³

Si comparamos estos resultados con los de estudios realizados en el ámbito de ELE, observamos que, entre los estudiantes taiwaneses (Pérez Ruiz, 2011: 303), los tipos de apoyos complejos que predominan son la repetición de apoyo simple, con un 34%, la repetición de sintagma, con un 24%, la producción de sintagma pertinente, con un 17% y, con un 12,5%, la producción de oración pertinente.

⁷³ Las abreviaciones empleadas en el gráfico para los apoyos complejos son: *repet ap simple* (repetición de apoyo simple), *repet sintag* (repetición de sintagma), *repet or* (repetición de oración), *sintag pert* (sintagma pertinente), *or pert* (oración pertinente), *expr interjec* (expresión interjección) y *loc adv* (locución adverbial).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

El patrón de complejidad de los apoyos complejos que siguen los estudiantes italianos (Pascual, 2014: 218) es el siguiente: emplean con mayor frecuencia la repetición de apoyos simples, con un 69%, el sintagma pertinente lo emplean un 14% y las oraciones pertinentes, un 12%.

Con respecto a los ingleses (Inglés, 2010: 170), se recogieron tan solo 5 casos de apoyos complejos, de los cuales la repetición de adverbio afirmativo *sí* obtuvo 3 ejemplos, 2 la emisión de sintagma pertinente y uno de locución adverbial enfática, si bien la muestra usada en el corpus manejado en el estudio fue muy pequeña.

En relación a la tipología de apoyos complejos emitidos por los españoles (Cestero, 2000b: 62-65), los más frecuentes son la repetición de apoyos simples (42%), la oración pertinente (18%), el sintagma pertinente (15%) y la repetición de sintagma (11%).

Parece ser una característica generalizada de todos los corpus analizados el uso frecuente de la repetición de apoyo simple de entre los apoyos complejos, siendo nuestro corpus el más próximo (46%) al porcentaje correspondiente a los HN (42%), puesto que la emisión de los taiwaneses es inferior (un 34%), y la de los italianos (69%) e ingleses (60%), muy superior. Quizá, como señala Pascual (2014: 401), ello sea debido a su falta de dominio de la lengua meta, que provoca el empleo excesivo de la repetición de apoyos simples para compensarlo, ya que su estudio demuestra que la estrategia de repetir TA simples y completar el turno precedente con sintagmas pertinentes en español es más numerosa que en su LM.

En cuanto a la emisión de oraciones pertinentes, los datos obtenidos en nuestro estudio se acercan más al de los corpus de estudiantes de ELE: 13% en CECELE, 12% en las conversaciones en ELE entre estudiantes italianos y 12,5% en las conversaciones en ELE entre taiwaneses; cifras bastante por debajo de las de los españoles (18%). Por el contrario, los españoles producen un 15% de sintagmas pertinentes y, tanto en nuestro corpus como en el de los italianos, se emite un 14%, es decir, se aproximan más a la frecuencia de los HN de español; por su parte, los estudiantes taiwaneses alcanzan unos puntos más (17%).

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En cualquier caso, observamos que el patrón de los tipos de apoyos complejos más frecuentes del corpus CECELE no está muy alejado del de los españoles (Cestero, 2000b), como se aprecia más claramente en el siguiente gráfico.

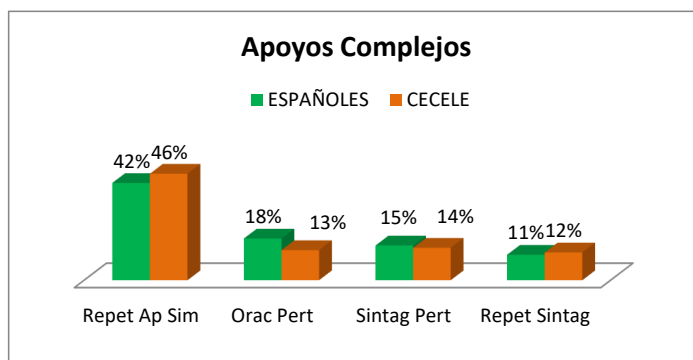


Gráfico 17. Relación de porcentajes de los tipos de apoyos complejos de HN y de CECELE

4.4.3.3. Tipos de apoyos compuestos

Los apoyos compuestos aparecen en nuestro corpus en tercer lugar de frecuencia, con 71 casos (el 10,3%), después de los apoyos simples y de los complejos. Se trata del mismo patrón de comportamiento que siguen los hablantes españoles y otros estudiantes de ELE, como analizaremos más adelante.

Además, la combinación más frecuente de apoyos compuestos, en nuestro corpus, es la formada por dos apoyos simples; la hallamos en 41 ocasiones, lo que supone un 6%. Ejemplificamos este tipo de apoyos compuestos en los siguientes fragmentos. El primero combina un adverbio afirmativo y otro negativo con la función de acuerdo y reafirmación y el segundo, un apoyo compuesto por una interjección y un adverbio para mostrar acuerdo.

Ejemplo 64. KM02INF: (117)

114. K02: < sí: sí sí sí> <(o:h)> (hh) y: (am:)/ (ts) / bueno: entonces (e:) ¿ese
115. tiempo: fue un: tiempo feliz para ti?
116. M06: sí sí sí sí sí claro muy feliz
117. K02: <claro ;no?>
118. M06: muy feliz porque:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 65. BCH03AN: (106)

105. CH01: y yo: entendí: / con todo el ruido // “oye CH ¿tienes un ratito?”
106. B03: <(¡ah!) claro> <un ratito>

Presentamos otro ejemplo, en el que se emplea un apoyo compuesto formado por dos TA simples a través de la unión de una interjección y un adverbio, con la función de entendimiento.

Ejemplo 66. RM05VIO: (95)

92. R05: y- sí y a veces- y a veces escuchamos⁷⁴ mujeres diciendo que: siempre esperan
93. que: que el hombre: cambie // siempre esperan que como- como lo- lo quieren mucho / sienten
94. mucho amor por él / que- que / que puede cambiar que: que: ¿no? pe-
95. M06: <(¡ah!) vale> <sí sí> ¿y: y: y e- en tu país (e):
96. hablábamos mucho de esto o: no o: como en Europa no lo sé?

Los apoyos compuestos, formados por uno simple y otro complejo, alcanzan el segundo puesto en frecuencia de uso, con 25 apariciones, es decir, un 3,6%. Presentamos un fragmento en el que aparece este tipo de apoyo, en el que se combinan las funciones de conclusión y de reafirmación por medio de una oración pertinente y un adverbio.

Ejemplo 67. KNI03AN: (120)

119. NI07: (a:) // pero: / cuando: cuando: (a:) ¿vef? / el lugar // (a:) empezó // (a:) /
120. K02: <a llorar ¿también?>
121. NI07: a llorar aún
122. más (risas=K)

Mostramos otro ejemplo, perteneciente a la segunda etapa, en el que aparece un apoyo complejo y otro simple, que realizan la función de conclusión y de entendimiento a través de una repetición de sintagma clave y un adverbio afirmativo.

Ejemplo 68. BCH03AN: (99)

98. CH01: y: / han comido algo / y yo estaba en:- en el salón con los niños y:
99. B03: <(¡ah!)> <con los niños sí> /

Por último, la combinación de dos apoyos complejos es minoritaria en nuestro corpus, con un 0,7% de casos. La hallamos en 5 ejemplos. En los ejemplos que ofrecemos a continuación, se cumple la función de seguimiento, mediante dos expresiones interjectivas

⁷⁴ Quiso decir ‘escuchamos’.

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

(primero), y de acuerdo, por medio de la repetición de una atribución veritativa (segundo) y a través de la repetición de un sintagma pertinente (tercero).

Ejemplo 69. JR03AN: (92)

90. J04: casa y: ella me dijo por- por mensaje / “bueno suerte” /// (risas=R) y ya está //
91. (risas=todos) entonces (hh) esta- (risas=J)
92. R05: <¡qué bueno! ¡qué simpática!>

Ejemplo 70. RM04NOV: (59)

58. M06: en la calle que: en mi piso (¿ah?) o:
59. R05: (ts) <es verdad es verdad> pero bueno / (a:) vamos a
60. ver / (e:) tampoco es- es bueno ir ya: (a:) a llamarla / entonces yo propongo / yo propongo (a:)

Ejemplo 71. RJ01ESP: (7)

5. R05: y yo- y yo me: quedé: muy: sor- sorpreso / porque: no entendía por qué / (risas=J) porque
6. decía será que piensan que soy- será que
7. J04: <mi niña mi niña>

En relación al tipo de apoyo compuesto, bien por dos apoyos complejos o bien por uno simple y otro complejo, es recurrente la combinación formada por la repetición de un sintagma clave o de una oración clave del turno de habla en marcha o previo, acompañada por un apoyo simple (normalmente un adverbio afirmativo o un elemento paralingüístico), e, incluso, la repetición de adverbios afirmativos. Esta es una manera más contundente de expresar el acuerdo con su interlocutor, lo que supone una señal de acuerdo absoluto, como se observa en los ejemplos que siguen.

Ejemplo 72. RM05VIO: (46)

45. R05: (a:) / hay personas que le gustan: controlar todo / (a:m)
46. M06: <(ah!) sí sí sí> <a controlar todo sí
47. sí> (e:) //

Ejemplo 73. BJ05VIO: (158)

157. B03: de la violencia doméstica que es también con los niños /
158. J04: <sí incluye todo>
159. B03: y es- es un- un problema que es más grave porque los niños no

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 74. BJ05VIO: (122)

121. J04: cuando es- es que: el problema es suyo no s- es- es el suyo pero: /

122. B03: **<no buen (hm)>**

Los resultados obtenidos quedan reflejados en el siguiente gráfico con sus respectivos porcentajes.

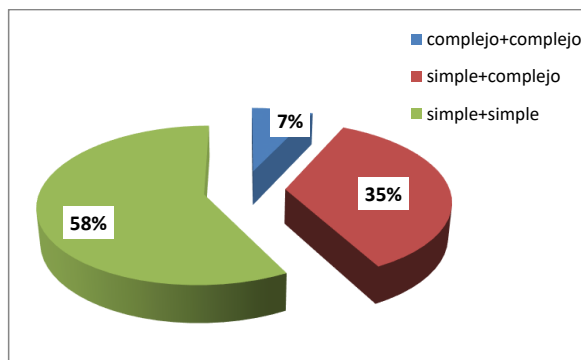


Gráfico 18. Tipología de turnos de apoyos compuestos

Si comparamos estos datos con los obtenidos en las conversaciones en español entre los alumnos italianos del grupo B estudiadas por Pascual (2014: 221), podemos apreciar que son semejantes, ya que los apoyos compuestos mayoritarios son los formados por simple+simple, con 55%, y le siguen los simple+complejo, con 33%, y complejo+complejo, con 3%.

En las conversaciones entre taiwaneses del grupo B, según Pérez Ruiz (2011: 332), los apoyos compuestos formados por la combinación simple+complejo son los más numerosos 50%, mientras que el segundo puesto es para los simple+simple (41%) y el tercero para la combinación complejo+complejo (9%).

En las conversaciones entre estudiantes de ELE ingleses, según apunta Inglés (2010: 171), la combinación de apoyos compuestos que más se usa es la de simple+simple, con un 68% de casos, seguida de la de simple+complejo, con un 24%, y por la formada por complejo+complejo, con un 8%.

En relación a la tipología de apoyos compuestos, los españoles, como menciona Cestero (2000b: 65-67), emplean la combinación simple+complejo un 69%, mientras que

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

los apoyos simple+simple y complejo+complejo alcanzan solo un 15,5% de frecuencia, respectivamente.

A modo de conclusión, podemos decir que los estudiantes de ELE de Taiwán son los que coinciden más con los HN de español en lo que respecta a la mayor producción de apoyos compuestos formados con la combinación simple+complejo, aunque la frecuencia de uso de doble apoyo simple excede los porcentajes de los españoles. Por su parte, en nuestro corpus, al igual que en el grupo de otros HNN estudiados (italianos e ingleses), encontramos coincidencia en la mayor proporción de aparición de apoyos compuestos formados por dos apoyos simples y en una reducida proporción de aparición de apoyos complejo+complejo, lo que resulta muy diferente a lo que acontece en la conversación entre españoles, ya que, en las interacciones de los HNN, los doble apoyos simples superan el 50%, que contrasta con el 15,5% que presentan los españoles. A su vez, los dobles apoyos complejos no superan el 9%, mientras que en la emisión de estos apoyos en las conversaciones de los HN alcanza, de nuevo, un 15,5%.

Podemos deducir, por tanto, que se trata de una característica idiosincrásica de los estudiantes de ELE, propia de su interlengua durante el proceso de adquisición de los nuevos elementos conversacionales objeto de estudio.

A continuación, ofrecemos un gráfico comparativo en el que se pueden apreciar los porcentajes correspondientes a nuestro corpus y al de los HN de Cestero (2000b).

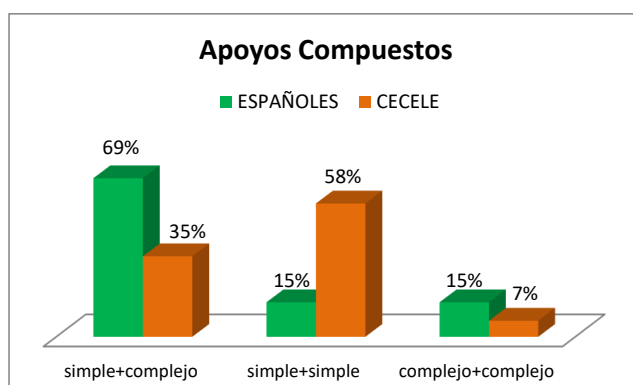


Gráfico 19. Relación de porcentajes de los tipos de apoyos compuestos de HN y de CECELE

4.4.4. Incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de diferentes tipos de apoyos según su complejidad formal

Nuevamente, el período del curso de conversación en el que se emite más cantidad y variedad de tipos de apoyos, según su complejidad formal, en las interacciones de los estudiantes de ELE de nuestro corpus, es el segundo⁷⁵. Las cifras indican, si comparamos el tipo de apoyos emitidos en la primera etapa del curso de conversación con el de la segunda, que se produce un aumento espectacular de recursos en esta última. En las conversaciones de la tercera etapa, sin embargo, tiene lugar un ligero descenso en la producción de los tipos de apoyos, atendiendo a la complejidad formal, lo que puede considerarse una emisión más moderada, como veremos a continuación.

En relación a los diferentes tipos de apoyos simples, los más frecuentes en la primera parte del curso fueron los apoyos simples producidos mediante el adverbio afirmativo *sí*, así fue en 33 ocasiones (14,4%). Sigue predominando en el resto de las etapas, si bien experimenta una subida considerable en la segunda parte, con 105 ejemplos (45,9%). Esta alta producción se mantiene prácticamente igual, con 91 casos (39,7%), en la tercera parte.

Sin embargo, el elemento cuasiléxico *hm*, que es el segundo más frecuente de los apoyos simples empleados en nuestro corpus, se usa mayoritariamente en la última etapa del curso, pasando de 10 casos (el 13,9%) documentados en la primera parte, a 22 (30,6%) en la segunda y a 40 (el 55,6%) en la última. Se trata del aumento más espectacular de los producidos en la tercera parte del curso. También el adverbio *claro*, aunque en menor medida, aumenta considerablemente, pues pasa de una frecuencia de uso de 1 (6,3%), a 4 casos (25%), y a 11 (68,8%), respectivamente en cada periodo.

La emisión de palabras pertinentes, por otro lado, se localiza en 2 ocasiones (8,7%) en la primera parte del curso, en 14 (60,9%), en la segunda, y en 7 (30,4%), en la tercera. Lo que permite documentar un aumento y una estabilización de producción posterior.

Más distancia se aprecia en la segunda parte del curso en relación al empleo del elemento cuasiléxico *ahá* (22 apariciones, un 78,6%) y de la interjección *ah* (23, un 76,7%),

⁷⁵ En el Anexo I, puede verse la tabla completa correspondiente a la tipología de apoyos según la parte del curso de conversación, dado que, por motivos de espacio, no era posible incluirla en este apartado.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ya que ambas pasan a 5 y 3 ejemplos, respectivamente, en la última parte (17,9% y 10%). Se trata de un descenso considerable, como se ve representado en el siguiente gráfico⁷⁶.

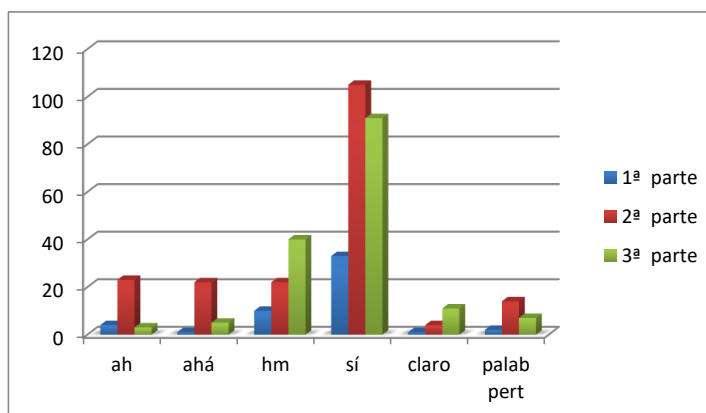


Gráfico 20. Relación de tipos de apoyos simples según la parte del curso de conversación

Respecto a los tipos de apoyos complejos, los más frecuentes en nuestro corpus son los formados por la repetición de apoyos simples. Hemos encontrado 69 ejemplos (46%) de este tipo, de los cuales solo se emitieron 5 (7,2%) en la primera fase, 31 en la segunda parte (44,9%) y 33, en la tercera (47,8%). Por tanto, su producción experimenta una espectacular subida que continúa en la última fase del curso, es decir, aumenta de forma progresiva durante las tres etapas del curso. Siguen en frecuencia de uso los sintagmas pertinentes, que, de 1 caso (4,5%), subieron a 12 (54,5%) y, finalmente, a 9 (40,9%), lo que parece indicar que se adquiere este tipo de apoyo y que no desaparece, sino que su empleo se consolida.

De nuevo, los demás tipos de apoyos complejos fueron emitidos en proporción más alta en la segunda parte del curso que en la tercera, a excepción de la repetición de apoyo simple, que aumenta al final, como observamos en el gráfico que sigue.

⁷⁶ Por motivos de espacio y de relevancia, hemos incluido en los gráficos 19 y 20 solo los tipos de apoyos más frecuentes según la parte del curso en que son utilizados; la tabla completa puede consultarse en el Anexo I.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34	
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11	
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00	
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08	

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS I.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: LOS TURNOS DE APOYO

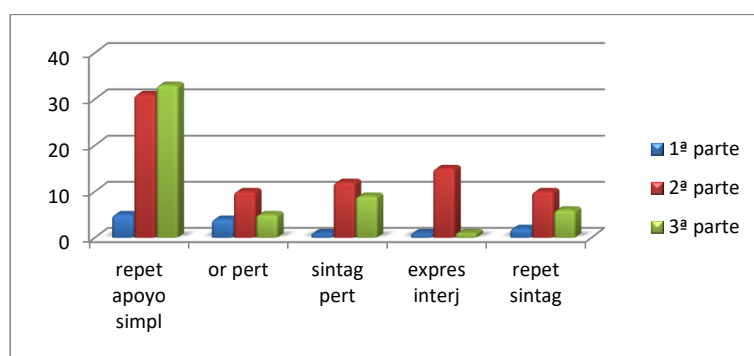


Gráfico 21. Relación de tipos de apoyos complejos según la parte del curso de conversación⁷⁷

Resulta relevante la caída abrupta del empleo de las expresiones interjectivas en la tercera parte del curso, en la que pasa de ningún caso a 15 (88,2%) y, posteriormente, a uno (5,9%). Creemos que este hecho puede deberse, de alguna forma, al tipo de tema tratado en las conversaciones de ambas fases, ya que en la segunda se incluye la narración de anécdotas personales y una de las señales de seguimiento requeridas en estas secuencias es el uso de interjecciones que expresen una emoción o una valoración respecto al contenido del enunciado en marcha. Estas producciones reflejan participación activa en la interacción por medio de una actitud empática con el compañero. El tema de la última fase, sin embargo, era la violencia machista, y quizás en las interacciones no se requiera tanto este tipo de apoyos complejos.

Por otra parte, observamos que hay alumnos que tienen preferencias por determinados tipos de apoyos y que los usan de manera recurrente al inicio del curso, como hemos comentado anteriormente, aunque poco a poco van incluyendo nuevos tipos en las diferentes etapas⁷⁸.

En cuanto a los apoyos compuestos formados por la combinación dos apoyos simples, hay que señalar que fueron los más numerosos de los documentados. En el segundo período del curso es donde se sitúa su índice de frecuencia más alto, con un 56,1% (23 ejemplos), y luego, en el tercero, desciende a la mitad, a un 26,8% (11).

⁷⁷ Las abreviaciones empleadas en el gráfico son: *repet apoyo simple* (repetición de apoyo simple), *or pert* (oración pertinente), *sintag pert* (sintagma pertinente), *expres interj* (expresión interjectiva) y *repet sintag* (repetición de sintagma).

⁷⁸ Este dato puede observarse en el Anexo I, donde adjuntamos la tabla correspondiente a la relación entre la complejidad y la tipología de los TA de uso frecuente según el alumno.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Los compuestos formados por un apoyo simple más otro complejo son los segundos más frecuentes y también presentan, en el segundo período, la mayor frecuencia de producción, con un 56% (14 casos), frente al 40% (10) del tercero.

Tan solo la combinación de dos apoyos complejos se emite más veces en la tercera etapa del curso que en el resto, ya que de 1 documentación en la primera y segunda parte (20% en cada una) pasa a 3 (60%) en la tercera, como apreciamos en el gráfico correspondiente.

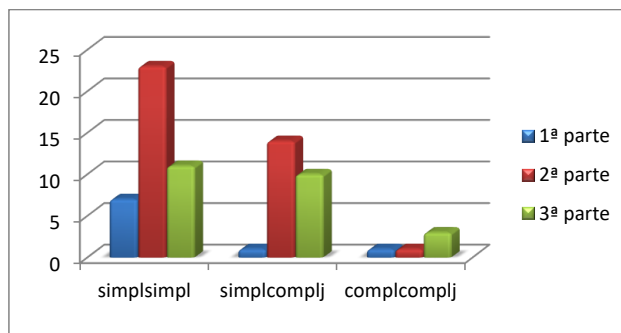


Gráfico 22. Relación de tipos de apoyos compuestos según la parte del curso de conversación⁷⁹

Como muestra de la evolución de la que aquí damos cuenta, presentamos los siguientes fragmentos de la última grabación del curso, en los que es destacable la gran variedad de recursos lingüísticos para expresar acuerdo que usan los estudiantes de ELE. En primer lugar, la alumna B03 emplea el adverbio *claro*, el adverbio afirmativo y el elemento cuasiléxico *hm*. En segundo lugar, R05 usa también el adverbio *claro*, el adverbio negativo y atribuciones veritativas. Todo ello refleja la adquisición de cierta riqueza de recursos, que proporciona fluidez y mayor naturalidad en lo que a producción de apoyos en las interacciones se refiere.

Ejemplo 75. BJ05VIO: (124-136)

123. J04: es que las mujeres dicen que las mujeres tienen
 124. B03: <cla:ro>
 125. J04: que llamar atención a su propio problema /
 126. B03: <cla:ro>
 127. J04: cuando tenemos como: como país como gente como pueblo te- tenemos que tener

⁷⁹ Las abreviaciones empleadas en el gráfico para los tipos de apoyos complejos son: *simplsimpl* (simple+simple), *simplcomplj* (simple+complejo) y *compljcomplj* (complejo+complejo).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

128. conciencia (hh) y hacer algo / no pur-
 129. B03: <claro>
 130. J04: pur- (e:) por- fuera de: /
 131. B03: <sí sí> /
 132. J04: de: consecuencia de: bueno la consecuencia de- de / cualquier cosa la policía en llamarles
 133. y todo
 134. B03: <(hm)>
 135. J04: pero tenemos que ser acti:vos
 136. B03: <sí sí sí>

Ejemplo 76. RM05VIO (34-69)

34. M06: (e:) o: / con meno:s (e:) (mm) / posibilidad de- de reparar esto /
 35. R05: <sí es verdad>
 36. M06: ¿eh? /
 37. R05: <es verdad>
 38. M06: (e:) esto:
 (...) (hh) identificar (e:) uno de manera física
 62. M06:
 63. no / no porque:
 64. R05: <no>
 65. M06: ¿sabes? todo el mundo *fa:* yo podría ser un maltratador o: tú también y: y no se nota en
 66. tu cara o
 67. R05: <claro>
 68. M06: en mi cara
 69. R05: <claro> /

En definitiva, observamos que la etapa en la que más apoyos se producen es la segunda, pero que aquella en la que se emplean, en frecuencia y función, más adecuadamente es la tercera. A medida que los alumnos toman conciencia de la existencia de los diferentes tipos de TA y reciben más *input* sobre el uso de los mismos a través de la audición de conversaciones reales entre españoles, van aumentando su repertorio y quieren incluirlos en sus interacciones. Los factores que influyen en la producción de TA en una conversación generada en LE son varios. Cutrone (2005: 270)⁸⁰ enumeró los siguientes: la cultura, la negociación de la toma de turno, la habilidad lingüística en la lengua meta y la personalidad del individuo. Nosotros añadimos la toma de conciencia de su existencia, de su funcionalidad y de su tipología, así como una abundante práctica bien secuenciada. Fruto de ese conocimiento y del uso repetido, se genera una mayor confianza y seguridad entre los interlocutores, además de la familiaridad con sus compañeros y con la dinámica de trabajo que crece poco a poco, y que repercute en última instancia en sus producciones.

⁸⁰ Véase Pérez Ruiz (2011: 353).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

4.4.5. *Recapitulación*

Una vez realizado el recuento de los diferentes tipos de apoyos, según su complejidad formal, emitidos por los estudiantes de ELE en las conversaciones de nuestro corpus, podemos concluir que los apoyos simples fueron los que se usaron con mayor frecuencia, seguidos de los apoyos complejos y, en último lugar, de los apoyos compuestos.

Según la tipología de los TA, el apoyo simple que se emitió en mayor número de ocasiones fue el adverbio afirmativo *sí*. Le sigue en frecuencia de uso el elemento cuasiléxico *hm* y, en tercer lugar, *ahá*.

En las interacciones analizadas en el presente trabajo, los apoyos simples predominaron en frecuencia de uso en cada una de las etapas del curso de conversación, siendo el adverbio afirmativo *sí* el más empleado en todas ellas. En la segunda fase del curso de conversación, aumentó, espectacularmente, la producción del adverbio *sí*, además de la emisión de los elementos cuasiléxicos *hm* y *ahá*, de la interjección *ah*, del adverbio *claro* y de la palabra pertinente con respecto al contenido del turno en marcha. En las conversaciones de la tercera parte del curso, se observa un descenso en la producción de casi todos los tipos de apoyos simples que se incorporaron en la segunda etapa, a excepción del elemento paralingüístico *hm* y del adverbio *claro*, que aumentaron en las últimas interacciones grabadas.

El tipo de apoyo complejo que se emite mayor número de veces en las interacciones de los estudiantes de nuestro grupo es la repetición de apoyos simples. Los sintagmas y las oraciones pertinentes con respecto al contenido del turno de habla en marcha ocupan, respectivamente, el segundo y tercer lugar de frecuencia de emisión en las conversaciones analizadas, seguidos de la repetición de sintagma del turno en marcha y de las expresiones interjectivas. Los tipos de apoyos complejos que documentamos con un índice de frecuencia menor en el corpus CECELE son las locuciones adverbiales y la repetición de oración.

Los apoyos compuestos preferidos por los estudiantes de nuestro corpus son los formados por la combinación de doble apoyo simple (41% de producción). A continuación, aunque casi a la mitad de frecuencia de uso, hallamos los apoyos compuestos formados por un apoyo simple y otro complejo. Por último, con un porcentaje bastante inferior de

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

frecuencia de emisión, encontramos la unión de doble apoyo complejo, siendo en la última etapa del curso de conversación donde se emite un mayor número de veces. Comprobamos que el empleo de este tipo de estructuras más elaboradas y complejas requiere de un mayor dominio lingüístico, por lo que apreciamos que los alumnos alcanzan más solvencia, al finalizar el curso de conversación, que les permite incluirlas en sus intervenciones.

La incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de los distintos tipos de TA según su complejidad formal se refleja en las conversaciones mantenidas en la segunda parte del curso de conversación, donde hemos documentado una mayor cantidad y variedad de tipos de apoyos. De nuevo, se produce un salto importante entre los porcentajes de emisión de los tipos de apoyos hallados en las conversaciones pertenecientes a la primera parte del curso de conversación y los de la segunda. En la tercera fase del curso de conversación, se comprueba un descenso en la producción y en la variedad de recursos empleados por los estudiantes de ELE de nuestro estudio, pero sigue estando por encima de los que emitieron en la primera parte. Tan solo observamos una mayor emisión en la última parte del curso en los siguientes casos: con respecto a los apoyos simples, el elemento paralingüístico *hm*, se emite con mayor frecuencia en la tercera fase del curso conversacional; entre los apoyos complejos, la repetición de apoyos simple se documenta más veces en la tercera etapa del curso de conversación, mientras que las expresiones interjectivas experimentan un descenso abrupto en la frecuencia de empleo de la tercera fase del curso; finalmente, la combinación compuesta por doble apoyo complejo también aumenta su producción en la última parte del curso de conversación.

Apreciamos, pues, en las intervenciones de los estudiantes correspondientes al último período del curso de conversación, un cierto enriquecimiento del repertorio de tipos de apoyos en comparación con el que poseían los alumnos antes del trabajo explícito de los recursos conversacionales en el aula. Tiene lugar un esfuerzo consciente, por parte de los HNN, por incluir los recursos estudiados durante el curso de conversación para indicar seguimiento del turno en marcha. Ello provoca, al inicio, un uso excesivo de los elementos que no se corresponde, exactamente, con el empleo que hacen los HN de este fenómeno conversacional. Observamos, por tanto, que a pesar de que es la segunda etapa del curso de conversación donde se emiten más apoyos, la frecuencia y la función de los TA emitidos por los estudiantes son más adecuadas en la tercera etapa, ya que, verdaderamente, se aproxima más a las producciones de los HN. De hecho, al final del curso de conversación,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

aunque se produce una disminución de la frecuencia y de la variedad de esos elementos, puede considerarse que se ha adquirido un uso más moderado y real de los recursos, no tan precipitado, y que, poco a poco, se va transformando en un uso más equilibrado, semejante al de los hablantes de español.

Los estudiantes de ELE del grupo experimental de esta investigación parecen repetir el mismo patrón de comportamiento en la producción de TA, es decir, el empleo desmesurado de diferentes tipos de apoyos en las interacciones de la segunda fase del curso y la posterior disminución de la frecuencia de uso de los apoyos en la última fase. Este modelo de actuación nos hace pensar que, por un lado, se produce una adquisición de los recursos poco consistente en los primeros momentos y que, en realidad, entraña una mayor dificultad fijarlos en tan corto plazo de tiempo. Seguramente, su adquisición requiere una fase de práctica más abundante y continuada hasta conseguir que formen parte de su repertorio de forma definitiva y más adecuada. En cualquier caso, estos resultados obtenidos en nuestro análisis demuestran no solo la necesidad, sino la utilidad de realizar un trabajo específico en el aula sobre los usos de los TA, sus funciones y su tipología, para su correcta y completa incorporación a la competencia conversacional de los HNN.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS II. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: EL MARCADOR DISCURSIVO BUENO

En este segundo capítulo de resultados, abordaremos el siguiente fenómeno conversacional que hemos elegido para su análisis: uso del marcador *bueno* en la interlengua de un grupo de estudiantes de ELE de nivel B2.1. Para llevar a cabo la investigación, hemos trabajado con las 15 conversaciones diádicas grabadas tras el desarrollo de las diferentes unidades, que, previamente, hemos elaborado para esta tesis doctoral. Los datos corresponden al corpus denominado CECELE 2014, cuyas características hemos detallado en el capítulo dedicado a la metodología de la investigación.

Los resultados extraídos de estos materiales serán expuestos en las siguientes secciones: 1.º desarrollo de la producción del marcador discursivo *bueno* en la interacción oral de estudiantes de ELE, 2.º análisis de la frecuencia de producción del marcador discursivo *bueno* en el corpus CECELE, 3.º funciones del marcador discursivo *bueno* de uso frecuente en el corpus CECELE, 4.º incidencias de la enseñanza en la frecuencia de aparición del marcador *bueno* con diversas funciones, 5.º combinatoria de uso frecuente del marcador *bueno* en el corpus CECELE y 6.º incidencias de la enseñanza en la frecuencia de aparición del marcador *bueno* con diversas combinatorias. En el transcurso de dichos apartados, desglosaremos los datos de los análisis cuantitativos y cualitativos llevados a cabo, incluyendo tablas y gráficos con los hallazgos más significativos. A modo ilustrativo, añadiremos, también, ejemplos seleccionados de nuestro corpus sobre los aspectos analizados, siguiendo, de esta forma, el *modus operandi* del AC.

En el capítulo, además, efectuaremos la discusión e interpretación de los datos obtenidos con objeto de extraer las conclusiones pertinentes, que aporten nuevos conocimientos, dentro del ámbito de la didáctica, para el desarrollo de la competencia conversacional de los alumnos de ELE. Para ello, procederemos a la comparación con los resultados logrados en un estudio realizado sobre el mismo tema en conversaciones entre nativos españoles y estudiantes italianos de ELE.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

5.1. Desarrollo de la producción del marcador discursivo *bueno* en la interacción oral de estudiantes de ELE

Como acabamos de mencionar, en este primer apartado presentamos los resultados obtenidos en los análisis realizados sobre la producción del marcador discursivo *bueno* en las conversaciones mantenidas en nuestro corpus CECELE.

En primer lugar, debemos recordar que los marcadores u ordenadores del discurso tradicionalmente fueron tratados de forma superficial, al estar compuestos por elementos tan heterogéneos y sin estatus categorial del todo definido (*o sea, bueno, vamos, pues, entonces, sin embargo, ¿no?*, etc.). Por este motivo, en las gramáticas clásicas fueron relegados a la categoría de “muletillas” o “enlaces extraoracionales”. Se afirmaba, de esta manera, que estaban desprovistos de contenido y que eran usados abusivamente en la lengua coloquial, pero no se llegó a profundizar en su auténtico valor discursivo.

Sin embargo, este grupo de palabras se estudia, en la actualidad, desde otra perspectiva, ya que se les asigna una función significativa desde el punto de vista pragmático (Cortés, 1991; Fuentes Rodríguez, 1993, 1998; Portolés, 1998; Briz e Hidalgo, 1998; Zorraquino y Portolés, 1999). Se considera que el objetivo del hablante, cuando usa alguno de estos marcadores en su intercambio comunicativo, puede ser múltiple. Así, por ejemplo, permite alargar el tiempo para pensar y mantener el turno de palabra sin que se lo roben, o se puede emplear como recurso de atenuación para no dañar la imagen cuando se tiene que decir algo desfavorable.

Zorraquino y Portolés (1999) propusieron una definición que resalta tanto los valores gramaticales como los pragmáticos y que a su vez sirve para delimitar una categoría homogénea:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional, son, pues, elementos marginales y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Zorraquino y Portolés, 1999: 4.057).

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Así pues, los marcadores discursivos son instrumentos que el hablante emplea, además de para dar cohesión, para destacar las inferencias pertinentes en los enunciados emitidos, es decir, son pistas o señales que el hablante utiliza para dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su interlocutor.

Por su gran rendimiento funcional, en la lección cuarta del *Curso de conversación para estudiantes de ELE* preparado como parte de esta tesis doctoral, se introdujo un trabajo explícito sobre el marcador discursivo *bueno*. El propósito era que los alumnos dispusieran de un operador conversacional muy versátil, que posee una frecuencia de uso elevada en la conversación en español y una gran rentabilidad por su polifuncionalidad, además de favorecer la coherencia y la cohesión en los intercambios. Y todo ello sin olvidar la utilidad de este marcador para facilitar al hablante la interpretación de inferencias del mensaje emitido por su interlocutor.

Se trabajaron algunas de las diferentes funciones que posee *bueno* y se enseñó a los estudiantes a identificarlas, a través de ejemplos contextualizados de conversaciones reales de HN. Asimismo, por medio de las transcripciones y la escucha de las grabaciones, se observó el funcionamiento del marcador discursivo *bueno*, las diferentes posiciones en las que puede aparecer (inicio de turno, mitad y final), así como la posibilidad de usarlo en combinación con otros operadores discursivos (*bueno pues, pero bueno, y bueno*). Por último, se practicó mediante tareas con diferentes grados de secuenciación, aplicando procesos deductivos e inductivos y actividades de práctica cerrada, semicontrolada y más abierta.

Debemos recordar que el estudio del marcador *bueno* se lleva a cabo en la unidad tres, correspondiente al cambio de tema, en la cual ya se había introducido este marcador, junto con otros, para realizar la transición de un tópico de forma atenuada. Así, por ejemplo, se practicó el uso de *bueno* en combinación con *pero o pues* como táctica para proponer un nuevo tema de conversación.

Tras la aplicación en el aula de la unidad de trabajo del marcador *bueno* y la grabación de las conversaciones realizadas por los estudiantes, procedimos a su análisis cuantitativo y cualitativo para descubrir si el operador conversacional fue incorporado a sus enunciados, comparando todas las interacciones grabadas en las diferentes fases del curso

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

(al principio, a la mitad y al final) y comprobando si se había producido una evolución. Todo esto lo detallamos, a continuación, por medio de tablas y de gráficos que recogen los datos obtenidos en el análisis cuantitativo, así como de la ejemplificación de diferentes casos que corroboran las cifras obtenidas a lo largo de las tres etapas del curso de conversación.

5.1.1. Frecuencia de producción del marcador discursivo bueno en el corpus CECELE

Nuestro corpus está formado por las interacciones entabladas entre 7 alumnos de ELE de diferentes nacionalidades que participaban en un curso de español de nivel B2.1. En total se grabaron 15 conversaciones diádicas. Cada una de ellas se llevó a cabo al finalizar una lección, en la que se trabajaba un fenómeno específico de la conversación en ELE. Por tanto, fueron grabadas en el transcurso del curso de conversación diseñado e impartido para la realización de esta tesis doctoral.

A partir de las 15 conversaciones efectuadas por nuestros estudiantes de ELE y con la ayuda de las transcripciones se contabilizaron las emisiones del marcador discursivo *bueno*. De los 101,10 minutos de interacción, se delimitaron los intervalos de análisis de cada conversación, que fueron aproximadamente cinco minutos, quedando un total de 75,19 minutos, durante los cuales los alumnos produjeron 93 *buenos*. La media que resulta es de 13,2 usos. Estos datos quedan reflejados en la tabla que presentamos a continuación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS II.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: EL MARCADOR DISCURSIVO BUENO

Código de Conversación	Tiempo de grabación	Intervalos análisis Bueno	Tiempo de análisis
CHK01ESP	5,47	0,41- 5,47	5,06
RJ01ESP	4,51	0,0 - 4,51	4,51
BMN01ESP	6,36	1,0 - 6,36	5,36
JR02INF	6,25	0,16 - 5,30	5,14
BCH02INF	4,50	0,0 - 4,50	4,50
KM02INF	6,20	0,50 - 5,55	5,05
KN03AN	6,50	0,15 - 5,20	5,05
JR03AN	9,37	4,00-9,26	5,26
BCH03AN	6,08	1,00-6,08	5,08
BJ04NOV	4,56	0,0-4,56	4,56
CHK04NOV	5,10	0,0-5,10	5,10
RM04NOV	6,26	1,15-6,26	5,11
BJ05VIO	12,2	0,20-5,40	5,2
CHK05VIO	9,15	4,00-9,15	5,15
RM05VIO	8,56	3,50-8,56	5,06
	101,07		75,19

Tabla 22. Intervalos seleccionados para el análisis de *bueno*

En cuanto a la frecuencia de uso según el alumno, encontramos que J04 lo usó en 31 oportunidades (33,3%), seguida de K02 con 28 casos (30,1%) y R06 ocupa el tercer puesto con 15 ejemplos (16,1%). Los estudiantes que lo utilizaron en menos oportunidades fueron N07 y M06, tan solo una vez, esto es, el 1,1%. Aunque N07 solo pudo intervenir en 2 conversaciones, mientras que M06 le faltó solo una conversación del total de las 5

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS II.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: EL MARCADOR DISCURSIVO BUENO

grabaciones que se llevaron a cabo. Por lo tanto, sería él el estudiante que menos usó *bueno*. Lo resumimos en la siguiente tabla y en su correspondiente gráfico.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos B03	3	3,2	3,2	3,2
CH01	14	15,1	15,1	18,3
J04	31	33,3	33,3	51,6
K02	28	30,1	30,1	81,7
M06	1	1,1	1,1	82,8
N07	1	1,1	1,1	83,9
R05	15	16,1	16,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Tabla 23. Relación de *buenos* emitidos por alumno

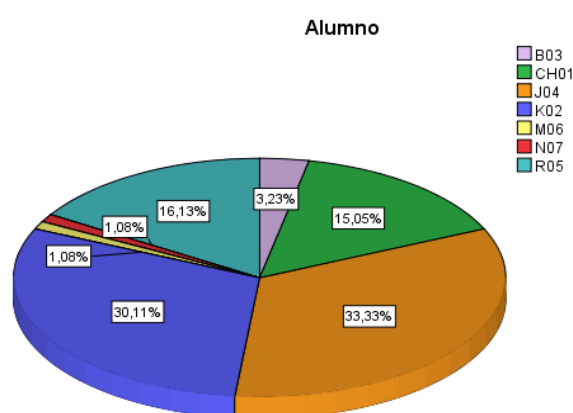


Gráfico 23. Porcentajes de *buenos* emitidos por alumno

Si tenemos en cuenta la variable sexo, podemos observar que las mujeres fueron las que pronunciaron más veces *bueno*, el 82,8% (en 77 ocasiones), y los hombres lo usaron el 17,2% (en 16). De ahí que la media de producción del marcador discursivo *bueno* entre las mujeres fuera de 15,4 usos y de 8 entre los hombres.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos hombre	16	17,2	17,2	17,2
mujer	77	82,8	82,8	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Tabla 24. Frecuencia de emisión de *bueno* según el sexo

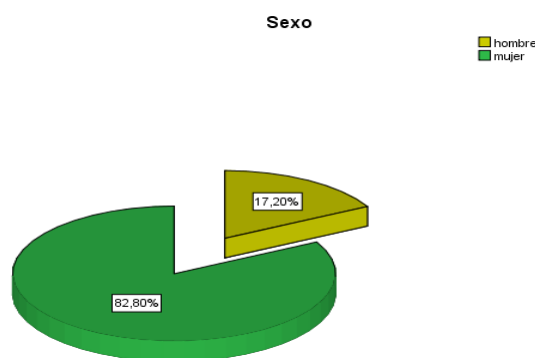


Gráfico 24. Porcentajes de emisión de *bueno* según el sexo

No obstante, teniendo en cuenta que el grupo está formado, mayoritariamente, por mujeres (5 mujeres y 2 hombres), hallaremos por separado los índices de frecuencia para que no se descompensen y los datos puedan ser comparables.

En el grupo de las mujeres destacan tres hablantes por el elevado empleo del recurso estudiado durante sus interacciones. En primer lugar, J04 alcanza un 40% de la producción, muy cerca, con un 37%, se encuentra K02 y más alejada, con un 18%, se halla CH01.

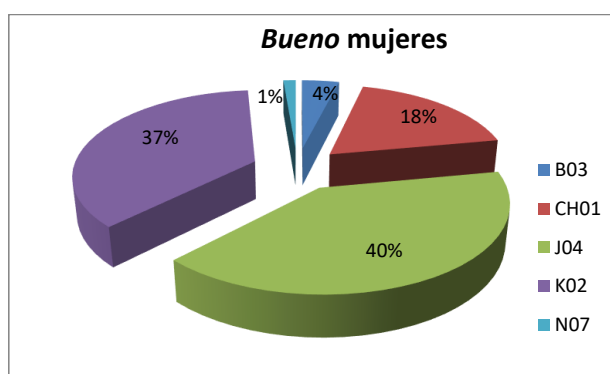


Gráfico 25. Porcentajes de emisión de *bueno* entre las mujeres

Con respecto a los dos hombres de nuestro corpus, destacó la alta producción de uno de ellos, R05, con 15 emisiones de *bueno* (un 94%), frente a una del alumno M06 (un 6%).

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

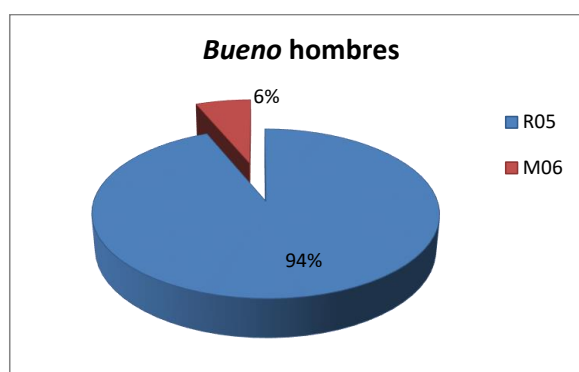


Gráfico 26. Porcentajes de emisión de *bueno* entre los hombres

De estas cifras se deduce que en el discurso de las mujeres está más presente este recurso, con una frecuencia de uso más amplia y estable, aunque observamos que, entre algunas de las estudiantes femeninas, se produce un cierto abuso de este marcador. Ello puede ser debido, quizá, a la carencia de otros recursos estratégicos de este tipo en su discurso. En cuanto a los hablantes masculinos, hay que reconocer que no es concluyente la muestra y, además, existe una gran diferencia entre sus emisiones respectivas. Uno de ellos sí utiliza el marcador discursivo con cierta frecuencia, a diferencia del otro.

En cualquier caso, no podemos comparar estos índices de frecuencia con los empleados por los HN de español, al no disponer de estudios específicos sobre el uso de dicho elemento discursivo en las conversaciones reales.

En lo referente a la frecuencia de producción de *bueno* según la lengua materna⁸¹ de los alumnos, podemos observar que el índice de producción más elevado se encuentra entre las intervenciones de la hablante de inglés, ya que lo emplea en 32 ocasiones (34,4%). En este sentido, Fuentes Rodríguez (1993: 207-208), en su trabajo sobre las diferentes funciones de los marcadores discursivos *bueno*, *bien* y *pues bien*, cita los trabajos de Svartvick (1980) y de Schiffrin (1987, 1985) sobre las funciones del operador conversacional *well*, propio del lenguaje hablado en inglés. Señala las equivalencias entre las funciones de *well* y de *bueno*, siendo algunas de ellas las siguientes:

⁸¹ Aclararemos aquí que el grupo está compuesto por tres alumnas de origen alemán y dos cuya LM es el francés y un solo hablante de inglés y de portugués, por lo que, para no descompensar los resultados estadísticos, hemos comentado los porcentajes de forma independiente.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- ✓ se usa a principio de un turno,
- ✓ introduce una respuesta directa o indirecta a una pregunta,
- ✓ expresa acuerdo,
- ✓ sorpresa exclamativa,
- ✓ cambio de tema,
- ✓ proporciona explicaciones,
- ✓ rectificaciones,
- ✓ autocorrecciones.

Quizá esta proximidad funcional entre el marcador *well*, en la LM de la alumna J04, con respecto a *bueno* en castellano, pueda explicar el hecho de que lo haya adquirido e incorporado a su interlengua de manera tan eficaz. Al no disponer de más alumnos de esta nacionalidad en nuestro corpus, no podemos confirmar esta aseveración con total certeza.

El segundo lugar sería para el grupo de alemanes, puesto que lo ha pronunciado en 45 oportunidades, es decir, el 48,4%, alcanzando una media de 15. El tercer lugar de frecuencia de uso de *bueno* lo ocupa el hablante de portugués, que lo emplea 14 veces (15,1%). Los hablantes de francés son los que emiten un número claramente más reducido, solo en 2 oportunidades (2,2%) y una media de 1, como se aprecia en la tabla y el gráfico que incluimos a continuación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos alemán	45	48,4	48,4	48,4
francés	2	2,2	2,2	50,5
inglés	32	34,4	34,4	84,9
portugués	14	15,1	15,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Tabla 25. Frecuencia de emisión de *bueno* según la lengua materna

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

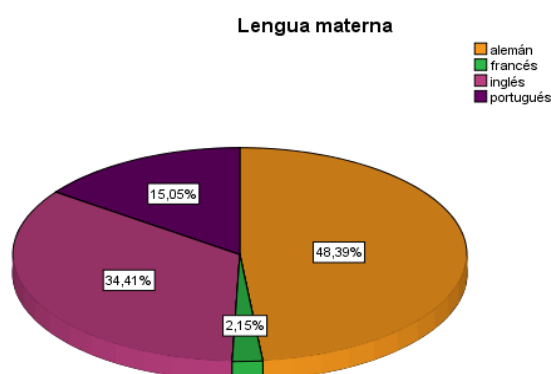


Gráfico 27. Porcentajes de emisión de *bueno* según la lengua materna

Consideramos que los años de estudio del idioma, así como los años de estancia o de contacto con el país donde se habla la lengua meta, son relevantes para la adquisición de este marcador discursivo. Por ello, si tenemos en cuenta los años de estudio del español en su país de origen, observamos que las personas que han realizado estudios entre uno y dos años antes de desplazarse a España producen más veces el marcador *bueno*, esto es, en 31 ocasiones (un 33,3%). Por su parte, los que lo han estudiado más de cuatro años lo emplean en 28 oportunidades (un 30,1%). No obstante, es destacable el alto índice de frecuencia de los alumnos que no han estudiado ningún año en su país, y que alcanza un 21,5% (20 veces), es decir, ocupa el tercer puesto de frecuencia de uso. En realidad, a este grupo pertenecen cuatro estudiantes, por lo que la media sería de 5 usos. Hay que recordar que se trata de alumnos que han comenzado sus estudios de español en un contexto de inmersión, mientras residían en España. Estos datos quedan reflejados en la siguiente tabla y en el gráfico correspondiente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos entre 1 y 2 años	31	33,3	33,3	33,3
entre 3 y 4 años	14	15,1	15,1	48,4
más de 4 años	28	30,1	30,1	78,5
ninguno	20	21,5	21,5	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Tabla 26. Frecuencia de emisión de *bueno* según los años de estudio en su país

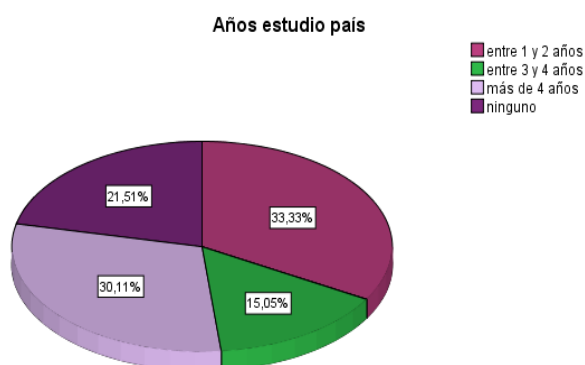


Gráfico 28. Porcentajes de emisión de *bueno* según los años de estudio de la lengua meta

Por lo tanto, los estudiantes que han estudiado más tiempo en sus países de origen (3) son los que obtienen una frecuencia de producción de *bueno* más elevada. Así pues, la alumna J04, que había estudiado previamente entre 1 y 2 años, lo emitió 31 veces (un 33,3%). Mientras que K02, la única con más de cuatro años de estudio, lo usó 28 veces (un 30,1%) y CH01, cuya formación en su país fue de entre 3 y 4 años, lo pronunció 14 veces (un 15,1%).

Los datos anteriores deben ser cotejados con los referentes a los años de estudio en España. De este modo, los alumnos que han estudiado en nuestro país entre uno y dos años, que en este caso son cuatro, son los que emiten 49 *buenos* (el 52,7%), si bien están muy igualados con los que no han estudiado en España, ya que lo producen en 43 ocasiones (el 46,2%). En este punto, habría que tener en cuenta que los alumnos que no han estudiado ningún año en España son dos, uno de ellos sí lo ha hecho en su país durante más de 4 años. El segundo caso es el del alumno de origen portugués, que no ha realizado estudios previos a nuestro curso de conversación, pero sí ha estado en contacto con el idioma, como ya hemos explicado antes. Este hecho puede explicar la alta producción del marcador *bueno* sin haber estudiado formalmente el idioma.

Por último, encontramos los casos de la alumna N07 y del alumno M06, que no estudiaron en su país, pero, durante su estancia en España, han estudiado en contexto formal entre 1 y 2 años la primera y entre 2 y 3 años el segundo. Sin embargo, la producción de ambos es muy reducida, con 1 emisión (un 1,1%), quizás debido a sus frecuentes faltas a las clases de español.

Por su parte, la hablante J04, que ha sido la que más veces ha empleado el marcador discursivo *bueno*, presenta equilibrio entre los años de estudio en su país y en España, esto es, entre 1 y 2 años. Adjuntamos la tabla y el gráfico que recogen estos datos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos entre 1 y 2 años	49	52,7	52,7	52,7
entre 2 y 3 años	1	1,1	1,1	53,8
ninguno	43	46,2	46,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Tabla 27. Frecuencia de emisión de *bueno* según los años de estudio en España

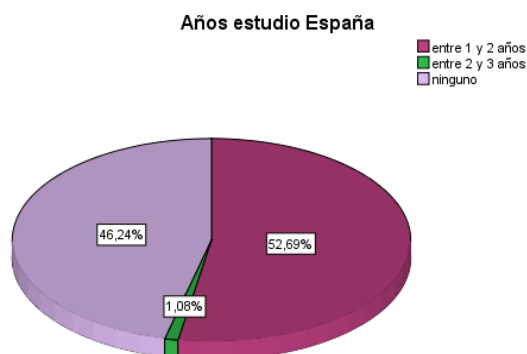


Gráfico 29. Porcentajes de emisión de *bueno* según los años de estudio en España

Después de trabajar de forma explícita y consciente en la lección cuatro del curso de conversación los usos de *bueno*, hemos realizado el cómputo de su producción en las diferentes etapas del curso. Fue empleado un mayor número de veces en la primera parte, con 32 casos (34,4%); en la segunda parte del curso (la intermedia) baja a 30 (32,3%), y sube un punto en la tercera 31 (33,3%). Advertimos que no se aprecia una gran diferencia en cada período, por lo que podemos afirmar que se mantuvo constante su producción a lo largo de todo el curso, como se refleja en la tabla y el gráfico que recogemos a continuación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos primera parte	32	34,4	34,4	34,4
segunda parte	30	32,3	32,3	66,7
tercera parte	31	33,3	33,3	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Tabla 28. Frecuencia de emisión de *bueno* según la parte del curso de conversación

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS II.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: EL MARCADOR DISCURSIVO *BUENO*

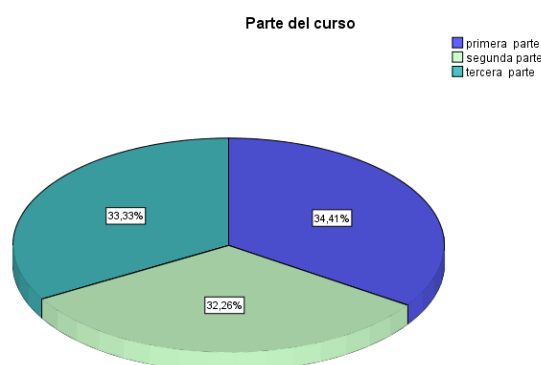


Gráfico 30. Porcentajes de emisión de *bueno* según la parte del curso de conversación

Sin embargo, debemos tener en consideración la producción del marcador de forma individual, pues nos puede proporcionar mayor información observar la evolución del empleo de *bueno* de cada alumno en función de la fase del curso. Atendiendo a ello, detectamos tres comportamientos diferentes.

En primer lugar, localizamos a dos alumnos que lo usan desde el inicio, pero su producción aumenta de manera visible en la última etapa: CH01 que lo usa a lo largo del curso 4 (28,6%), 3 (21,4%) y 7 veces (50,0%). También es el caso de R05 cuya progresión durante las interacciones es de 1 (6,7%), 5 (33,3%) y 9 (60,0%) usos respectivamente.

En segundo lugar, hallamos 2 casos en los que se produce un índice de frecuencia alto desde la primera etapa del curso y se reduce, notablemente, en la última. Así, la hablante K02, en su primera conversación, empleó el marcador discursivo hasta en 19 ocasiones (el 67,9%), con funciones diferentes del mismo. A medida que avanza el curso se aprecia en sus intervenciones la disminución considerable del uso de *bueno*. Prueba de ello es que desciende, en la segunda parte, a 3 emisiones (10,7%) y a 6 (21,4%), en la tercera fase, lo cual parece indicar un uso excesivo y casi único en su discurso que, tras un visible descenso, se modera finalmente, quizás por el trabajo realizado con el marcador en el aula y por disponer de otros recursos que va adquiriendo, como es el caso de *pues*.

Ejemplo 77. CHK05VIO: (166)

165. CH01: que: que piensan así /
 166. K02: <sí> <vale> // y: / **pues:** / **nada**
 167. CH01: y: / y también se callan al ser maltratadas (...)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

Por tanto, si bien el uso de *bueno* proporciona naturalidad y fluidez a su discurso, dicho abuso supone un empobrecimiento, dada la riqueza de opciones que posee el idioma español para dar continuidad y coherencia. Sin embargo, al no disponer de otras tácticas para evitar silencios, para cambiar de tema o cerrar el turno, por ejemplo, el estudiante se ve obligado a usar el marcador, resultando un discurso repetitivo y anómalo. Esto queda constatado, a su vez, por la aparición de otros marcadores en las sucesivas conversaciones de la alumna. En este sentido, detectamos que, junto con *bueno*, hay un empleo abundante del adverbio *vale*, como se puede observar en el ejemplo que sigue, en el que ambas participantes cuentan una anécdota que les sucedió durante el aprendizaje del español. Especificamos los diversos usos de este marcador discursivo *vale*: en la línea (9) lo emplea para la indicación de recepción del mensaje, como TA de entendimiento y para el inicio de turno conectado con la pregunta formulada en el anterior (11), en (14 y 15) como continuador de la explicación.

Ejemplo 78. KM02INF: (9-15)

- 8 CH01: (...) y mi amiga // (ts) “¿cómo que no sepa si llegamos allí?”
9 K02: (risas=K) <vale:>
10 CH01: (risas=todos) / y ¿tú?
11 K02: (hh) (mm) / vale: n:o recuerdo alguna: anécdota que me: haya ocurrido a mí
12 pe:ro a mi padre: (hh) (a:m) / bueno él: (mm) (ts) una vez él quiso: pedir una:
13 cerveza: / pero: en lugar de eso: (mm) pidió una: (ts) (hh) (e:) un servicio
14 (risas=todos) y: vale: (risas=K) la- la camarera estuve: (risas=CH) estuvo: riendo:
15 (risas=K) todo el tiempo y mi padre (hh) no supo: por qué (risas=todos) vale / (hh)
16 y: (risas=todos) / (e:mm) bueno (e:mm) // ¿tú- has notado algunas diferencias en
17 la forma: de conversar de los españoles con respecto a tu idioma? / bueno el
18 alemán (risas=K) nuestra idioma

El proceso de la alumna J04 es algo diferente, ya que comienza usándolo en 8 oportunidades (un 25,8%). En la segunda parte, lo emplea de forma espectacular, asciende a 17 casos (un 54,8%), para, finalmente, descender a 6 en las grabaciones finales (un 19,4%). Así pues, su uso podemos interpretarlo, más que como una eliminación del marcador de su discurso, como una estabilización del mismo.

En tercer lugar, encontramos a los alumnos que no lo usaban al comienzo del trabajo consciente en la clase y lo fueron incorporando en el transcurso de las diferentes etapas del curso de conversación. Por ejemplo, la alumna B03 pasa de ninguna emisión en

⁸² Por la entonación se aprecia que durante esta intervención está leyendo.

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

la primera parte, a 1 en la segunda y a 2 en la última. Con una frecuencia inferior no muy representativa se encuentran los casos, por un lado, del alumno M06, que solo emite un uso de bueno en la última etapa y, por otro, de N07, que lo emplea en la segunda parte en una ocasión, aunque, como ya hemos señalado, debemos tener en cuenta que esta estudiante abandonó el curso y no realizó las grabaciones correspondientes a la lección cuatro.

Como dato curioso, hay que señalar que en la producción oral de M06 hemos observado que el porcentaje de usos de *bueno* en todas sus grabaciones es bajísimo. No usa ninguno en las conversaciones BMN01ESP, KM02INF y RM05VIO. Tan solo, en la grabación RM04NOV, lo emite una vez para cerrar o concluir la interacción, y lo repite '*pues bueno bueno*' con una entonación artificial. Por otra parte, resulta llamativo que emplee, en tres ocasiones, el elemento *bon* para concluir una idea y para mantener el turno, que sería el equivalente a *bueno* en su idioma, el francés, como se aprecia en los siguientes ejemplos.

Ejemplo 79. KM02INF: (45)

45. M06: hay otro- un otra palabra también / pero: *bon*⁸³ / vale
46. K02: (mm) <vale> no la: conozco

Ejemplo 80. RM04NOV: (79)

77. R05: (hh) funciona siempre la- las pena
78. M06: de hablar contigo claro (risas=R) / mucho mejor (risas=R) / no: entonces no lo sé no lo
79. sé *bon* tal vez vamos a esperar (a:) (buf) / a no sé / la próxima semana

Por tanto, debido a esta interferencia de su LM no ha podido incorporar en su interlengua el recurso equivalente del español, unido a la falta de práctica, así como a las ausencias por motivos laborales. En cualquier caso, observamos que cuenta con otros recursos disponibles en su interlengua, ya que usa con gran frecuencia marcadores como *pues* y *entonces*. En el primer ejemplo que presentamos, se aprecia el uso de *entonces* para ejercer las funciones de conclusión y de continuador. En el segundo ejemplo, M06 emplea el marcador *pues* también en dos ocasiones para mantener el turno, mientras planifica su discurso.

⁸³ *Bon*: en francés 'bueno'.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 81. RM04NOV: (75 y 78)

75. M06: <(eh)< <claro> (risas=R) tal vez tal vez / muy bien muy bien (¡ah!) bien entonces es
76. mucho mejor
77. R05: (hh) funciona siempre la- las pena
78. M06: de hablar contigo claro (risas=R) / mucho mejor (risas=R) / no: entonces no lo sé no lo
79. sé *bon* tal vez vamos a esperar (a:) (buf) / a no sé / la próxima semana

Ejemplo 82. RM04NOV: (19 y 21)

18. M06: <claro claro> <una tontería> pero: ¿sabes? las cosas de la mujer a veces (u:) no son muy
19. fácil (e:) / (ts) y: (buf) **pues:** (e:)
20. R05: <bueno>
21. M06: **pues** es que no lo sé qué hacer porque: // ¿sabes? (...)

En consecuencia, si observamos el comportamiento de la frecuencia de uso del marcador que nos ocupa en función del alumno y de la parte del curso de conversación, podemos concluir que el aumento, en la primera parte, está relacionado con la alta producción de la alumna K02, que lo emplea en 19 ocasiones en la segunda etapa, esto es, el 59,4%. Asimismo, J04 lo emite 17 veces, es decir, el 56,7% del total. De ahí que resulte una elevada producción en esas dos primeras fases del curso y que, en la suma total, parezca que todos los alumnos ya lo empleaban antes de su práctica consciente. Sin embargo, ambas estudiantes, curiosamente, reducen su uso en la tercera etapa, pasando a emitirlo tan solo en 6 ocasiones, o sea, el 19,4% del total, con lo que se equilibra o estabiliza su uso desmesurado.

En la tabla que añadimos seguidamente quedan reflejadas todas las cifras comentadas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS II.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: EL MARCADOR DISCURSIVO BUENO

Alumno					Total
		primera parte	segunda parte	tercera parte	
B03	Recuento	0	1	2	3
	% dentro de Alumno	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	3,3%	6,5%	3,2%
CH01	Recuento	4	3	7	14
	% dentro de Alumno	28,6%	21,4%	50,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	12,5%	10,0%	22,6%	15,1%
J04	Recuento	8	17	6	31
	% dentro de Alumno	25,8%	54,8%	19,4%	100,0%
	% dentro de Parte curso	25,0%	56,7%	19,4%	33,3%
K02	Recuento	19	3	6	28
	% dentro de Alumno	67,9%	10,7%	21,4%	100,0%
	% dentro de Parte curso	59,4%	10,0%	19,4%	30,1%
M06	Recuento	0	0	1	1
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,0%	3,2%	1,1%
N07	Recuento	0	1	0	1
	% dentro de Alumno	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	3,3%	,0%	1,1%
R05	Recuento	1	5	9	15
	% dentro de Alumno	6,7%	33,3%	60,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	3,1%	16,7%	29,0%	16,1%
Total	Recuento	32	30	31	93
	% dentro de Alumno	34,4%	32,3%	33,3%	100,0%
	% dentro de Parte curso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 29. Frecuencia de uso de *bueno* según el alumno y la parte del curso de conversación

5.2. Funciones del marcador discursivo *bueno*

La función principal de los marcadores del discurso es la de proporcionar cohesión, es decir, relacionar sintáctica y semánticamente lo dicho antes con lo que se dice a continuación, lo cual favorece, asimismo, la coherencia del discurso. De igual forma, aportan otros valores pragmático-discursivos que están determinados por el contexto.

Otra característica fundamental de los marcadores es la de poseer una gran movilidad, su posición es enormemente variable. Pueden emitirse tanto al inicio, como a la mitad o al final de la intervención (Briz, 2001).

Además, desde el punto de vista de la prosodia, los conectores discursivos suelen encontrarse delimitados como incisos por la entonación y, en un contexto donde el discurso

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

se halle más cuidado, pueden rodearse de pausas posteriores e, incluso, en ocasiones, por una anterior (Zorraquino y Portolés, 1999: 4.064).

Este es el caso del marcador conversacional que nos ocupa. El motivo por el que hemos elegido al marcador discursivo *bueno* para trabajar con él en las unidades del curso de conversación es su polifuncionalidad, es decir, posee diferentes funciones dependiendo del contexto en el que se produzca, así como por su versatilidad en cuanto a su disposición en el discurso. Esta característica fundamental confiere una gran complejidad a su enseñanza y a su adquisición. Así pues, para llevar a cabo la selección de las funciones más representativas del mismo, nos guiamos por las clasificaciones realizadas por los autores que lo han tratado en mayor profundidad y que tratamos de especificar en las siguientes líneas. Zorraquino y Portolés (1999: 4051-4213) proponen una clasificación de los marcadores del discurso en cinco categorías:

Estructuradores de la información. Proporcionan un orden a los contenidos, tanto jerárquico como simplemente numérico: *pues, bien, por una parte... por otra, primero, en primer lugar, a propósito, luego, etc.*

Conectores. Vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior. Hay distintos tipos, aditivos, consecutivos, coargumentativos: *además, incluso, entonces, pues, así pues, en cambio, sin embargo, etc.*

Reformuladores. Presentan el miembro del discurso en que se encuentran como una expresión más adecuada: *mejor dicho, o sea, es decir, más bien, en cualquier caso, en conclusión, etc.*

Operadores argumentativos. Condicionan su significado por las posibilidades argumentativas del miembro sin relacionarlo con otro anterior: *en realidad, de hecho, en el fondo, por ejemplo, etc.*

Marcadores conversacionales. Refuerzan la relación entre los participantes en la conversación y entre estos y sus enunciados, implican activamente al interlocutor y atraen su atención: *mira, oye, hombre, vamos, anda, vale, bueno, ya, vale, etc.*

Con respecto al marcador *bueno*, hay que destacar las diferentes funciones que tiene en español. Zorraquino y Portolés (1999: 4143-4199) han realizado una clasificación de sus

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

diferentes usos y valores dentro de la categoría de *marcador conversacional* que sirve muy bien a nuestros propósitos:

- **Marcador de modalidad deóntica.** Refleja actitudes del hablante relacionadas con la expresión de la voluntad (o de lo afectivo), indica si el hablante acepta, admite, consiente, confirma.

Bueno sirve para establecer estrategias de cooperación con el interlocutor: marca acuerdo, refuerza la imagen positiva del que habla y protege, al mismo tiempo, la imagen negativa del receptor al paliar el desacuerdo con él.

Otro de los valores interesantes que posee este marcador es el rectificativo y autocorrectivo.

- **Enfocador de la alteridad.** Apunta fundamentalmente al oyente, en muchas ocasiones a través de interjecciones (*oye, mira, vamos, hombre, ...*), suele ser indicador de cortesía verbal (negativa o positiva) y muestra la actitud o relación entre el hablante y su interlocutor.

Bueno se emplea al inicio de una intervención reactiva que implica un cierto desacuerdo o disconformidad y, por ello, sirve para reforzar la imagen positiva del hablante al atenuar la disensión.

- **Metadiscursivo conversacional.** *Bueno* se usa para indicar diversas operaciones constructivas de la conversación: la recepción del mensaje, el procesamiento de la información, así como el cambio de turno: la apertura o pre-conclusión de la conversación, el cambio del tema o el mantenimiento del contenido del turno.

Otra de las fuentes de las que obtuvimos información sobre la polifuncionalidad de *bueno* en la conversación española fue el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, Pons y Portolés, 2008), de gran actualidad y de acceso libre en línea, pues en él se recogen ejemplos de corpus reales que nos resultaron de gran utilidad en el apartado de práctica de la unidad diseñada en el *Curso de conversación para estudiantes de ELE*.

Por otro lado, tanto en el diseño de la unidad en la que se trabaja *bueno* como en los análisis realizados de su producción, hemos tenido en cuenta los estudios realizados sobre

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

este aspecto de la conversación, en el campo de la Lingüística Aplicada, por García García (2005: 8-9), quien analizó en profundidad conversaciones en español de estudiantes de ELE de origen alemán. En su muestra la autora detectó el empleo de *bueno* con la función de reformulador solo en las conversaciones de los alumnos de nivel avanzado y superior. Mientras que los alumnos de nivel bajo no habían incorporado en su interlengua este marcador para rectificar o matizar lo dicho previamente, por lo que elaboraban continuas autocorrecciones que restaban fluidez a sus intervenciones.

Por otro lado, a la hora de concluir de forma explícita un tema de conversación, los HNN con los que trabajó García García (2005) encontraban gran dificultad para tomar la iniciativa. Y la autora observó que los aprendices preferían un cierre mediante una pregunta o agotando el tema. Solo en los niveles avanzados encontró algunos casos en los que se cerraba el tema mediante el empleo de *bueno*, realizando la transición a un tema nuevo de modo menos abrupto. Pudo corroborar, pues, que el uso del marcador *bueno* posee un gran rendimiento que ha de tenerse en cuenta en la enseñanza y que proporciona naturalidad a las conversaciones de los HNN.

Por los datos obtenidos en diversas investigaciones, consideramos que potenciar el uso de los marcadores discursivos en general y de este en particular, ya desde los niveles más bajos, puede ser de gran ayuda para enriquecer las intervenciones de los alumnos y para alcanzar un mayor control sobre los movimientos estratégicos y discursivos que se producen en la conversación.

En este sentido, es revelador el trabajo llevado a cabo por Pascual (2013), que se centra específicamente en el análisis contrastivo del uso de *bueno* en las conversaciones espontáneas realizadas a distancia entre estudiantes italianos de ELE de nivel B2+/C1 y HN de español, atendiendo a la funcionalidad del marcador, así como a su posición en el discurso. A pesar de lo limitado del corpus, 16 informantes y 8 conversaciones, tiene especial relevancia por ser una primera aproximación al análisis comparativo del uso de *bueno* y porque permite detectar las diferencias entre HN y HNN y sirve como referencia para el diseño de materiales didácticos apropiados para el aula de ELE. Los resultados obtenidos por la autora (Pascual, 2013) ponen de manifiesto que los HNN italianos usan de manera diferente que los HN españoles el marcador discursivo *bueno*. Esto se observa tanto en la frecuencia de uso como en la posición y en la función preferida. Para empezar, del

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

total de 41 emisiones de *bueno*, lo usan en más ocasiones los HN, 23 veces (56%), en relación a los HNN, 18 (44%), es decir, hay una diferencia del 12%. Además, solo 4 de los 8 informantes italianos lo emplearon, mientras que todos los españoles lo emitieron al menos una vez.

Con respecto a la posición, el estudio de Pascual (2013) revela que la posición preferida por los españoles es la medial, con el 76%, frente a la posición inicial preferida por los HNN, con un 58%. En lo que respecta a las funciones⁸⁴, en los HNN prevalece la macrofunción interaccional, con una frecuencia del 65%, frente a la macrofunción metadiscursiva, más frecuente en los HN (76%). Más adelante haremos alusión a los datos específicos de las subfunciones del marcador. Estos datos demuestran que, a pesar de que la italiana y la española son culturas y lenguas cercanas, no está garantizado el uso apropiado de los recursos conversacionales, más bien al contrario. Las divergencias en el comportamiento de los mecanismos, estrategias y recursos conversacionales en cada lengua dificulta la correcta adquisición de los mismos. De ahí que sea necesario incluirlos en los contenidos del currículo en el ámbito de la enseñanza de una LE.

5.2.1. Funciones del marcador bueno de uso frecuente en el corpus CECELE

Durante el proceso de diseño de la programación del curso de conversación, decidimos incluir diferentes marcadores discursivos en tres unidades didácticas, relacionadas bajo el título *Una conversación coherente I, II y III*. Recurrimos a estos elementos por considerar que poseen una frecuencia de uso elevada en la conversación en español y que son muy productivos por su polifuncionalidad. La cuarta unidad didáctica del curso de conversación se tituló *Una conversación coherente I* y se destinó a la adquisición del marcador discursivo *bueno*⁸⁵.

En primer lugar, llevamos a cabo la labor de selección de las funciones discursivas más relevantes y productivas del marcador en cuestión. Posteriormente, tras el diseño de las

⁸⁴ La clasificación funcional de *bueno* llevada a cabo por Pascual está basada en la de López y Borreguero (2010).

⁸⁵ Recordamos que las unidades 6 y 7 del curso, tituladas *Una conversación coherente II y III*, se destinaron al trabajo de otros marcadores discursivos como *pues, pero, o sea, vamos, venga y vale*, como se detalla en la programación.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

actividades y de la adecuada secuenciación, las trabajamos de manera explícita y específica con los alumnos. Para esta labor, nos guiamos por las clasificaciones sobre funciones realizadas por diferentes autores, especialmente las de Briz e Hidalgo (1998), Portolés (1998), Zorraquino y Portolés (1999), Briz (2001) y Briz *et al.* (2008).

Ante la gran variedad de funciones del marcador objeto de estudio, se llevó a cabo una selección de aquellas que tuvieran un gran rendimiento en el uso y que, además, permitieran a los alumnos alcanzar un mayor control sobre su propio discurso y sobre la interacción. De esta manera, les ayudaría a salvar las posibles carencias existentes en su interlengua y contribuiría a proporcionar naturalidad y fluidez a sus intercambios orales en español.

Para hacer accesible la tarea a los estudiantes, durante el desarrollo de la lección se propusieron diferentes ejercicios para presentar e identificar las funciones del marcador, partiendo de diversos modelos reales de conversaciones entre HN. Con el objetivo de que fuera más comprensible para los alumnos, se eligieron las ocho funciones que apuntamos a continuación:

- **Tomar el turno**, bien al inicio de una conversación, o bien para introducir una respuesta de forma conectada tras una pregunta
- **Mantener el turno**, como retardativo para disponer de tiempo mientras se planifica el discurso o bien como continuador
- **Concluir el turno**, un enunciado o para cerrar la conversación
- **Cambiar el tema** de la interacción por uno nuevo
- **Rectificar**, matizar o aclarar algún aspecto de lo dicho
- **Expresar acuerdo** total o parcial con lo expresado por el interlocutor
- **Expresar desacuerdo** de forma suavizada o atenuada
- **Expresar una reacción** a lo dicho previamente: ironía o sorpresa

Posteriormente, tras realizar las grabaciones y las transcripciones de los intercambios conversacionales, procedimos a la localización y al cómputo de las apariciones del marcador *bueno*, así como a su clasificación según la función con la que se empleaba en las conversaciones realizadas por los diferentes alumnos en las tres etapas marcadas en esta investigación.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Por último, tuvimos en cuenta también la variable correspondiente al tipo de combinatoria con el que se empleaba el marcador discursivo, es decir, a si se usaba solo o con algún otro marcador. Nosotros, como explicaremos más adelante, hemos localizado los siguientes usos: *pero bueno, bueno pero, bueno entonces, bueno pues y pues bueno*.

Es necesario señalar en este punto que, a la hora de clasificar las diversas funciones para realizar el análisis cuantitativo de nuestro corpus, hemos simplificado la nomenclatura correspondiente a cada función. En las siguientes líneas, especificaremos a qué casos corresponden cada una de las 8 funciones representadas: inicio, cierre, mantener turno, rectificar, cambiar de tema, acuerdo, desacuerdo e ironía/sorpresa.

- Hemos denominado **inicio** al uso de *bueno* para empezar a hablar al comienzo de la interacción, para tomar el turno, para introducir una respuesta de forma conectada a una pregunta formulada previamente o para reproducir, dentro del mismo turno, un enunciado en estilo directo.
- Por **cierre** hemos incluido el uso del marcador para finalización del turno, de la conversación o para cierre de una idea o aspecto del tema.
- **Mantener el turno** se refiere al uso de *bueno* como retardativo, para hacer tiempo mientras se planifica el discurso.
- **Rectificar** alude a la corrección, explicación o matización de la información expresada anteriormente.
- **Cambio de tema** proponer un aspecto del tema o un nuevo tema de conversación.
- **Acuerdo** hace alusión a su empleo para expresar acuerdo total o parcial con lo dicho.
- **Desacuerdo** alude al uso para minimizar un posible desacuerdo con el interlocutor.
- **Ironía o sorpresa** tiene que ver con su utilización para reaccionar mostrando una actitud ante lo dicho.

Nos detendremos, a partir de aquí, en describir los índices de frecuencia de las funciones del marcador *bueno* localizadas en el corpus CECELE.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Las 93 incidencias de *bueno* detectadas fueron clasificadas en atención a 8 funciones, como hemos indicado. De ellas, la función de mantenimiento de turno fue la más frecuente, ya que se usó en 25 ocasiones (el 26,9%). El segundo puesto lo ocupa la de inicio, con 19 emisiones (el 20,4%), y el tercer puesto de frecuencia fue para la función de reformulador, con 17 casos (el 18,3%). Le sigue la función de cierre, con la que se empleó el marcador en 11 ejemplos (el 11,8%). Las funciones de expresión de acuerdo y de cambio de tema obtuvieron la misma cantidad de casos, 7 cada uno (7,5%). Mientras que los alumnos expresaron desacuerdo por medio del marcador en 6 ocasiones (6,5%). En último lugar se halla el uso de *bueno* para expresar ironía o sorpresa, que fue el empleo menos frecuente, con 1 caso (el 1,1%).

Debemos señalar, como dato relevante, que hay varios estudiantes en nuestro corpus que emplean el marcador que nos ocupa con mayor variedad de funciones, concretamente cuatro de ellos lo usan para expresar seis tipos de funciones diferentes.

En la tabla y el gráfico que sigue, quedan representadas las frecuencias del total de las funciones recogidas en el corpus.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
acuerdo	7	7,5	7,5	7,5
cambiar tema	7	7,5	7,5	15,1
cierre	11	11,8	11,8	26,9
desacuerdo	6	6,5	6,5	33,3
inicio	19	20,4	20,4	53,8
ironía/sorpresa	1	1,1	1,1	54,8
mantener turno	25	26,9	26,9	81,7
rectificar	17	18,3	18,3	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Tabla 30. Las funciones más frecuentes de *bueno* emitidos en CECELE

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS II.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: EL MARCADOR DISCURSIVO BUENO

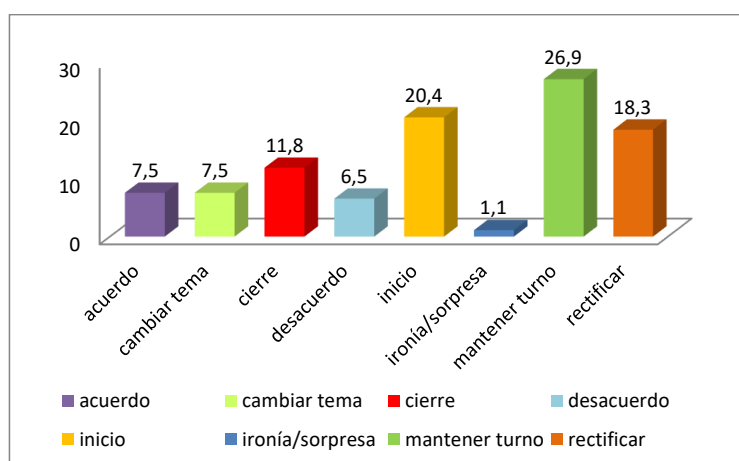


Gráfico 31. Porcentajes de las funciones de *bueno* emitidas en CECELE

A continuación, ilustraremos los usos del marcador *bueno* con las funciones más empleadas en nuestro corpus por orden de frecuencia, a través de los ejemplos extraídos de las interacciones de los estudiantes.

En primer lugar, la función más frecuente en nuestro corpus, como hemos indicado, es la retardativa (26,9%). Se trata de una función imprescindible para que los alumnos aumenten el tiempo del que disponen para planificar el discurso, evitando los violentos o continuos silencios y, de esta forma, impedir que les roben el turno de palabra. El marcador suele ir acompañado en estos casos de otros retardativos, como las pausas reflexivas, alargamientos vocálicos, titubeos, etc. y permite mantener el turno o no abandonarlo de forma brusca.

Ejemplo 83. CHK01ESP: (31)

30 CH01: ¿qué es (?) tú?
31 K02: (mm) / **bueno** hablan:: muy muy rápido / y: (am:) // (ts) // **bueno** sin parar / pero
32 eso es: // todo / no: /

Ejemplo 84. BJ04NOV: (89)

87. J04: de: de dejarte y: // y va está
88. B03: < sí> // < sí> // < sí> /// **pero: (mm) (ts) (hh)**
89. J04: **per-** // **pero bueno** / es que: // pues no lo sé /// (e:) (e:) /

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

También posee un valor de continuador durante una secuencia narrativa, confiriendo cohesión al enunciado, como observamos en el ejemplo que sigue.

Ejemplo 85. JR02INF: (60 y 61)

59. R05: yo soy tres- tres hermanos y una hermana
60. J04: <(ahá)> pero aun- / que **bueno** aunque ha- había
61. nintendo en general entre **bueno** entre nuestro amigos y todo / (a:m) // no había permitido en
62. nuestra familia para ver la tele ni: jugar videojuegos ni nada de eso entonces / (...)

En segundo lugar, se encuentra una de las funciones principales del marcador que estamos estudiando, la de inicio (20,4%). Trataremos de ilustrar, mediante ejemplos, cada uno de los casos a los que hemos aplicado esta denominación. Por un lado, se refiere al uso de *bueno* como estrategia de toma de turno al comienzo de una conversación (línea 5) o también en situaciones en las que el que está en posesión de la palabra comienza a contar una anécdota (línea 12).

Ejemplo 86. JR03AN: (5 y 12)

4. R05: ¿todo bien?
5. J04: (risas=J) / tod- todo bien // (a:) (mm) (ts) **bueno** // quería (a:) compartir contigo / (a:)
6. contarte de: de una / adóctoda -/
7. R05: <sí>
8. J04: una historia (mm) bastante interesante / que me pasó: (risas=J)
9. R05: <¿divertida?>
10. J04: bueno: un poco triste (risas=J) pero:
11. R05: <¿sí?>
12. J04: no: divertida (a:) (ts) **bueno** el año pasado cuando estaba en Málaga / viviendo allí- no /
13. bueno un año y media / (a:m) (ts) / tuve la experiencia en ir a una boda / la primera boda-

Por otro lado, alude al inicio del turno de habla (87) o para introducir la respuesta a una pregunta de forma conectada (88).

Ejemplo 87. CHK05VIO: (94)

93. CH01: que han sido maltratado /
94. K02: (ts) // **bueno** creo que es muy- (mm) difi:cil para: (hm) / sobre todo son mujeres ¿no?
95. (mm:)
96. CH01: <sí>

⁸⁶ Quiso decir 'anécdota'.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Ejemplo 88. JR02INF: (11)

10. J04: ¿cómo fue?
11. R05: **bueno** / pues si quieres saber cómo ha sido mi: infancia / ha sido muy- una infancia muy
12. feliz /

Además, hemos considerado que el marcador tiene la función de inicio en las aportaciones que comienzan con *bueno* en formato de estilo directo, es decir, para introducir las palabras exactas pronunciadas por otras personas que se reproducen durante la intervención del hablante. Así, por medio del marcador se señala el cambio de orientación del discurso del estilo indirecto al estilo directo⁸⁷, en el que, probablemente, no coinciden el tiempo, el lugar o el autor con el momento en el que se narra ese discurso.

En el siguiente fragmento recogemos varios casos de *bueno* sucesivos con esta función, que fue usado por la alumna J04 en la mayoría de las ocasiones. Queda reflejado que *bueno* permite realizar, con naturalidad y coherencia, esta transición a un referente temporal diferente al de la situación comunicativa (línea 94), así como a un nuevo hablante (85 y 90), proporcionando un mayor realismo y expresividad a lo narrado.

Ejemplo 89. JR03AN: (85, 90 y 94)

84. J04: de batería (a:) le man- / mandé un mensaje a este prima “es que / ¿estás aquí en la boda or
85. no?” / y ella me dijo “**bueno** / (mm) (a:) ya: ahora mismo no” y:: / y en preguntarle “¿cómo
86. voy a regresar a casa es el sábado
87. R05: <(hm)>
88. J04: por la noche y no tenemos coche ni / ni: n- ni conocemos otra gente para regresar a: a
89. R05: <alá⁸⁸>
90. J04: casa y: ella me dijo por- por mensaje / “**bueno** suerte” /// (risas=R) y ya está //
91. (risas=todos) entonces (hh) esta- (risas=J)
92. R05: <¡qué bueno! ¡qué simpática!>
93. J04: ¡qué- (risas=J) qué mala! (hh) entonces estaba ba- (e:) bastante enfadada / y: (a:) pensé
94. “**bueno** ¿qué- qué vamos a hacer? es que somos las extranjeras / sin dinero sí:n / (...)

A diferencia de lo que ocurre cuando escribimos, mientras hablamos disponemos de menos tiempo para reflexionar sobre cómo expresamos lo que vamos a decir, la inmediatez del discurso oral obliga a elaborarlo con mayor rapidez, para evitar que alguno de nuestros interlocutores nos robe el turno o pierda la atención. De ahí que las rectificaciones sean muy usuales en el lenguaje hablado y recurramos a ellas con frecuencia para precisar, matizar o aclarar aquello que consideramos necesario. Esta tarea se complica aún más

⁸⁷ Esta función también aparece analizada en Gregori (1996: 9).

⁸⁸ Quiso decir ‘allá’.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

cuando se trata de alguien que no dispone de todos los recursos lingüísticos o conversacionales necesarios para expresarse con precisión en una LE. Es por eso que la función de reformulador del marcador *bueno* (18,3%), que ocupa el tercer lugar por orden de aparición en nuestro corpus, sea también fundamental para los HNN de español, ya que es un elemento de gran utilidad para poder rectificar (90), matizar (91) o aclarar el contenido del enunciado emitido. De hecho, según un estudio de Pascual (2013), que analizaremos más adelante, los HN de español usan *bueno* como reformulador con una frecuencia del 29%. Así pues, el que los alumnos lo incorporen a su interlengua es de gran importancia, ya que proporciona mayor naturalidad a sus correcciones y atenúa la posible interrupción del discurso para corregir algún dato. En nuestro corpus hemos encontrado esta función en los siguientes fragmentos.

Ejemplo 90. CHK01ESP: (45)

45 K02: ¿en tu: ciudad / también en Alemania? / **bueno** a lo mejor es en- es así en todo Alemania
46 / sí: sí //

Ejemplo 91. RJ01ESP: (14)

14 J04: <vale> (e:) yo- yo tengo mucha cosas mucha historia en mi mente en aprender **bueno**
15 intentar aprender y mejorar el español es que siempre (hh) se ocurre algo se- se pasa algo (hh)

En cuanto a la función de cierre (11,8%), tenemos que decir que el marcador *bueno* permite al hablante realizar varias operaciones discursivas relacionadas con ello. Por un lado, se utiliza para señalar que la conversación ha finalizado, o bien que un determinado hablante desea abandonarla. La ventaja que ofrece *bueno*, en este caso, es que suaviza la posible interrupción y sirve para “pedir permiso” o para abandonar la conversación de manera cooperativa.

Ejemplo 92. RM04NOV: (80)

80. bueno pues ya me dices al fin- al final de- al final
81. ya me dices y: // y: ¿hacemos algo? // para

Ejemplo 93. BJ04NOV: (126)

124. J04: vamos venga / vamos de compras /
125. B03: vale / vale vamos
126. J04: vale: // **bueno** hasta ahora

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Hemos apreciado la importancia de los elementos contextuales⁸⁹, supraoracionales, para la determinación de la función específica del operador discursivo. Y es que el valor de este elemento se ve condicionado, la mayoría de las veces, por su naturaleza prosódica y por el lugar que ocupa en la frase. En este sentido, *bueno* posee valor de cierre cuando se pronuncia con una entonación descendente e indica la conclusión de la conversación cuando se sitúa como introductor de la despedida al final de esta.

Por otro lado, hemos incluido, en la función de cierre, los usos que se refieren, también, a la conclusión del turno o de la idea que se está desarrollando. El hablante en posesión de la palabra, ante una posible dificultad de expresarse o ante una delicada situación, en la que su interlocutor, tal vez, no está de acuerdo con su opinión, tiende a abandonar su explicación y a precipitar el final de su enunciado. Así pues, usando *bueno* se atenúa la imagen negativa que pueda proyectar, al mismo tiempo que suaviza ese final anticipado, avisando al oyente de que va a finalizar su turno y de que le cederá la palabra. Presentamos dos ejemplos que reflejan esta función de cierre que hemos comentado.

Ejemplo 94. RM05VIO: (75)

73. R05: como (e:) sí hablando- hablando con la persona se nota por
74. ejemplo si es un hombre / se nota por sus- por sus opiniones / si es- si es machista / (e:) si es
75. narcisista si es agresivo **bueno** se- se nota / (e:)
76. M06: <(hm) sí sí> /

Ejemplo 95. RJ01ESP: (44)

- 39 J04: (...) entonces son:- son algunos cosas que:- que yo veo / que somos com- como personas
40 más: // quizá más abierto: b- bueno más abiertos en general (hh) / y: más:
41 R05: <¿ustedes?> // <¿ustedes?>
42 J04: quizás al principio
43 R05: <¿sí?>
44 J04: pe- (a:m) // (mm) // **bueno** no sé es que es p- (e:) desde mi perspectiva pero en cuanto
45 R05: <sí>
46 J04: a: los españoles para ti?

Desde el punto de vista pragmático, el hablante, cuando tiene que decir algo desfavorable, puede atenuar su intervención, con lo que evita dañar su imagen. Por tanto,

⁸⁹ Hemos tenido en cuenta la entonación del marcador *bueno* a la hora de asignar la función que desempeñaba en las conversaciones de los alumnos, si bien no hemos incluido aquí un estudio detallado de este aspecto por la necesidad de delimitar el estudio.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

este recurso estratégico lingüístico nos permite mostrar un acuerdo (7,5%) total (96) o parcial (97), como vemos en los ejemplos que ofrecemos.

Ejemplo 96. RM04NOV: (31)

30. M06: (e:) ella cogió su:- su maleta pero: no no su:- su perro su perro está conmigo /
31. R05: <(¡ah!) **bueno**>

En el siguiente fragmento, la hablante CH01 muestra un acuerdo parcial con su interlocutora al afirmar la dificultad que entraña educar a los niños, pero, a continuación, por medio del uso de *bueno* combinado con la conjunción *pero*, introduce un argumento opuesto de manera suavizada.

Ejemplo 97. BCH03AN: (156)

155. B03: (joh) / (risas=CH) // tú tienes que educarlos ; sí?
156. CH01: a veces es difícil **bueno** / pero hay momentos muy: / (ts) muy
157. buenos con los niños siempre te:- te- / cuentan algo muy:

Por otra parte, el marcador conversacional *bueno* ofrece la posibilidad al hablante de expresar desacuerdo sin dañar su propia imagen o la de su interlocutor, el efecto que produce su uso es el de atenuar la posible oposición (Zorraquino y Portolés, 1999). De esta manera, se evita que se genere un conflicto comunicativo, suavizando el discurso negativo, lo que contribuye al refuerzo de la ‘buena relación’ entre los participantes de la conversación (Gregori, 1996). Esto lo podemos apreciar en los siguientes ejemplos de nuestro corpus, en el que alcanza un uso del 6,5%.

Ejemplo 98. RJ01ESP: (64)

- 61 J04: y en cuanto (a:) el / lenguaje no verbal // ¿ves- ves tú algunas diferencias?
62 R05: (ts) (e:)
63 J04: como gestos y tal /
64 R05: (e:) sí **bueno**: (hh) n:o muchas diferencias (e:) / e- (mm) la forma de: lenguaje no verbal
65 / es- es una forma: / (ts) internacional / diga-

Ejemplo 99. RM04NOV: (59)

59. R05: (ts) <es verdad es verdad> pero **bueno** / (a:) vamos a
60. ver / (e:) tampoco es- es bueno ir ya: (a:) a llamarla / entonces yo propongo / yo propongo (a:) (...)

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Otra de las funciones de *bueno* como recurso estratégico conversacional es la de facilitar un cambio de tema (7,5%), total o parcial, de forma no abrupta. En nuestro corpus no ha sido muy frecuente, solo hemos hallado 7 casos en total. Otra de las posibilidades de uso que ofrece este marcador es poder retomar un tópico tratado anteriormente por los interlocutores, puede ser tras una interrupción o una digresión. En los dos casos, la posible brusquedad de un cambio de tema en la conversación es atenuada mediante el uso de *bueno*.

Ejemplo 100. RM04NOV: (31)

30. M06: (e:) de- de una pena de cosas /
31. R05: (ts) bueno entonces se- no se levó- el perro es que no es muy grave / (hh) **bueno** yo / yo
32. sugiro que:- que lo veas de una forma: // (mm) tranquila y con tranquilidad // primero (...)

Ejemplo 101. KM02INF: (115)

112. M06: ¿quieres probar mi postres de: de tierra y de arena y
113. de" (risas=todos)
114. K02: <sí: sí sí sí (o:h)> (hh) y:
115. (am:) / (ts) / **bueno**: entonce:s (e:) ¿ese tiempo: fue un: tiempo feliz para ti?
116. M06: sí sí sí sí claro muy feliz

En el siguiente ejemplo, se advierte una situación comprometida para la hablante CH01, ya que su comentario puede dañar su imagen, por lo que opta por un abandono del tema y, por medio de *bueno*, junto con otro marcador de cambio temático⁹¹ *pues nada*, lleva a cabo una transición a un nuevo tema radicalmente opuesto y muy socorrido cuando no se sabe de qué hablar, el clima.

Ejemplo 102. CHK04NOV: (87)

85. CH01: viene de ambos que: / (ts)
86. K02: <¿de ambos?> / (mm)
87. CH01: <ya:> no- no lo sé / bueno / pues nada // y: (ay) ¡qué frío hace hoy! ¿no? //
88. K02: sí un poquito no lo: no lo siento /// solo (risas=K) solo hace frío en mi corazón (risas=K)
89. ((susurros en alemán)) ///

También, durante el transcurso del turno, cuando se produce un agotamiento del tema, se puede recurrir al marcador para introducir un nuevo aspecto temático. En el

⁹⁰ Quiso decir 'llevó'.

⁹¹ Debemos recordar que, en esta conversación, el tema tratado era una ruptura sentimental de uno de los compañeros y la tarea consistía en proponer un cambio de tema a su interlocutor, usando los recursos trabajados en la lección tres para tal fin.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

siguiente ejemplo vemos que el turno comienza respondiendo a una pregunta previa, repitiendo la oración de su interlocutor. De esta manera, se cierra el enunciado, la entonación desciende y se produce una pausa. Tras ella se emplea el marcador para cambiar de tema y se introduce una pregunta directa precedida por la conjunción copulativa y.

Ejemplo 103. CHK01ESP: (34)

- 33 CH01: <no has notado algo (?)>
34 K02: n:- no he notado algo: más no no no // **bueno** y: ¿hay diferencias el lenguaje
35 no verbal // para / ti? ¿te a- tú has notado

En último lugar, se halla la función para expresar una actitud, concretamente ironía o sorpresa (1,1%). Solo hemos localizado un uso de *bueno* con esta función y lo ha hecho la hablante NI07; en él emplea el marcador junto con varias interjecciones y expresiones exclamativas, con una entonación que expresa sorpresa, ante un nuevo dato sobre el destino del viaje que le está narrando su compañera.

Ejemplo 104. KNI03AN: (36)

32. K02: sí no (am) fuimos
33. en: yo fui en- en barco /
34. NI07: <sí> /
35. K02: sí porque: sí es: / fue una isla
36. NI07: <(¡ah!) ¿sí?> <**bueno**> <(oh)> <fantástico!>

En el análisis comparativo de Pascual (2013) sobre el empleo del marcador discursivo *bueno* en conversaciones mantenidas entre HNN italianos y HN de español, se menciona que, dentro de la macrofunción interaccional, la función más usada por los HNN italianos fue la de toma de turno, con una frecuencia del 55%. Por su parte, los HN alcanzaron un porcentaje del 15% de empleos del marcador con esta función. En cambio, los estudiantes españoles emplearon el marcador como estrategia colaborativa para manifestar acuerdo en una cantidad superior: un 20%, frente al 5% de los HNN.

Sucede lo contrario con respecto a las macrofunciones metadiscursivas, ya que los españoles lo utilizaron, prioritariamente, para cambiar el tema (38%), incluyendo recapitular, introducir o cerrar el discurso, y para reformular (29%), frente a los italianos, que lo usaron para estos valores en menor frecuencia, el 9% y el 5%, respectivamente.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

En conclusión, los alumnos italianos usan el marcador *bueno* con las mismas funciones, pero con diferencias en la frecuencia de uso con respecto a los HN de español.

Nos interesa, sobre todo, realizar una comparación con la única referencia de la que disponemos sobre la frecuencia de uso de *bueno* por HN de español. En este sentido, podemos observar alguna proximidad en la cantidad de apariciones de las funciones de *bueno* entre los HNN de nuestro estudio y los HN de español del estudio de Pascual (2013). Sin embargo, debemos llamar la atención en que la clasificación de funciones no coincide con exactitud con la realizada en el presente trabajo. Así pues, trataremos de contrastar nuestros resultados con los obtenidos por ella, tomando como referencia las funciones equivalentes a las de nuestra investigación.

En primer lugar, se aprecia cierta coincidencia en la frecuencia de uso de la función de toma de turno o inicio, en la que nuestros estudiantes alcanzaron un índice de frecuencia del 20,4%, algo superior al 15% de los españoles, pero, en cualquier caso, más próximo que los estudiantes de ELE italianos, que lo usaron un 55%.

En cuanto a la función de reformulador, hay que aclarar que, en el corpus de CECELE, hemos incluido, en la misma función, los casos en los que se rectifica, reformula o corrige lo dicho previamente. Pascual (2013), por su parte, los ha separado como funciones diferentes y los incluye dentro de la formulación lingüística (junto con la función de retardativo). Por tanto, si los unimos, el resultado en porcentajes sería: los HN lo usaron un 29%, en nuestro corpus lo hallamos un 18,3% y los HNN italianos lo emplearon con una frecuencia inferior a ambos, un 10%. En cualquier caso, podemos observar cómo los HN usan con más frecuencia la función rectificativa (un 29%), que la de reformulación, puesto que no se identificó ningún caso en el corpus CORINÉI de Pascual (2013).

Sin embargo, en CECELE la función de *bueno* como retardativo, es decir, para mantener el turno, se usó un 26,9%, cantidad superior a la de los HN, que, según Pascual (2013), la usaron un 9%, aunque los HNN italianos lo emplearon en una cantidad inferior, un 5%. Puede apreciarse, en este caso, cómo en nuestro corpus el índice fue más elevado, al tratarse de una característica propia de la interlengua de los estudiantes de ELE, quienes no dominan la lengua y no poseen otros recursos para alargar el tiempo de reflexión que les permita mantener el turno, evitando silencios o excesivos titubeos.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Otra diferencia con respecto a la selección de funciones del marcador *bueno*, fue que, en nuestro corpus, contabilizamos por separado las funciones para expresar acuerdo total o parcial, y la de desacuerdo, como elemento atenuador de la disensión. Mientras que, en el trabajo de Pascual (2013: 15-17), la función de acuerdo está incluida dentro de la función reactiva. Por el contrario, la autora considera que la función de desacuerdo, como macrofunción cognitiva-atenuante, está presente en todos los casos del corpus en mayor o en menor medida, esto es, para atenuar los actos de toma de la palabra, para introducir un nuevo tema o para rectificar. Por tanto, compararemos solo la función de acuerdo, que fue empleada mayoritariamente por los HN, con una frecuencia del 20%, mientras que en CECELE alcanzó un 7,5%, algo más que los HNN italianos, quienes la usaron solo un 5%. Vemos, pues, cómo la función de acuerdo total o parcial de *bueno* es usada por los HN con una frecuencia que está por encima de la de los HNN. Esto se debe a que el objetivo principal es establecer y mantener ‘buenas relaciones’ entre los participantes de una conversación, atenuando una posible inferencia negativa que atente contra la imagen del oyente (Gregori, 1996: 4).

Pascual (2013), siguiendo la clasificación de López y Borreguero (2010), incluye en el apartado de cambio de tema los casos en los que se recapitula, así como en los que se introduce o cierra un tópico. En nuestro corpus, hemos clasificado aparte la función de cierre cuando se emplea para, por ejemplo, cerrar el turno, un aspecto del tema o la propia conversación. De ahí que sea tan elevado el resultado de la función de cambio de tema entre los HN de español, con un 38%, mientras que los HNN italianos lo usaron un 9%. En nuestro corpus, el cierre alcanza un 11,8% y el cambio de tema un 7,5%.

Por último, la función que nosotros hemos denominado de ironía y sorpresa no se incluye en su clasificación. En cambio, la función fática de *bueno* nosotros no la hemos incorporado.

En el siguiente gráfico, ofrecemos los resultados correspondientes al estudio comparativo de las funciones de *bueno* en los dos corpus mencionados.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

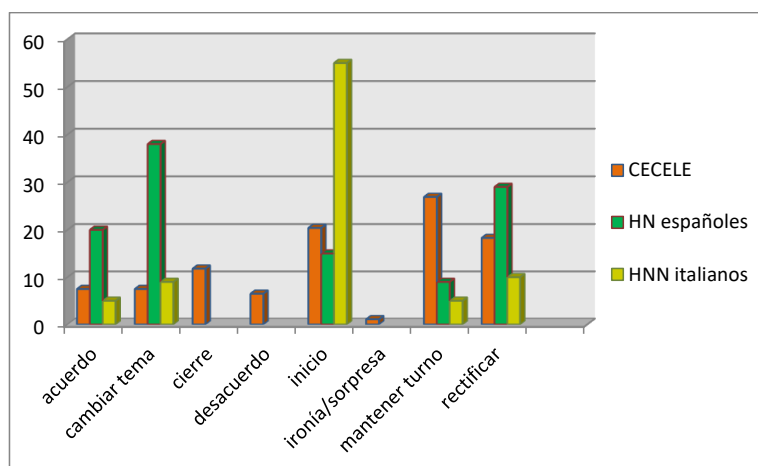


Gráfico 32. Comparativa de las funciones de *bueno* emitidas en el corpus CORINÉI y en el CECELE

5.2.2. Incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición del marcador bueno con diversas funciones

En el apartado anterior, hemos presentado los resultados obtenidos en nuestra investigación con respecto al uso de *bueno* con diversas funciones pragmáticas, pasamos ahora a aportar datos sobre la frecuencia de producción de *bueno* con las funciones identificadas según la parte del curso de conversación programado e impartido en la que se encontraban los hablantes, con objeto de comprobar el desarrollo de la interlengua. Podemos destacar al respecto que la función de mantenimiento de turno se empleó en más ocasiones, con 12 casos (48%), en la segunda parte, mientras que, en la primera y tercera parte, tan solo se emitió en 7 ocasiones (28%) y en 6 (24%) respectivamente. Parece ser que los estudiantes necesitaron usarlo como retardativo en las conversaciones correspondientes a la parte central del curso. Esto puede tener relación, precisamente, con el hecho de que es, hacia la última fase del curso (lección 4), cuando se trabajó de forma explícita el marcador discursivo que nos ocupa. Las dos conversaciones pertenecientes a la última fase se graban como tarea de práctica tras el trabajo explícito en el aula del marcador *bueno* y del cambio de tema⁹². Sin embargo, después del aumento experimentado en la segunda etapa, la

⁹² En la unidad tres, correspondiente al cambio de tema, se propusieron marcadores discursivos para realizar la transición del tópico, en las que también se empleaba *bueno* en combinación, por ejemplo, con *pero* o *pues*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

emisión de *bueno* para suplir las carencias o dificultades en la emisión de los enunciados y evitar los silencios se reduce a la mitad y parece estabilizarse.

Por su lado, *bueno* con la función de toma de turno se empleó un mayor número de veces en la primera parte del curso, 9 casos (47,4%), se mantuvo, con 6 casos (31,6%), en la segunda y descendió a 4 casos (21,1%) en la última. Por tanto, hay una tendencia al descenso, pero de forma gradual. No obstante, esto está relacionado, como hemos explicado, con una producción alta de *bueno* en las intervenciones de la primera parte del curso de algunas alumnas, en concreto, K02, que lo empleó 4 veces, y también CH01, que lo usó 3.

Ocurre lo mismo con el empleo como reformulador de *bueno*, que fue preferida en más ocasiones en la primera parte, con 7 casos (41,2%), descendiendo, posteriormente, a 5 (29,4%) en la segunda y en la tercera etapa.

Un índice de frecuencia más alto en la tercera parte del curso, la final, se documentó en las funciones de acuerdo y cierre, que obtuvieron 5 emisiones (71,4%) y 7 (63,6%) respectivamente. Debido al trabajo explícito y específico en el aula, los alumnos aprenden nuevos valores del marcador y lo emplean con ellos en sus producciones, esto es, incluyen nuevas funciones que tienen que ver con las estrategias conversacionales de control sobre la interacción o para impedir que se dañe su imagen durante la intervención.

El uso de *bueno* con la función de cambio de tema sufrió un descenso en las grabaciones de la segunda etapa, 1 (14,3%), pero se emitió el mismo número de veces en las primeras y en las últimas, 3 (42,9%), es decir, el uso de *bueno*, como facilitador de una transición de tópico, permanece activo en las interacciones.

En cambio, la utilización de nuestro marcador con la función de desacuerdo fue mayor en la segunda fase del curso, con 3 ejemplos (50%), que en la primera parte, que se usó en 2 oportunidades (33,3%), y en la tercera, con un caso (16,7%).

Observamos que, en cuanto al número de emisiones de *bueno* según la parte del curso, existe una producción equilibrada a lo largo de todo el curso. Prueba de ello es el número de apariciones que encontramos del marcador en las tres fases, es decir, del total de

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

93 usos de *bueno*, en la primera etapa se emitieron 32 (34,4%), en la segunda 30 (32,3%) y 31 (33,3%) en la tercera.

Sin embargo, se producen variaciones con respecto al tipo de función de *bueno* empleado a lo largo de todo el curso. Podemos afirmar que algunas se mantienen de forma regular con mínimos cambios, por lo que suponemos que están fijadas en la interlengua de los estudiantes, mientras que otras se incorporan de forma progresiva, y para otras se da una estabilización adecuada de uso. *Bueno* para tomar el turno, como retardativo y como reformulador fueron los empleos más frecuentes, por tanto, eran ya conocidos por los alumnos antes del comienzo del curso. En la segunda parte, estas tres funciones siguieron usándose mayoritariamente, por lo que se consolidan en las interacciones y, además, se aprecia un pequeño aumento del empleo del marcador con la función de desacuerdo. Finalmente, en la última etapa, se mantienen los usos de *bueno* con las funciones de retardativo y reformulador, pero se incorporan nuevas funciones a las que presentan mayor frecuencia, como son la de cierre de turno y la de acuerdo. Todo ello se refleja en la tabla que recogemos a continuación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS II.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: EL MARCADOR DISCURSIVO BUENO

	Parte del curso			Total
	primera parte	segunda parte	tercera parte	
	1	1	5	7
acuerdo % de Tipo	14,3%	14,3%	71,4%	100,0%
% Parte curso	3,1%	3,3%	16,1%	7,5%
	3	1	3	7
cambiar tema % de Tipo	42,9%	14,3%	42,9%	100,0%
% Parte curso	9,4%	3,3%	9,7%	7,5%
	3	1	7	11
cierre % de Tipo	27,3%	9,1%	63,6%	100,0%
% Parte curso	9,4%	3,3%	22,6%	11,8%
	2	3	1	6
desacuerdo % de Tipo	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
% Parte curso	6,3%	10,0%	3,2%	6,5%
	9	6	4	19
inicio % de Tipo	47,4%	31,6%	21,1%	100,0%
% Parte curso	28,1%	20,0%	12,9%	20,4%
	0	1	0	1
ironía/sorpresa % de Tipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
% Parte curso	,0%	3,3%	,0%	1,1%
	7	12	6	25
mantener turno % de Tipo	28,0%	48,0%	24,0%	100,0%
% Parte curso	21,9%	40,0%	19,4%	26,9%
	7	5	5	17
rectificar % de Tipo	41,2%	29,4%	29,4%	100,0%
% Parte curso	21,9%	16,7%	16,1%	18,3%
Total % de Tipo	32	30	31	93
% Parte curso	34,4%	32,3%	33,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 31. Empleos de *bueno* con distintas funciones según la parte del curso de conversación

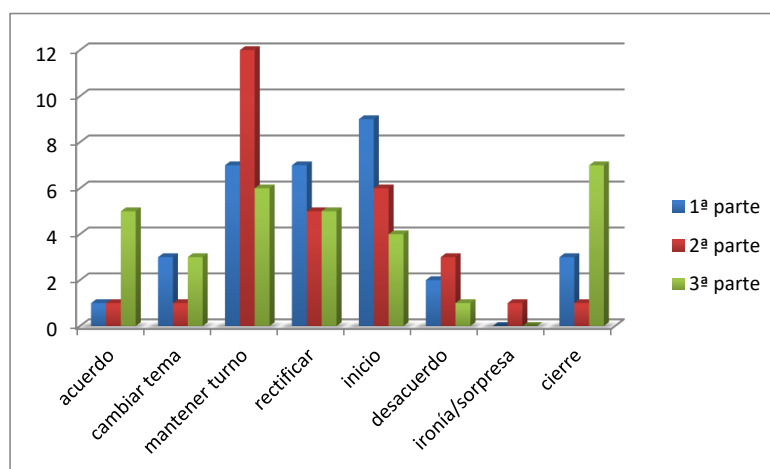


Gráfico 33. Empleos de *bueno* con distintas funciones según la parte del curso de conversación

5.3. Combinatoria de uso frecuente del marcador *bueno* en el corpus CECELE

Como hemos explicado anteriormente, la posición de *bueno* es muy variable: puede aparecer al inicio, en el medio o al final de una intervención, y la entonación es de gran relevancia para interpretar su significado adecuadamente. Por otro lado, en la lengua española, existe la posibilidad de usarlo de forma combinada con otros elementos discursivos como *bueno pues*, *pues bueno*, *pero bueno* o *bueno entonces*.

En el corpus CECELE, debemos resaltar el hecho de que *bueno* se usó de forma independiente en 88 ocasiones, es decir, el 88,2%. Con muchísima menor frecuencia hemos documentado la combinación *pero bueno*, que resultó ser la segunda más frecuente, con 4 usos (4,3%), seguida de *bueno pues*, empleada en 3 ocasiones (3,2%). Solo hemos localizado 2 ejemplos de la combinación *bueno entonces* (el 2,2%) y uno, en posición invertida, de *bueno pero* y *pues bueno* (1,1%). Recogemos estas cifras en la tabla siguiente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
bueno entonces	2	2,2	2,2	2,2
bueno pero	1	1,1	1,1	3,2
bueno pues	3	3,2	3,2	6,5
pero bueno	4	4,3	4,3	10,8
pues bueno	1	1,1	1,1	11,8
solo	82	88,2	88,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Tabla 32. Frecuencias de aparición de combinatorias de *bueno*

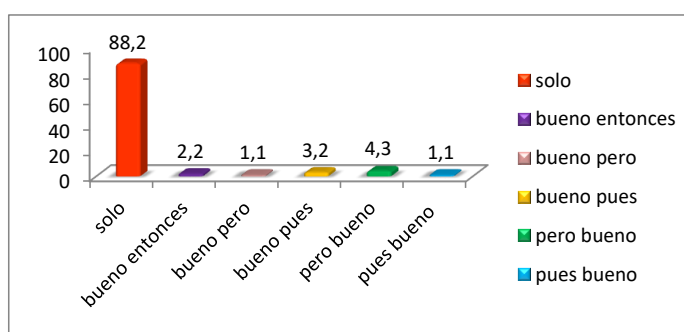


Gráfico 34. Porcentajes de las combinatorias de *bueno*

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Para ilustrar algunas de estas combinaciones documentadas en nuestro corpus ofrecemos algunos ejemplos representativos.

En el primero, aparece la combinación más frecuente de nuestro corpus, nos referimos a la formada por *pero bueno*, que la alumna B03 emplea con la función de retardativo durante la narración de un recuerdo de su infancia a su compañera.

Ejemplo 105. BCH02INF: (23)

22. B03: tú eres solito en el jardín (risas=todos) estás mal humor (risas=todos) no tienes ganas de
23. estar fuera / **pero bueno** (risas=B) en esta manera mi ma- madre estaba estricta ¿sí?

Por medio de la unión de *bueno* con *pues*, en el fragmento que sigue, R05 toma el turno y comienza a hablar de forma conectada con la pregunta anterior.

Ejemplo 106. JR02INF: (17)

16. J04: ¿cómo fue?
17. R05: **bueno** / **pues** si quieres saber cómo ha sido mi: infancia / ha sido muy- una infancia muy
18. feliz /

El estudiante M06 utiliza la combinación *pues bueno*, repitiendo el *bueno*, para cerrar la conversación en este ejemplo.

Ejemplo 107. RM04NOV: (85)

84. R05: <vale> / pues entonces / (a:) (mm) quedamos así / llámame // ¿vale?
85. M06: **pues bueno bueno** vale
86. muchas gracias (¿?)

En el siguiente fragmento, vemos el empleo de *bueno* con la función de inicio de turno y que, combinado con *entonces*, proporciona una conexión con el enunciado emitido en el turno anterior, permitiendo, a su vez, expresar una conclusión sobre lo dicho previamente.

Ejemplo 108. RM04NOV: (33)

30. M06: (e:) ella cogió su:- su maleta pero: no no su:- su perro su perro está conmigo /
31. R05: <(ah!) bueno>
32. M06: (e:) de- de una pena de cosas /
33. R05: (ts) **bueno entonces** se- no se levó- el perro es que no es muy grave / (hh) bueno yo (...)

⁹³ Quiso decir 'llevó'.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Por último, recogemos otro ejemplo de *bueno* seguido de *entonces*. En este caso, tras un agotamiento del tema, la hablante K02 combina los dos elementos para introducir una pregunta directa y con ello atenúa su propuesta de cambio de tema.

Ejemplo 109. KM02INF: (115)

114. K02: < sí: sí sí sí (o:h) > (hh) y:
115. (am:) / (ts) / **bueno: entonces** (e:) ¿ese tiempo: fue un: tiempo feliz para ti?
116. M06: sí sí sí sí claro muy feliz

5.3.1. Incidencias de la enseñanza en la frecuencia de aparición del marcador bueno con diversas combinatorias

Lo más representativo del uso de las combinaciones del marcador de discurso *bueno* en nuestro corpus es, como queda reflejado en la tabla que ofrecemos más adelante, que tiene lugar una evolución en las tres etapas del curso de conversación, que desemboca en una estabilización de los excesos y de las carencias.

En primer lugar, observamos que el marcador *bueno*, usado de forma independiente, desciende gradualmente en las dos últimas fases del curso, es decir, pasa de 32 (39%) apariciones en la primera etapa, a 26 (31,7%) y a 24 (29,3%) usos en la segunda y tercera parte respectivamente. Esta disminución, aunque no es muy notoria, nos permite observar cómo los estudiantes, tras su estudio consciente (directo) en el aula, van incorporando poco a poco otros recursos que pueden usarse en combinación con el marcador *bueno*. El hecho de que hayan descubierto nuevos elementos en las últimas lecciones del curso ha favorecido la inclusión de los mismos en su repertorio. Esto se aprecia, precisamente, en las conversaciones de la tercera etapa y, como consecuencia, el porcentaje de casos en los que *bueno* es usado solo es ligeramente menor.

En segundo lugar, se produce una progresión en el empleo de las combinaciones de *bueno*, de tal manera que pasa de ser una producción muy reducida en la segunda fase a alcanzar una mayor frecuencia en la tercera. Así, por ejemplo, *pero bueno* y *bueno pues* no se emplearon en la primera parte ni una sola vez, pero, en la segunda, ambos se usaron una vez y, en la última parte, se usaron 3 (75%) y 2 (66,7%) veces cada uno.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS II.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL: EL MARCADOR DISCURSIVO BUENO

Por último, la combinación *bueno entonces* la hemos documentado en dos ocasiones, una en la segunda y otra en la tercera parte (un 50%) y *bueno pero* una sola incidencia en la segunda etapa (un 100%). En la tabla y el gráfico que presentamos más abajo se pueden ver los resultados que hemos explicado.

	Parte del curso			Total
	primera parte	segunda parte	tercera parte	
bueno entonces	0	1	1	2
% de Combinatoria	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
% de Parte curso	,0%	3,3%	3,2%	2,2%
bueno pero	0	1	0	1
% de Combinatoria	,0%	100,0%	,0%	100,0%
% de Parte curso	,0%	3,3%	,0%	1,1%
bueno pues	0	1	2	3
% de Combinatoria	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
% de Parte curso	,0%	3,3%	6,5%	3,2%
pero bueno	0	1	3	4
% de Combinatoria	,0%	25,0%	75,0%	100,0%
% de Parte curso	,0%	3,3%	9,7%	4,3%
pues bueno	0	0	1	1
% de Combinatoria	,0%	,0%	100,0%	100,0%
% de Parte curso	,0%	,0%	3,2%	1,1%
solo	32	26	24	82
% de Combinatoria	39,0%	31,7%	29,3%	100,0%
% de Parte curso	100,0%	86,7%	77,4%	88,2%
Total	32	30	31	93
% de Combinatoria	34,4%	32,3%	33,3%	100,0%
% de Parte curso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 33. Aparición de combinatorias de *bueno* según la parte del curso de conversación

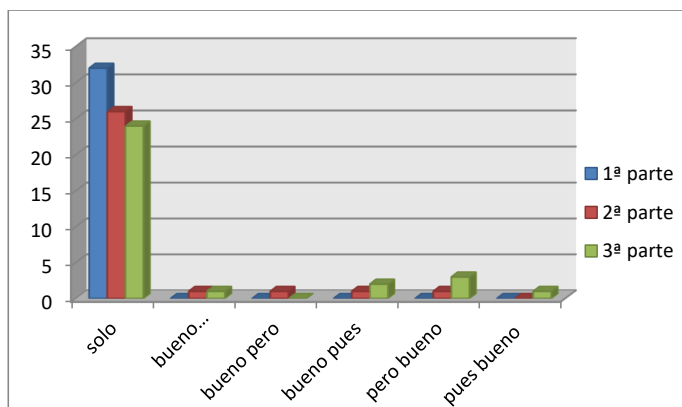


Gráfico 35. Porcentajes de las combinatorias de *bueno* según la parte del curso de conversación

5.4. Conclusiones

Según los datos aportados, el marcador discursivo *bueno* posee en el corpus CECELE una frecuencia considerable en las intervenciones de las alumnas J04 y K02, quienes lo usaron en más ocasiones. La parte del curso con mayor producción fue la primera, aunque hemos explicado que la cifra elevada está influenciada por el alto índice de emisión de una de las participantes en cada período. Mientras que en el tercer período se equilibra el resultado con las aportaciones de todos los hablantes que intervinieron. Por sexos, son las mujeres las que poseen el grado de frecuencia mayor y, en cuanto a la lengua materna, parece ser la hablante de inglés la que alcanza el mayor número de incidencias.

Observamos, pues, que el estudio explícito dentro del aula de ELE del marcador discursivo *bueno*, su funcionalidad y su significado en la conversación cotidiana del español ha provocado la reducción de su uso entre los alumnos que lo empleaban como único elemento, logrando un uso más moderado, equilibrado y adecuado del mismo, incorporando, a su vez, otros recursos. Por otro lado, los estudiantes que no disponían en su repertorio de este elemento de cohesión, lo comienzan a incluir en las interacciones orales del último período. Finalmente, los alumnos que menos lo usaron, debido a que no participaron por completo en el desarrollo del curso de conversación, así como por ciertas interferencias de su LM, también muestran evolución a lo largo del curso. Por tanto, podemos concluir que la enseñanza programada en el curso de conversación es efectiva y favorece el desarrollo del empleo adecuado del marcador *bueno* en conversación en ELE.

En nuestro corpus, las funciones con las que se emplea el marcador conversacional *bueno* que hemos podido documentar como más frecuentes han sido las de retardativo, de inicio y de reformulador. Estas funciones se mantienen de forma regular con leves variaciones a lo largo del desarrollo del curso, en las tres fases, por lo que suponemos que estaban ya incorporadas a la interlengua de algunos estudiantes. Sin embargo, otras funciones se incorporan de forma gradual, lo que implica el desarrollo de la interlengua fruto de la actividad docente con metodología directa; es el caso, por ejemplo, del uso de *bueno* con la función de desacuerdo. Por último, hemos de resaltar que, en el último período, se mantienen las funciones de retardativo y reformulador, pero se incorporan usos

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

de *bueno* con nuevas funciones a la lista de mayor frecuencia, como son con la de cierre de turno y con la de acuerdo.

También hemos constatado el desarrollo de la interlengua en lo que respecta a las combinaciones más frecuentes de *bueno*, pues, si bien el empleo del marcador en solitario sigue siendo el más elevado al final del curso, se usan un mayor número de veces las combinaciones de *pero bueno* y *bueno pues*. Además, descubrimos una mayor variedad de combinaciones de *bueno* en la tercera parte del curso de conversación impartido.

Concluimos, pues, que la incidencia de la enseñanza de la conversación en la incorporación de nuevos recursos conversacionales en la interlengua de los estudiantes de ELE es de gran importancia, puesto que les guía, orienta y proporciona recursos que les permite producir intervenciones más adecuadas, así como lograr mantener el turno, explicarse mejor, interrumpir o disentir siendo corteses, por ejemplo. Además, por medio del uso de modelos reales de interacciones y de los diferentes ejercicios de práctica, los estudiantes han tomado conciencia de cómo los españoles usan el marcador discursivo *bueno*, y han reflexionado sobre su funcionalidad y su significado en los intercambios comunicativos. Por último, se ha posibilitado la corrección de algunas deficiencias de interlengua, subsanando las carencias y equilibrando el uso excesivo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

6. CONCLUSIONES

La comunicación es imprescindible para la existencia del ser humano, ya que por medio del lenguaje cubre sus necesidades de sociabilidad, entre otras. La lengua es un instrumento que nos permite acercarnos a otro ser humano; hablante y oyente comparten un mismo código de signos con el que establecen un puente de comunicación. Pero sabemos que la comunicación interpersonal va más allá de la mera transmisión de información: comunicarse con otros seres humanos implica intercambiar visiones del mundo, estados de ánimo, necesidades, experiencias vividas o sentimientos.

La dimensión social de la conversación, acto comunicativo por excelencia de la vida cotidiana, queda de manifiesto, curiosamente, en la tercera y la cuarta acepción del vocablo *conversar*, ambas ya en desuso, según el DRAE: “Vivir, habitar en compañía de otros” y “Dicho de una o más personas: tratar, comunicar y tener amistad con otra u otras.” Del mismo modo, algunos de los significados, también desfasados, según el DRAE, que se le asignaron al término *conversación* fueron “concurcencia o compañía”, “habitación o morada”⁹⁴. Lo cierto es que, con el tiempo, las conversaciones que mantenemos con nuestros iguales, poco a poco, generan un trato, un tipo de conexión que origina una relación afectiva y cultural. En definitiva, la conversación es esencial en el proceso básico de la construcción de la vida en sociedad, es un mecanismo activador del diálogo y de la convivencia entre sujetos sociales, con ella se establecen vínculos entre iguales y en ella se generan o resuelven conflictos.

Paradójicamente, el estudio de la conversación permaneció relegado durante muchos años de los estudios lingüísticos. En la actualidad, esa etapa de olvido parece haber sido superada. En el área de la Lingüística aplicada a la enseñanza de LE, la competencia interactiva y, específicamente, la nueva subcompetencia que se ha denominado competencia conversacional, han experimentado un mayor desarrollo, durante los últimos años, dentro del enfoque comunicativo de enseñanza de LE, gracias a la integración del AC como base teórica y método de estudio en la Lingüística aplicada (Cestero, 2005, 2016; García García, 2009, 2014).

⁹⁴ Respectivamente, la segunda y cuarta acepción del vocablo *conversación* en la 23.ª edición del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2014) consultado en línea.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

Dado que el objetivo principal del aprendizaje de un idioma es su uso destinado a la comunicación, en sus diferentes manifestaciones, y como la capacidad de mantener una conversación cotidiana es fundamental para la sociabilización y la integración de un HNN en una nueva comunidad de habla, nos propusimos indagar, en la tesis doctoral, sobre cómo desarrollar la competencia conversacional en el ámbito de la didáctica de ELE.

Cuando se inicia una conversación entre dos personas, ambas comparten la responsabilidad, a priori, de contribuir en su producción, compartiendo ideas o intercambiando opiniones. Esta es una tarea colaborativa que se rige por el principio de cooperación, aquel mediante el cual hablante y oyente se ponen de acuerdo para iniciar, mantener y concluir una conversación. Durante el transcurso de este intercambio en una situación informal, se producen múltiples acciones y procesos de los que no somos plenamente conscientes, pero que sabemos usar e interpretar a la perfección. Podemos, por ejemplo, saber si nuestro interlocutor quiere concluir un tema de conversación y proponer uno nuevo o si va a tomar la palabra en una secuencia larga o, por el contrario, será un turno breve que nos permitirá continuar nuestra intervención.

Esta tarea entraña mayor dificultad cuando el intercambio comunicativo se realiza en una LE en la que, probablemente, los mecanismos y fenómenos conversacionales no coinciden con los de la LM de los hablantes y, además, su uso no ha sido enseñado, puesto que los recursos más frecuentes no suelen estar incluidos en los currículos de los centros educativos.

Ante la falta de estudios científicos que atiendan la manera de abordar la competencia conversacional, tanto en español como en otras lenguas, y, como consecuencia, la ausencia en los manuales didácticos de muestras reales de español y de ejercicios específicos y apropiados, así como ante la inadecuada concepción existente de lo que significa enseñar a conversar en una LE, nos propusimos programar un curso específico de conversación por medio de la combinación de un “enfoque directo e indirecto”, cuyo objetivo era el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendices de ELE. Para tal fin, diseñamos el *Curso de conversación para estudiantes de ELE* que constaba de siete unidades dedicadas al trabajo consciente de diferentes fenómenos propios de la interacción oral en español. La selección de los elementos y las estrategias conversacionales se llevó a cabo tomando como referencia el listado de contenidos nivelados para el diseño de clases de conversación realizado por Cestero en 2005. Queríamos dar un paso más, así que nos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

planteamos comprobar si los objetivos que nos habíamos propuesto se cumplían. Para ello, decidimos que la mejor manera era ponerlo en práctica en el aula con un grupo experimental. Por tanto, la segunda fase del trabajo de investigación consistió en la impartición del curso de conversación a un grupo de nivel B2.1. Las unidades didácticas diseñadas se aplicaron junto con los contenidos correspondientes a dicho nivel, en un curso de 50 horas lectivas.

Durante el transcurso de las clases, se recogieron varias grabaciones de los alumnos interactuando sobre diferentes temas de dos en dos. El total de conversaciones que conformó el corpus, que hemos denominado CECELE, fue de cinco y se realizaron al inicio, antes de comenzar con la enseñanza explícita de la competencia conversacional, después de finalizado cada tema y al final del curso. Terminada la recogida de material, se procedió a la transcripción de las interacciones. El siguiente paso consistió en seleccionar los cinco minutos centrales de cada conversación para analizar cualitativa y cuantitativamente los fenómenos que habíamos trabajado en el aula, con el objeto de comprobar si las estrategias y los recursos enseñados eran adquiridos y, como consecuencia, si se producía una evolución en la competencia conversacional de los estudiantes de ELE. Optamos, dadas las limitaciones de tiempo y de espacio, por estudiar dos de los fenómenos estructurales abordados en el curso de conversación, concretamente la emisión de los TA y el empleo del marcador discursivo *bueno*. Seguidamente, comparamos los resultados obtenidos en nuestro corpus, sobre la producción de los TA y el uso del marcador *bueno*, con los datos de otros estudios realizados con HN de español y con estudiantes de ELE cuando conversan en español, concretamente con italianos, taiwaneses e ingleses.

En función de los datos analizados procedentes de la impartición del curso, contrastándolos con las valoraciones de los propios alumnos, obtenidas a través de cuestionarios, hemos tratado de darle mayor solidez a nuestra investigación de corte empírico y experimental.

A continuación, daremos respuesta a las preguntas que formulamos en la hipótesis de investigación al inicio del presente estudio.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

6.1. Conclusiones finales

La hipótesis inicial en la que se basaba nuestro trabajo de investigación, con el que pretendíamos averiguar cuál era el impacto de la enseñanza explícita y de un entrenamiento específico de ciertos fenómenos de la conversación sobre el desarrollo de la competencia conversacional de estudiantes de ELE, era la siguiente:

Los estudiantes de español de nivel B2.1, de diferentes procedencias, durante la realización de un curso específico de conversación, experimentarán un cambio en sus interacciones en español tras la enseñanza explícita en el aula de determinados fenómenos y recursos conversacionales. Al finalizar el curso emplearán mayor variedad de recursos conversacionales, para funciones concretas y en los contextos adecuados.

Comparando las interacciones de los estudiantes de español del nivel B2.1, al inicio, a la mitad y al final del curso de conversación diseñado e impartido en el presente trabajo, hemos podido estudiar el desarrollo de la competencia conversacional en atención a los fenómenos y elementos seleccionados: los TA y el marcador discursivo polifuncional *bueno*.

Con los resultados obtenidos tras el análisis de las conversaciones de los estudiantes de ELE, presentamos las principales conclusiones obtenidas, dando respuesta a las preguntas de investigación que nos planteábamos al comienzo del estudio y que retomamos en este apartado:

Pregunta 1: ¿Con qué frecuencia los estudiantes usan los turnos de apoyo al principio, a la mitad y al final del curso de conversación diseñado e impartido?

En el corpus CECELE, la producción de TA entre las mujeres es muy superior a la de los hombres, que presentan una frecuencia de uso de TA más equilibrada y estabilizada. Esto demuestra que las mujeres, al igual que en las HN, poseen una alta capacidad cooperativa en la construcción de la conversación. La muestra de los hablantes masculinos no es representativa, ya que contamos solo con dos hombres en el curso de conversación y ambos tienen producciones diferentes, uno de ellos sí manifiesta una gran disponibilidad a la cooperación, con una alta frecuencia de emisión de TA, mientras que el índice de emisión del otro es menor.

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

El grupo de estudiantes con la mayor frecuencia de emisión de TA según la LM es el de los HNN de alemán, seguidos de los hablantes de inglés y de portugués.

En relación con la incidencia de la enseñanza de la conversación en la producción de TA, observamos que, en la primera parte del curso de conversación impartido, antes de comenzar con el trabajo consciente y explícito de los TA, los alumnos emitieron un porcentaje muy reducido de apoyos, mientras que, en las grabaciones pertenecientes a la segunda parte, se produjo un aumento considerable en la frecuencia de uso de los mismos. En la tercera parte, sin embargo, tiene lugar un descenso de la producción de apoyos, aunque siempre por encima de la emisión que tuvo lugar al comienzo del curso.

Resulta ser estadísticamente significativa esta progresión ascendente en el empleo de TA por parte de los aprendices de ELE, al coincidir con la parte central del curso, justo cuando reciben instrucción específica sobre este fenómeno conversacional, para, con posterioridad, descender levemente hasta convertirse en una emisión más moderada y consolidada. Por tanto, hay evidencia científica de que los HNN, cuando reciben una enseñanza explícita sobre este tipo de fenómenos estructurales de la conversación española, la incorporan a su competencia, lo cual incide, de forma directa, en su papel de oyente, al realizar un papel más activo en la construcción de la conversación.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las funciones de los turnos de apoyo que han empleado los estudiantes al principio, a la mitad y al final del curso de conversación?

Después de revisar los porcentajes de uso de todas las funciones documentadas en nuestro corpus, hemos observado que la función de acuerdo fue la más empleada a lo largo de todo el curso de conversación, siendo en la tercera etapa donde el número fue mayor. Los TA emitidos por los HNN con las funciones de entendimiento y de seguimiento fueron los segundos y terceros más frecuentes, respectivamente; también pudimos documentar más apoyos con la función de conclusión. Mientras que las funciones emitidas con una frecuencia inferior fueron las de conocimiento y de recapitulación. Las funciones combinadas más frecuentes que hemos hallado en nuestro estudio han sido las de entendimiento más acuerdo, seguidas de los apoyos combinados de entendimiento y reafirmación.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

Curiosamente, tiene lugar un descenso de la emisión de apoyos con varias funciones, en la última parte del curso de conversación, como ocurre con los de seguimiento, entendimiento, reafirmación o conclusión. Las funciones combinadas de entendimiento y conclusión y la de acuerdo y reafirmación desaparecen totalmente de las interacciones de los estudiantes, en la tercera etapa del curso.

Creemos que este patrón de comportamiento en la emisión de TA, según su funcionalidad, se debe a la reflexión realizada durante el curso de conversación impartido, que propició una toma de conciencia sobre este fenómeno estructural de la conversación en español y, a su vez, provocó una atención excesiva al mismo, pero que, poco a poco, parece alcanzar la estabilización de su uso en la interlengua de los discentes.

Los estudiantes de nuestra investigación lograron, pues, una mayor competencia conversacional utilizando los TA con funciones diferentes para colaborar en la construcción de la interacción. Por medio de la expresión de acuerdo, sobre todo, con el contenido del enunciado en marcha de su interlocutor, los HNN se mostraron más participativos en su papel de oyentes, introduciendo combinaciones más elaboradas y usando más apoyos con funciones diversas, lo que conlleva la posibilidad de mantener conversaciones más naturales y espontáneas.

Pregunta 3: ¿Cuál es el grado de complejidad de los turnos de apoyo que han usado los estudiantes durante el curso de conversación?

Una vez realizado el recuento de los TA, según su complejidad formal, emitidos por los estudiantes de ELE de nuestro corpus, pudimos concluir que los apoyos simples fueron los más frecuentes, seguidos de los apoyos complejos y, en última posición, los apoyos compuestos. Este patrón se repite en las conversaciones mantenidas por los HNN en todas las fases del curso de conversación impartido. Por otro lado, en la segunda parte del curso, encontramos que los apoyos simples y, sobre todo, los complejos y los compuestos triplicaron el porcentaje de frecuencia de uso. En las conversaciones de la tercera etapa, sin embargo, tiene lugar un ligero descenso en la producción de los apoyos, atendiendo al grado de complejidad, lo que consideramos una consolidación de su uso, con una emisión más moderada y natural.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

Hemos aportado, pues, evidencia empírica de la incidencia de la enseñanza explícita de la producción de TA, en lo que se refiere a su complejidad, en las conversaciones de los HNN de nuestro corpus, ya que el uso de apoyos más complejos con una estructura más elaborada permite participar más activamente en la construcción conjunta de la conversación y de forma más natural. En consecuencia, ello incide en la mejora de la competencia conversacional de los alumnos de ELE.

Pregunta 4: ¿Cuál es el tipo de turnos de apoyo que han emitido los estudiantes durante el curso de conversación?

En las interacciones analizadas en este estudio, los apoyos simples predominaron en frecuencia de uso en cada una de las etapas del curso de conversación, siendo el adverbio afirmativo *sí* el más empleado en todas ellas. En la segunda fase del curso de conversación, aumentó, considerablemente, la producción del adverbio *sí*, además de la emisión de los elementos cuasiléxicos *hm* y *ahá*, de la interjección *ah*, del adverbio *claro* y de la palabra pertinente con respecto al contenido del turno en marcha. En las conversaciones de la tercera parte del curso, se observa una disminución de uso de casi todos los tipos de apoyos simples que se incluyeron en las producciones de la segunda etapa, a excepción del elemento paralingüístico *hm* y del adverbio *claro*, que aumentaron en las últimas interacciones grabadas. Esta evolución evidencia, por tanto, que, tras el conocimiento específico de los tipos de apoyos simples usados en la conversación española, los estudiantes de ELE de nuestro corpus los van incorporando a medida que avanza el curso y que aumentan las posibilidades de práctica, hasta que pasan a formar parte de su competencia conversacional de manera más acorde a como acontece en la lengua meta.

El tipo de apoyo complejo que se emite mayor número de veces, en las interacciones de los estudiantes de nuestro grupo experimental, es la repetición de apoyos simples. Las oraciones pertinentes con respecto al contenido del TH en marcha ocupan el segundo lugar de frecuencia, en las conversaciones analizadas pertenecientes a la primera fase del curso. Hemos documentado, en los intercambios mantenidos en la segunda parte del curso de conversación, una mayor cantidad y variedad de tipos de apoyos complejos. Después de la repetición de apoyos simples, se hallan, con un índice de frecuencia mayor, con respecto a las primeras interacciones, los sintagmas y las oraciones pertinentes del enunciado en marcha, seguidos de la repetición de sintagma del turno previo y de las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

expresiones interjectivas. En la tercera etapa del curso de conversación, disminuye, levemente, el porcentaje de emisión de las estructuras anteriores, excepto la repetición de apoyos simples, que se documenta más veces al finalizar el curso. La enseñanza explícita de los fenómenos conversacionales incide, pues, en la frecuencia de aparición y la variedad de tipos de TA, según su complejidad formal.

Los apoyos compuestos preferidos por los estudiantes de nuestro corpus, en sus intervenciones, son los formados por la combinación de doble apoyo simple, seguidos de los apoyos compuestos por un apoyo simple y otro complejo. La producción de ambos tipos de apoyos aumenta considerablemente en las conversaciones de la segunda parte del curso y se mantiene, aunque con un porcentaje más bajo, en la tercera etapa. Con una frecuencia de emisión bastante inferior, encontramos la unión de doble apoyo complejo, tanto en la primera parte como en la segunda. Es curioso que sea, en la última etapa del curso de conversación, donde se emite un mayor número de veces. Comprobamos, pues, que el empleo de este tipo de estructuras más elaboradas y complejas requiere de un mayor dominio lingüístico, por lo que los alumnos alcanzan cierta solvencia, en lo que a la complejidad de sus apoyos se refiere, al finalizar el curso de conversación y ello les permite incluirlos en sus intervenciones de forma más natural.

La incidencia de la enseñanza en la frecuencia de aparición de los distintos tipos de TA, según su complejidad formal, se pone de manifiesto en las intervenciones de los estudiantes de ELE correspondientes al último período del curso de conversación. La segunda etapa es en la que más apoyos se emiten, con diversas funciones y con mayor variedad en la complejidad y en la tipología, si bien se trata de un uso más bien excesivo, que no se corresponde, exactamente, con el empleo de TA de los nativos de español. En cambio, aquella en la que de verdad se emplean más adecuadamente es la tercera fase del curso de conversación, puesto que, aunque se produce una disminución de la frecuencia y de la variedad de apoyos conversacionales en las interacciones, puede considerarse que se ha adquirido un uso más moderado y real de los recursos.

Este modelo de actuación del grupo de estudiantes de ELE de esta investigación en la producción de TA sustenta la influencia que posee el trato explícito en el aula de un determinado fenómeno estructural en el desarrollo de la competencia conversacional de los HNN y nos da pistas de cuál es el proceso que sigue la interlengua de los aprendices hasta la completa y adecuada adquisición de un determinado recurso o estrategia conversacional.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Pregunta 5: ¿Con qué frecuencia utilizan los estudiantes de nuestro curso el marcador discursivo *bueno* al principio, a la mitad y al final del curso de conversación?

Según los datos analizados, en los cinco minutos aproximadamente de las interacciones de nuestro corpus CECELE, hemos documentado 93 apariciones del marcador *bueno* de forma independiente. Por sexos, son las mujeres las que poseen el grado de frecuencia de uso de *bueno* mayor, en relación a los hombres, teniendo en cuenta que, aunque la muestra de HNN masculinos no es representativa, uno de los dos componentes del grupo de hombres alcanzó la media de emisión del marcador entre las mujeres.

En cuanto a la LM, parece ser la hablante de inglés quien alcanza el mayor número de casos, seguida del grupo de hablantes de alemán.

El marcador discursivo *bueno* logra, en nuestro corpus, una mayor producción en las intervenciones de los estudiantes de ELE correspondientes a la primera parte del curso de conversación, puesto que ya lo tenían incorporado a su discurso. Aunque hemos advertido que esta cifra elevada está influenciada por el alto índice de emisión en las interacciones de dos de las participantes, que lo usaron en más ocasiones. Se produce un cierto abuso de este marcador entre dos alumnas, cuya elevada proporción consideramos puede ser debido a la carencia, en su repertorio lingüístico y discursivo, de otros recursos estratégicos, al inicio del trabajo explícito de la interacción, aunque se va reduciendo su emisión a medida que avanza el curso de conversación. De hecho, en el tercer período, se equilibra el resultado de la producción de *bueno* con las aportaciones de todos los hablantes que participaron. Hemos advertido, también, que hay cuatro estudiantes, de los siete que componen nuestro corpus, cuya frecuencia de empleo de *bueno* va en ascenso en las diferentes partes del curso de conversación. Vemos, así, una evolución en la producción oral de los HNN de nuestro curso de conversación en relación a la frecuencia de uso del marcador *bueno*.

Pregunta 6: ¿Qué función del marcador *bueno* emplean los aprendices durante las diferentes partes del curso de conversación?

En el curso de conversación impartido consideramos importante trabajar este recurso lingüístico tan presente en la interacción en español, dada la alta polifuncionalidad

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

que posee. Usar el marcador discursivo *bueno* con distintas funciones permite a los estudiantes una mayor versatilidad y control sobre sus intervenciones.

Las funciones del marcador conversacional *bueno* que hemos documentado como más frecuentes han sido las de retardativo, de inicio y de reformulador. Las menos frecuentes fueron las de desacuerdo e ironía o sorpresa. Las tres funciones más asiduas se mantienen regularmente, con leves variaciones, en las tres fases del curso de conversación impartido, por lo que suponemos que estaban ya incorporadas a la interlengua de algunos estudiantes. También puede deberse a que se trata de funciones del marcador *bueno* de gran rendimiento en la conversación para un HNN, ya que proporcionan un mayor control sobre la interacción, en la medida en que evita el empleo excesivo de alargamientos vocálicos o silencios al producirse alguna duda o dificultad de expresión.

En las conversaciones de la segunda parte del curso, los estudiantes de nuestro corpus incorporaron nuevas funciones del marcador discursivo *bueno* como, por ejemplo, la de desacuerdo, que es una función que, quizá, entraña más dificultad, pues expresar desacuerdo conlleva una oposición a las ideas del interlocutor, que debe ser enunciada sin dañar la imagen del propio hablante ni la del oyente.

El marcador se usó con ciertas funciones de forma más estable, con un uso adecuado. Es el caso, por ejemplo, de la emisión del marcador *bueno* con las funciones de desacuerdo y de inicio, que descendieron con respecto a la frecuencia de producción obtenida en las primeras conversaciones.

Finalmente, en el último período del curso de conversación, se mantuvieron los usos de *bueno* con las funciones de retardativo y reformulador, pero se incorporaron nuevas funciones a las que presentaban mayor frecuencia, como son la de cierre de turno y la de acuerdo. Es interesante observar el ascenso en la frecuencia de emisión de *bueno* con estas funciones, dado que es un recurso lingüístico estratégico que facilita la conclusión del turno de habla en marcha de forma no abrupta, así como la posibilidad de mostrar un acuerdo total o parcial reforzando la 'buena relación' entre los participantes. Los alumnos aprenden nuevos valores del marcador y los emplean en sus producciones, esto es, incluyen nuevas funciones que tienen que ver con las estrategias conversacionales de control sobre la interacción o para impedir que se dañe su imagen durante la intervención. Es otro dato que corrobora que se puede adquirir este recurso mediante el estudio y el trabajo consciente en

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

el aula de ELE y que confiere mayor naturalidad y competencia a los estudiantes sobre la gestión de sus intercambios conversacionales.

Pregunta 7: ¿Qué combinaciones del marcador *bueno* usan los aprendices durante el curso de conversación?

Hemos constatado el desarrollo de la interlengua en lo que respecta a las combinaciones más frecuentes de *bueno*, pues, si bien el empleo del marcador en solitario sigue siendo el más elevado al final del curso, los alumnos incorporaron, aunque poco a poco, nuevas combinatorias a su repertorio, tras descubrir estos nuevos elementos en las últimas lecciones del curso. Las combinaciones que se usaron mayor número de veces fueron *pero bueno* y *bueno pues*. Se produce una progresión en el empleo de las combinaciones de *bueno*, de tal manera que pasa de ser una producción muy reducida en la segunda fase a alcanzar una mayor frecuencia en la tercera parte del curso de conversación impartido.

Pregunta 8: ¿Se advierte una mejora sustancial en la competencia conversacional y comunicativa del aprendiz de ELE tras un curso de conversación específico? Y, como consecuencia, ¿es posible adquirir los fenómenos y elementos conversacionales por medio de una enseñanza explícita y un entrenamiento específico en un curso de nivel B2.1?

En el presente trabajo, hemos realizado un seguimiento de la producción oral de los estudiantes de ELE de nivel B2.1 durante tres meses, aproximadamente, y se ha comprobado que el estudio explícito de diferentes recursos estratégicos de la conversación cotidiana del español, en concreto de la producción de los TA y del marcador discursivo *bueno*, su funcionalidad y su combinatoria, ha propiciado un enriquecimiento en la frecuencia de uso y en la variedad de recursos disponibles en los repertorios lingüísticos y conversacionales de los alumnos. Los aprendices han recibido conocimiento sobre la existencia de dichos fenómenos, modelos de uso, a través de las muestras reales de las conversaciones de HN, y oportunidades de práctica para ejercitarse en el correcto empleo de los mismos. Hemos constatado, cualitativa y cuantitativamente, cómo han incorporado los nuevos fenómenos y recursos conversacionales analizados, de manera paulatina, en las interacciones efectuadas durante el curso de conversación. Si bien el proceso que ha

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

seguido la interlengua de los HNN ha sido un empleo apresurado, en un primer momento, y la reducción de los usos excesivos o inadecuados de los fenómenos desarrollados, después, logrando una moderación y un equilibrio en la producción de los mismos más acorde con la manera de proceder de los nativos españoles.

En definitiva, tiene lugar una evolución en la actuación oral de los aprendices, sobre todo en las producciones correspondientes a la parte final del curso de conversación lo cual refleja una mejora en la competencia conversacional de los HNN de nuestro corpus, y la consecución de los objetivos propuestos.

6.2. Implicaciones didácticas

Estudios recientes han demostrado que la estructura y las características de la conversación difieren en cada lengua y cultura y que la manera de crear una interacción en la LM de los estudiantes de una LE influye en la estructura conversacional de sus intercambios comunicativos en la lengua meta. Asimismo, se han puesto de manifiesto las principales carencias de las interacciones de los aprendices y, a partir de ahí, se han podido definir algunas de las áreas de la competencia conversacional que presentan más dificultades para ellos. En particular, sabemos que existe una relevante especificidad sociocultural y pragmática en el uso de los TA verbales entre HNN de distintas procedencias (Pérez Ruiz, 2011, 2016; Pascual, 2014, 2016; Inglés, 2010, 2016) o que las dificultades tanto en la toma de turnos como en el manejo de la agenda o en el uso de los marcadores provoca que sus intercambios conversacionales no sean fluidos, ni colaborativos (García García, 2005, 2014, 2016).

Conforme a tales hallazgos en el ámbito de ELE e impulsados por el interés de afrontar un trabajo con una doble perspectiva teórico-práctica, nos convencimos de la utilidad real de llevar a cabo un estudio experimental. Elaboramos, primero, el programa de un curso específico de conversación y, tras ser impartido por medio de la combinación de un “enfoque indirecto y directo” (Richard, 1990), pudimos comprobar si era posible enseñar los fenómenos conversacionales del español y si los alumnos los aprendían.

A raíz del análisis de los intercambios comunicativos del grupo de estudiantes de ELE con el que trabajamos, cuyas procedencias y experiencias de aprendizaje del español

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

eran muy diversas, pudimos comprobar que usaban patrones conversacionales diferentes al inicio y al final del curso de conversación, en lo que a la producción de TA y al empleo del marcador discursivo *bueno* se refiere. La variedad de recursos de los que disponían al principio era limitada. Posteriormente, se produce la incorporación de nuevos elementos, que permitieron a los HNN tener un mayor control sobre los movimientos y estrategias realizados en sus interacciones. El resultado se observó en la mayor fluidez y naturalidad que caracterizaba sus intervenciones, más cercanas al estilo conversacional del HN de español en la conversación cotidiana. Por otro lado, vimos cómo, al mismo tiempo, los discentes corrigieron algunas deficiencias de su interlengua, al equilibrarse los excesos de uso o las carencias respecto a un determinado fenómeno conversacional.

Los datos obtenidos prueban la necesidad de incluir en los planes curriculares la enseñanza explícita de los recursos y las estrategias de producción de los TA o de la polifuncionalidad del marcador *bueno*, en particular, así como otros aspectos inherentes a la estructura de la conversación en español. No cabe duda de que el conocimiento de tales elementos, ya desde el aula de idiomas, acerca al aprendiz al objetivo de mantener intercambios conversacionales más próximos a los reales, a los de los españoles, que, de otro modo, no lograría descubrir o, quizá, tardaría en adquirir.

Igual relevancia adquiere la necesidad de seguir profundizando en la metodología de enseñanza que debemos emplear para explicar estos fenómenos conversacionales. El “enfoque directo” es de vital importancia, pero se requieren más trabajos de investigación para identificar cuáles son los elementos y mecanismos eficaces a la hora de proporcionar fluidez y control sobre los intercambios comunicativos de los HNN, así como averiguar cuáles son los recursos que entrañan más dificultad o requieren un plazo mayor de tiempo para su adquisición.

Una cuestión fundamental que se ha de tener en cuenta en el diseño de materiales y en la enseñanza de la competencia conversacional, como hemos podido constatar tanto por los resultados obtenidos durante todo el estudio, como por las reflexiones de los alumnos, es la dificultad del proceso de adquisición de los fenómenos conversacionales. Hemos notado que no es suficiente la toma de conciencia de la existencia y del funcionamiento de un recurso estratégico de la conversación para incorporarlo, de forma espontánea y natural, en una interacción oral. No es un proceso automático. De hecho, los participantes del curso no logran adquirir, por completo, algunos elementos y tácticas de la estructura

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

conversacional trabajados explícitamente y sus producciones siguen estando distantes del estilo conversacional empleado por los HN en la conversación en español. El dominio y la naturalidad al usar los elementos se va adquiriendo con el tiempo y requiere de más oportunidades de práctica hasta que, realmente, sean incluidos en el repertorio propio.

A pesar de todo, es unánime, entre los estudiantes, la valoración positiva de este sistema de trabajo explícito para el desarrollo de la competencia conversacional de la lengua meta. Ello apunta a que el estudio consciente de la conversación en una LE es útil y necesario y que, posiblemente, vamos bien encaminados.

Basándonos en nuestra experiencia, podemos sugerir algunas pautas para la mejora del material empleado. Por un lado, sería conveniente que el repertorio de recursos se redujera para facilitar la memorización de los mismos, así como la inclusión de textos auditivos más cortos para ayudar a focalizar la atención y a concentrar el tiempo de presentación y observación.

Por otro lado, creemos interesante añadir como actividad global del curso la realización de interacciones grabadas entre HNN y HN, para la posterior observación comparativa de la actuación oral de ambos y del uso de los recursos y tácticas conversacionales empleados. Puede ser un ejercicio propicio para el desarrollo de la competencia conversacional de los estudiantes de ELE, al tratarse de un tipo de entrenamiento, fuera del aula, que les sirve como toma de contacto, de manera individual, con los HN y con la comunicación real, a su vez.

Como una consecuencia del tratamiento de este tipo de contenidos específicos de la conversación en el aula de ELE, tiene lugar una prolongación del aprendizaje fuera del aula, como lo demuestran las apreciaciones realizadas por los estudiantes de nuestro corpus, quienes reconocieron que se les había ‘abierto la mente’ a unos contenidos desconocidos para ellos. La toma de conciencia de la existencia y el funcionamiento de los recursos estratégicos de la conversación en la lengua meta generó cierta curiosidad que llevó a los estudiantes a continuar su observación mediante una escucha activa en las interacciones de la vida real, posible por estar en un contexto de inmersión. Esta tarea les permitió reconocer modelos, aclarar dudas y constatar hipótesis sobre el funcionamiento de la conversación en español. Estamos de acuerdo con Yoshimi (2001) cuando, en su estudio sobre el aprendizaje de distintos tipos de marcadores interaccionales a través de un “enfoque

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

directo” en japonés, menciona que los alumnos, además de aprender a usar los marcadores, desarrollan una especial atención sobre fenómenos propios de la conversación, aunque no hayan sido trabajados en el aula.

Consideramos, pues, que es labor del profesor abrirles el camino de la observación e invitarles a realizar un análisis autónomo de los procesos de la comunicación oral, más allá de las cuatro paredes de un aula.

6.3. Limitaciones de la investigación

En este apartado, daremos cuenta de las que podrían ser las principales limitaciones que presenta este trabajo de investigación, con el propósito de que sirvan de referencia en futuros trabajos sobre el estudio de los métodos de enseñanza y los procesos de adquisición de los fenómenos característicos de la conversación española en el marco de ELE.

En primer lugar, consideramos que una de las limitaciones de esta investigación fue el hecho de que la muestra con la que se trabajó no era tan numerosa como hubiéramos deseado, ya que el grupo del nivel seleccionado en el primer cuatrimestre estaba formado por siete estudiantes extranjeros matriculados. A esto hay que sumarle una baja que se produjo antes de la mitad del curso, por lo que se redujo a seis personas. En cualquier caso, estas son las limitaciones propias de una investigación que se llevó a cabo en condiciones reales y son imprevistos que suceden en cualquier aula de idiomas. De hecho, no hubo una selección previa de los alumnos que pudieran ser considerados más apropiados para el estudio, ni se diseñó un curso específico para crear las condiciones ideales de aplicación del material elaborado, sino que se trataba de un curso que estaba programado dentro de la oferta oficial de cursos de ELE de un centro universitario.

Creemos que no existe el curso ideal, ni los alumnos perfectos, sino que la mejor manera de comprobar que una propuesta didáctica funciona es ponerla en práctica en condiciones reales, para, así, obtener la información necesaria sobre las deficiencias y las aportaciones de los materiales usados en función de los objetivos logrados. Las fuentes de las que podremos extraer dicha información, tal y como hemos hecho en el presente trabajo, son tanto la propia experiencia y observación del profesor/investigador durante todo el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

proceso, como los resultados de los análisis del estudio cuantitativo y cualitativo, además, la opinión o valoración de los propios estudiantes.

En segundo lugar, en el planteamiento inicial del presente trabajo incluíamos el estudio comparativo entre un grupo de control (con un “enfoque indirecto”) y un grupo experimental (con un “enfoque directo”). Finalmente, debido a la gran envergadura de este proyecto, así como a las limitaciones de tiempo y de espacio que nos encontramos, la investigación se centró en el análisis de las interacciones del grupo experimental, con el que se realizó un trabajo consciente sobre diferentes aspectos específicos de la conversación a lo largo de un curso académico.

En tercer lugar, no pudimos impartir todas las unidades didácticas que previamente habíamos diseñado; es decir, de las siete lecciones que componían el curso de conversación, solo pudimos aplicar cuatro, dadas las limitaciones de tiempo que teníamos, puesto que la duración del curso de español en el que lo incluimos era de 50 horas y se debían trabajar otros contenidos propios del currículo del nivel B2.1.

Somos conscientes de que, al tratarse de una experiencia piloto, la programación del curso es susceptible de ser revisada y mejorada, hasta considerarse plenamente integrada en este u otro tipo de cursos. En realidad, el objetivo debería ser que esta programación de curso de conversación estuviera incluida dentro del currículo general de cualquier curso de español como LE. Para ello, es necesario que haya un equilibrio entre las actividades enfocadas al estudio y práctica de la competencia conversacional y el resto de ejercicios destinados al desarrollo de las capacidades necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa, sobre todo, después de haber comprobado la importancia de que los aprendices de ELE dispongan de más tiempo de práctica y entrenamiento para incorporar a sus habilidades el adecuado uso de los mecanismos y recursos de la conversación en español.

Por otra parte, consideramos que las actividades diseñadas para la presentación, reflexión y práctica de los fenómenos trabajados deben ser revisadas y mejoradas con el tiempo, tras sucesivas aplicaciones. También es necesario que la población extranjera, con la que se trabaje el desarrollo de la competencia conversacional en ELE en este tipo de cursos, aumente y sea más variada, hasta obtener unos resultados más fiables y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

contundentes. Entre nuestros intereses está la realización de este proyecto en futuras investigaciones.

En cuarto lugar, en el momento de realizar los análisis, tanto cualitativos como cuantitativos, de los diferentes fenómenos abordados en las cuatro unidades didácticas del curso de conversación, nos vimos obligados a seleccionar fenómenos conversacionales con los que trabajar condicionados por las dimensiones reales de la presente investigación y por el margen de tiempo del que disponíamos. De ahí que hayamos tratado solo dos fenómenos importantes: por un lado, un fenómeno estructural de la conversación española, los TA, y, por otro, un recurso estratégico lingüístico, el marcador discursivo *bueno*. Queda pendiente el estudio del resto de fenómenos y recursos conversacionales trabajados en el curso: el cambio de tema, la toma, el mantenimiento y el cierre de turno, así como el empleo de otros marcadores discursivos (*pues, pero, o sea/vamos, vale/venga*).

6.4. Sugerencias para futuras investigaciones

Como consecuencia de los resultados obtenidos en el trabajo que nos ocupa, en el que hemos constatado los beneficios que reporta el estudio explícito de los recursos y estrategias propios de la actividad conversacional en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE, estamos convencidos de la conveniencia y de la utilidad de disponer de nuevas programaciones de cursos destinados al desarrollo de la competencia conversacional. Partiendo de este primer modelo que hemos elaborado, por un lado, habría que ampliar el diseño de unidades didácticas teniendo en cuenta fenómenos conversacionales que no hemos tratado en el curso de conversación programado y, por otro lado, adaptar tanto los contenidos como las tareas a los conocimientos y capacidades de los estudiantes de ELE que poseen niveles inferiores. De este modo, ya desde los primeros estadios del aprendizaje, los discentes pueden ir familiarizándose con la estructura de la conversación en español y con los recursos y mecanismos que funcionan en ella e incorporándolos poco a poco a sus producciones orales.

En este sentido, constatamos la necesidad de llevar a cabo más investigaciones sobre los efectos de la aplicación en el aula del trabajo consciente de los fenómenos conversacionales, que nos ayuden a ahondar en el conocimiento de cuál es la metodología

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

CONCLUSIONES

y el tipo de actividades más adecuados y eficaces para la enseñanza de la competencia conversacional. Sería muy útil, pues, ampliar el número de estudios de tipo experimental, en los que se pongan en práctica, en el aula, los materiales diseñados y en donde se analicen los resultados, para disponer de mayor cantidad de datos sobre los procesos de adquisición de la competencia conversacional entre los estudiantes de ELE.

En el presente estudio, no hemos abordado la posible influencia que ejerce, en la interlengua de los estudiantes de nuestro corpus, el patrón conversacional de los fenómenos analizados existente en otras lenguas, concretamente, en las LM de los componentes del curso de conversación (inglés, alemán, francés y portugués). Este aspecto podría ser objeto de análisis en otro trabajo de investigación. También sería interesante descubrir, por medio de más estudios contrastivos, si existen diferencias en la manera en que se adquieren los fenómenos y mecanismos conversacionales y cómo se desarrollan las interacciones entre aprendices según su procedencia y su LM, de tal manera que nos permita conocer cuáles son las posibles dificultades o similitudes con las que se encuentran los estudiantes de ELE de diversas culturas.

A pesar de las limitaciones y de todo lo que aún queda por hacer, consideramos que esta primera experiencia ya arroja, por sí sola, datos útiles para continuar con la tarea de profundización en estos aspectos tan poco trabajados en el ámbito de la Lingüística aplicada y, concretamente, de la didáctica de ELE. Confiamos en que sirva de estímulo para nuevas investigaciones. Estamos convencidos de que, con proyectos de este tipo, podremos llevar a cabo, progresivamente, una mejora del material didáctico y aumentar la calidad de la enseñanza, favoreciendo, así, la capacitación de los alumnos para interactuar de manera adecuada en la lengua meta.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, M. D. (2004). *La teoría de la oralidad*. Universidad de Málaga: Anejo XLIX de Analecta Malacitana.
- Albelda Marco, M. y Fernández Colomer, M. J. (2006). «La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación al español coloquial». *MarcoELE*, 3, 31. Disponible en http://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez_registro-coloquial.pdf. Consultado en enero de 2015.
- Albelda Marco, M. y Fernández Colomer, M. J. (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Alcoba, S. (coord.) (2000). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel.
- Almeida, M. (1999). *Sociolingüística* (2ª ed.). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Ambjoern, L. (2008). «Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución». *RedELE*, 13, 1-15. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_13/2008_redELE_13_01%20Ambjoern.pdf?documentId=0901e72b80de0de9. Consultado en octubre de 2014.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (2ª ed.). Madrid: Cambridge University Press. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf. Consultado en octubre de 2014.
- Asher, J. (1965). «The Strategie of The Total Physical Response: an application to learning Russian». *International Review of Applied Linguistics*, 3, 291-300.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- Bardovi-Harlig, K. (2001). «Evaluating the empirical evidence». En K. R. Rose y G. Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching*, 13-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language history: from Language*. New York: Holt & Co.
- Boxer, D. (1993). «Complaints as positive strategies: What the learner needs to know». *TESOL Quarterly*, 27, 277-299.
- Bravo, D. y Briz Gómez, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A. (coord.) (1995). *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*. *Cuadernos de Filología*, Anejo XVI. Valencia: Universitat de València.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial: Situación y uso* (2ª ed.). Madrid: Arco Libros. Cuadernos de lengua española.
- Briz Gómez, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología* (2ª ed.). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Briz Gómez, A. (2004). «Aportaciones del análisis del discurso oral». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, 219-242. Madrid: SGEL.
- Briz Gómez, A. y Grupo VAL.ES.CO. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel Practicum.
- Briz Gómez, A. y Grupo VAL.ES.CO. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.
- Briz Gómez, A. y Hidalgo, A. N. (1998). «Conectores pragmáticos y estructura de la conversación». En *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.
- Briz Gómez, A., Pons, S. y Portolés, J. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en <http://www.dpde.es/>.

Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bustos, E. (1987). *Introducción histórica a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Campillos, L., Gozalo, P., Guirao, J. M. y Moreno Sandoval, A. (2010). *Español oral en contexto. Vol.1. Textos de español oral. Material de ELE basado en corpus. Comprensión auditiva*. Madrid: UAM Ediciones. Disponible en http://www.lllf.uam.es/ESP/CORALROM_ELE/html/efamd141_3.html. Consultado en julio de 2012.
- Canale, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Candlin, C. N. (1976). «Communication language teaching and the debt to pragmatics». En C. Rameh (eds.), *Georgetown University Roundtable 1976*, 237-256. Washington: Georgetown University Press.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1995). «Grammar and the spoken language». *Applied Linguistics*, 16 (2), 141-158.
- Celce-Murcia, M. (2007). «Rethinking the role of communicative competence in language teaching». En E. Alcon Soler y M. P. Safont Jorda (eds.), *The Intercultural language use and language learning*, 41-58. Dordrecht: Springer.
- Celce-Murcia, M. et al. (1995). «Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.

Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cestero, A. M. (2000a). *El intercambio de turnos de habla en la conversación (Análisis sociolingüístico)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Cestero, A. M. (2000b). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Documentos de investigación lingüística. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Cestero, A. M. (2004). «La comunicación no verbal». En J. Sánchez Lobato *et al.* (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, 593-616. Madrid: SGEL.
- Cestero, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero, A. M. (2007). «La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras». *Frecuencia L*, 33, 3-8. Madrid: Edinumen.
- Cestero, A. M. (2014). «Comunicación no verbal y comunicación eficaz». *ELUA*, 28, 125-150.
- Cestero, A. M. (2016). «La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE». En A. M., Cestero (ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed*, XIV, 1-25. Disponible en http://www.linred.es/numero14_monografico.html. Consultado en junio de 2016.
- Cestero, A. M. (2017). «La enseñanza de la conversación». En A. M. Cestero e I. Penadés (eds.), *Manual del profesor de ELE*, 1013-1049. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Cestero, A. M. y Moreno Fernández, F. (2008). «Usos y funciones de Vale y ¡Venga! en el habla de Madrid». *Boletín de Lingüística XX*, 29, 65-84. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Clark, H. (1985). «Language use and language user». En G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of social psychology* (3ª ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya.
- Cortés Rodríguez, L. (1991). «Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado». *Cuadernos de Lingüística* 10, 64-75. Málaga: Editorial Librería Ágora.
- Curran, C. A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- Cutrone, P. (2005). «A case study examining backchannels in conversations between Japanese-British dyads». En *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 24 (3), 237-274.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- De Mingo Gala, J. A. (2008). «La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Estambul». Memoria de Máster. En *MarcoELE*, 10 (2010). Disponible en <http://www.marcoele.com/suplementos/la-ensenanza-de-la-conversacion/>. Consultado en octubre de 2012.
- Dorta, J. y Domínguez García, M. N. (2003). «Funciones discursivas y prosodia del marcador *entonces*». *Anuario de Letras*, XLI, 65-84.
- Drake, A. (2001). *Hablar, hacer, causar. La teoría de los actos de habla de J. L. Austin*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Duncan, S. (1972): «Some signals and rules for taking turns in conversations». *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 283-292.
- Duncan, S. y Fiske, D. W. (1977). *Face to face interaction: Research Methods and Theory*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Duncan, S. y Fiske, D. W. (1985). *Interaction Structure and Strategy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2006). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Erickson, F. (1986). «Listening and speaking». En D., Tannen y J., Alatis (eds.). *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, 294-319. Washington DC: Georgetown University Press.
- Escandell Vidal, M. V. (2002). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Escandell Vidal, M. V. (2004). «Aportaciones de la pragmática». En J. Sánchez Lobato *et al.* (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, 179-198. Madrid: SGEL.
- Escandell Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). «El diseño de unidades didáctica en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo». *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 55-90.
- Fernández Bernárdez, C. y Vázquez Veiga, N. (1995). «¿Espontaneidad o planificación? Marcadores textuales en la lengua oral». *Lenguaje y textos* 6-7, 187-195.
- Fernández López, S. (2004). «Las estrategias de aprendizaje» En J. Sánchez Lobato *et al.* (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, 411-433. Madrid: SGEL.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics, 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Firth A. (1996). «The discursive accomplishment of normality: On lingua franca English and conversation analysis». *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.
- Fishman, J. (1988). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fuentes Rodríguez, C. (1993). «Comportamiento discursivo de “bueno”, “bien”, “pues bien”». *ELUA. Estudios de Lingüística*, 9, 205-221. Disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6472/1/ELUA_09_10.pdf. Consultado en enero de 2016.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- Fuentes Rodríguez, C. (1998). «*Vamos*, un conector coloquial de gran complejidad». En M^a. A. Martín Zorraquino y E. Montolío (coords.) (1998), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, 177-192. Madrid: Arco Libros.
- Gallardo Paúls, B. (1993). *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Minneapolis-Valencia: University of Minnesota-Universitat de València. Disponible en <http://www.uv.es/pauls/Secuencias.PDF>. Consultado en enero de 2013.
- Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del preceptor*. Valencia: Episteme. Disponible en <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30479/1996.GALLARDO.AnConvPragRecep.PDF?sequence=1>. Consultado en julio de 2016.
- Gallardo Paúls, B. (1998). *Comentario de textos conversacionales I. De la teoría al comentario*. Madrid: Arco Libros.
- García Castro, E. (2003). *La enseñanza de la conversación en ELE. Una propuesta didáctica*. Memoria de Máster. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- García Castro, E. (2004). «El intercambio de turnos de habla y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera». *Cuadernos Cervantes de Lengua Española*, 53, 40-44.
- García Castro, E. (2016). «El intercambio de turnos de habla en la conversación española y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera». En A. M., Cestero (ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed*, XIV, 1-30. Disponible en http://www.linred.es/numero14_monografico.html. Consultado en junio de 2016.
- García García, M. (2004). «La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE». *Glosas Didácticas*, 12, 105-112. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07garcia.pdf>. Consultado en junio de 2010.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García García, M. (2005). «La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera». *LinRed*, 2, 1-26. Disponible en http://www.linred.es/numero2_articulo_2.htm. Consultado en junio de 2010.
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- García García, M. (2014). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- García García, M. (2016). «La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE». En A. M., Cestero (ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed*, XIV, 1-34. Disponible en http://www.linred.es/numero14_monografico.html. Consultado en junio de 2016.
- Gardner, R. (1994). «Conversation analysis: Some thoughts on its applicability to applied linguistics». *Australian Review of Applied Linguistics*, 11, 97-118.
- Gardner, R. (1997). «The listener and minimal responses in conversational interaction». *Prospect*, 12 (2), 12-32.
- Gardner, R. (2001). *When listeners talk*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Gardner, R. y Wagner, J. (eds.) (2004). *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- Garrido Rodríguez, M. C. (2004). *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*. León: Universidad de León.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. New York: Harper.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Filadelfia: University Pennsylvania Press.
- Gozalo Gómez, P. (2013). «El marcador discursivo Bueno. Análisis y propuesta didáctica». *Signos ELE*, 7, 1-18. Disponible en <file:///C:/Users/Beatriz/Downloads/Dialnet-TheDiscourseMarkerBuenoAnalysisAndDidacticProposal-4782923.pdf>. Consultado en febrero de 2017.
- Gregori Signes, C. (1996). «Bueno, hasta luego: el uso de bueno en conversaciones». *Miscelánea* 17, 157-170. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible en <http://www.miscelaneajournal.net/images/stories/articulos/vol17/Gregori17.pdf>. Consultado en enero de 2016.
- Grice, H. P. (1975). «Logic and conversation». En P. Cole y Morgan J. L. (eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts*, 3, 41-58. New York: Academic Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Hatch, E. (1978). «Discourse analysis and second language acquisition». En E. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition*, 401-435. Rowley Mass: Newbury House.
- Hernández Bravo, B. (2010). *Desarrollo de la competencia conversacional en aula de ELE. Propuestas Didácticas*. Memoria de investigación del DEA. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Hernández Bravo, B. (2016). «Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE». En A. M., Cestero (ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed*, XIV, 1-28. Disponible en http://www.linred.es/numero14_monografico.html. Consultado en junio de 2016.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

- House, J. (1996). «Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness». *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Huth, T. y Taleghani-Nikazm, C. (2006). «How can insights from CA be directly applied to teaching L2 pragmatics?». *Language Teaching Research*, 10, 53-79.
- Hymes, D. H. (1972). «On communicative competence». En J. B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, 269-293. London: Penguin Books.
- Inglés Candelas, B. (2010). *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Inglés Candelas, B. (2016). «El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses». En A. M., Cestero (ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed*, XIV, 1-24. Disponible en http://www.linred.es/numero14_monografico.html. Consultado en junio de 2016.
- Ingeve, V. H. (1970). «On getting a word in edgewise». En M. A. Campbell (ed.), *Papers from the sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 567-577. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Instituto Cervantes (1993). *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
- Jaworski, A. (1994). «Pragmatic failure in a second language: Greeting responses in English by Polish students». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 32, 41-55.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. París: Seuil.
- Kramsch, C. J. (1986). «From language proficiency to interactional competence». *The Modern Language Journal*, 70, 366-372.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Krashen, S. D. (1981). *Second language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Labov, W. y D. Fanshel (1966). «Narrative analysis: Oral versión of personal experience». En J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. y Fanshel, D. (1977). *Therapeutic Discourse. Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- Lazaraton, A. (2002). *A qualitative approach to the validation of oral language tests*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddicoat, A. J. y Crozet, C. (2001). «Acquiring French interactional norms through instruction». En K. R. Rose y G. Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching*, 125-144. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llobera, M. (1995). «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras». En M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*, 5-26. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. (1994). «Usos orales y escuela». *Signos, teoría y práctica de la educación*, 12, 14-17. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>. Consultado en septiembre de 2016.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1992). «Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua». *Signos, teoría y práctica de la educación*, 3 (7), 27-53. Disponible en www.utp.edu.co/educacion/htm/cdv/hemeroteca/educacion/q46.pdf. Consultado en octubre de 2009.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- López de Lerma Díez, A. (2011). *La enseñanza de la conversación en el aula E/LE*. Memoria de Máster. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- López de Lerma Díez, A. (2016). «Una propuesta didáctica para la enseñanza de la conversación en el Aula de ELE». En A. M., Cestero (ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed*, XIV, 1-24. Disponible en http://www.linred.es/numero14_monografico.html. Consultado en junio de 2016.
- López Sáez del Burgo, I. (2009). *La enseñanza del intercambio de turnos en la conversación española*. Memoria de Máster. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- López Serena, A. y Borreguero Zuloaga, M. (2010). «Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita». En Ó. Loureda y E. Acín (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, 415-495. Madrid: Arco Libros.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. New York: Gordon and Breach.
- Martínez Carrillo, M. C. (2009). *La organización temática en la conversación de estudiantes finlandeses de español como lengua extranjera*. D.E.A. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Martínez Carrillo, M. C. (2015). *El desarrollo temático de la conversación en español como lengua materna y en español como lengua extranjera de estudiantes finlandeses*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nebrija.
- Martín Leralta, S. (2008). «Orientaciones para la inclusión de estrategias en el programa habitual de ELE». *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, 6. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/6/martin-estrategias.pdf>. Consultado en marzo de 2010.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). «Los marcadores del discurso». En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 4.051-4.213. Madrid: Espasa-Calpe.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- McCarthy, M. (1998). *Spoken discourse and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Adeline-Atherton.
- Meierkord, C. (1996). *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation: Untersuchungen zum non-native-/non-native-speaker Diskurs*. Frankfurt: Peter Lang.
- Moreno Fernández, F. (1988). *Sociolingüística en EE.UU. (1975-1985)*. Málaga: Ágora.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociología y sociolingüística del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2004). «Aportaciones de la sociolingüística». En J. Sánchez Lobato et al. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, 85-104. Madrid: SGEL.
- Moreno Fernández, F., Cestero, A. M., Molina, I. y Paredes, F. (2002). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-Alcalá. I Hablantes de Instrucción Alta*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, F., Cestero, A. M., Molina, I. y Paredes, F. (2004). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-Alcalá. II Hablantes de Instrucción Media*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, F., Cestero, A. M., Molina, I. y Paredes, F. (2007). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-Alcalá. III Hablantes de Instrucción Baja*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Nieto García, J. M. (1995). *Introducción al análisis del discurso hablado*. Granada: Universidad de Granada.
- Núñez Delgado, M. P. y Hernández Medina, A. (2011). «La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales». *Porta Linguarum*, 16, 123-136.
- Ochs, E. (1974). «Conversational Competence in Children». *Journal of Child Language*, 1, 163-183.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- Oreström, B. (1983). *Turn-taking in English conversation*. Lund: LiberFörlang Lund.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Pascual Escagedo, C. (2010). *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE*. Memoria de Máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pascual Escagedo, C. (2013). «Análisis del marcador discursivo bueno en las conversaciones de estudiantes italianos y españoles hablando en español». *Revista Nebrija*, 13. Actas del I Congreso Internacional Nebrija. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/analisis-del-marcador-discursivo-bueno-en-las-conversaciones-de-estudiantes-italianos-y-espa%C3%B1oles-hablando-en-espa%C3%B1ol>. Consultado en diciembre de 2015.
- Pascual Escagedo, C. (2014). *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pascual Escagedo, C. (2016). «El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos». En A. M., Cestero (ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed*, XIV, 1-40. Disponible en http://www.linred.es/numero14_monografico.html. Consultado en junio de 2016.
- Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Fernández, C. (2007). «Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral». *RedELE*, 11, 1-16.
- Pérez Ruiz, J. A. (2011). *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. A. (2016). «Los turnos de apoyo verbales en las conversaciones españolas de estudiantes taiwaneses de ELE». En A. M., Cestero (ed.), *La competencia*

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, Monográfico de *LinRed*, XIV, 1-32. Disponible en http://www.linred.es/numero14_monografico.html. Consultado en junio de 2016.

Peris, E. M. (1991). «La didáctica de la comprensión auditiva». *Cable* 8, 16-26.

Peris, E. M. (1993). «Propuestas de trabajo de la expresión escrita». En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, 1, 179-198. Madrid: Fundación Actilibre.

Porter, P. (1986). «How learners talk each other». En R. Day (ed.), *Talking to learn*, 200-222. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel Practicum.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

Raga Gimeno, F. y Sánchez López, E. (1999). «La problemática de la toma de turnos en la comunicación intercultural». En J. Fernández González (ed.), *Lingüística para el Siglo XXI*, 1349-1355. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Disponible en <http://dle.rae.es/?id=AgW2atc>. Consultado en julio de 2016.

Reyes, G. (2000). *El abecé de la pragmática* (4ª ed.). Madrid: Arco Libros.

Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riggenbach, H. (1991). «Toward an understanding of fluency: A microanalysis of non-native speaker conversations». *Discourse Processes*, 14, 423-441.

Riggenbach, H. (ed.) (2000). *Perspectives on Fluency*. Michigan: University of Michigan Press.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

- Rodríguez Muñoz, F. J. (2015). «Interrupciones y solapamientos en el discurso oral de hablantes con y sin síndrome de asperger». *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53 (11), 13-34.
- Rubio Lastra, M. (2007). «Contenidos para la clase de conversación en ELE. Propuesta de un programa de estudios a partir de la estructura conversacional». *Frecuencia L*, 33,9-15.
- Rubio Lastra, M. (2008). *La interrupción y la superposición de habla en la conversación de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera*. Trabajo de investigación tutelado. Madrid: Universidad Nebrija.
- Rubio Lastra, M. (2012). *El mecanismo de las interrupciones en la conversación de alumnos taiwaneses de ELE*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Rubio Lastra, M. (2016). «El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE». En A. M., Cestero (ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed*, XIV, 1-35. Disponible en http://www.linred.es/numero14_monografico.html. Consultado en junio de 2016.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). «A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation». *Language*, 50 (4), 696-735.
- Salo, T. (1999). «Estrategias conversacionales en los manuales de ELE y su aplicación en el aula». *Actas del X Congreso Nacional de ASELE*, (Tomo II), 621-628, Cádiz.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- Sanz Escudero, R. (2010). *La enseñanza de los turnos de apoyo en la conversación española*. Memoria de Máster. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Sanz Escudero, R. (2016). «Una propuesta didáctica para la enseñanza de los turnos de apoyo en la conversación en español». En A. M., Cestero (ed.), *La competencia*

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, Monográfico de *LinRed*, XIV, 1-27. Disponible en http://www.linred.es/numero14_monografico.html. Consultado en junio de 2016.

- Sayer, P. (2005). «An intensive approach to building conversation skills». *English Language Teacher Journal*, 59, 1, 14-22.
- Scarcella, R. (1983). «Developmental trends in the acquisition of conversational competence by adult second language learners». En J. Wolfson (ed.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, 175-183. Rowley: Newbury House.
- Scarcella, R. (1988). «Conversation analysis in L2 acquisition and teaching». *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 72-91.
- Schegloff, E. A. (1982). «Discourse as an interactional achievement: some uses of “uh, huh” and other things that come between sentences». En D. Tannen (ed.). *Analyzing Discourse Text and Talk*, 71-93. Washington: Georgetown University.
- Schiffrin, D. (1985). «Conversational coherence: the role of *well*». *Language*, 61, 640-667.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1988). «El Análisis de la Conversación». En F. J. Newmeyer (coord.), *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge, IV, El lenguaje: contexto socio-cultural*, 299-327. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1969): *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1976): «A classification of illocutionary acts». *Language in Society*, 5 (1), 1-23.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Shannon, C. y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: The University of Illinois Press.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- Silva, I. (2012). *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes marroquíes de ELE*. Trabajo fin de Máster. Madrid: Universidad Nebrija.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Spada, N. y Lightbown, P. M. (2009). «Interaction Research in Second/Foreign Language Classrooms». En A. Mackey y C. Polio (ed.), *Multiple perspectives on interaction. Second language research in honor of Susan M. Gass*, 157-175. London: Routledge.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. London: Blackwell.
- Stewner-Manzanares, G. J. (1983). *Turn-taking Structure of Second Language Learners of Spanish at Different Oral Proficiency Levels*. Tesis doctoral. Washington: Georgetown University.
- Svartvik, J. (1980). «Well in conversation». En S. Greenbaum, G. Leech y J. Svartvik (eds.), *Studies in English Linguistics for Randolph Quirk*, 167-177. London: Longman.
- Thornbury, S. (2006). *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso* (7ª ed.). Méjico: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto. Un ensayo sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Vázquez, G. E. (2000). *La interacción oral*. Madrid: Edelsa.
- Vera, A. y Blanco, M. R. (2014). *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge: Prentice Hall.
- Wennerstrom, A. (2003). «Students as discourse analysts in the conversation class». En J. Burton y C. Clennel (eds.), *Interaction and language learning*, 161-175. Alexandria, VA: TESOL.
- Wilkins, D. A. (1972). «Grammatical, Situational, and Notional Syllabuses». *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Copenhagen: Julius Groos, Verlag.
- Wilkins, D. A. (1976): *Notional syllabuses*. London: O.U.P.
- Yoshimi, R. (2001). «Explicit instruction and ‘JFL Learners’ use of international discourse markers». En K. R. Rose y G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, 223-244. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R. F. y Lee, J. (2004). «Identifying units in interaction: Reactive tokens in Korean and English conversations». *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), 380-407.
- Zanón, J. (1988). «Psicolingüística y didáctica de las lenguas I». *Cable*, 2, 47-52.
- Zanón, J. (1989). «Psicolingüística y didáctica de las lenguas II». *Cable*, 3, 22-32.
- Zanón, J. y Hernández, M. J. (1990). «La enseñanza de la comunicación en la clase de español». *Cable*, 5, 12-18.
- Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). «Los marcadores del discurso». En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 4.051-4.207. Madrid, Espasa-Calpe.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

MANUALES DE ENSEÑANZA DE ELE

- Borobio, V. y Palencia, R. (2001): *Nuevo Ele 1 y 2*. Madrid: SM.
- Corpas, J., García, A. y Garmendia, A. (2003). *Aula 1*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2003). *Aula 2*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2004). *Aula 3*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2005). *Aula 4*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2014). *Aula 5*. (2ª ed.). Barcelona: Difusión.
- Equipo Pragma (1984). *Para empezar A*. Madrid: Edelsa.
- Equipo Pragma (1986). *Para empezar B*. Madrid: Edelsa.
- Equipo Pragma (1986). *Esto funciona A*. Madrid: Edelsa.
- Equipo Pragma (1989). *Esto funciona B*. Madrid: Edelsa.
- López, E. Ruges, M.^a y Topolevsky, M. (1999). *Procesos y Recursos*. Madrid: Edinumen.
- Miquel, L. y Sans, N. (1990). *Intercambio 2*. Madrid: Difusión.
- Peris, E. y Sans, N. (1997). *Gente 1*. Barcelona: Difusión.
- Peris, E. y Sans, N. (1997). *Gente 2*. Barcelona: Difusión.
- Peris, E., Sánchez, N. y Sans, N. (2002). *Gente 3*. Barcelona: Difusión.
- Peris, E. M. (1995). *A de aprender*. Colección Tareas. Barcelona: Difusión.
- Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (1981): *Español 2000. Nivel elemental*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (2007): *Nuevo Español 2000*. Madrid: SGEL.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- VV. AA. (1994-1998). *Tareas*. Colección de materiales didácticos mediante tareas. (*A de aprender, L de leer, C de cultura, E de escribir, H de humor, M de música, O de orden, P de palabra, R de relato*). Barcelona: Difusión.
- VV. AA. (2005). *En acción 1. Curso de español (A1-A2). Libro del alumno*. Madrid: EnClave/ELE.
- VV. AA. (2005). *En acción 2. Curso de español (B1). Libro del alumno*. Madrid: EnClave/ELE.
- VV. AA. (2008). *En acción 3. Curso de español (B2). Libro del alumno*. Madrid: EnClave/ELE.
- VV. AA. (2006). *El ventilador (C1). Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXOS

ANEXO I: TABLAS COMPLEMENTARIAS

En este anexo recogemos diferentes tablas de resultados que, debido a las dimensiones de las mismas y por motivos de espacio, no fueron incluidas en el cuerpo del texto.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

1. Tablas complementarias de turnos de apoyos según función

		Parte curso			Total
		Primera parte	Segunda parte	Tercera parte	
acdoconclus	Recuento	0	1	1	2
	% dentro de Función	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de Parte cur	,0%	,3%	,4%	,3%
acdoareafirm	Recuento	0	1	0	1
	% dentro de Función	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte cur	,0%	,3%	,0%	,1%
acdoarecap	Recuento	0	1	2	3
	% dentro de Función	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% dentro de Parte cur	,0%	,3%	,8%	,4%
acuerdo	Recuento	55	126	190	371
	% dentro de Función	14,8%	34,0%	51,2%	100,0%
	% dentro de Parte cur	65,5%	36,5%	73,6%	54,0%
conclusión	Recuento	5	17	11	33
	% dentro de Función	15,2%	51,5%	33,3%	100,0%
	% dentro de Parte cur	6,0%	4,9%	4,3%	4,8%
conclusareafirm	Recuento	0	1	0	1
	% dentro de Función	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte cur	,0%	,3%	,0%	,1%
conocimiento	Recuento	2	2	2	6
	% dentro de Función	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% dentro de Parte cur	2,4%	,6%	,8%	,9%
entendado	Recuento	5	10	4	19
	% dentro de Función	26,3%	52,6%	21,1%	100,0%
	% dentro de Parte cur	6,0%	2,9%	1,6%	2,8%
entendconclus	Recuento	0	2	0	2
	% dentro de Función	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte cur	,0%	,6%	,0%	,3%
entendimiento	Recuento	9	66	23	98
	% dentro de Función	9,2%	67,3%	23,5%	100,0%
	% dentro de Parte cur	10,7%	19,1%	8,9%	14,3%
entendareafirm	Recuento	0	5	2	7
	% dentro de Función	,0%	71,4%	28,6%	100,0%
	% dentro de Parte cur	,0%	1,4%	,8%	1,0%
reafirmación	Recuento	5	23	14	42
	% dentro de Función	11,9%	54,8%	33,3%	100,0%
	% dentro de Parte cur	6,0%	6,7%	5,4%	6,1%
recapitulación	Recuento	0	3	1	4
	% dentro de Función	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	% dentro de Parte cur	,0%	,9%	,4%	,6%
recapareafirm	Recuento	0	1	0	1
	% dentro de Función	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte cur	,0%	,3%	,0%	,1%
seguimiento	Recuento	3	86	8	97
	% dentro de Función	3,1%	88,7%	8,2%	100,0%
	% dentro de Parte cur	3,6%	24,9%	3,1%	14,1%
Total	Recuento	84	345	258	687
	% dentro de Función	12,2%	50,2%	37,6%	100,0%
	% dentro de Parte cur	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla complementaria 1. Relación de funciones de TA de uso frecuente según la parte del curso de conversación

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXO I

		Alumno							Total
		B03	CH01	J04	K02	M06	N07	R05	
acdo conclus	Recuento	1	0	0	1	0	0	0	2
	% dentro de Función	50,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,9%	,0%	,0%	,6%	,0%	,0%	,0%	,3%
acdo reafirm	Recuento	0	0	0	1	0	0	0	1
	% dentro de Función	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	,6%	,0%	,0%	,0%	,1%
acdo recap	Recuento	0	0	1	0	2	0	0	3
	% dentro de Función	,0%	,0%	33,3%	,0%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,8%	,0%	4,8%	,0%	,0%	,4%
acuerdo	Recuento	69	65	76	80	30	8	43	371
	% dentro de Función	18,6%	17,5%	20,5%	21,6%	8,1%	2,2%	11,6%	100,0%
	% dentro de Alumno	63,9%	49,6%	64,4%	50,3%	71,4%	26,7%	43,4%	54,0%
conclu sión	Recuento	2	12	2	8	0	0	9	33
	% dentro de Función	6,1%	36,4%	6,1%	24,2%	,0%	,0%	27,3%	100,0%
	% dentro de Alumno	1,9%	9,2%	1,7%	5,0%	,0%	,0%	9,1%	4,8%
conclus reafirm	Recuento	0	0	0	1	0	0	0	1
	% dentro de Función	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	,6%	,0%	,0%	,0%	,1%
conoci miento	Recuento	1	2	2	0	0	0	1	6
	% dentro de Función	16,7%	33,3%	33,3%	,0%	,0%	,0%	16,7%	100,0%
	% dentro de Alumno	,9%	1,5%	1,7%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,9%
enten acdo	Recuento	4	2	1	7	1	2	2	19
	% dentro de Función	21,1%	10,5%	5,3%	36,8%	5,3%	10,5%	10,5%	100,0%
	% dentro de Alumno	3,7%	1,5%	,8%	4,4%	2,4%	6,7%	2,0%	2,8%
enten conclus	Recuento	1	0	0	0	0	0	1	2
	% dentro de Función	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,3%
entendi miento	Recuento	17	26	13	25	4	1	12	98
	% dentro de Función	17,3%	26,5%	13,3%	25,5%	4,1%	1,0%	12,2%	100,0%
	% dentro de Alumno	15,7%	19,8%	11,0%	15,7%	9,5%	3,3%	12,1%	14,3%
enten reafirm	Recuento	1	2	0	0	2	2	0	7
	% dentro de Función	14,3%	28,6%	,0%	,0%	28,6%	28,6%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,9%	1,5%	,0%	,0%	4,8%	6,7%	,0%	1,0%
reafirma ción	Recuento	3	6	6	16	2	0	9	42
	% dentro de Función	7,1%	14,3%	14,3%	38,1%	4,8%	,0%	21,4%	100,0%
	% dentro de Alumno	2,8%	4,6%	5,1%	10,1%	4,8%	,0%	9,1%	6,1%
recapitula ción	Recuento	0	1	0	2	0	0	1	4
	% dentro de Función	,0%	25,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	25,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,8%	,0%	1,3%	,0%	,0%	1,0%	,6%
recap reafirm	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	1
	% dentro de Función	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,1%
seguí miento	Recuento	9	14	17	18	1	17	21	97
	% dentro de Función	9,3%	14,4%	17,5%	18,6%	1,0%	17,5%	21,6%	100,0%
	% dentro de Alumno	8,3%	10,7%	14,4%	11,3%	2,4%	56,7%	21,2%	14,1%
Total	Recuento	108	131	118	159	42	30	99	687
	% dentro de Función	15,7%	19,1%	17,2%	23,1%	6,1%	4,4%	14,4%	100,0%
	% dentro de Alumno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla complementaria 2. Relación de funciones de turnos de apoyo de uso frecuente por alumno

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

2. Tablas complementarias de *turnos de apoyo* según tipología

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ah	30	4,4	4,4	4,4
ahá	28	4,1	4,1	8,4
ahahá	1	,1	,1	8,6
aj	2	,3	,3	8,9
ay	5	,7	,7	9,6
bueno	1	,1	,1	9,8
claro	16	2,3	2,3	12,1
compljco	5	,7	,7	12,8
mplj				
eh	1	,1	,1	13,0
expr	17	2,5	2,5	15,4
interjec				
guau	1	,1	,1	15,6
hm	72	10,5	10,5	26,1
je	1	,1	,1	26,2
loc adv	2	,3	,3	26,5
no	9	1,3	1,3	27,8
oh	4	,6	,6	28,4
okey	1	,1	,1	28,5
or pert	19	2,8	2,8	31,3
oy	1	,1	,1	31,4
palab pert	23	3,3	3,3	34,8
repet ap	69	10,0	10,0	44,8
simple				
repet or	4	,6	,6	45,4
repet	6	,9	,9	46,3
palab clav				
repet	18	2,6	2,6	48,9
sintag				
sí	229	33,3	33,3	82,2
simplcom	25	3,6	3,6	85,9
plj				
simplsimpl	41	6,0	6,0	91,8
sintag pert	22	3,2	3,2	95,1
uh	1	,1	,1	95,2
uy	1	,1	,1	95,3
vale	14	2,0	2,0	97,4
veritat	4	,6	,6	98,0
ya	14	2,0	2,0	100,0
Total	687	100,0	100,0	

Tabla complementaria 3. Relación de *turnos de apoyo* de uso frecuente según la complejidad y tipología⁹⁵

⁹⁵ Los códigos que hemos empleado hacen referencia a: *sintag. pert.* -sintagma pertinente, *or. pert.* -oración pertinente, *palab. pert.* -palabra pertinente, *repet. or.* -repetición de oración, *repet. palab. clav.* -repetición de palabra clave, *repet. ap. simple* -repetición de apoyo simple, *loc. adv.* -locución adverbial, *expr. interjec.* -expresión interjetiva, *veritat.* -atribución veritativa.

ANEXO I

		primera parte	segunda parte	tercera parte	Total
ah	Recuento	4	23	3	30
	% dentro de Tipo	13,3%	76,7%	10,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	4,8%	6,7%	1,2%	4,4%
ahá	Recuento	1	22	5	28
	% dentro de Tipo	3,6%	78,6%	17,9%	100,0%
	% dentro de Parte curso	1,2%	6,4%	1,9%	4,1%
ahahá	Recuento	1	0	0	1
	% dentro de Tipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	1,2%	,0%	,0%	,1%
aj	Recuento	0	2	0	2
	% dentro de Tipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,6%	,0%	,3%
ay	Recuento	0	5	0	5
	% dentro de Tipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	1,4%	,0%	,7%
bueno	Recuento	0	0	1	1
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,0%	,4%	,1%
claro	Recuento	1	4	11	16
	% dentro de Tipo	6,3%	25,0%	68,8%	100,0%
	% dentro de Parte curso	1,2%	1,2%	4,3%	2,3%
compljcomplj	Recuento	1	1	3	5
	% dentro de Tipo	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	1,2%	,3%	1,2%	,7%
eh	Recuento	0	0	1	1
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,0%	,4%	,1%
expr interjec	Recuento	1	15	1	17
	% dentro de Tipo	5,9%	88,2%	5,9%	100,0%
	% dentro de Parte curso	1,2%	4,3%	,4%	2,5%
guau	Recuento	0	1	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,3%	,0%	,1%
hm	Recuento	10	22	40	72
	% dentro de Tipo	13,9%	30,6%	55,6%	100,0%
	% dentro de Parte curso	11,9%	6,4%	15,5%	10,5%
je	Recuento	1	0	0	1
	% dentro de Tipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	1,2%	,0%	,0%	,1%
loc adv	Recuento	0	2	0	2
	% dentro de Tipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,6%	,0%	,3%
no	Recuento	0	6	3	9
	% dentro de Tipo	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	1,7%	1,2%	1,3%
oh	Recuento	0	4	0	4
	% dentro de Tipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	1,2%	,0%	,6%
okey	Recuento	0	1	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,3%	,0%	,1%
or pert	Recuento	4	10	5	19
	% dentro de Tipo	21,1%	52,6%	26,3%	100,0%
	% dentro de Parte curso	4,8%	2,9%	1,9%	2,8%
oy	Recuento	0	1	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,3%	,0%	,1%
palab pert	Recuento	2	14	7	23
	% dentro de Tipo	8,7%	60,9%	30,4%	100,0%
	% dentro de Parte curso	2,4%	4,1%	2,7%	3,3%
repet ap simple	Recuento	5	31	33	69
	% dentro de Tipo	7,2%	44,9%	47,8%	100,0%
	% dentro de Parte curso	6,0%	9,0%	12,8%	10,0%

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXO I

repet or	Recuento	0	3	1	4
	% dentro de Tipo	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,9%	,4%	,6%
repet palab clav	Recuento	1	1	4	6
	% dentro de Tipo	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
	% dentro de Parte curso	1,2%	,3%	1,6%	,9%
repet sintag	Recuento	2	10	6	18
	% dentro de Tipo	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%
	% dentro de Parte curso	2,4%	2,9%	2,3%	2,6%
sí	Recuento	33	105	91	229
	% dentro de Tipo	14,4%	45,9%	39,7%	100,0%
	% dentro de Parte curso	39,3%	30,4%	35,3%	33,3%
simplcomplj	Recuento	1	14	10	25
	% dentro de Tipo	4,0%	56,0%	40,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	1,2%	4,1%	3,9%	3,6%
simplsimpl	Recuento	7	23	11	41
	% dentro de Tipo	17,1%	56,1%	26,8%	100,0%
	% dentro de Parte curso	8,3%	6,7%	4,3%	6,0%
sintag pert	Recuento	1	12	9	22
	% dentro de Tipo	4,5%	54,5%	40,9%	100,0%
	% dentro de Parte curso	1,2%	3,5%	3,5%	3,2%
uh	Recuento	0	1	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,3%	,0%	,1%
uy	Recuento	0	1	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,3%	,0%	,1%
vale	Recuento	5	3	6	14
	% dentro de Tipo	35,7%	21,4%	42,9%	100,0%
	% dentro de Parte curso	6,0%	,9%	2,3%	2,0%
veritat	Recuento	0	1	3	4
	% dentro de Tipo	,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	% dentro de Parte curso	,0%	,3%	1,2%	,6%
ya	Recuento	3	7	4	14
	% dentro de Tipo	21,4%	50,0%	28,6%	100,0%
	% dentro de Parte curso	3,6%	2,0%	1,6%	2,0%
Total	Recuento	84	345	258	687
	% dentro de Tipo	12,2%	50,2%	37,6%	100,0%
	% dentro de Parte curso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla complementaria 4. Complejidad y tipología de los *turnos de apoyo* de uso frecuente según la parte del curso de conversación

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXO I

		Alumno							Total
		B03	CH01	J04	K02	M06	N07	R05	
ah	Recuento	6	6	4	10	0	1	3	30
	% dentro de Tipo	20,0%	20,0%	13,3%	33,3%	,0%	3,3%	10,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	5,6%	4,6%	3,4%	6,3%	,0%	3,3%	3,0%	4,4%
ahá	Recuento	2	0	15	10	0	0	1	28
	% dentro de Tipo	7,1%	,0%	53,6%	35,7%	,0%	,0%	3,6%	100,0%
	% dentro de Alumno	1,9%	,0%	12,7%	6,3%	,0%	,0%	1,0%	4,1%
ahahá	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,1%
aj	Recuento	0	0	0	0	0	2	0	2
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	6,7%	,0%	,3%
ay	Recuento	0	4	1	0	0	0	0	5
	% dentro de Tipo	,0%	80,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	3,1%	,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%
bueno	Recuento	0	0	0	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,1%
claro	Recuento	4	1	1	3	1	0	6	16
	% dentro de Tipo	25,0%	6,3%	6,3%	18,8%	6,3%	,0%	37,5%	100,0%
	% dentro de Alumno	3,7%	,8%	,8%	1,9%	2,4%	,0%	6,1%	2,3%
complic omplj	Recuento	0	0	1	0	2	0	2	5
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	20,0%	,0%	40,0%	,0%	40,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,8%	,0%	4,8%	,0%	2,0%	,7%
eh	Recuento	0	0	0	0	1	0	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	,0%	2,4%	,0%	,0%	,1%
expr interjec	Recuento	1	3	1	1	0	5	6	17
	% dentro de Tipo	5,9%	17,6%	5,9%	5,9%	,0%	29,4%	35,3%	100,0%
	% dentro de Alumno	,9%	2,3%	,8%	,6%	,0%	16,7%	6,1%	2,5%
guau	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,1%
hm	Recuento	17	12	25	8	1	0	9	72
	% dentro de Tipo	23,6%	16,7%	34,7%	11,1%	1,4%	,0%	12,5%	100,0%
	% dentro de Alumno	15,7%	9,2%	21,2%	5,0%	2,4%	,0%	9,1%	10,5%
je	Recuento	0	0	0	1	0	0	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	,6%	,0%	,0%	,0%	,1%
loc adv	Recuento	0	0	0	0	0	0	2	2
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,0%	,3%
no	Recuento	1	3	0	4	0	0	1	9
	% dentro de Tipo	11,1%	33,3%	,0%	44,4%	,0%	,0%	11,1%	100,0%
	% dentro de Alumno	,9%	2,3%	,0%	2,5%	,0%	,0%	1,0%	1,3%
oh	Recuento	0	0	0	2	0	2	0	4
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	1,3%	,0%	6,7%	,0%	,6%
okey	Recuento	0	0	0	0	1	0	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	,0%	2,4%	,0%	,0%	,1%

358

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO

Fecha: 11/05/2017 11:13:34

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA

11/05/2017 11:17:11

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ

11/05/2017 11:22:00

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO

19/05/2017 08:38:08

ANEXO I

or pert	Recuento	1	9	2	3	0	0	4	19
	% dentro de Tipo	5,3%	47,4%	10,5%	15,8%	,0%	,0%	21,1%	100,0%
	% dentro de Alumno	,9%	6,9%	1,7%	1,9%	,0%	,0%	4,0%	2,8%
oy	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	1
	% dentro de Tipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,1%
palab pert	Recuento	0	7	2	5	0	2	7	23
	% dentro de Tipo	,0%	30,4%	8,7%	21,7%	,0%	8,7%	30,4%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	5,3%	1,7%	3,1%	,0%	6,7%	7,1%	3,3%
repet ap simple	Recuento	20	9	4	15	16	1	4	69
	% dentro de Tipo	29,0%	13,0%	5,8%	21,7%	23,2%	1,4%	5,8%	100,0%
	% dentro de Alumno	18,5%	6,9%	3,4%	9,4%	38,1%	3,3%	4,0%	10,0%
repet or	Recuento	0	0	0	2	0	0	2	4
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	1,3%	,0%	,0%	2,0%	,6%
repet palab clav	Recuento	1	2	1	2	0	0	0	6
	% dentro de Tipo	16,7%	33,3%	16,7%	33,3%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,9%	1,5%	,8%	1,3%	,0%	,0%	,0%	,9%
repet sintag	Recuento	3	2	2	5	5	0	1	18
	% dentro de Tipo	16,7%	11,1%	11,1%	27,8%	27,8%	,0%	5,6%	100,0%
	% dentro de Alumno	2,8%	1,5%	1,7%	3,1%	11,9%	,0%	1,0%	2,6%
sí	Recuento	34	51	37	51	7	13	36	229
	% dentro de Tipo	14,8%	22,3%	16,2%	22,3%	3,1%	5,7%	15,7%	100,0%
	% dentro de Alumno	31,5%	38,9%	31,4%	32,1%	16,7%	43,3%	36,4%	33,3%
simpl complj	Recuento	6	4	3	7	3	0	2	25
	% dentro de Tipo	24,0%	16,0%	12,0%	28,0%	12,0%	,0%	8,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	5,6%	3,1%	2,5%	4,4%	7,1%	,0%	2,0%	3,6%
simpl simpl	Recuento	8	7	2	14	4	4	2	41
	% dentro de Tipo	19,5%	17,1%	4,9%	34,1%	9,8%	9,8%	4,9%	100,0%
	% dentro de Alumno	7,4%	5,3%	1,7%	8,8%	9,5%	13,3%	2,0%	6,0%
sintag pert	Recuento	3	4	2	9	0	0	4	22
	% dentro de Tipo	13,6%	18,2%	9,1%	40,9%	,0%	,0%	18,2%	100,0%
	% dentro de Alumno	2,8%	3,1%	1,7%	5,7%	,0%	,0%	4,0%	3,2%
uh	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	1
	% dentro de Tipo	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,1%
uy	Recuento	0	0	0	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,1%
vale	Recuento	0	4	1	7	1	0	1	14
	% dentro de Tipo	,0%	28,6%	7,1%	50,0%	7,1%	,0%	7,1%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	3,1%	,8%	4,4%	2,4%	,0%	1,0%	2,0%
veritat	Recuento	0	0	0	0	0	0	4	4
	% dentro de Tipo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,0%	,6%
ya	Recuento	0	2	12	0	0	0	0	14
	% dentro de Tipo	,0%	14,3%	85,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Alumno	,0%	1,5%	10,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,0%
Total	Recuento	108	131	118	159	42	30	99	687
	% dentro de Tipo	15,7%	19,1%	17,2%	23,1%	6,1%	4,4%	14,4%	100,0%
	% dentro de Alumno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla complementaria 5. Complejidad y tipología de los turnos de apoyo de uso frecuente según el alumno

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

3. Tablas complementarias de las funciones del marcador discursivo *bueno*

		Alumno							Total
		B03	CH01	J04	K02	M06	N07	R05	
acuerdo	Recuento	0	2	1	2	0	0	2	7
	% dentro Tipo	,0%	28,6%	14,3%	28,6%	,0%	,0%	28,6%	100,0%
	% dentro Alum	,0%	14,3%	3,2%	7,1%	,0%	,0%	13,3%	7,5%
cambiar tema	Recuento	0	2	0	4	0	0	1	7
	% dentro Tipo	,0%	28,6%	,0%	57,1%	,0%	,0%	14,3%	100,0%
	% dentro Alum	,0%	14,3%	,0%	14,3%	,0%	,0%	6,7%	7,5%
cierre	Recuento	0	3	4	0	1	0	3	11
	% dentro Tipo	,0%	27,3%	36,4%	,0%	9,1%	,0%	27,3%	100,0%
	% dentro Alum	,0%	21,4%	12,9%	,0%	100,0%	,0%	20,0%	11,8%
desacuerdo	Recuento	0	0	2	1	0	0	3	6
	% dentro Tipo	,0%	,0%	33,3%	16,7%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% dentro Alum	,0%	,0%	6,5%	3,6%	,0%	,0%	20,0%	6,5%
inicio	Recuento	1	4	6	5	0	0	3	19
	% dentro Tipo	5,3%	21,1%	31,6%	26,3%	,0%	,0%	15,8%	100,0%
	% dentro Alum	33,3%	28,6%	19,4%	17,9%	,0%	,0%	20,0%	20,4%
ironía/sorpresa	Recuento	0	0	0	0	0	1	0	1
	% dentro Tipo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro Alum	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	1,1%
mantener turno	Recuento	2	2	12	6	0	0	3	25
	% dentro Tipo	8,0%	8,0%	48,0%	24,0%	,0%	,0%	12,0%	100,0%
	% dentro Alum	66,7%	14,3%	38,7%	21,4%	,0%	,0%	20,0%	26,9%
rectificar	Recuento	0	1	6	10	0	0	0	17
	% dentro Tipo	,0%	5,9%	35,3%	58,8%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro Alum	,0%	7,1%	19,4%	35,7%	,0%	,0%	,0%	18,3%
Total	Recuento	3	14	31	28	1	1	15	93
	% dentro Tipo	3,2%	15,1%	33,3%	30,1%	1,1%	1,1%	16,1%	100,0%
	% dentro Alum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla complementaria 6. Relación de funciones de uso frecuente del marcador *bueno* según el alumno

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO

Fecha: 11/05/2017 11:13:34

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA

11/05/2017 11:17:11

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ

11/05/2017 11:22:00

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO

19/05/2017 08:38:08

ANEXO II: PLANTILLA DEL CUESTIONARIO

Reproducimos, más abajo, la plantilla por medio de la cual se recogieron los datos personales de los alumnos que participaron en el curso de conversación, así como sus experiencias de aprendizaje del español como LE.

Cuestionario de los alumnos del curso de conversación

A. Datos personales:

1. Nombre y apellido:
2. Nacionalidad:
3. Edad:
4. Sexo:
5. Estudios / Profesión:
6. Lengua materna:
7. Lenguas que hablas:

B. Experiencia de aprendizaje del español:

- ¿Cuántos cursos/años has estudiado español?
- ¿Dónde has estudiado: en tu país o en algún país de habla hispana?
- ¿Has vivido en algún país de habla española (no incluir vacaciones ocasionales)?
- ¿Dónde?
- ¿Cuánto tiempo duró la estancia?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXO III: AUTORIZACIÓN

En este apartado, reproducimos el documento que cumplimentaron y firmaron los participantes en el curso de conversación para autorizar el uso de las grabaciones con fines educativos y científicos en la presente investigación.

Yo, _____, con DNI/NIE _____ acepto mi participación voluntaria en el proyecto de investigación titulado *Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE* y llevado a cabo por **Beatriz Hernández Bravo** en el **Servicio de Idiomas de La Fundación Empresa Universidad de La Laguna** durante los meses de octubre a diciembre de 2014.

Autorizo esto bajo las siguientes condiciones:

- a) Que las grabaciones se hayan realizado con mi propio consentimiento.
- b) Que las grabaciones sean utilizadas con un propósito educativo, científico o cultural y/o de promoción de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Dicha información podrá ser publicada y/o exhibida en publicaciones profesionales o conferencias, simposios y otros acontecimientos cuyo carácter sea únicamente educativo, científico o cultural.
- c) Con todo ello, en ningún momento aparecerá mi auténtico nombre sin mi autorización firmada.
- d) Otorgo este consentimiento como una contribución voluntaria en el interés de la educación, la ciencia del lenguaje o para la promoción del español.
- e) Renuncio a aquellos derechos que pueda tener sobre reclamos de pago y regalías relacionadas con cualquier exhibición o publicación de las grabaciones.
- f) Entiendo que las grabaciones pueden ser editadas, modificadas o retocadas con el propósito de proteger la identidad o por otras razones de producción que puedan o no estar bajo el control del investigador responsable.
- g) Recibiré una copia de este formulario firmado.

Para que así conste, doy mi consentimiento de acuerdo con lo señalado anteriormente y firmo el presente documento.

Fecha: _____

Firma:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXO IV: CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

Las convenciones utilizadas para la transcripción de las interacciones son las que a continuación se presentan. Están basadas en los modelos del AC, a partir de las reelaboraciones realizadas por Cestero (2000a) y utilizadas en parte de los materiales del *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA)* (Moreno, Cestero, Molina y Paredes 2002, 2004 y 2007), adaptándolas en atención a nuestras necesidades:

Símbolo	Equivalencia
>	Turnos de apoyo del interlocutor
:	Sílabas o sonidos alargados
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa
¿?	Enunciados interrogativos
¡!	Enunciados exclamativos
Mayúsculas	Inicial de nombres propios o siglas
/	Pausa corta (0.5')
//	Pausa media (0,5'-1')
///	Pausa larga (1'-2')
	Cuando la pausa es superior a 2 segundos equivale a silencio y se indica el nº de segundos cuando sea significativo (5')
(?)	Fragmento ininteligible
(...)	Interrupción de la transcripción o de la grabación
()	Ruidos o sonidos significativos de la grabación: (hh) respiración o aspiración audible, clics (ts), elementos paralingüísticos: (ay), (oy), (buf), (¡ah!), (ahá), (e:), (a:), (mm), (hm), (risas= P) con la inicial del emisor o (risas= todos)
(())	Especificación de algún fenómeno de tipo no verbal ((carraspeo)), ((murmullos)), ((ruido=viento))
Subravado	Superposiciones de habla. Se subraya el fragmento que se solapa de cada turno y se coloca en paralelo
“ ”	Citas y estilo directo
↑	Entonación marcadamente ascendente
↓	Entonación marcadamente descendente

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

<i>Letra cursiva</i>	Palabras en otros idiomas
<i>Notas a pie de página</i>	Información complementaria al canal verbal con aclaraciones necesarias para la correcta interpretación del enunciado o de la situación comunicativa ruidos sonidos externos a la conversación, palabras en otras lenguas, bajadas o subidas significativas del volumen de la voz, etc.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXO V: TRANSCRIPCIONES DEL CORPUS DE HNN (CECELE 2014)

Corpus	CECELE 2014
Grabación	CHK01ESP
Fecha de la grabación	29-9-14
Duración	5:47'
Informantes	CH01MAL y K02MAL
Nivel	B2.1
Tema	Anécdotas en el aprendizaje del español

CECELE01ESP_CH01MAL_K02MAL: Anécdotas en el aprendizaje del español (0:00')

1. K02: ((murmuran en voz baja)) ¿okey? / vale // bueno CH / ¿recuerdas ((ruido=viento))⁹⁶
2. alguna: anécdota de que haya ocurrido hablando español- en español?
3. CH01: (mm) sí / hablando
4. en español⁹⁷ me ha- / ha ocurrido algo muy divertido // lo pasó cuando estuve con mi
5. amiga que también es alemana en el aeropuerto / de Santander / queríamos ir en taxi a
6. nuestro hostel y le pregunté al taxista // “¿cuándo cuesta hasta allí?” / y él nos
7. respondió “pues a- aproximadamente: / diecisiete euros / pero no sé si llegamos allí” //
8. referible al dinero claro (risas=K) y mi amiga // (ts) “¿cómo que no sepa si llegamos allí?”
9. K02: (risas=K) <vale:>
10. CH01: (risas=todos) / y ¿tú?
11. K02: (hh) (mm) / vale: n:o: recuerdo alguna: anécdota que me: haya ocurrido a mí pe:ro
12. a mi padre: (hh) (a:m) / bueno él: (mm) (ts) una vez él quiso: pedir una: cerveza: / pero:
13. en lugar de eso: (mm) pidió una: (ts) (hh) (e:) un servicio (risas=todos) y: vale:
14. (risas=K) la- la camarera estuve: (risas=CH) estuvo: riendo: (risas=K) todo el tiempo y
15. mi padre (hh) no supo: por qué (risas=todos) vale / (hh) y: (risas=todos) / (e:mm) bueno
16. (e:mm) // ¿tú⁹⁸ has notado algunas diferencias en la forma: de conversar de los españoles
17. con respecto a tu idioma? / bueno el alemán (risas=K) nuestra idioma
18. CH01: (mm) <sí nuestra idioma> / (emm) bueno cre- creo que
19. los españoles hablan más rápido: /
20. K02: <claro> //
21. CH01: y: (mm) suena un poco más fluente para mí / que el alemán
22. K02: <¿más fluente?>
23. CH01: sí un poco
24. K02: (hh) a lo mejor eso tiene que ver más con la: // le:ngua: /// bueno en:- solo en la //
25. CH01: <sí>
26. K02: la lengua // (hh) bueno //
27. CH01: ¿y tú?

⁹⁶ Durante varios minutos de esta grabación se escucha un ruido producido por el viento.

⁹⁷ Por la entonación se aprecia que durante esta intervención está leyendo.

⁹⁸ Por la entonación se aprecia que durante esta intervención está leyendo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

28. K02: (mm) también
29. CH01: ¿qué es (?) tú?
30. K02: (mm) / bueno hablan:: muy muy rápido / y: (am:) // (ts) // bueno sin parar / pero
31. eso es: // todo / no: /
32. CH01: <no has notado algo (?)>
33. K02: n:- no he notado algo: más no no no // bueno y: ¿hay diferencias el
34. lenguaje no verbal // para / tí? ¿te a- tú has notado
35. CH01: (mm)
36. K02: algo? // bueno hubo
37. CH01: no (e:)- (e:m)
38. K02: <sí>
39. CH01: el saludo entre: personas es com- con un beso // y:
40. K02: <vale> es diferente / en Alemania es
41. como un abrazo
42. CH01: <un abrazo sí> /
43. K02: <sí:> ///
44. CH01: y:
45. K02: ¿en tu: ciudad / también en Alemania? / bueno a lo mejor es en- es así en todo
46. Alemania / sí: sí //
47. CH01: sí sí con abrazos /
48. con abrazos sí //
49. CH01: y: //
50. K02: (hh) bueno /// yo me: di cuenta / de que: (em) (ts) los españoles te miran m:u:y
51. intensamente cuando hablan contigo //
52. CH01: <(hm)> ///
53. K02: y a lo mejor (risas=todos) a veces (mm) puedes: sentir un poquito: (em) / ¿incómodo?
54. CH01: <(hm) / sí>
55. K02: incómodo es / sí // vale pero: /// a lo mejor solo es un: / señal de:- de: escuchar
56. CH01: <sí>
57. K02: <sí> (risas=K)
58. CH01: <puede ser> //
59. K02: vale: y: ///
60. CH01: (mm)
61. K02: ¿qué más:? // ¿tú- tú tienes o has tenido miedo de hablar? //
62. CH01: (hh) sí a veces sí (mm)
63. K02: <¿sí?> ¿y (e:) por qué? //
64. CH01: bueno es
65. K02: <(¡ah!)> es (mm) (ts) todavía //
66. CH01: todavía ten
67. K02: a veces has-
68. CH01: a veces
69. K02: haces miedo de hablar?
70. CH04: he tenido y: a veces todavía tengo miedo
71. K02: <(¡ah!) vale>
72. CH01: claro / (mm) espes- cialmente hablar en sitios públicos /
73. K02: <(¡ah!)> (risas=todos) <sí claro> //
74. CH01: con

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

75. K02: ¿pero con- con oficiales (o:) / con quién?
 76. CH01: (mm) // bueno con oficiales también pero: (mm) //
 77. también si hablas en- en sitios públicos // y: en m- mis primeras días en España /
 78. K02: <(hm)> //
 79. CH01: (mm) me s:entía muy: incómodo porque pensaba que: / mi español: // (risas=K)
 80. suena muy muy mal (risas=todos)
 81. K02: <vale>
 82. CH01: y: // sí // eso no me gustaba el (?)
 83. K02: por (a:) / ¿tuviste miedo de que: // notaban: / que tú
 84. no: // eres
 85. CH01: que no hablas bien: y:
 86. K02: y: tú no eres: (am:) (ts) /// que españ- el español no es tu
 87. lenguaje materna
 88. CH01: <sí claro> //
 89. K02: materno
 90. CH01: y: (risas=K) / a veces no estás capaz de: de contar las cosas como lo querías decir
 91. K02: <(¡ah!) vale> <sí sí> (hh) bueno mi- yo tengo- tengo miedo de que: no me entiendan:
 92. CH01: <sí> //
 93. K02: así que /// bueno / es casi lo mismo
 94. CH01: pero siempre pue- puedes explicarte: y:
 95. K02: s: (e:) // (mm)
 96. CH01: y:
 97. K02: bueno: (risas=K) / vale sí
 98. CH01: <sí>
 99. K02: pero: es difícil
 100. CH01: <sí>
 101. K02: a veces (risas=K) // (hh) bueno y: //
 102. CH01: ¿qué más? // (mm) ¿cómo crees que podías mejorar en el futuro tu español? //
 103. K02: (hh) / bueno: // yo: // tengo: que atrever: (em:) (ts) // a: hablar más // solo
 104. CH01: <(hm)>
 105. K02: eso
 106. CH01: <sí:>
 107. K02: hablar y hablar y hablar (risas=K)
 108. CH01: <sí> yo también
 109. K02: <sí:>
 110. CH01: tengo que hablar más: sin pensar tanto en la gramática y:
 111. K02: <(¡ah!) sí> eso muy importante
 112. CH01: sin
 113. preocuparme mucho de que: de que no me entiende:n y: /
 114. K02: <sí:> a lo mejor tenemos que: /// bueno es más fácil en un ambiente: ¿cariñoso?
 115. CH01: <sí>
 116. K02: por ejemplo: (mm) con: junto con amigos
 117. CH01: <hablan con los (?)>
 118. K02: sí: // pero también creo que es: /// bueno yo ex- /// cómo se dice yo he: /// cogido la
 119. CH01: <cogido>
 120. K02: experiencia no sé (hh) / de: (mm)
 121. CH01: <ganar o igual> /

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

122. K02: que: con oficiales es: /
 123. CH01: <sí>
 124. K02: también es // difícil y // (mm) bueno cariñoso (risas=K) / no sé: pero: // l:os
 125. oficiales de aquí son muy: // muy majos:
 126. CH01: <sí>
 127. K02: <je> /
 128. CH01: <sí> te ayudan mucho si: // es: //
 129. K02: solo hablar
 130. CH01: sí
 131. K02: (risas=todos) vale //
 132. CH01: bueno ///
 133. K02: estamos listos ///
 (risas=todos)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	RJ01ESP
Fecha de la grabación	29-9-14
Duración	4:51'
Informantes	R05HPTG y J04MING
Nivel	B2.1
Tema	Anécdotas en el aprendizaje del español

CECELE01ESP_R05HPTG_J04MING: Anécdotas en el aprendizaje del español (0:00')

1. R05: pues yo un- / yo una anéc- anécdota que: / no es una anécdota pero: es algo: gracioso /
2. que cuando llegué a- a la isla / ((ruido=viento))⁹⁹ pues: toda la gente me llamaba de: (mm) mi
3. niño / (risas=R) en los- en los bares e- y- y las tiendas / “hola mi niño qué quieres mi niño” /
4. J04: <ahahá:>
5. R05: y yo- y yo me: quedé: muy: sor- sorpreso / porque: no entendía por qué / (risas=J) porque
6. decía será que piensan que soy- será que
7. J04: <mi niña mi niña>
8. R05: piensan
9. J04: <sí>
10. R05: que soy un niño (risas=R)
11. J04: <tía tía> <sí> /
12. R05: y: pero la realidad después me he dado cuenta que es la forma de la gente hablar de-
13. hablar aquí / de llamar (e:) mi niño ↓
14. J04: <vale> (e:) yo- yo tengo mucha cosas mucha historia en mi mente en aprender bueno
15. intentar aprender y mejorar el español es que siempre (hh) se ocurre algo se- se pasa algo (hh)
16. (a:) como los errores de- de traducción *or*¹⁰⁰ / *or* más / bueno al principio todo es nuevo
17. entonces sí: / si quieres empezar a pedir algo como “qué guay yo puedo pedir algo” pero: en
18. mi mente estoy pensando por ejemplo (hh) la primera canvers- conversación (a:) no forzado
19. pero la primera que tenía (hh) e:n en un tren en Andalucía (hh) (a:) que me senté (a:) cerca una
20. chica y empecé a hablar con ella en- enseguida directa sin: / sin pensar de- bueno no sé (hh)
21. pero: después de: del viaje del tren en bajar / en bajarlo / (a:m) me pe- ar yo pensé: / (e:m) //
22. (ts) en directos co- “qué guay que por fin: / he tenido uno conversación durante cuarenta y
23. cinco minutos en castellano” es: / es: / bueno buena experiencia más que: / más que solo (hh)
24. (a:) tener conversaciones forzadas en: / en (a:) la universidad en mis clases / y también (a:m) //
25. (e:) // (mm) (ts) cuando empecé en hablar de cosas más profundas de cosas del corazón de mis
26. emociones en / en cómo: / empezar a expresarme: / (a:) más en castellano / temas de: de mi fe
27. como cristiana temas de: (hh) / no sé de cosas más profundas ↓
28. R05: (hh) ¿y: cómo?: (e:m) (ts) ¿y: has
29. notado: las diferencias / ha- has notado algunas diferencias en la forma de conversar de los
30. españoles / con respecto a tu idioma?
31. J04: (risas=J) yo sí (a:) e- cierto (a:m) // (ts) yo:- yo veo cuando yo hablo
32. con españoles que al principio / son más reservados: / como:- como personas más reservadas

⁹⁹ En esta grabación aparece de manera intermitente un ruido producido por el viento.

¹⁰⁰ *or*: en inglés o.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

33. (hh) y: (e:) es / es que se- se toman más tiempo quizá en formar una buena amistad entonces /
34. (a:) eso es una cosa otra cosa es // son más bruscos y fuertes y ruidosos al principio (risas=J)
35. que- que los-
36. R05: <¿sí?>
37. J04: los estadounidenses / (hh) y: se usa más el sustantivo que es- es buena forma de / ser
38. más expresivo / con respecto a la gente en general (hh) entonces son:- son algunos cosas que:-
39. que yo veo / que somos com- como personas más: // quizá más abierto: b- bueno más abiertos
40. en general (hh) / y: más:
41. R05: <¿ustedes?> // <¿usted?>
42. J04: quizás al principio
43. R05: <¿sí?>
44. J04: pe- (a:m) // (mm) // bueno no sé es que es p- (e:) desde mi perspectiva pero en cuanto
45. R05: <¿sí?>
46. J04: a: los españoles para ti?
47. R05: (a:) pues para mí: el: los portugueses son muy parecidos con los españoles
48. J04: <ya> (risas=J)
49. R05: muy: muy parecidos (hh) y yo creo que los españoles son- son / son más
50. vivos / hablan más / hablan más rápido (risas=R)
51. J04: <(hm)>
52. R05: y: cuando están (mm) juntos / es difícil de entenderlos
53. J04: <(hm)>
54. R05: cuando hablan unos con los otros
55. J04: <(hm)>
56. R05: los portugueses son un poco más tranquilos
57. J04: <(hm)>
58. R05: un poco más: (e:) reservados un
59. J04: <(hm)>
60. R05: poco más tranquilos ↓
61. J04: y en cuanto (a:) el / lenguaje no verbal // ¿ves- ves tú algunas diferencias?
62. R05: (ts) (e:)
63. J04: como gestos y tal /
64. R05: (e:) sí bueno: (hh) n:o muchas diferencias (e:) / e- (mm) la forma de: lenguaje no verbal
65. / es- es una forma: / (ts) internacional / diga-
66. J04: <ya>
67. R05: digamos así
68. J04: <ya>
69. R05: que: todos podemos utilizar / se / en que: /
70. J04: <¿sí?>
71. R05: en que: idioma sea ↓
72. J04: <(ahá)> / bueno para mí yo / yo (risas=J) veo menos es- (a:) espacio personal entre la
73. gente aquí / es que: (hh) para: los estadounidenses tenemos más una burbuja / que nos acerca
74. (risas=J) y: (mm) un- un / (ts) no sé / una distancia (a:) respecto a otra persona pero yo veo
75. menos es- (a:) espacio personal / y también hay más contacto / (a:) de toques y tal / (a:) entre-
76. entre las personas aquí depende en la persona / por ejemplo con algunos de mis intercambios
77. siempre (hh) tienen que: toc- tocar en mi brazo por ejemplo (e:) hombro para decir /
78. R05: <¿sí?> y cuando están
79. J04: “bueno ya sabes estás conmigo” ¿no? nuestro: nuestro charla / entonces

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXO V

-
80. R05: hablando y <sí / sí> / <sí>
81. J04: eso es una diferencia porque no- nosotros no tocamos a otra persona mucho.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	BMN01ESP
Fecha de la grabación	1-10-14
Duración	6:36'
Informantes	B03MAL, M06HFR y NI07MFR
Nivel	B2.1
Tema	Anécdotas en el aprendizaje del español

**CECELE01ESP_B03MAL_M06HFR_N07MFR: Anécdotas en el aprendizaje del español:
(0:00')**

1. B03: estamos aquí porque queremos saber / ¿por qué tenemos que: / aprender español? ¿qué
2. hacemos con nuestro español? / ¿y cómo: / cómo lo hacemos para: mejorarnos? / (ts) vale //
3. M06: <vale> / (e:) para mí ((ruido=viento))¹⁰¹ yo quiero a: aprender y hablar más español para:
4. para disfrutar de: de mi familia de mi amigos (e:) en España // para: aprender una otra cultura
5. /// y: para compartir cosas al final con (e:) person (e:) española o de Tenerife más porque soy
6. aquí ↓ /// y: es esto el porqué me gustaría hablar más español //
7. B03: <(hm)> (hh) para mí: también es muy importante de aprender l- esta lengua / porque:
8. seguramente estoy viviendo aquí / pero también es muy importante para mí porque estoy
9. trabajando en un colegio alemán pero: / (ts) la mayoría de: de los padres de mis niños están
10. españoles / (hh) y: por eso ellos no hablan alemán ni una palabra y por eso // cuando yo estoy
11. hablando con los padres de mis niños es seguramente en español / (hh) y: tengo que: (em)
12. expranarme: en un- en un ni- en un nivel alto (hh) porque: / (ts) a veces es muy- es muy difícil
13. a explicar los padres / (a:m) cómo los niños pueden mejorarse: qué- qué los niños pueden-
14. hacer para mejorarse para: // para mejorar su nivel en alemán también / y por eso estoy
15. aprendo // español ↓ (3,5')
16. M06: (e:) y que:- que además (e::) *bo*¹⁰² también para viarar¹⁰³ porque: si después y: y tú
17. también / seguramente que tú puedes hablar inglés y francés //
18. B03: <sí> (risas=B)
19. M06: (e:) si además tú puedes hablar (e:) (?) si tú puedes hablar (e:) español también tú
20. puedes viajar e:n casi todo el mundo // porque: después *except*¹⁰⁴ de: chino (o:) chino (o:) qué //
21. (bah) creo que español- español
22. B03: <los países a- así- así>
23. M06: (e:) es donde hay: (e:) / es donde tia- / los españoles son hay el más (e:) de español // de
24. idioma español // y entonces porque porque también para viajar (o:) descubrimos la cultura ↓
25. (3')
26. B03: (hh) <sí> yo también porque / ahora viene N / que (risas=B) va a empezar a hablar
27. también (hh) pero yo quie- yo (risas=B)
28. N07: (¡ah!) ¿voy a (risas=N) a empezar a hablar? (risas=N)
29. B03: yo quiero también (a:)- aprender español
30. porque (hh) si me quedo aquí por unos años // que no s- no sé seguramente que voy a hacerlo

¹⁰¹ En varios fragmentos de esta conversación se escuchan ruidos producidos por el viento.

¹⁰² *Bo*: en francés 'bueno'.

¹⁰³ Quiso decir 'viajar'.

¹⁰⁴ *Except*: en inglés 'excepto'.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

31. o no (hh) pero si tengo un- un buen nivel / yo puedo también enseñar español // en- en la- en
 32. Alemania // porque tengo la: // la carrera de: de francés la didáctica francesa (hh) y por eso
 33. sería bien si tengo un nivel- un nivel alto / que un día puedo enseñar // también español / (ts) a
 34. los niños en Alemania ↓ // y ahora N estamos hablando por qué estamos (risas=B) aprendo
 35. español / y: qué queremos hacer con // nuestra lengua si lo // sí //
 36. N07: < sí > // < sí: > (a:) quiero aprender el
 37. español para:- porque: / voy a vivir¹⁰⁵ // e:n Santa Cruz en Las Islas Canarias // por algunos:
 38. años y: quiero: // aprender a hablar porque: me gusta mucho de: hacer: // (a:) amigos // (a:)
 39. locales españoles // (a:) // además // (a:) será una posibilidad una entrada por // (a:) la otra
 40. parte del mundo que habla español (a:) // y quiero también hacer viajes: / en Latinoamérica y:
 41. (a:) // (a:) conocer // (a:) las otras culturas (a:)- culturas (a:) en Latinoamérica ↓ /
 42. B03: <(hm)> // y ahora estoy muy muy contenta porque ahora em- empe- empieza el nivel
 43. que: // podemos entender las- las- las obras de *teathre*¹⁰⁶ /
 44. N07: < (¡ah!) sí > / < sí sí >
 45. B03: la- la- las: cosas de cultura que no- nos- nos interesan / y por eso: // yo estoy muy
 46. motivada de: de mejorar mi nivel para entender más (risas=B) por ejemplo la *comédie*¹⁰⁷ la
 47. *comédie* es mu:y muy difícil hasta ahora de entender ↓ (2,5')
 48. M06: (hh) (e:): sí: comedia: o: noticia: o: también para saber¹⁰⁸ (e:) de qué va el mundo: o el
 49. mundo: (e:): ameri- (f) no americano (e:) hispanofon // y: (mm) no y para compartir para
 50. aprendel sí de: de un otra cultura // (e:) puedes deci- (e:) para: para podel disfrutal de: (hh) / de
 51. una vida: llena: de: de contacto: y de: y de gente: y de: y de cultura: (a:) España ↓ (4')
 52. N07: a mí (a:) N a mí: (a:) necesito: // yo necesito también el español para mi trabajo / porque:
 53. / hay (a:) mucha gente (a:) en mi trabajo / (a:) que es en la maor- la mayoría un comunidad de
 54. belgas / (a:) // que hablan: // francés o nerlandés pero: también (a:) // el español como están
 55. aquí por- por dece- decenas de: residencia // (a:) especialmente en el sur de Tenerife en el sur
 56. de Gran Canaria ↓ /// (a:m) // sí //
 57. B03: (risas=B) ¿algo más? ///
 58. M06: (e:): sí también *fa*: (risas=M) yo necesito español también (risas=todos) porque: tengo
 59. una hija ahora de: de nuevo mese- nueve meses / (hh) y que sí:
 60. B03: < (¡ah!) qué bueno >
 61. M06: sí al final ella van
 62. N07: < (¡a:h!) >
 63. M06: a hablar (e:) español y que (hh) yo su padre (risas=todos) no puedo-
 64. N07: es lo más importante
 65. M06: no puedo comunicar con ella / *except*¹⁰⁹ en francés (hh) será un error seguramente o para:
 66. hablar con (e:) la profesora dentro de: de poco de años y: / y esto / entonces: // vale ¡viva
 67. España! (risas=todos) /
 68. B03: ¿algo más?
 69. N07: no no (a:)
 70. B03: por eso vamos a clase /
 71. N07: sí //
 72. M06: muy bien /// (...)

¹⁰⁵ Se escuchan de fondo risas de otras personas.

¹⁰⁶ *Teathre*: en francés 'teatro'.

¹⁰⁷ *Comédie*: en francés 'comedia'.

¹⁰⁸ Quiso decir 'saber'. Este hablante pronuncia en varias ocasiones la /-r/ en posición implosiva como /-l/.

¹⁰⁹ *Except*: en inglés 'excepto'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	JR02INF
Fecha de la grabación	13-10-14
Duración	6:25'
Informantes	J04MING y R05HPTG
Nivel	B2.1
Tema	Recuerdos de tu infancia

CECELE02INF_ J04MING_ R04HPTG: Recuerdos de tu infancia (0:00')

1. J04: vale R cuéntame de:
2. R05: hola
3. J04: (risas=J)
4. R05: hola ¿qué tal? / ¿bien?
5. J04: (risas=J) cue- cuéntame de la infancia / (a:m) de ¿có- cómo era el
6. tiempo? ¿era un tiempo feliz? ((ruido=voces))¹¹⁰
7. R05: <(ahá)>
8. J04: (a:) *mean*¹¹¹ tu vida entre tus herma:no:s y con la familia tal *or*¹¹² /
9. R05: <sí>
10. J04: ¿cómo fue?
11. R05: bueno / pues si quieres saber cómo ha sido mi: infancia / ha sido muy- una infancia muy
12. feliz /
13. J04: <(hm)>
14. R05: (e:) porque: (mm) (ts) éramos cuatro hermanos /
15. J04: <ya>
16. R05: y: y co:n diferencia de dos años / entre
17. J04: <(hm)>
18. R05: nosotros
19. J04: ¿solo dos años entre vosotros?
20. R05: s:olo dos años
21. J04: <(hm hm)>
22. R05: y: y éramos tres niños y
23. J04: <sí>
24. R05: una niña
25. J04: <(hm)>
26. R05: la niña e- era la mayor /
27. J04: <sí>
28. R05: y era la que / (e:) jugaba menos con nosotros / nosotros tres éramos más pequeños y
29. siempre jugábamos / (e:) juntos // (e:)
30. J04: ¿haciendo: qué por ejemplo? ¿juegos or:?
31. R05: pues n- no había- no había

¹¹⁰ En varios momentos de esta conversación se escuchan algunas voces de personas de fondo.

¹¹¹ *Mean*: en inglés 'es decir'.

¹¹² *Or*: en inglés 'o'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

32. ordenadores
 33. J04:<(mm)> <(jah!)>
 34. R05: no había: *playstation* /
 35. J04: <ya>
 36. R05: no había:
 37. J04: <nintendo ¿no?> (risas: J)
 38. R05: <nintendo> (risas=todos) nada de eso (risas: todos) (hh) y entonces /
 39. jugábamos más en la calle /
 40. J04: <(jah!)>
 41. R05: (e:) jugábamo:s (e:) al fútbol porque éramos tres niños
 42. J04: <(ja:h!)>
 43. R05: (e:) teníamos una- una: / una batalla: una
 44. J04: entre vosotr- (e:)- en- entre vuestra hermana ¿no? (risas=J)
 45. R05: sí / sí
 46. J04: ella- ella contra vosotros ¿no? (risas: J)
 47. R05: ella siempre
 48. contro- ella siempre controlaba siempre controlaba los tres /
 49. J04: <(a:y)> (risas=J)
 50. R05: pero: bien y
 51. J04: <sí>
 52. R05: muy bien / sí
 53. J04: <(ahá)> / era- era lo mismo para: mi familia / (a:) yo vengo de una familia de-
 54. de: / bueno tres hermanas y yo- bueno do- un
 55. R05: <¿sí?>
 56. J04: hermano dos hermanas en donde también aunque / (hh) había:
 57. R05: <(jah!)> al revés- al revés de mí porque:
 58. J04: <sí> / <sí sí sí>
 59. R05: yo soy tres- tres hermanos y una hermana
 60. J04: <(ahá)> pero aun- / que bueno aunque ha- había
 61. nintendo en general entre bueno entre nuestro amigos y todo / (a:m) // no había permitido en
 62. nuestra familia para ver la tele ni: jugar videojuegos ni nada de eso entonces / normalmente
 63. jugábamos fuera / y: en-
 64. R05: <(hm)>
 65. J04: y en el patio trasero por ejemplo o había un
 66. R05: <sí>
 67. J04: (hh) también había al lado de nuestra caso un pequeño bosque / y:
 68. R05: <(hm)>
 69. J04: jugábamos: no sé: e- inventando historias entre nosotros y:
 70. R05: ¿y qué edad tenía- y qué eda- qué
 71. diferencian tenía de edad entre ustedes?
 72. J04: dos años / de eda- entre
 73. R05: <¿también?>
 74. J04: cada uno
 75. R05: <(jah!)>
 76. J04: entonces: entre: nosotros: / bueno desde: // bueno de- de- de la edad- de la edad de mi
 77. hermano: que es // es mayor / seis años entre: su edad y el- y la edad de: / de mi hermano el
 78. más pequeña /

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

79. R05: <vale> dos- en dos- dos en dos años
80. J04: entonces dos dos dos y dos sí
81. R05: pues más o menos como yo sí
82. J04: <claro>
83. R05: como
84. J04: y también jugábamos (e:) el / (a:) juego de escondite: /
85. R05: <¿escondidas?> / <sí>
86. J04: (e:) <sí> e- de escondidas en la casa y el sótano:
87. R05: <sí> también
88. J04: entonces para pasar el tiempo: y para /
89. R05: <(ahá)>
90. J04: hacer algo interesante entre nosotros
91. R05: <sí>
92. J04: entonces (a:) inventando historias y cuentos y todo: / y otro cosa // que a mí me gu-
93. gustaba de: de la infancia de la juventud / (a:) era: en- en hacer viajes cada año con mi familia
94. R05: <(¡ah!)> <muy bien>
95. J04: fuim- (a:m) // íbamos (a:) nosotros a lugares diferentes para conocer / (a:)
96. todas las- bueno todos no pero: algunos de: de los sitios más famosos de Estados Unido:s / (a:)
97. así que fuimo: *or* íbamos a estado diferentes: / como: / como
98. R05: <¡qué bueno!>
99. J04: viajes (a:) intencionales viajes de educación entonces eso es lo que (hh) a mí me gustaba
100. muchísimo: y- y tengo (a:) buenos (a:) recuerdos:
101. R05: <¡qué bueno!>
102. J04: <(ahá)>
103. R05: <¡qué bueno!> pue- ///
104. J04: s: // sí sigue (risas=J)
105. R05: pue- pue:s (e:m) (ts) en mi familia también / mi padre tenía un- un- un coche grande / y
106. hacíamos mucho:s viajes / (a:) toda la familia / en ese coche grande
107. J04: <(ahá)>
108. R05: íbamos parando / y el coche estaba preparado para dormir / y todo
109. J04: <(¡ah!) vale> /
110. R05: y era mu-
111. J04: <guau>
112. R05: y era muy divertido porque: (e:) porque: parábamos donde queríamos
113. J04: <(ahá)>
114. R05: y quedábamos donde queríamos /
115. J04: ¿solo en Portuga:l *or*: (e:) fuiste (am:) /
116. R05: no solo-
117. J04: fuisteis (e:) a otro países?
118. R05: a Es- a España también porque:
119. J04: <¿ya?> / <¿a España?> / <(hm)>
120. R05: al lado de Portugal está España /
121. J04: <ya> / <ya ya> <(ahá)>
122. R05: y entonces / hicimos varios viajes entre
123. J04: <ya>
124. R05: Portugal / y España / todo el
125. J04: <(ahá)>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

126. R05: sur de España / y:
 127. J04: <(ahá)>
 128. R05: muy bien /
 129. J04: <(ahá)> /
 130. R05: (hm)
 131. J04: <(ahá)> (ts) y otra cosa que: yo recuerdo haciendo con- (e:) bueno mis hermanos y yo e:s
 132. hacíamos varias actividades no / no mucho como / (ts) es costumbre hoy en día: si- si tienes
 133. familia quieres que tu: / tus (a:m) / (ts) niños: / (a:m) /// se meten en- en todas las actividades
 134. ¿no?
 135. R05: <sí>
 136. J04: fútbol este este un poco
 137. R05: <sí>
 138. J04: de instrumentos un poco de todo / pero: (a:m) / (ts) hacíamos lecciones de piano:
 139. béisbol y: yo recuerdo: (am:) / (ts) no sé dos años // (a:m) / estábamos en un corral de niños
 140. algo así /
 141. R05: ¿en un qué? /
 142. J04: corral / para cantar
 143. R05: (ja:h!) un corral sí sí
 144. J04: un corral de niño- un corral de niños entonces / (a:m)
 145. R05: <sí sí> / <¡qué interesante!> /
 146. J04: <sí:>
 147. R04: <(hm)>
 148. J04: haciendo varias actividades por el año pero no mucho porque: / (a:m) teníamos e:n en la
 149. familia u:n balance un equ- equilibrio en / en jugar / como niños / en te- tener tiempo libre para
 150. jugar pero también en hacer actividades más organizadas ↓ /
 151. R05: <muy bien> /
 152. J04: entonces eso es lo que: yo recuerdo y: / que creo que es // es buena organiz- organización
 153. dentro de la familia ↓
 154. R05: <sí>
 155. J04: porque hoy en día mucha familia los niños / normalmente cada: / cada día // ven / la tele /
 156. R05: <sí>
 157. J04: por no sé cuántas horas /
 158. R05: <sí>
 159. J04: or:
 160. R05: <y jogan¹¹³>
 161. J04: or hacen videojuegos
 162. R05: <videojogo sí>
 163. J04: ni: - ni salir ni hacer / (mm) deporte ni ni hacer actividades:
 164. R05: <nada>
 165. J04:¿sabe- sabes? diferente actividades / (a:m) y yo creo que este no está bien ↓ / (a:m)
 166. R05: (ts) <sí> <es>
 167. verdad> pues- la verdad es que / (a:) somos (e:) tenemos familias muy parecidas
 168. J04: <sí>
 169. R05: y: y la verdad es que / (ts) hemos sido muy felices
 170. J04: <(ahá)>
 171. R05: en niños

¹¹³ Quiso decir 'juegan'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

172. J04: < sí sí >

173. R05: ¡qué bueno!

174. J04: ¡qué bueno! vale (risas=todos) ya está: ((ruido: cantando))

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	BCH02INF
Fecha de la grabación	13-10-14
Duración	4:50'
Informantes	B03MAL y CH01MAL
Nivel	B2.1
Tema	Recuerdos de tu infancia

CECELE02INF_ B03MAL_ CH01MAL: Recuerdos de tu infancia (0:00')

1. CH01: (?) okey
2. B03: vale / la pregunta es // ¿qué: jugábamos cuando: / cuando éramos jóvenes? /
3. CH01: sí / cuéntame ¿qué jugabas?
4. B03: (mm) (oj) es difícil porque hace mucho tiempo pero ///
5. CH01: (e:) < sí claro > (risas=CH)
6. B03: (risas=B) (e:m) // (a:) a mí me encantaba de jugar con mis amigos:
7. especialmente fue:ra
8. CH01: < sí > < sí > < (hm) >¹¹⁴
9. B03: (hh) porque: (em) / hay una regla que es- que es mu:y divertido / que porque mi
10. madre
11. CH01: cuéntame (risas=CH)
12. B03: (risas=B) mi madre (risas=B) siempre (risas=B) quiso (hh) que mi
13. hermano y yo jugábamos fuera / por eso / e- e- to:do- sí todos los (hh)
14. CH01: < (¡ah!) ¿sí? > < (¡ah!) > < mira tú también >>¹¹⁵ /
15. B03: (e:-) todos los días mi madre
16. CH01: < sí >
17. B03: “(¡ah!) e- ve- vese vese fuera fuera” (risas=todos) y al final por horas y horas mínimo
18. una hora dos horas estábamos fuera
19. CH01: < sí > ¿y te gustó?
20. B03: a veces y a veces no pero im- imagínate (e:) cuando cuando hacía nieve: hace frío
21. CH01: < sí >
22. B03: tú eres solito en el jardín (risas=todos) estás mal humor (risas=todos) no tienes ganas de
23. estar fuera / pero bueno (risas=B) en esta manera mi ma- madre estaba estricta ¿sí?
24. CH01: < sí > y ¿con
25. quién jugabas? ¿con tus amigos de: de tu pueblo? o: //
26. B03: sí vi- vivo en una ciudad más o menos na- na- nací en- en Múnich /
27. CH01: < (¡ah!) > < en Múnich >
28. B03: nací en Múnich por eso (risas=todos) po- por ejemplo (hh) pero (hh) pero ju- ju-
29. jugaba mu:cho con mis amigos y: especialmente con mi pequeño hermano /
30. CH01: < (¡ah!) sí > yo también /
31. B03: < ¿sí? >
32. CH01: jugaba mucho con mis hermanos sí tengo dos hermanos //
33. B03: < (¡a:h!) >

¹¹⁴ La entonación en esta intervención es muy plana, monótona.

¹¹⁵ La entonación en esta intervención es artificial, no propia de una frase exclamativa.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

34. CH01: un hermano mejo- (risas=B) mayor y un / hermano / pequeño
35. B03: <¿pequeña? (ahá)>
36. CH01: <sí> pero el mejor solo tiene: dos años más /
37. B03: <(hm)>
38. CH01: así que jugábamos muchos /
39. B03: <(hm)>
40. CH01: (mm) (ts) mucho juntos y: también fuera /y:
41. B03: ¿y te gustó? /
42. CH01: sí sí
43. B03: ¿con- con- con el mayor o con el pequeño más?
44. CH01: (a:) // de pequeña con el mayor
45. B03: <(¡ah!)>
46. CH01: porque te sientes má:s / (ts) / ¿sabes? (risas=CH) más:
47. B03: más cómoda o algo
48. CH01: (risas=CH) <sí>
49. B03: <sí sí cómoda> sí sí puedo imaginármelo (hh) y: con mi hermano: / ju:
50. jugaba mucho con *leggos* ¿conoces las pequeñas cosas plásticas / sí?
51. CH01: sí sí claro // claro claro
52. B03: (hh) hemos construíamos (risas=todos) construíamos:s (hh) (mm)
53. CH01: como siempre construíamos
54. como ciuda:de:s y casa:s “y tú vives aquí y yo aquí” (risas=CH) sí
55. B03: <sí> <sí> (risas=B) y / helicópteros (risas=B) sí aeroplanes (risa=B) y todo eso (hh)
56. y a veces fue- fue muy raro porque ju- jugábamos con *leggo* y: al mismo tiempo con (e:)
57. muñecas de *Barbie* o (risas=B) sí / hoy me (risas=B)
58. CH01: <(¡ah!)> (risas=CH) no me gusta- no me gustaba nada (risas=todos) *Barbie*
59. no (risas=CH)
60. B03: (mm) <sí sí claro> con dos hermanos:
61. CH01: <sí> //
62. B03: (ts) sí pero a m- a mí- a m- (risas=B)
63. CH01: más jugar al fútbol (risas=todos) y cosas a- así entonces
64. B03: <sí> (hh) <sí> (¡ah!)
65. con la- con la pilota también jugábamos
66. CH01: <sí>
67. B03: mucho sí sí (hh)
68. CH01: <sí> / bueno me- (mm) me gust- // (mm)
69. B03: <¿ti te gustó?>
70. CH01: sí
71. B03: <(hm)> <(¡ah!)> va- sí> ((en voz baja)) ¿te gustó? ¿te gusta? / ¿te gustaste?
72. CH01: a veces sí / no siempre
73. B03: ((en voz baja)) te gust- no ¿te gustó?
74. CH01: sí gustó
75. B03: <sí sí>
76. CH01: me gu:sté /
77. B03: <ya>
78. CH01: me gusté sí
79. B03: (ts) y: además qué- qué u- / (¡ah!) (¡oh!) había- había un juego que me enca- que me
80. encantó / que fue ladrones y: la policía / ¿conoces? / con- con

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

81. CH01: (¡a:h!) sí:
82. B03: los dos grupos que la policía tiene que:
83. CH01: ¿con que: se juega fuera?
84. B03: sí sí
85. CH01: < sí sí >
86. B03: que tiene que escapar (e:) no no los- los otros
87. CH01: esc- (e:) < sí >
88. B03: dos tienen que escapar
89. CH01: escon- // esconder escon- // ¿dido?
90. B03: sí: (hh) < sí: > y cuando la
91. CH01: una persona está escondido y: tienes
92. B03: policía: / (e:)
93. CH01: < sí sí >
94. B03: t- te tiene de- te toca así chic (risas=CH) como así (risas=todos) / tú tienes que ir al
95. prisión / pero
96. CH01: < ss >
97. B03: fue prohibido que la policía e- se queda siempre a- al prisión / por eso cuando:
98. habían: l- las ladrones en la prisión / y tú eres (e:) ladrón también
99. CH01: < (hm) >
100. B03: puedes / ¿cómo se di- dar li- libertad? / a ellos < sí sí > (risas=B)
101. CH01: libertarte < sí > / < sí > (risas=todos)
102. B03: fue muy divertido sí // (hh) y además sí // no sé /
103. CH01: yo:
104. B03: ((ruido=susurro)) (¡ah!) creativas / ¡las cosas creativas! ¿sí?
105. CH01: (e:) < s: í > / < sí sí > yo: inventé (e:m) (ts) muchas- muchos juegos /
106. B03: < (hm) >
107. CH01: porque: (e:) (ts) soy una persona creativa y también cuando
108. B03: < (¡ah!) okey >
109. CH01: era pequeña y así: /// (ts) (e:m) ///
110. B03: ¿pintaste con los colo:re:s? o te- te ves-
111. CH01: s: í cosas así o:
112. B03: te vestiste ¿qué- qué hiciste?
113. CH01: o: / (ts) tenía como animales ↑ /
114. B03: < (ahá) >
115. CH01: pero no: no vivos ¿sabes? (risas=CH) como libres
116. B03: (¡ay!) (risas=B) animales imaginarios (risas=todos)
117. CH01: < ya > (risas=todos)
118. B03: (hh) pero es bien (risas=todos) n- no es mucho trabajo (risas=todos) // (hh) no (e:)- e-
119. hay- hay una foto
120. CH01: era muy divert- (risas=todos) divertido de verdad
121. B03: < sí: > (risas=B) / hay una foto de mí *and*¹¹⁶ mi
122. hermano / cuando jugábamos de- de vestirse /
123. CH01: < sí >
124. B03: pero (e:) fue a Navidad por eso mi hermano es María y yo soy Jesús (risas=todos) no-
125. *Joseph Joseph* (risas=todos) / (risas=B) sí
126. CH01: < tú > / < ¿tú? > (risas=CH) / < ¿tú ere? >

¹¹⁶ *And*: En inglés 'y'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

127. B03: (hh) porque yo: yo era más grande
 128. CH01: <(jah!)> (risas=CH)
 129. B03: por eso / sí hay- hay las fotos con- con t- con los tra:jes *costu:mes*¹¹⁷ y sí (aj)
 130. CH01: <s:í sí sí>
 131. B03: divertidísimo // vale ahora (mm)
 132. CH01: muy bien
 133. B03: ahora es- es la hora // vamos ↓//
 134. CH01: (risas=CH) sí vamos (risas=CH)

¹¹⁷ *Costumes*: en inglés se refiere a la ropa, los 'disfraces'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	KM02INF
Fecha de la grabación	15-10-14
Duración	6:20'
Informantes	K02MAL y M06HFR
Nivel	B2.1
Tema	Recuerdos de tu infancia

CECELE02INF_ K02MAL_ M06HFR: Recuerdos de tu infancia (0:00')

1. M06: (mm:)
2. K02: vale: (risas: K)
3. M06: (ts) / la edad de- de pequeño: (em:) / creo que: es la misma cosas que la inocencia / un
4. poquito
5. K02: <(ahá)>
6. M06: porque: tú no tienes (e:) valor de la cosas no tiene: (hh) no tiene:
7. K02: <todavía no> //
8. M06: no y la: / para ti todos que tú puedes hacer es bueno // o tú
9. K02: <(ahá) sí>
10. M06: puedes jugar sin ocupalte¹¹⁸ /
11. K02: <(ahá) sí sí>
12. M06: o sin sin ocupalte de: de las reglas o de la: normalidad // ¿sabes? y tú puedes (e:) al
13. final (e:) ver la cosas de una: (mm) (ts) sin (em:)
14. K02: <sin valor o sin: juzga:r o:>
15. M06: <s- sin juzgar> creo: sí sin juzgar
16. K02: <sin juzgar vale>
17. M06: y entonces no tienes creo: (e:) miedo no tiene miedo de- de hacer la cosas o: de:
18. K02: <sí: sí:> (hh) también
19. eres (a:m) (ts) ¿curioso o curiosa? /
20. M06: sí sí / debe sel debe sel porque: cada cosas puede sel nueva /
21. K02: <sí:> /
22. M06: y: // y para discorer¹¹⁹ ¿discorer? discorer el- el mundo:
23. K02: <sí / sí sí>
24. M06: que: /
25. K02: <sí>
26. M06: que está: / alrededor
27. K02: es necesario ¿no? para eso: para
28. M06: <claro claro> de- de guardar su: // su ojo // (e:) lleno
29. de inocencia un poquito para
30. K02: <sí> (risas=K)
31. M06: saber ver sí las cosas (e:) /
32. K02: <(risas=K) vale sí (risas=K)>
33. M06: sin (e:) sin nubes (e:)/ detrás de ti ¿sabes?

¹¹⁸ Quiso decir 'ocuparte'. Este hablante pronuncia en varias ocasiones la /-r/ en posición implosiva como /-l/.

¹¹⁹ Quiso decir 'descubrir'.

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

34. K02: sí
35. M06: ¿entiendes un poquito? (e:) /
36. K02: vale
37. M06: hay una metáfora con esto en Francia que:
38. K02: <(ahá)> (risas=K)
39. M06: una: / una *cour* (e:) ¿un *courtain*¹²⁰? no (e:)
40. K02: e-
41. M06: un *courtain* is in english¹²¹ (e:m)
42. K02: (e:) <sí> (a:) un momento (hh) u:n velo / es un velo creo
43. M06: <¿un velo?> (¡ah!) creo que
44. K02: sí: creo que sí
45. M06: hay otro- un otra palabra también / pero: bon¹²² / vale
46. K02: (mm) <vale> no la: conozco
47. M06: (hh) // (e:)
48. K02: (hh) (a:) pues: (em:) ¿tú: no sé: descubri- (em:) (ts) descubriste:
49. muchas cosas cuando: eras pequeño o:?
50. M06: (hh) (e:) sí: creo (e:) la suerte que- que tenía es que mi: mi padres (e:) vivieron y viven
51. ahora también / en una: ciudad grande /
52. K02: <(hm)>
53. M06: y que: pe- qu- pero también (e:) tienen una casa en el campo /
54. K02: <(ahá)>
55. M06: y entonces cuando: eres joven (e:) es como el paradiso porque tú puedes (risas=K) hacer
56. (e:) / ¿sabes?
57. K02: <todas las cosas que>
58. M06: casitas casitas (risas=K) de: / de madera o de cosa: o:
59. K02: <sí: sí sí>
60. M06: jugar (e:) con el agua: ¿sabes? hay esto
61. K02: (hh) y- y ¿qué (e:) qué cosas / jugabas?
62. M06: (a:) muchas (e:) (?) casita casita
63. K02: ¿con la naturaleza o:?
64. M06: ¿cómo?
65. K02: (hh) e:l ¿tus (e:) juguetes: / t- (mm) tenían algo que ver con
66. M06: vale después mis juguetes
67. K02: la: con la- con la naturaleza o:?
68. M06: sí un poquito: porque
69. K02: m- mucho
70. M06: ¿sabes? *fa*:¹²³ / claro que a veces tú es (e:) en la casa entonces tú vas a
71. jugar con los *leggos* / me gustaba mucho los *leggos*
72. K02: <(¡a:h!)>
73. M06: ¿conoces los *leggo*?
74. K02: ¿los *leggos*? sí sí sí claro
75. M06: ¿los leggos? ¿sí sí? / me gustó mucho *fa* me gustaba mucho y me gustó

¹²⁰ *Courtain*: en inglés 'cortina'

¹²¹ *Courtain* is in english: quiso decir 'cortina es en inglés'.

¹²² *Bon*: en francés 'bueno'.

¹²³ Se escucha *fa*, se trata de *enfin*, que en francés significa 'o sea, en fin'. Este alumno lo utiliza repetidamente para reformular en todas sus conversaciones.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

76. también mucho esto (bah) (risas=K) // (e:) pero: al campo sí tú puedes ¿sabes? hacer¹²⁴ (e:) bici
77. con amigo:s (e:) / (a):-
78. K02: <sí: sí sí>
79. M06: acercarte de- del río: o pescar un poquito ¿sabes? muchas actividad
80. K02: <sí: claro> <sí sí>
81. M06: que al final no puedes hacer
82. K02: <(hm hm)> ((ruido=bostezo))
83. M06: en la ciudad // e- pero en la ciudad: // (e:) pero en la ciudad también
84. tú puedes e: disco- descorel otra cosas (e:)
85. K02: <descubrir otr-> <sí:> /
86. M06: de- de los museos
87. K02: (ts)
88. M06: ¿sabes? de:
89. K02: <pequeñas calles:> / no sé: /
90. M06: ¿cómo?
91. K02: ¿calles? ¿pequeñas? /
92. M06: en la calle pequeña sí
93. K02: y un poquito: oscuro:s a lo mejor oscura:s y: todo eso:
94. M06: <sí> de hacer u: como un poquito un camino de aventura / o de: <(hm hm hm)> / sí:
95. K02: <sí sí sí eso> (risas=K) / (hh)
96. M06: hay mucho ruido también y (e:m)
97. K02: (hh) cuand- cuando yo: era: pequeña m:i familia y yo: nos: (e:)
98. fuimos: al campo: también muchas veces /
99. M06: <sí sí>
100. K02: y: // así que: yo jugaba
101. M06: ¿pero vivías-vivías en (e:)
102. K02: (hh) (e:)
103. M06: en la ciudad o: en el campo?
104. K02: (e:) yo: sí en una ciudad pero:
105. M06: <¿en una ciudad?>
106. K02: vale / yo: conozco el campo también /
107. M06: <okey>
108. K02: por eso: y: bueno jugaba a: // cosas en la naturaleza: no sé: // e-
109. M06: de hacer la comida con
110. hierba:s y con cosa:s y: (risas=M)
111. K02: <s:í> (e:) <sí:> <eso eso> sí es verdad sí eso
112. M06: “¿quieres probar mi postres de: de tierra y de arena y
113. de” (risas=todos)
114. K02: <sí: sí sí sí> <(o:h)>
115. (risas=todos) (hh) y: (am:) / (ts) / bueno: entonces (e:) ¿ese tiempo: fue un: tiempo feliz para ti?
116. M06: sí sí sí sí sí claro muy feliz
117. K02: <claro ¿no?>
118. M06: muy feliz porque: /
119. K02: <sí:>
120. M06: por ser- por- por suelte al final no:: mis padres no tenía problema de: fa de dinero: o de
121. esta cosas y entonces tú

¹²⁴ Quiso decir ‘hacer’.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

122. K02: <sí:> eso es muy importante
123. M06: (hh)¿sabes? para- para disfrutar fa también
124. K02: <sí claro>
125. M06: que tú puedes
126. K02: <sí>
127. M06: disfrutar sin dinero
128. K02: o para viajar:r (mm) no sé un poquito al campo:
129. M06: pero: <sí también>
130. K02: o e:so o tener un cas-
131. M06: (ts) <para viajar sí>
132. K02: una casa: en en
133. M06: <(hm hm)>
134. K02: el campo /
135. M06: no: tengo mucho recuerdo también de: / del esquí a- del esquí para el hielo / ¿sabes? en
136. Francia mucha
137. K02: <(¡a:h!)> <sí: sí:>
138. M06: gente va: va a hacer esquí porque hay: / hay muchas zona donde tú puedes hacerlo /
139. K02: <sí sí sí claro>
140. M06: y: (a:) y tenía la suerte entonces de:- de ir a esquial con mis hermano:s y: mi hermana: y/
141. ¿sabes? todo esto hace un
142. K02: <sí> es lo mismo con nosotros con mi familia y yo tam- también
143. M06: hace un grupo: fa: porque tengo: dos hermano y una hermana
144. K02: <(ahá:)>
145. M06: y tenemos cinco: cinco años de (risas=K) diferencia
146. K02: <(¡ah:!)>
147. M06: soy el- soy el mayor /
148. K02: <(¡ah:!)>
149. M06: pero los dos pequeños fa (risas=K) ¿sabes? no hay tanto diferencia de: de edad /
150. K02: <sí>
151. M06: entonces para jugar también era: muy agradable <(hm)>
152. K02: <sí muy: m:uy práctico> (risas=K)
153. M06: <sí sí>/ sí: // no mejor
154. que si estás solo pero: un otra cosa ¿sabes? para:
155. K02: sí sí /
156. M06: (ts) (a:)
157. K02: con los herma- (e:) con los hermanos siempre es mejor / creo (risas=K)
158. M06: <sí sí sí> para jugar a la: a
159. la batalla: o: todo esto ¿sabes? (risas=M) / a los pirates o: / no
160. K02: <s:í:> <sí> es mu:y importante eso (risas=K) / (risas=K) /
161. M06: lo sé / (eh)
162. K02: (mm)
163. M06: muy bien muy bien //
164. K02:¿vale:? o: // vamos (a:) // no sé // ¿cinco minutos / más o menos?
165. M06: que ¿más o menos hicimos cinco minutos?
166. K02: ¿s:í vale? /
167. M06: (oh) bien bien (e:)
168. K02: ¿terminamos o:? /

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXO V

169. M06: sí ¿qué quieres añadir alg- cosas o:?
 170. K02: (hh) solo: que: que yo también tengo: tres hermanos y:
 171. (ts) una hermana y dos hermanos y:
 172. M06: <(jah!) ok> <(jah!) vale> <okey> (jah!) una: familia:
 173. K02: <sí sí sí>
 174. M06: numerosa /
 175. K02: sí: también como:-
 176. M06: muy agradable
 177. K02: como tu familia y: sí /
 178. M06: ¿y eres qué la pequeña: o la grande? <no?> la- / <la mayor?> <(jah!) muy bien>
 179. <okey>
 180. K02: no: la mayor (risas=todos) sí:: (e:) la mayora / <sí sí sí>
 181. M06: <la mayora>
 182. K02: <sí> (risas=K) / somos muy parecidos (risas=K)
 183. M06: vale vale vale
 184. K02: (risas=K) (hh) muy bien

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	KNI03AN
Fecha de la grabación	20-10-14
Duración	6:51'
Informantes	K02MAL y NI07MFR
Nivel	B2.1
Tema	Anécdotas

CECELE03AN_K02MAL_NI07MFR: Contar una anécdota (0:00')

1. K02: entonces / (a:m) / vale te quiero: contar una: pequeña no sé historia o anécdota de: / (hh)
2. NI07: <u>sí</u>
3. K02: de un viaje: mío: (ts) (a:m)
4. NI07: <u>sí</u>
5. K02: con mi familia // vale // yo: y mi familia nos fuimos a: Croacia /
6. NI07: <(jah!) ¿a Croacia?>
7. K02: <u>sí</u>: (a:m) // bueno de vacaciones y: (a:m:) (ts) // y: /// mi fami-
8. NI07: <u>con</u>- con toda la
9. familia o:?
10. K02: sí: sí con toda mi familia pero: // vale ma- mi familia f:ue: primero y: entonces fui yo /
11. NI07: <(jah!) sí>
12. K02: u:na: creo que una semana: (am) después /
13. NI07: <u>sí</u>
14. K02: (ts) y: (am) / (ts) mis hermanos (a:m) querían hacer un / no sé ¿un curso de surf? //
15. NI07: <(ahá) okey>
16. K02: vale a- a-
17. NI07: <u>sí comprendo comprendo</u>
18. K02: <u>¿sí sí?>
19. NI07: <u>entiendo</u>
20. K02: y: (a:m) (ts) / con no sé con u:n profes:o:r que: // sí con un profesor de surf / y: yo: (mm)
21. también
22. NI07: <u>de Croacia?> / ¿un profesor de Croacia?
23. K02: sí sí
24. NI07: <u>sí</u> ///
25. K02: (a:) allí en Croacia y: (am:) (ts) / pues yo: // también quería hacer (e:) el curso pero:
26. cuando: yo lle: lle:- (risas=K) (hh) ¿llegó? no llegué a: a Croacia /
27. NI07: <u>sí</u>
28. K02: (am) (ts) y mi familia me: // me: / cogé- cog- cogé:
29. NI07: <u>sí</u>
30. K02: ¿cojó? ¿cogió? (risas=K) no sé
31. NI07: <u>dónde?> ¿en- con del- del aeropuerto o del tren o?
32. K02: sí no (am) fuimos
33. en: yo fui en- en barco /
34. NI07: <u>sí</u> /
35. K02: sí porque: sí es: / fue una isla

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

36. NI07: <(jah!) ¿sí?> <bueno> <(oh)> <fantástico!>
 37. K02: <sí:> (hh) (am) (ts) y: /// (mm) vale: nosotros (am:) (ts) llegaremos a: / a ese: / no sé a:
 38. al área donde se: (hh) / puede hacer el- el surf y:
 39. NI07: <sí>
 40. K02: (hh) vale el profesor: el profes:or ya no: (am:) (ts) / quiso hacerlo ↓ /// é:l // primero él:-
 41. él: / dio clases a mi:s hermanos: y a
 42. NI07: <sí>
 43. K02: mi hermana y: a
 44. NI07: <sí>
 45. K02: (hh) toda mi familia excepto yo:
 46. NI07: ¿y- y los padres también? /
 47. K02: sí / pero:- pero a mí
 48. NI07: <(oh!)> <¡qué familia!>
 49. K02: no (risas=todos)
 50. NI07: ¿por qué no?
 51. K02: (mm) / porque ya no:- ya no tuvo ganas de: ganas de:- de: no sé de:- de: /// de hacerlo /
 52. de:-
 53. NI07: <(jah!) ¿sí?>
 54. K02: de enseñarme cómo:- cómo hacer el surf //
 55. NI07: <(jah!) okey>
 56. K02: <sí> eso fue muy
 57. NI07: es un poco: extraño ¿no?
 58. K02: sí es un poquito raro pero- pero él dijo que: // que tiene: suficiente dinero y
 59. no:- no tiene que hacerlo y así no si no- si no- si no
 60. NI07: <(aj)> / <¡no es posible!>
 61. K02: tiene ganas no:- no lo
 62. NI07: <¡no es posible!>
 63. K02: <sí> es así // sí porque: / tiene
 64. NI07: pero no es- no e- no estaba:: ¿divertido? no estaba: / (e:) agradable
 65. K02: <no:> <no:>
 66. NI07: para tí ¿eh? //
 67. K02: no: // no / no ¿eh?
 68. NI07: pero / y-
 69. K02: <sí>
 70. NI07: y al fin- al final (e:) has
 71. K02: (ts) no no no me enseñó a::l surf y: no: yo no: yo no
 72. aprendí (e:) (ts) hacerlo
 73. NI07: <(ja:j!)> <¡qué lástima!>
 74. K02: <sí:> ¿y tú?
 75. NI07: <¡qué la-!>
 76. K02: tú:- tú: sabes alguna: anécdota de: / (hh) o entonces (a:) o: o- otra cosa
 77. NI07: sí / sí / yo- yo creo yo:- yo quiero /
 78. quizá (e:) contar / un- una anécdota / de cuando: estaba pequeño //
 79. K02: <sí>
 80. NI07: pequeña/
 81. K02: <sí sí sí> /
 82. NI07: (ts) cuando: cuando: era un bebé //

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

83. K02: <(jahá!)>
 84. NI07: sí // en- hace mu:cho tiempo ¿eh? (risas=todos)
 85. K02: <¿sí?:> <vale> (risas=K) es (risas=todos) /
 86. NI07: entonces (e:)
 87. K02: solo un poquito (risas=K)
 88. NI07: <sí> // (e:) a un momento mi madre me ha puesto en la cama grande de mis
 89. padres /
 90. K02: <(jah!)>
 91. NI07: y ha preguntado a mi hermano // (a:) a: prestar atención a mí // ¿okey?
 92. K02: <¿a ti?>
 93. NI07: co- como estaba- como era: un bebé / (e:) ha preguntado a mi hermano que:
 94. K02: <(jah!)>
 95. NI07: que estaba un poco: más
 96. K02: que-
 97. NI07: mayor /
 98. K02: que ta- es vale que: también:
 99. NI07: que mí / sí
 100. K02: fue un po- (hm)
 101. NI07: y: (am) / y: mi hermano me ha contado / más tarde / el evento //
 102. K02: (risas=K)
 103. NI07: entonces (e:) /// parece que: después de: / menos de un minuto /
 104. K02: <sí>
 105. NI07: y: he empezado a: / gritar / a llorar de una manera // dramática /
 106. K02: <¿él o tú?>
 107. NI07: muy muy / e- yo
 108. K02: <¿tú?> /
 109. NI07: sí
 110. K02: <¡menos de un minuto!> (risas=K)
 111. NI07: <sí> // y: (a:) mi hermano aparentemente mi hermano: se
 112. asustó muy muy y: / y: (a:)
 113. K02: (risas=K) <pobre>
 114. NI07: y: (a:) preguntó (a:) qué pasó / para: para: buscar u:n u:n medio / para tranquilizarme un
 115. poco
 116. K02: <sí:> <sí sí sí> //
 117. NI07: y: (a:) (risas=K) aparentemente he: i:ndicado indiqué u:n lugar en la cama //
 118. K02: <sí> /
 119. NI07: (a:) // pero: / cuando: cuando: (a:) ¿veí? / el lugar // (a:) empezó // (a:) /
 120. K02: <a llorar ¿también?>
 121. NI07: a llorar aún
 122. más (risas=K)
 123. NI07: entonces mi he-
 124. K02: <¿verdad?> ¿por qué?
 125. NI07: <sí> // mi hermano (a:) ha: pregunt- ha llamado a mi madre para: para- (risas=K) de
 126. secorro¹²⁵ / ¿sí?
 127. K02: <sí>
 128. NI07: (a:) (risas=K) mi- mi madre: // (e:) viene y buscó y buscó en la cama y no- no veo nada

¹²⁵ Quiso decir 'socorro'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

129. K02: <pero no en- encontró
130. algo> /
131. NI07: entonces no e- al final mi padre ve- (e:) (risas=K) vinió
132. K02: <¿él también?> (risas=K)
133. NI07: y: // y: encontró /
134. K02: <(ahá)> / <¡por fin!> (risas=K)
135. NI07: una- una araña pequeñísima // (risas=K) (a:) apenas visible / en la cama //
136. (risas=K) y me salvó de: del- del- de- de esta: experiencia: (e:) angus- angustosa
137. K02: ¿y qué hizo él?
138. NI07: pero hay que decir que / desde este momento / he: // he: (a:) tenido siempre // un miedo
139. enorme de arañas¹²⁶
140. K02: <¿tú?>
141. NI07: <sí> // y: (a:) (risas=K) / y: (a:) hay que- hay que decir también que: / sin embargo he
142. encontrado mu:chas arañas en mi vida (risas=K) (e:) frecuentemente después entonces /
143. siempre /
144. K02: <en tus diferentes /
145. no sé pisos o:> (risas=K)
146. NI07: siempre una: experiencia de horror /
147. K02: <(¡oh!)>
148. NI07: de: (a:) de un trauma /
149. K02: <¿sí?>
150. NI07: realmente un trauma (risas=NI) eso es
151. K02: eso es verdad pero:- pero un poquito: / un poquito divertido o:- o
152. ¿tú tienes miedo de verdad?
153. NI07: (¡ah!) sí sí sí
154. K02: mu:y- mu:
155. NI07: sí sí
156. K02: <vale> / eso /// (uh) (risas=K) (hh)
157. NI07: voila¹²⁷ (risas=NI)
158. K02: así son las dos historias no ta:n // (ts) no sé divertidas pe:ro: /
159. NI07: no pero: es (e:) es- es (e:)
160. K02: pero son anécdotas de:
161. NI07: <sí>
162. K02: de nuestra vida (risas=K)
163. NI07: <son anécdotas> (risas=K) okey gracias
164. K02: okey / gracias

¹²⁶ Quiso decir 'arañas'.

¹²⁷ Voila: en francés equivale a 'ya está' o 'así es'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	JR03AN
Fecha de la grabación	21-10-14
Duración	9:37'
Informantes	J04MING y R05HPTG
Nivel	B2.1
Tema	Anécdotas

CECELE03AN_J04MING_R05HPTG: Contar una anécdota (0:00')

1. J04: buenos días R /
2. R05: hola ¿qué tal?
3. J04: bien
4. R05: ¿todo bien?
5. J04: (risas=J) / tod- todo bien // (a:) (mm) (ts) bueno // quería (a:) compartir contigo / (a:) contarte de: de una / adóctoda ¹²⁸/
6. R05: <sí>
7. R05: <sí>
8. J04: una historia (mm) bastante interesante / que me pasó: (risas=J)
9. R05: <¿divertida?>
10. J04: bueno: un poco triste (risas=J) pero:
11. R05: <¿sí?>
12. J04: no: divertida (a:) (ts) bueno el año pasado cuando estaba en Málaga / viviendo allí- no /
13. bueno un año y media / (a:m) (ts) / tuve la experiencia en ir a una boda / la primera boda-
14. R05: <(hm)>
15. J04: boda y la única boda / (a:) es- española // (ts)
16. R05: <(hm)>
17. J04: y: bueno yo tengo amiga que: es profesora de: de castellano / y hablamos: / (e:) por skype /
18. R05: <(¡ah!) ¡qué bueno!>
19. J04: y él me ayuda y: pronunciación y todo // bueno // lo- lo que pasó es que ella se
20. casó con- / con su novio / y: como somos amigas / (a:) me invitó a ir a su boda /
21. R05: <(hm)>
22. J04: (ts) pero (risas=J) el año pasado // (a:) no tenía coche (risas=J)
23. R05: <(hm)>
24. J04: para- para ir a este boda / (ts) y aunque estaba en Málaga y ella es de Málaga // la boda:
25. (a:m) // ocurrió // (a:m) todo lo-
26. R05: <¿fuera?>
27. J04: fuera de Málaga en un
28. R05: <¿fuera?> <(hm)>
29. J04: pueblecito /
30. R05: <sí>
31. J04: en la montañas //
32. R05: <sí>
33. J04: (ts) un sábado /// entonces tenía la boda // ella / mi amiga la novia // (a:m) // (ts) // pidió

¹²⁸ Quiso decir 'anécdota'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

35. le pidió a su: (a:) prima /
 36. R05: <(hm)>
 37. J04: para: / (ts) recogerme y llevarme / a la boda a- a la ceremonia / (ts) con otra chica que
 38. esta- también extranjera /
 39. R05: <sí>
 40. J04: con quien (ts) mi amiga habla por *skype* /
 41. R05: <sí>
 42. J04: entonces (a:m) estamos (a:m) (e:) éramos (e:) este chi- chica china / y yo / las guiris /
 43. R05: <(hm)>
 44. J04: las extranjeras de la boda / entonces las dos fuimos con su prima / a este ceremonia y
 45. después al be- al banquete / (e:) de la boda a otro sitio /
 46. R05: <sí>
 47. J04: (ts) que me pareció maravilloso: // en: la cima de: de una colina una montaña
 48. R05: <(¡ah!) ¡qué bonito!>
 49. J04: con buena vistas de:: del mar y todo /
 50. R05: <¿sí?>
 51. J04: pero / como: / como pasa con cada boda es que dura mucho tiempo doce horas en-
 52. entonces después de
 53. R05: <claro>
 54. J04: muchas horas y sobre todo como / este chica y yo éramos (mm) guiris extranjeras /
 55. todo el mundo (e:) // nos- nos preguntó / cosas de nuestra vida “¿por qué estás aquí?: bla bla
 56. bla: ¿cómo- cómo
 57. R05: <claro claro>
 58. J04: va el español:l? y garagaragara” y para- para muchos “(¡ah!) ¡qué guay
 59. que eres americana! y: ha pasado un viaje y en Miami y otros sitios la la la la” (hh)
 60. R05: <(hm)>
 61. J04: y: bueno / pero después de mucho tiempo / es- estamos bastante cansadas: // de la
 62. mente
 63. R05: <de hablar>
 64. J04: y físicamente y todo
 65. R05: <claro> /
 66. J04: y: a partir de las: diez diez y media / (ts) (a:m) empezamos a: deci- (risas=J) decidir
 67. “bueno es que creo que es la hora de: de regresar a casa ¿no? es que estamos muy cansadas y
 68. todo” (hh) y: empezamos a buscar su prima //
 69. R05: <(hm)>
 70. J04: y después de muy poco // (a:) // no:- nos dimos cuenta // que: s:- ella / ya: / habías ido
 71. R05: <s- se había ido>
 72. J04: se ha ido
 73. R05: <¡no me digas! (risas=R)>
 74. J04: sin / sin contarnos sin sin decirnos nada
 75. R05: <sin decir nada>
 76. J04: y: las dos nuestro móviles / (ts) (a:) /// hermaf- (a:) cómo se dice / (a:) // que-
 77. R05: ¿qué?
 78. J04: que- quedado las / baterías / de móviles
 79. R05: <(¡ah!) sin baterías>
 80. J04: <sin batería> que-
 81. R05: <sí>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

82. J04: quedar sin batería / entonces co:n / creo que / un por cien- e- por ciento (risas=J)
83. R05: < sí >
84. J04: de batería (a:) le man- / mandé un mensaje a este prima “es que / ¿estás aquí en la boda or
85. no?” / y ella me dijo “bueno / (mm) (a:) ya: ahora mismo no” y:: / y en preguntarle “¿cómo
86. voy a regresar a casa es el sábado
87. R05: <(hm)>
88. J04: por la noche y no tenemos coche ni / ni: n- ni conocemos otra gente para regresar a:- a
89. R05: <alá¹²⁹>
90. J04: casa y: ella me dijo por- por mensaje / “bueno suerte” /// (risas=R) y ya está //
91. (risas=todos) entonces (hh) esta- (risas=J)
92. R05: < ¡qué bueno! ¡qué simpática! >
93. J04: ¡qué- (risas=J) qué mala! (hh) entonces estaba ba- (e:) bastante enfadada / y: (a:) pensé
94. “bueno ¿qué- qué vamos a hacer? es que somos las extranjeras / sin dinero si:n / sin batería sin
95. móvil
96. R05: <si- sin móvil> (risas=R)
97. J04: sin nada” entonces // bueno quedamos un rato no sé una hora: / fuera:- fuera del banquete:
98. / en la terraza solo para / pensa:r y: / bueno /
99. R05: <buscar- buscar una solución>
100. J04: disfrutar un / no sé disfrutar un poco de: / (risas=R) de- de la vista no sé / pero
101. (risas=J) por fin bueno de- de vez en cuando (mm) / (e:) (ts) vinieron fuera (a:) algunos
102. invitados de- de la boda para no sé / fumar o charlar fuera de- de la recepción de-
103. R05: < sí >
104. J04: del banquete y toda la comida y música y tal (hh) y algunos: empezaron a: a preguntarnos
105. “¿cómo va todo con la boda y garagaraga?” y (risas=J) les dije (hh) “bueno la verdad es que
106. estoy bastante enfadada porque no sé cómo:- cómo podemos regresar a Málaga” y (risas=J) y
107. algunos (hh) nos ayudaron / solo por decir / “bueno es que: / creo que yo tengo un número de
108. ta:xi o quizá: alguna estación de autobuses en- en el pueblo que: por (hh) por pie en andar
109. sería en bajar la montaña y tal (risas=J)
110. R05: <(uy)>
111. J04: como media hora una hora para nosotras / y: al entrar de la noche /
112. R05: <(hm)>
113. J04: dos chicas extranjeros para (e:)
114. R05: <las dos> <(hm)>
115. J04: m- a- (a:m) encontrar una estación de tre- de trenes er de autobuses (hh) (risas=J) un poco
116. lfo un poco caos (hh) pero después
117. R05: <complicado> < ¡qué extraño! >
118. J04: de mucho tiempo un chico (risas=J) en contarle la histo- estas historia triste (a:) / n:os
119. dijo “bueno es que yo vivo en Málaga y si quiere // queráis esperar un poco más / (a:) que
120. quiero bailar un poco más (risas=J) es que /
121. R05: < sí >
122. J04: pue- puedo: (a:) // (mm) (ts) / llevar / llevaros / a: a tu casa después” // y por fin (risas=J)
123. R05: < así fue >
124. J04: (risas=J) / somos los últimos en salir de la boda (risas=J)
125. R05: < ¿sí? >
126. J04: con los novios (risas=J) (hh) (a:) media noche media n- (a:) no sé a partir de: de la un-
127. una de la madrugada pero: (hh) // no sé (e:) ahora mismo yo puedo: reír en general de la

¹²⁹ Quiso decir ‘allá’.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

128. historia pero: fue: fue
 129. R05: <el día: no>
 130. J04: un poco complicado un poco
 131. R05: <claro>
 132. J04: triste por- por eso entonces esa es la experiencia que: que tengo / sobre las bodas
 133. aquí //
 134. R05: <sí> (risas=todos) bueno yo: / (e:) (mm) nunca he ido a- a ninguna boda: aquí en España
 135. por eso no tengo: historias sobre bodas // pero: / m:e acuerdo de: de mi última: / de mi última
 136. viaje // (ts) mi último viaje que ha hecho ((carraspeo)) (ts) que ha sido al Egipto /
 137. J04: <ya>
 138. R05: y: (mm) y: la verdad
 139. J04: <(hm)>
 140. R05: es que me quedé súperimpresionado con: con todo / incluso: y principalmente con la
 141. ciudad de: Cairo /
 142. J04: <(¡ah!)(ahá)>
 143. R05: (hh) (a:) no sé si has estado ¿has estado?
 144. J04: no:: todavía no
 145. R05: sí // pues vale la pena ir es muy bonito /
 146. J04: <ya:>
 147. R05: pero: (mm) (ts)
 148. J04: como cada sitio ¿no? (risas=J)
 149. R05: sí claro / bueno las pirámides y tod- todo eso
 150. J04: <va>
 151. R05: muy bonito / pero: (ts) lo que más me: me impresionó / ha sido: la suciedad / de la- de la
 152. ciudad /
 153. J04: <(¡ah!)>
 154. R05: la ci- la ciudad es mu:y
 155. J04: <(ahá)>
 156. R05: sucia /
 157. J04: <(ahá)>
 158. R05: mu:y sucia / y:
 159. J04: ¿y- y cada- cada parte de cada zo- / zona de la: ciudad o no?>
 160. R05: es que / toda la- toda la
 161. ci-
 162. J04: ¿incluso los
 163. R05: toda la ci-
 164. J04: lugares turísticos?
 165. R05: sí sí: incluso los lugares turísticos
 166. J04: entonces es bastante feo ¿no?
 167. R05: (ts) sí mu:y feo // mu- mucho
 168. J04: que huele mucho de basura: y tal
 169. R05: sí: mucha basura /
 170. J04: <(ahá)>
 171. R05: mucho: / y: incluso en calles principales en calles de acceso: (a:) a las pirámides /
 172. J04: <(ahá)>
 173. R05: a: sitios turísticos (a:m) (ts) aún así la gente echa el- el la basura /
 174. J04: <(hm)>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

175. R05: para al suelo: /
 176. J04: <(hm)>
 177. R05: y: es muy feo y: me cho- me chocó: / mucho
 178. J04: quizá piensen que e:s / que es trabajo para otra
 179. persona para: recogerlo ¿no? la basura y no importa no- no quieren
 180. R05: s:í s:í pero la verdad / la- m- /
 181. J04: (hh) no quieren cuidar
 182. R05: <s:í>
 183. J04: a sus calles y: no sé
 184. R05: <s:í> / pero la verdad es que nadie la recoge es- (e:) la basura se queda ahí // y:
 185. otra cosa / ha sido las casas /
 186. J04: <(hm)>
 187. R05: que: casi (e:) grande parte de la ciudad las casas no están terminadas /
 188. J04: <(hm)>
 189. R05: las casas s- se ve la: (mm) (ts)
 190. J04: por falta de dinero o algo ¿no?
 191. R05: (e:) n:o sé (mm) no sé cómo pero:
 192. J04: escomo media construcción ¿no?
 193. R05: media construcción / sí
 194. J04: <vale>
 195. R05: y: bueno e- es una historia que: (mm) (ts) (e:) e un poco triste / llegar a una: ciudad / que:
 196. que tiene tanto de: de: de- de cultura
 197. J04: <tanta historia ¿no?>
 198. R05: tanta historia
 199. J04: <sí>
 200. R05: y ver todo: todo: estropeado las calles
 201. J04: <ya>
 202. R05: muy sucias lo lo lo /
 203. J04: <(ahá) (ahá)>
 204. R05: mucha basura en la calle / (a:m) (ts) y y: bueno
 205. J04: y te dejó s- (mm) sin ganas de volver ¿no?
 206. R05: s:í sin
 207. ganas de-
 208. J04: <ya>
 209. R05: sin ganas de volver // es verdad //
 210. J04: <(hm)>
 211. R05: bueno / es una historia / es algo que me pasó
 212. J04: bueno al menos experiencia ¿no?
 213. R05: sí una experiencia
 214. J04: una aventura
 215. R05: nueva
 216. J04: muy bien

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	BCH03AN
Fecha de la grabación	20-10-14
Duración	6:08'
Informantes	B03MAL y CH01MAL
Nivel	B2.1
Tema	Anécdotas

CECELE03AN_B03MAL_CH01MAL: Contar una anécdota (0:00')

1. B03: hola CH ¿qué tal?
2. CH01: hola ¿qué tal? muy bien ¿y tú?
3. B03: (risas=B) bien bien bien (oh) pero // el fin de semana yo te digo / (eh) fue cat- una
4. catástrofe
5. CH01: <¿sí?> ¿qué pasó?
6. B03: (jah!) pero ¿tú no viste? lluvia lluvia (o:j)
7. CH01: <(jah!) (uy) eso sí:> /
8. B03: (e:) vivo en
9. CH01: un horror
10. B03: Tabaiba: un- en un co- un piso compartido
11. CH01: <sí>
12. B03: con un- unos alemanes y con un español y // (aj) (e:) (e:) el sábado por la noche
13. sali:mos todo bien y durante
14. CH01: <(hm)>
15. B03: la noche cuando llegamos a casa // ya: empe- empezó (e:) el tormento: y
16. CH01: <(hm)> //
17. B03: (joh) yo te digo
18. CH01: <un horror>
19. B03: <sí> <un horror sí> y no no: n- nadie nadie // pus- pusie- pusiero:n- pusiera:
20. CH01: <¿puso?>
21. B03: <puso> / puso dormir // y porque: una- una chica la alemana tú la conoces ¿no? ///
22. CH01: ¿cómo se llama? /
23. B03: ¿Kati?
24. CH01: <(jah!) ¿sí?> / <¿sí?>
25. B03: (risas=B) sí (hh) Kati
26. CH01: ¿vive contigo?
27. B03: (jah!) sí Kati
28. CH01: <(jah!)>
29. B03: tiene mie:do de torme:ntos está- está
30. CH01: <(oy:> <¿qué pena!>
31. B03: <sí sí> está está cerca s- muy cerca de llo:ando fue un catástrofe y
32. CH01: <(a:y)>
33. B03: después // el domingo / nadie nadie nadie ha dormido: (fuah) todo t- / (buf) es- estuvimos
34. fatal de verdad
35. CH01: <muy cansados ¿eh?>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

36. B03: (hh) <sí> <muy cansado> y: (em) ella te- m- miedo miedo miedo y
 37. después el domingo / con este lluvia de a- un montón de lluvia todo el día ¿aquí no? en La
 38. Laguna también ¿no?
 39. CH01: sí sí sí
 40. igual aquí:
 41. B03: (oj) / en la calle había: mu:cho mucho agua / y después // el agua en- entró / en piso //
 42. CH01: ¿en tu piso?:
 43. B03: sí
 44. CH01: <¿no me lo digas!>
 45. B03: <sí> / de verdad e- el agua en- // entró / como (e:) como entró en la puerta // de: tuvimos
 46. que abrir
 47. CH01: <sí> <sí>
 48. B03: la puerta / que el agua pasó // pasó mi piso
 49. CH01: <¿no me lo cre:o!>
 50. B03: <sí:>para salir del- de- de la terraza //
 51. CH01: <(a:y):>
 52. B03: (e:) (oj) estuvimos (risas=B) e- fue (hh)
 53. CH01: <y todo mojado ¿eh?>
 54. B03: e- no: e- (e:) t- tuvimos suerte que no porque: (hh) (e:m) // probamos de: (mm) // (ja)
 55. cómo- cómo puedo explicarlo // probamos hacer como un- una pequeña riviara: / con las
 56. CH01: <sí>
 57. B03: las cosas
 58. CH01: <(hm)>
 59. B03: con las cosas de plástica y todo que- que el
 60. CH01: <(¡a:h!)>
 61. B03: agua / no s- no: no se va en todo- todos los sitios / que el agua: // de verdad pasa:
 62. CH01: <todo recto> /
 63. B03: pasa
 64. CH01: <sí>
 65. B03: por- por el piso: e: para salir
 66. CH01: <(a:y):> (risas=CH)
 67. B03: (hh) y ayer por la noche por la tarde / de verdad todos los cuatro // estuvimos al sillones
 68. (risas=B) / bebimos solo cerveza (risas=todos) y vino y / de verdad fue un di d- día de h:orro:r
 69. (risas=B) de ho:rror:
 70. CH01: <(a:y):> //
 71. B03: pero esta cerveza fue muy bien para- para tranquilizarnos sí (aj)
 72. CH01: (¡ah!) eso me interesa
 73. (risas=CH) / a ver a v- viene algo muy- muy gracioso ahora (risas=CH) /
 74. B03: <¿sí?>
 75. CH01: si te interesa (risas=todos) // mira
 76. B03: cuéntame cuéntame (risas=todos) //
 77. CH01: mira cuando yo viví en Bilbao con mi familia /
 78. B03: <(ahá) (ahá)>
 79. CH01: cuando trabajé como una aupair /
 80. B03: <(¡ah!)> / <sí>
 81. CH01: (mm) siempre los sábados / (e:m) la madre ha tomado cerveza //
 82. B03: <(¡ah!) qu- (hm)>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

83. CH01: y siempre me- / preguntó “¿tú también quieres una cerveza?”
84. B03: ¿pero solo los sábados?
85. (risas=B)
86. CH01: sí (risas=todos) no es- no me preguntes por qué era como un / un costumbre una: m:-
87. manía // y: / y: si- / siempre me preguntó “¿tú también quieres una cerveza? y yo no no / no
88. qué va no quiero”
89. B03: ¿no te- no te gusta cerveza?
90. CH01: no: no me apetece no
91. B03: <(¡ah!) vale>
92. CH01: y: // en otro día // o: / un día / ella: estuve: / estuvo en- en la cocina con su-
93. B03: <sí sí>
94. CH01: con su marido //
95. B03: <(hm)>
96. CH01: tomando vino /
97. B03: <(¡ah!) vale>
98. CH01: y: / han comido algo / y yo estaba en: en el salón con los niños y:
99. B03: <(¡ah!)> <con los niños sí> /
100. CH01: hemos visto:: la televisión y: había ruido
101. B03: (risas=B) <los dibujos> <sí>
102. CH01: <sí> (risas=todos) <sí> / cosas así // y:
103. la madre: // me preguntó desde la cocina // (ts) (e:): / “¿oye CH / quieres un vinito?” /
104. B03: <(hm hm)>
105. CH01: y yo: entendí: / con todo el ruido // “oye CH ¿tienes un ratito?”
106. B03: <(¡ah!) claro> <un ratito>
107. CH01: y yo sí sí sí claro voy voy (risas=todos) y ella en la cocina / (risas=todos) me miró
108. como // (ehé)
109. B03: (hh) <(ahá)> (risas=B)
110. CH01: “¿qué ha pasado / nunca tomas cerveza pero vinito sí:?” (risas=todos)
111. B03: (hh) (¡ah!) y especialmente
112. porque dijiste que “sí sí / voy / voy” (risas=todos) / (hh) como tú quieres absolutam (risas=B)
113. CH01: como // bien pensado ¿eh?
114. (risas=CH) ni un segundito sí sí sí voy (risas=todos)
115. B03: ¿y al final / bebiste el vino? (risas=B) /
116. CH01: sí al final (risas=todos) por la / graciosi- / graciosa que-
117. B03: <sí sí>
118. CH01: que era como a ver ahora sí ¿no? (risas=CH) /
119. B03: sí pero de verdad está siempre un poquito difícil cuando estás /
120. CH01: <sí: y->
121. B03: al extranjero: cuando no conoce:s y
122. CH01: <claro> y había ruido y no- no he entendido bien y: (risas=CH)
123. B03: <sí> / y al
124. final tienes // u- un- un vino (risas=CH) y dices pero: (e:)
125. CH01: (e:)
126. B03: pero- qu- por- (e:) perdón-
127. CH01: (e:) “perdona ¿qué querías hablar conmigo?” (risas=CH)
128. B03: “¿qué- qué me preguntaste?” (risas=todos) “¿qué hago ahora?” / sí y: (e:) es-
129. especialmente porque: yo pienso siempre que es m- muy mal educado si yo digo pero: (e:h) //

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

130. no lo quiero /
 131. CH01: <sí> //
 132. B03: porque es muy alemán de decir (hm) no /
 133. CH01: <no>
 134. B03: no lo quiero (risas=B)
 135. CH01: <no> (risas=CH) <no>
 136. B03: sí pero aquí // vale / (¡ah!) pero qué bien (risas=todos) me gusta ¿en- en- en la familia: /
 137. te: te lo pasaste bien?
 138. CH01: sí sí muy bien muy bien /
 139. B03: <¿sí?>
 140. CH01: me: he llevado muy bien con los padres y: con los niños bueno a veces un poco difícil /
 141. B03: <sí>
 142. CH01: ya sabes con tres niños con tres chicos además
 143. B03: <¡tre:s niño:s!> /<(uh)>
 144. CH01: de siete nueve años // y: y: uno de: /
 145. de dos a- dos años //
 146. B03: <(¡ah!)> <qué chiquitito>
 147. CH01: pero: no s:-
 148. B03: (¡ah!) hoy- hoy fue, *ach so*¹³⁰, en al- al colegio / hacemos algo que se llama hospitalización
 149. (hh) o sea que: hay un tándem de dos- de dos profesores que se dan
 150. CH01: <¿sí?>
 151. B03: visita sí / (hh) y hoy estuve al- a la Primaria y de verdad te digo / no puedo trabajar a
 152. Primaria porque / (risas=CH) los niños no pueden concentrarse ni por dos segundos
 153. (risas=CH) y- y tú- tú lo viste también en tu familia ¿no?
 154. CH01: <sí sí sí sí claro> /
 155. B03: (joh) / (risas=CH) // tú tienes que educarlos ¿sí?
 156. CH01: a veces es difícil bueno / pero hay momentos muy: / (ts) muy buenos
 157. con los niños siempre te:- te- / cuentan algo muy:
 158. B03: <sí:>
 159. CH01: de tu día y qué han aprendido hoy: y eso (hm)
 160. B03: <son muy adorables ¿no?> <sí:> // (¡ah!) me alegro / tienes que
 161. contarme un día más pero para hoy
 162. CH01: sí / sí tomamos un café un día y:
 163. B03: hoy tenemos que ir a clase
 164. CH01: sí ¿vamos ahora?
 165. B03: vale
 166. CH01: vale
 167. B03: chao
 168. CH01: chao

¹³⁰ *Ach so*: en alemán '¡ah ya!'

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	BJ04NOV
Fecha de la grabación	15-12-14
Duración	4:56'
Informantes	B03MAL y J04MING
Nivel	B2.1
Tema	Ruptura con el novio

CECELE04NOV_B03MAL_J04MING: Ruptura con el novio (0:00')

1. J04: hola B ¿qué te pasa:? /
2. B03: (¡oh!) estoy fatal lo siento
3. J04: ¿por qué? ¡cuéntame! ¿por qué?
4. B03: (¡a:h!) (hm) / mi novio: me puso las cuernas y ahora: me dej-
5. J04: <(¡ah!) ¡no me digas! a->
6. B03: <sí:> me dejó y: (¡aj!)
7. J04: ¿qué ha pasado? //
8. B03: sí
9. J04: <¿cómo te ha- has enterado de eso?> //
10. B03: (aj) n- no me preguntas porque: es una historia horrible la otra vez (e:) // sí yo lo vi: / yo
11. lo vi como con- con la otra muje:r y (aj) (ts) // ¿qué pena!
12. J04: <¿en serio?>
13. B03: <sí sí> y pue:s-
14. J04: <¿en serio (e:)?>
15. B03: <sí sí> y después yo dije que
16. J04: ¿ha tenido dudas sobre la relación hasta ahora o nu- nunca?
17. B03: (¡ah!) no no no / no para-
18. para mí todo- todo estaba genial y: /
19. J04: ¿siempre ha tenido confianza en él?
20. B03: sí: sí siempre es un chico muy bueno de: d- de mi opinión
21. pero bueno y al final yo dije “que valo- vale yo- yo quiere segui:r se- seguimos”
22. J04: <¿no me digas!> /
23. B03: es- est- estuvimos junto:
24. J04: <no me dig- fatal> /
25. B03: pero al final él me dejó / é:l dició de: de decir
26. J04: <(¡a:h!)>
27. B03: de que: que no quiere más / y
28. J04: ¿y cómo te sientas?
29. B03: (¡ah!) fatal /
30. J04: <¿fatal?>
31. B03: sí /
32. J04: ¿qué estás haciendo este finde?
33. B03: (¡ah!) llorando llorando todo el rato / sí
34. J04: no: hay que hacer algo hay que salir de la casa y no sé y
35. reunirte

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

36. B03: no pero no
37. quiero
38. J04: con alguna persona
39. B03: oye por ejemplo / por ejemplo yo no entiendo él el fu- el otro día él me él me
40. él / él me dijo si- si quiero salir con él y // yo dije “sí claro” y be- be-
41. J04: ¿pero hace- has podido
42. hablar sobre: lo que: lo que: él // él ha hecho?
43. B03: sí claro / hemos habla- hemos hablado ha:sta hasta hoy
44. J04: ¿y tiene como- tiene respuesta de:- de / te ha contado? //
45. B03: sí:
46. J04: ¿te ha explicado todo?
47. B03: sí: pero él- él dice que: no está más feliz conmigo y: que: / que: <sí:>
48. J04: <que no está: nada
49. más ena- enamorado
50. B03: <sí:>
51. J04: de ti>
52. B03: <sí:> / (¡ah!) qué pena y / y además pero / e- J no lo entiendo porque el otro día cuando:
53. cuando yo: estaba de vi- de viajes-
54. J04: <ya>
55. B03: siempre // él me dijo “ya: te- te: extraño: (e): tú:- te-
56. J04: <sí:>
57. B03: te echo a menos” y/
58. J04: <sí>
59. B03: y por eso no entiendo su po- su:- su: manera de: estar o
60. J04: es como de sorpresa /
61. B03: sí: sí para mí todo: f- todo estaba genial
62. J04: sin signo sin señales sin nada de: / de: su decisión
63. B03: <no:> / para mí nada
64. J04: de: de dejarte y: // y ya está
65. B03: <sí> // <sí> // <sí> /// pero: (mm) (ts) (hh)
66. J04: per- // pero bueno / es que: // pues no lo sé ///
67. (e:) (e:) /
68. B03: y además la otra mujer no es- no es más guapa que yo / ella es bastante normal (risas=J)
69. e:s no: / no no pue- no puedo
70. J04: <ya:> siempre / siempre se pasa la cosa es que: // (hh) // e:s / es muy duro
71. pero: / no lo sé que quizá puedes: / no sé ha- hacer algo este finde para pensar de (a:) o- otra /
72. cosa otro cosa no sé / (ts) reunirte con tus amigos o salir ir- ir / ir al centro y hacer algo / no-
73. no sé
74. B03: sí: pero hablando de mis amigos / estaban nuestros amigos todo el mundo lo conoce por
75. eso no puedo hacer algo con mis amigos porque cuando hago algo con mis amigos / tengo
76. que- que pensar en- en este / Filipe (risas=B)
77. J04: <sí:> / es que: sí //
78. B03: y: (a:m)
79. J04: estás pensando solo de él ahora mismo
80. B03: sí:
81. J04: ya: /
82. B03: no puedo ir a trabajar no: no tengo ganas de hacer nada: y:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

83. J04: <sí:>
 84. B03: si estoy aquí y ten- (e:) si estoy muy contenta que estás aquí
 85. J04: es muy difícil levantarte de la cama ¿no? //
 86. B03: sí: sí: /
 87. J04: <(hm)>
 88. B03: (<ah!>) ¡qué bien que tengo amigos como ti:
 89. J04: <sí:>
 90. B03: que puedo contar todo! pero: // (hh)
 91. J04: <sí:>
 92. B03: y además n- no lo sé: (mm) quere- queremos que ir al- a:l / queremos que ir al- al- a la- a
 93. las vacaciones
 94. J04: <(hm)>
 95. B03: para la proxi- el próximo año: // (hm) // a la Turquía: qu- que igual
 96. J04: ¿pero quieres que hagamos
 97. algo este finde? ¿podemos ir al cine podemos tomar algo cenar juntas? (e:)
 98. J04: no sé que yo tengo ganas en-
 99. B03: no: sé:
 100. J04: en hacer algo pero:
 101. B03: pero no me siento bie:n y:
 102. J04: mir- no: pero tienes que: no sé: / es que: /// hacer más
 103. que: solo: quedarte en casa y: / muy deprimida y todo: /
 104. B03: <sí:> pero cuando- cuando yo lo veo / si yo- si yo lo veo a la calle / o al cine: // no quiero
 105. ir al
 106. J04: ¿pero dónde
 107. está ahora mismo?
 108. B03: no lo sé /
 109. J04: es que quizá no quiere verte entonces no va a estar (risa=J) en- en la calles alrededor de tu
 110. casa supongo //
 111. B03: no sé no sé:
 112. J04: ¿no?
 113. B03: prefiero estar me quedo a la casa //
 114. J04: pero siempre // sabes que estoy aquí para ti // estoy aquí para escuchar (a:) y:: / como no
 115. tengo nada que hacer este tarde ni este finde / llámame y podemos: (a:) hacer algo enseguida
 116. no problema //
 117. B03: vale vale (¡oh!) ¡qué bien! / sí / (hh) / ahora me siento mejor <sí> <sí>
 118. J04: y mándame un mensaje cuando quiere y: no sé /
 119. B03: ¿no quieres que- no quieres
 120. J04: si a- / quieres que-
 121. B03: quedarte aquí: / puedes dormir aquí: / (risas=B) en el- en el
 122. J04: podemos ir de compras //
 123. B03: sí: / sí: claro
 124. J04: vamos venga / vamos de compras /
 125. B03: vale / vale vamos
 126. J04: vale: // bueno hasta ahora

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	CHK04NOV
Fecha de la grabación	24-11-14
Duración	5:10'
Informantes	CH01MAL y K02MAL
Nivel	B2.1
Tema	Ruptura con el novio

CECELE04NOV_CH01MAL_K02MAL: Ruptura con el novio (0:00')

1. K02: (ay) ((sollozos)) // tengo que to- contar/
2. CH01: qué
3. K02: contarle de /
4. CH01: ¿qué ha pasado? /
5. K02: (buah) /// ((murmillos)) mi novio me ha: (mm) dejado // solo
6. CH01: <¿en serio?>
7. K02: <sí> // (hh) sí es que: que n- no sé por qué // bueno dijo que: // dijo que: (mm)
8. nunca tenía tiempo para él pero- pero / no es verdad ((sollozos)) ///
9. CH01: pues /
10. K02: ahora creo que es por: // por otra novia o: o: ¿o qué?
11. CH01: <(hm)> //
12. K02: ((ruido=sollozos)) no lo sé / tú sabes algo ¿eh?
13. CH01: (ts) yo: / no lo s:- (mm) / no: no sé nada / pero mira:
14. K02: <¿no?> / <¿en serio?>
15. CH01: creo que: / (ts) / es también un poco tu culpa y n:o: quiero- quiero: / (ts)
16. K02: <¿mi culpa?>
17. CH01: <(hm) (hm) (hm) (hm)>
18. K02: <ahá>
19. CH01: no: quiero: tener te daño ahora pero: // pero: (ts) ¿sabes? que siempre estás con
20. K02: <(hm)>
21. CH01: tus amiga:s y nunca tenías tiempo /
22. K02: <¿siempre?>
23. CH01: para él
24. K02: <(hm)> //
25. CH01: no sé / o: (risa=CH)
26. K02: (mm): n:o lo creo / fue tan: de repente ¿sabes? (e:m) / (buf) /// (risas=todas)
27. (hh) (a:h) // por favor ayúdame ///
28. CH01: (hh) (a:) es que: es que no lo sé (hm)
29. K02: ¿tienes que investigar qué qué / qué / qué pasó con él /
30. CH01: <(hm) (hm)> (hh) mira: (e:m) /// (hh) en fin (risas=todos) (3') ¿ya tienes planes // para
31. el sábado?
32. K02: este fin /// sí: // bueno: (mm) nosotros dos /// hemo:s // plantea- ¿hemos?
33. CH01: <planeado>
34. K02: planeado que m- hemos planeado subir el Teide pero: ((sollozos))
35. CH01: ¿con tu novio?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

36. K02: sí claro
 37. CH01: <(hm)> // <vale> // y:
 38. K02: pero- pero: ahora no: ///
 39. CH01: <vale>
 40. K02: él ya no está y:
 41. CH01: <no tienes más ganas> //
 42. K02: <sí> ¿quieres-
 43. CH01: o quieres
 44. K02: quieres ir conmigo?
 45. CH01: sí: vale // ¿sí? / ¿quieres? /
 46. K02: sí: /
 47. CH01: vale
 48. K02: bueno /// pue:s // pero /// (a:j) estoy ta:n // triste // ¿sabes? /
 49. CH01: sí / sí lo entiendo // y: mira ¿qué te iba a decir? // (mm) // (¡ah!) sí / ¿lo del examen
 50. mañana? //
 51. K02: ¿lo de qué examen? /
 52. CH01: de: desarrollo // ¿ya:
 53. K02: <(¡ah!)>
 54. CH01: estudiaste? //
 55. K02: no
 56. CH01: ¿no? / porque quería dec- (e:) preguntarte una pregunta de: // tarea dos // todavía
 57. K02: no: no
 58. estoy capaz de: /
 59. CH01: <(hm)>
 60. K02: de estudiar ahora (risas=K)
 61. CH01: bueno / (hh) y:
 62. K02: ¿puedes entenderlo? (risas=K)
 63. CH01: sí sí / (hh) pues // (hh) no sé hoy qué
 64. K02: pero tú estudiaste ¿no?
 65. CH01: sí sí / yo: / estudié
 66. K02: <(hm)> //
 67. CH01: ¿y qué más: vas a hacer hoy por la tarde?
 68. K02: hoy (mm) comer y: / ducharme y luego: // ma no / dormir claro y: / nada más porque:
 69. CH01: <(hm)><(hm)>
 70. <sí> // (hh) bueno: (hh) ///
 71. K02: creo que nunca: ///
 72. CH01: pues
 73. K02: voy a: //
 74. CH01: <superarlo> //
 75. K02: <sí:> /// nunca
 76. CH01: <sí:> // ya: no lo sé qué te digo /
 77. K02: que fue tan- tan
 78. CH01: es que:
 79. K02: rápido
 80. CH01: creo que:
 81. K02: de repente
 82. CH01: <sí:> / pero creo que es /// (risas=K) // de: (risas=CH) de ambos / viene-

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

83. K02: ¿qué? ¿de qué?
84. CH01: viene de ambos que: / (ts)
85. K02: <¿de ambos?> / (mm)
86. CH01: <ya:> no- no lo sé / bueno / pues nada // y: (ay) ¡qué frío hace hoy! ¿no? //
87. K02: sí un poquito no lo: no lo siento /// solo (risas=K) solo hace frío en mi corazón (risas=K)
88. ((susurros en alemán)) ///
89. CH01: ((carraspeo)) ya / ya lo entiendo ///
90. K02: sí me entiendes ¿no?
91. CH01: (hh) pues pero creo que mañana: /
92. K02: <(hm)>
93. CH01: va a mejorar / y ya: sale el sol e:l / jueves por lo
94. K02: <el sol> <(ahá)>
95. CH01: menos lo han dicho / que:
96. K02: <lo han dicho> <(ahá)>
97. CH01: ya no hay más lluvia y espero que
98. K02: <(¡ah!) sí>
99. CH01: mejora un poco el tiempo porque también / quería ir a la playa (hh) // y aprovechar del ///
100. K02: <del tiempo>
101. CH01: <del tiempo ya> del buen tiempo
102. K02: a ver / a lo mejor / voy a venir
103. CH01: si quieres podemos ir juntas /
104. K02: <sí:>
105. CH01: y: // y: no sé / o jugar al tenis mañana /
106. K02: sí
107. CH01: a las siete
108. K02: sí tengo / sí sí claro //
109. CH01: sí / sí ¿bien?
110. K02: sería bien // creo que sí si
111. CH01: sí vale
112. K02: m:e siento mejor //
113. CH01: sí pues bien / quedamos mañana por la tarde /
114. K02: ¿a: a qué hora?
115. CH01: no sé a las siete o: / ¿sí? / ¿te parece?
116. K02: sí tengo tiempo ahora que: /
117. CH01: <va:le>
118. K02: que ya no tengo a mi novio tengo / to:do el tiempo del mundo
119. CH01: <vale> maña- mañana a las siete entonces //
120. K02: sí: / muy bien
121. CH01: (hh) bueno // ¿nos vemos? //
122. K02: sí //
123. CH01: pues hasta luego
124. K02: hasta luego

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	RM04NOV
Fecha de la grabación	24-11-14
Duración	6:26'
Informantes	R05HPTG y M06MFR
Nivel	B2.1
Tema	Ruptura con la novia

CECELE04NOV_R05HPTG_M06MFR: Ruptura con la novia (0:00')

1. M06: (e:) (mm) hoy
2. R05: hola // hola M / ¿qué tal? /
3. M06: (¡oh!) muy bien *fa* muy bien pero: no muy bien no muy bien / porque:
4. R05: entonces ¿qué pasa? //
5. M06: (bah) oye ¿sabes que: que María se fue del piso? (ah) //
6. R05: ¿en serio? ¿tu novia? / ¡no me digas! ¿qué pasó?
7. M06: s- sí: / claro claro / a- se fue de la casa (e:) *fa* se
8. fue en la casa de su padre porque: // (hh) a que ¿sabes? (e:) la semana pasada: fuimos al cine:
9. R05: pero
10. perdona perdona pero ¿se fue: / se fue: a vivir con sus padres? ¿mismo? //
11. M06: (puf) es que no lo sé no lo sé (e:) estábamos (e:) queríamos ir al cine: (e:) la semana
12. pasada: / ella quería ir a ver (e:) la película de Brat Pitt y yo: la de: Angelina G- Yolie / (hh)
13. (e::) y hablábamos
14. R05: <¿por eso?>
15. M06: de esto: // y que al final el tema- el tema cambió un poquito: y:: el tono fue: un poquito
16. más agresivo //
17. R05: (uy) / ¿por ese tema? ¿qué tontería! ¿no?
18. M06: <claro claro> <una tontería> pero: ¿sabes? las cosas de la mujer a veces (u:) no son muy
19. fácil (e:) / (ts) y: (buf) pues: (e:)
20. R05: <bueno>
21. M06: pues es que no lo sé qué hacer porque: // ¿sabes? tú me conoces hace: mucho tiempo
22. (e::) no tengo: // la: la costumbre de: de vivir solo ¿(ah)? /
23. R05: (hh) <sí> tú: tampoco eres fácil tú: tam- también eres una persona un poco complicada
24. no es solo ella //
25. M06: <sí> a vez a veces pero: creo que: para esta veces (e:) es su culpa // porque: porque
26. ¿sabes? (e:) // muchas veces quería hacer la cosas (e:) de su manera a su manera // y que yo:
27. (e:) yo: no puedo decir muchas cosas //
28. R05: (ts) pero: pero: (ts) (e:m) cuéntame: al por menor ella: se- s- (e:) cogió sus cosas ¿y se
29. fue? //
30. M06: (e:) ella cogió su:- su maleta pero: no no su:- su perro su perro está conmigo /
31. R05: <(¡ah!) bueno>
32. M06: (e:) de- de una pena de cosas /
33. R05: (ts) bueno entonces se- no se levó¹³¹ el perro es que no es muy grave / (hh) bueno yo / yo
34. sugiro que:- que lo veas de una forma: // (mm) tranquila y con tranquilidad // primero

¹³¹ Quiso decir 'llevó'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

35. M06: < sí: sí: > pero
36. ¿sabes? es que: la cosas me costan mucho: y que: necesito de hablar de: de este tema con-
37. con alguien y: // y tú
38. R05: <claro>
39. M06: y con tú: es muy fácil de- de hablar contigo //
40. R05: (hh) <claro> yo lo sé / pero: vamos a ver ustedes / (ts) son los dos muy parecidos // (a:)
41. (mm) (ts) yo no estoy así totalmente de acuerdo- de acuerdo que ella / (ts) sea muy difícil
42. porque: / vamos a ver tú también tienes tu forma de ser y entonces / yo creo: / que: (mm) (ts)
43. hay- hay señales que demuestran que ella no se fue definitivamente /
44. M06: < sí sí > pero: (e:) me dijiste esto antes pero: es que: ahora no tengo noticias de ella y qué:
45. y qué: y qué qué qué voy a hacer la: la próxima semana / por- por el fin de semana
46. R05: pues yo tengo un- yo tengo una idea / tú tienes el perro // entonces // pues: (e:m) te tienes
47. el perro es señal que: // ella: / va a volver porque ella quiere mucho al perro / ¿por qué no le
48. haces u:n?
49. M06: < sí: > a mí el perro: ¿sabes? no me gusta mucho el perro ¿(ah)? //
50. R05: (ts) / < sí: > ya lo sé ya lo sé pero: ¿por qué no le haces un- una llamada: / y: le dices que
51. el perro: necesita de ella / y: de su cariño / y: quizá así ella (a:) (mm) vuelva a la casa y ahí
52. podrán hablar
53. M06: < sí: sí: > puedes puede ser una idea: pero: // no quiero ir a verla o a llamarla para:
54. suplicarla: de “(ah) y tu perro ¿sabes? ta ta y esto y esto” y todo este rollo
55. R05: < sí: >
56. M06: que me: // me enfada un poquito y que: para mí el perro será mejor
57. R05: < sí: >
58. M06: en la calle que: en mi piso (¿ah?) o:
59. R05: (ts) <es verdad es verdad> pero bueno / (a:) vamos a
60. ver / (e:) tampoco es- es bueno ir ya: (a:) a llamarla / entonces yo propongo / yo propongo (a:)
61. como hoy es- es viernes // (a:) propongo: hacer algo el fin de semana // ¿qué me dices?
62. M06: (hh) (buf) < sí sí sí > pue- puede ser puede ser pero:
63. R05: quizá quizá así c- con un fin de semana ella
64. se dé cuenta y tiene tiempo para pensar / y: quizá quizá ella te busque / y: ya más tranquila
65. M06: < sí: > pero ¿sabes? es que: si nos vamos juntos por el fin de semana (e:) ¿qué voy a hacer
66. el perro? // ¿sabes? no: no vamos a coger el perro con nosotros porque:
67. R05: pues yo tengo- yo tengo u- yo
68. tengo una propuesta que puedo hacer / pues vamos (e:) a hacer ser- s:- surf / y: levamos el
69. perro / lo prendemos ahí en la arena / y: y vamos a hacer (e:) / surf
70. M06: (¡oy!) claro que dos chicos y un perro: (e:) tal vez que: las chicas puedes decirse
71. “(oh) (eh) ¡qué guay! (e:) ¿podemos hablarlo o: / o: pasar un
72. R05: < sí: >
73. M06: ratito con ustedes?”
74. R05: < sí sí sí > funciona siempre
75. M06: <(eh)> <claro> (risas=R) tal vez tal vez / muy bien muy bien (¡ah!) bien entonces es
76. mucho mejor
77. R05: (hh) funciona siempre la- las pena
78. M06: de hablar contigo claro (risas=R) / mucho mejor (risas=R) / no: entonces no lo sé no lo
79. sé *bon*¹³² tal vez vamos a esperar (a:) (buf) / a no sé / la próxima semana
80. R05: bueno pues ya me dices al fin- al final de- al final

¹³² *Bon*: en francés ‘bueno’.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

-
81. ya me dices y: // y: ¿hacemos algo? // para
82. M06: <sí:> <vale:> *bon voy* (a:) voy a quedarme por a- por
83. la tardes en casa y: / y hablaremos de: / de esto (3:00')
84. R05: <vale> / pues entonces / (a:) (mm) quedamos así / llámame // ¿vale?
85. M06: pues bueno bueno vale
86. muchas gracias (¿?)
87. R05: adiós
88. M06: hasta luego

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	BJ05VIO
Fecha de la grabación	15-12-14
Duración	12:20'
Informantes	B03MAL y J04ING
Nivel	B2.1
Tema	Violencia de Género

CECELE05VIO_B03MAL_J04ING: Violencia de género (0:00')

1. B03: hola ¿qué tal?
2. J04: bien
3. B03: (oj) / acabo
4. J04: estoy bien
5. B03: de leer un artículo que me: (aj) / que me da: pensar muchísimo en vio-
6. J04: ¿de qué?
7. B03: sí un- un artículo de la vi- violencia: /
8. J04: <sí>
9. B03: de la violencia de género y: y: o la violencia doméstica es- es horrible la situación en
10. España ¿no?
11. J04: <sí> también
12. es que no- los últimos días he leído un montón de
13. B03: <¿sí?>
14. J04: artículos sobre: violencia aquí en Europa en España en Es- bueno en mi país en
15. B03: <¿sí?>
16. J04: Estados Unidos // y: lo que pasa es que: / que pasa en todo el mundo /
17. B03: <todo el mundo sí>
18. J04: es que afecta a toda
19. B03: <(hm)>
20. J04: las mujeres de cada- casi cada país /
21. B03: <sí sí / sí>
22. J04: entonces hay alguno países / donde todo está más
23. fuerte / más injusto / más // tic- (risas=J) deseculibrad-
24. B03: <(hm)>
25. J04: deseculibrío
26. B03: <sí sí claro>
27. J04: entre los hombres y las mujeres /
28. B03: <sí:>
29. J04: pero la verdad es que es u:n // problema: grande / y grave
30. B03: <(hm)> <grave grave> <sí claro>
31. porque: / especialmente yo: pensé siempre que hoy: en: /en nuestra é- época / el problema no es
32. tan grande porque yo: siempre estaba pensie- pensando que: / (a) a la época de mis can- de mis
33. abuelos por ejemplo
34. J04: <ya>
35. B03: de: cuando mis abuelos la mujeres no tienen educació:n (e): / (e:) estaban depiende de-

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

36. de
37. J04: < sí >
38. B03: sus ho- de sus maridos
39. J04: < sí >
40. B03: pero hoy / estaba flipando leyendo este artículo que: hoy
41. J04: <(hm)>
42. B03: la situación es casi lo mismo que hace muchísimos años
43. J04: < sí > // < sí sí sí >
44. B03: porque hoy (e:) las
45. mujeres en- en nuestros e- hoy es- en estos días las mujeres como tú y yo tenemos trabajo:
46. J04: <(hm)>
47. B03: tenemos
48. J04: <(hm)> //
49. B03: tenemos fuerza: tenemos
50. J04: < sí >
51. B03: educación y: / además también es posible que: / hay tantos ma:ltrato- maltratados en- en
52. las
53. J04: < sí >
54. B03: casas /
55. J04: lo que me: me llamó la atención en leer los artículos es que: / en el mundo de- de la
56. mujeres /
57. B03: <(hm)>
58. J04: por el mundo / hay un tercio /
59. B03: < sí > / < sí >
60. J04: de- una de cada tres mujeres / se han
61. B03: < un tercio >
62. J04: es- s- sido afectados / y abusados en
63. B03: < sí >
64. J04: forma violencia / de género: d- domé:stica / (a:) sexualmente
65. B03: < sí > / < sí >
66. J04: y hay un montón de
67. forma diferente de violencia / entonces
68. B03: <(hm)> < sí sí claro >
69. J04: me: me sor- prendió en leer este
70. B03: <(hm)>
71. J04: porque yo sé que // (e:) la violencia es / es un problema // g- grande en el mundo pero no
72. sabía que es // ta:n grande
73. B03: sí un tercero es- es muchísimo
74. J04: < un tercero > / < sí >
75. B03: (e:) un tercero: o sea que tú y yo / todo el mundo
76. J04: <(hm)>
77. B03: conoce a alguien normalmente pero
78. J04: <(hm hm)>
79. B03: la pro- el problema es que / no se habla de ese tema /
80. J04: <(hm)>
81. B03: yo de- con mis amigas / (buah) creo que hasta ahora no: ha- no hablamos de ese tema
82. porque también es un tema que es muy delicada:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

83. J04: < sí: >
84. B03: porque: no- no sabes cómo cómo es a- en las casas cómo se pasa / y además necesita:s
85. J04: <(hm):> /
86. B03: ya sí la gente
87. J04: < sí: >
88. B03: tiene vergüenza / creo que es así
89. J04: y también / y también lo que me: me puso mal // (e:) muy triste
90. también es que: / (a:) / la violencia doméstica / se está considerado / algo doméstico: / entonces
91. (e:) // (ts) (a:) esto es lo que: // m- mucho gobierno mucho países piensan que “bueno sí es
92. problema pero es problema dentro de la casa”/
93. B03: <(hm)>
94. J04: y: este es: es: entre la pareja /
95. B03: <(hm)>
96. J04: y: no podemos hacer na:da /
97. B03: < sí: >
98. J04: pe-
99. B03: sí a ver a ver podemos hacer algo porque: / (e:m) ahora yo leí en ese artículo también que
100. hay: si es por twitter por faceboo:k po:r /
101. J04: < hm >
102. B03: por internet / por internet pue- hay- hay muchí:simas (e:)
103. J04: < hm >
104. B03: muchísimos números de teléfonos
105. J04: < sí: >
106. B03: donde puedes llama:r
107. J04: < sí: >
108. B03: (hh) donde: hay ayu:da ayuda: que:
109. J04: < sí: >
110. B03: (hh) que- que: (em:) que reacci- e- ayuda que reacciona
111. J04: < sí: >
112. B03: inmediamente
113. J04: (hh) pero un artículo que: que leí / bastante fuerte al- autor (mm) (risas=J) tenía
114. / una opinión muy (risas=J) muy fuerte (hh) es que: / el sentido / es que: la- las mujeres tienen
115. que llamar atención a este
116. B03: <(hm)>
117. J04: problema
118. B03: <(hm) (hm)>
119. J04: entonces el problema es que: / la mujeres no: // sienten que tienen libertad en decir nada /
120. B03: < sí sí >
121. J04: cuando es- es que: el problema es suyo no s- es- es el suyo pero: /
122. B03: < no buen (hm) >
123. J04: es que las mujeres dicen que las mujeres tienen
124. B03: < cla:ro >
125. J04: que llamar atención a su propio problema /
126. B03: < cla:ro >
127. J04: cuando tenemos como: como país como gente como pueblo te- tenemos que tener
128. conciencia (hh) y hacer algo / no pur-
129. B03: < claro >

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

130. J04: pur- (e:) por- fuera de: /
 131. B03: <sí sí> /
 132. J04: de: consecuencia de: bueno la consecuencia de- de / cualquier cosa la policía en llamarles
 133. y todo
 134. B03: <(hm)>
 135. J04: pero tenemos que ser acti:vos
 136. B03: <sí sí sí>
 137. J04: y en general antes ahora
 138. B03: <sí>
 139. J04: mismo / acerca de este problema /
 140. B03: bueno estoy- estoy de acuerdo porque: (am) / en estos días / yo pienso que: necesitamos
 141. muchos forum por internet donde los- la- las mujeres pueden reunarse
 142. J04: <(hm)>
 143. B03: para: para hace:r actividades
 144. J04: <sí>
 145. B03: para hacer / también pro- prot- ¿cómo se dice? ¿protestaciones en la calle? //
 146. J04: <manifest-> / (mm)
 147. B03: protest- m- para demostrar protesta:
 148. J04: <sí>
 149. B03: manifestaciones algo así / que:
 150. J04: <(hm)>
 151. B03: se van a la calle de- de hablar
 152. J04: <(hm)>
 153. B03: de su problema / porque ahora estamos hablamos de: de la violencia de
 154. J04: <(hm)>
 155. B03: género pero hablamos de: /
 156. J04: <sí>
 157. B03: de la violencia doméstica que es también con los niños /
 158. J04: <sí incluye todo>
 159. B03: y es- es un- un problema que es más grave porque los niños no
 160. J04: <sí>
 161. B03: pueden- no
 162. J04: y
 163. B03: pueden hacer nada
 164. J04: bueno y también todos están afectados por eso- no solo la mujer sino
 165. también / lo niños // que: / que ven este violencia / entre la pareja entre tu- tus pa:- sus padres
 166. en casa
 167. B03: <(hm)>
 168. J04: entonces este afecta (hh) a: // 1- sus emociones este afecta a la mujer / que: siente ma:-
 169. má débil como persona y: / que:
 170. B03: <(hm)> <sí sí>
 171. J04: he escrito que: / las mujeres abusados / son menas- menos propensas a tener un
 172. trabajo / y cuidar
 173. B03: <(hm)> <sí sí>
 174. J04: bien a sus hijos /
 175. B03: <sí> y
 176. J04: y también lo- los niños / que presencian que están / presente / enfrente a esta violencia

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

177. están más en peligro / tener problemas de salud trastornos de ansiedad / bajo rendimiento
178. escolar y
179. B03: <cla:ro>
180. J04: comportamiento violento por eso
181. B03: y- y no es solo eso pero / el problema es también que los niños /
182. que: // estén siempre mirando este violencia
183. J04: <(hm)> /
184. B03: para ellos es bastante normal
185. J04: <sí>
186. B03: y claro:
187. J04: <(hm)>
188. B03: que un niño y también las niñas no:
189. J04: <(hm)>
190. B03: no quiero solo hablar de los niños
191. J04: <sí>
192. B03: porque las mujeres pueden estar agresivo-
193. J04: <sí>
194. B03: agresiva también pero / por estos niños donde: / la violencia en las casas es tan normal //
195. ellos van
196. J04: <sí>
197. B03: a trata:r / a su pareja también
198. J04: <sí>
199. B03: en este manera
200. J04: <sí> //
201. B03: y pagar es algo normal en
202. J04: <sí>
203. B03: una pareja por ellos y eso
204. J04: <(hm)>
205. B03: es un problema porque: // (tuah) / no sé / pero:
206. hay que: hay que e- al colegio también
207. J04: <sí>
208. B03: en el colegio hay que hablar ese tema /
209. J04: <sí>
210. B03: qué hacemos con la violencia:
211. J04: <sí>
212. B03: qué hacemos cuando vemos
213. J04: qué:- qué hacemos aquí en nuestro país y también (e:) hacia otro
214. países porque yo-
215. B03: <(hm) (hm)> /
216. J04: (ts) que sabemos que hay / este / desequilibrio este i- desicualda:d / entre hombres
217. B03: <(hm) (hm)>
218. J04: o mujeres / no solo
219. B03: <(hm)>
220. J04: aquí / que es menos conocido /
221. B03: <(hm)>
222. J04: sino también en el mundo
223. B03: <sí claro>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

224. J04: y que es nuestro papel // como:
 225. B03: < sí sí sí >
 226. J04: no sé la Unión Europeo co: (hh) con (mm) no sé / como país o como individuo / como
 227. comunidades qué es nuestro papel / hacia por ejemplo (a:m) // países musulmanes por ejemplo
 228. B03: < sí sí > < mira mira >
 229. en Alemania es- es- es- es esa es el problema en Alemania tenemos muchos familias
 230. J04: < (hm) >
 231. B03: de Turquía /
 232. J04: < ya >
 233. B03: hay / no- no las familias están no están más turcos / están más alemanes /
 234. J04: < (hm:) >
 235. B03: pero también / en las familias musulmanes / el padre / es
 236. J04: < (hm) >
 237. B03: el je:fe de la familia
 238. J04: < sí > /
 239. B03: es así /
 240. J04: < sí sí >
 241. B03: por eso hay mucho autoridad / y en esos familias / especialmente en las ciudades
 242. grande como Berlín Munich Stuttgart
 243. J04: < sí: > / < sí: > /
 244. B03: hay una- hay una enorme cota de: violencia
 245. J04: < sí >
 246. B03: de género de violencia de familia todas las
 247. J04: < sí >
 248. B03: dos / pero es también en Alemania lo- yo leí dos artículos es también una pregunta de
 249. cultura /
 250. J04: < sí >
 251. B03: musulmán ¿no?
 252. J04: y esto está- está ar- a:rra- arraigado profundamente en la cultura la religión
 253. / (a:)
 254. B03: < (hm) >
 255. J04: la dispon-posición mental /
 256. B03: < (hm) >
 257. J04: y la historia entonces cada persona
 258. B03: < sí: cla:ro >
 259. J04: tiene su perspectiva cada- cada país cada: / gobierno como gobierno
 260. B03: < (hm) >
 261. J04: musulmane también tiene esta perspectiva que: / el ho:mbre: es la cabeza /
 262. B03: < sí >
 263. J04: y tiene derecho: / (a:) a hacer cualquier cosa que quiere
 264. B03: a educar a su familia claro
 265. J04: < exacto >
 266. B03: sí sí / y es así y:- pero que me- que me: (em) que me trata de ve- en serio es que
 267. J04: < (hm) >
 268. B03: también en las familias / aristócratas
 269. J04: < (hm) >
 270. B03: en las familias que tiene una educación mu- (e:) muy profundamente

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

271. J04: <(hm)>
272. B03: hay también la violencia por eso no podemos decir ahora / “¿(jah!) vale es un problema
273. de religión
274. J04: <sí>
275. B03: y una problema de las familias que no tienen educación y que son un poquito pobre”
276. J04: pero cómo
277. B03: (hh) es un problema que trata todo el mundo
278. J04: pero ¿cómo crees tú se puede cambiar? //
279. B03: (ts) (a:) de- en mi:- en mi: opinión /
280. J04: <sí>
281. B03: hay que hablar de ese tema / hay que hablar en las calles hay que hablar por internet por
282. televisión a- en el colegio / hay que hablar de las cosas para: / para memorizar que: / es un
283. problema // y cuando hablamos de ese tema a- los políticos tienen que: (a:m) cambiar algo
284. J04: y también hacia los musulmanes hablar con ellos es que:
285. B03: <sí claro> // con todo el mundo (hh)
286. J04: para
287. enseñarles que este no es correcto // pero su perspectiva que: sí es correcto / que es el hombre:
288. e:s-
289. B03: <(hm)>
290. J04: (e:) el más / el más grande tiene más poder / este
291. B03: no / no es correcto / los niños tienen también los derechos / que:
292. J04: <ya>
293. B03: hay tienen que (a:) / tener una educación sin pagar / punto
294. J04: <hm> / <sí> /
295. B03: es así /
296. J04: <(hm)>
297. B03: y también un- un pequeño golpe /
298. J04: <(hm)>
299. B03: es prohibido /
300. J04: <sí> / (hh)
301. B03: ese se dice: / el ley
302. J04: <sí> / una cosa que yo- yo creo en- en / leer este: / pregunta / “posibles causas del
303. maltrato de la mujeres”
304. B03: <(hm)>
305. J04: bueno yo creo que un montón de razones diferentes pero / una cosa que yo creo es
306. fundamental / es la base de nuestra naturaleza humana /
307. B03: <(hm)>
308. J04: entonces sí hay / hay cosas exteriores pero también interiores entonces eso es lo que ha-
309. había anotado en casa / es que: tenemos que pensar de lo básico que es- que como seres
310. humanos /
311. B03: <vale / vale>
312. J04: hay maldad en este mundo /
313. B03: <sí>
314. J04: entonces (hh) moldad que se ve en la violencia pero se ve en un montón de otro cosa
315. malas / de maldad
316. B03: <sí sí claro> / <sí>
317. J04: entonces lo básico es que tenemos nosotros / esta naturaleza humana // (a:) naturaleza de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

318. los seres humanos / y tenemos que preguntarnos / quiénes somos dentro no solo fuera que-
319. B03: <sí / sí>
320. J04: que: (e:) estamo:s afectados por cosas de la cultura y todo / pero para cada individuo se-
321. se tiene que preguntar /
322. B03: <sí / sí> //
323. J04: qué: / quién soy dentro ¿no?
324. B03: <sí> //
325. J04: y: y: / qué me- qué mi papel aquí / (e:) co:n- con mis: // amigos / con mis conoci-
326. B03: <sí>
327. J04: lo conocidos e- en (a:) a mi alrededor / y qué es mi papel // en sus vidas // cómo-
328. B03: <sí / sí>
329. J04: cómo / debo yo tratarles
330. B03: <sí>/ <claro que sí> / <sí> //
331. J04: (ts) y este es lo que tenemos que t- tener / en- cuenta // (a:) / pri- (a:) primero en nosotros
332. mismos / y también como tú- tú has dicho
333. B03: <sí> por eso empezamos / con nosotros / sí
334. J04: e:n enseñarles a los demás
335. B03: <sí>
336. J04: los niños y las familias / qué significa el maltrato / y qué es el trato /
337. B03: <sí>
338. J04: en amar a los demás en tratarlos bien
339. B03: y qué- qué p- qué pueden hacer los víctimas
340. J04: <sí>
341. B03: y todo así / sí
342. J04: pero si es- es muy complejo muy complicado porque no hay solución
343. B03: <sí> pero por eso / hay solo que empezar con algo
344. J04: <(hm)> //
345. B03: vale /// (hh) por eso
346. J04: bueno
347. B03: empezamos ¿ah? (risas=B)
348. J04: sí (risas=J)
349. B03: vale
350. J04: vale
351. B03: te veo (risas=B)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	CHK05VIO
Fecha de la grabación	04-03-15
Duración	9:15'
Informantes	K02MAL y CH01MAL
Nivel	B2.1
Tema	Violencia de Género

CECELE05VIO_K02MAL_CH01MAL: Violencia de género (0:00')

1. K02: ¿está? // vale
2. CH01: sí /
3. K02: a ver (e:) lo que me interesa más / e:s saber (e:m) (ts) // si: los hombres no: no quieren a
4. sus mujeres /// porque: como oímos la canción //
5. CH01: <sí>
6. K02: la mujer (e:) // que dijo (e:m) /// “no se daña a quién se quiere” // pero no sé si:
7. CH01: <sí>
8. K02: los hombres que:
9. CH01: bueno creo que sí: que los hombres quieren a su muse- mujeres / pero: (e:m) (ts) que
10. u:n- un maltratador / tiene: por ejemplo: baja tolerancia: a su: frustración
11. K02: <(ahá) sí>
12. CH01: y: y: baja: capacidad para gestionar sus propias emociones /
13. K02: <sí puede ser>
14. CH01: y: por eso: /
15. K02: o tiene: otra:
16. CH01: le salta: la mano y: /
17. K02: <sí:> / o- y o- o otra: jerarquía de: // de valores: de: prioridades: / su:
18. CH01: <sí> y / <sí> y a- y: /
19. K02: (ts) / su: no sé su papel su rol su / dibujo de cómo: (hh) cómo las cosas
20. CH01: <sí claro> que-
21. que son personas
22. K02: suelen
23. CH01: controladoras con // (mm) / con bajo nivel de auto: // ¿estima? ¿autoestima? ¿sí? / (e:) y
24. K02: <sí>
25. CH01: que:- que quieren aumentar e:n mi idea de: que: / bajan
26. K02: <(hm)>
27. CH01: la: / auto- estima de una otra persona ¿sabes?
28. K02: (ahá) / sí: // y: // bueno cómo: // (ts) qué piensas cómo: / (mm) cómo se puede: explicar
29. este: (ts) / no sé dibujo de: de: de maltratador
30. CH01: <de maltratador> //
31. K02: <sí>
32. CH01: bueno: / lo que:
33. K02: ya hemos: //
34. CH01: (a:) que: algunos sitios tiene:
35. K02: ya hemos dicho / algunas cosas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

36. CH01: (hh) empatía hacia los demás que;
 37. K02: < sí > /
 38. CH01: igual / (e:)
 39. K02: pero piensas que: (mm) perdón piensas que: / que el maltratador (mm) (ts) no
 40. tiene: / (ts) estimo ¿cómo se dice? /
 41. CH01: ¿autoes- autoestima?
 42. K02: no /// ¿no: eso- no: no: (mm) estima a nadie:? / ¿o solo / no estima a su
 43. mujer? ///
 44. CH01: (mm:) ¿estima? //
 45. K02: estimar es como: (mm) (ts) reconoce:r como /
 46. CH01: <(hm)> /
 47. K02: ¿valorar? / no sé
 48. CH01: (mm) no creo que solo a: a la mujer o a una persona de la familia /
 49. K02: <(hm)> <sí>
 50. CH01: pero: con- con / con las otras personas / están muy: /
 51. K02: <normal> /
 52. CH01: sí // (mm)
 53. K02: más o menos (risas=K)
 54. CH01: amable y tal y todo /
 55. K02: <sí>
 56. CH01: y: solo con- con su mujer no //
 57. K02: <sí>
 58. CH01: por eso a veces no se nota que hay a:lgo: // en la familia que no: que no: / está bien
 59. K02: <claro> <sí sí sí> / <vale> // y: qué más ¿tú has encontrado algún dato? / porque: // yo: no
 60. he- no he encontrado na- nada
 61. CH01: no / no ta-
 62. K02: ¿tú tampoco?
 63. CH01: bueno yo no: me he:
 64. K02: (hh)
 65. CH01: fijado e:n // ¿fijado? /
 66. K02: <sí>
 67. CH01: e:n en los datos
 68. K02: te has enfocado- no te has enfocado en los datos
 69. CH01: <sí> / <enfocado>
 70. K02: yo tampoco (mm:) s:olo:
 71. CH01: sé que
 72. es un tema grande ahora /
 73. K02: (hh) <sí> y: creo que exis- / es una cifra negra / ¿se dice cifra negra?
 74. CH01: y: mira- / especialmente también es / también / <sí> /
 75. K02: <sí:> en España y en no sé: to:do los: / la comunidad europe-
 76. CH01: que- que- que: lo veo bien porque: igual así las mujeres // (mm) tienen
 77. más confianza ar- a deci:r algo: y: //
 78. K02: ¿dónde / aquí?
 79. CH01: decir algo
 80. K02: ¿en España o- o qué? /
 81. CH01: creo que / si es un / tema público ahora / que: es una buena cosa porque así las mujeres
 82. / dicen algo y:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

83. K02: <sí> <(jah!)> <(ahá)> ahora <sí:> <sí sí claro> /
84. <(hm)> <sí:> (hh) y: /// ¿qué más? ¿qué:- qué: cómo-
85. CH01: ¿qué-
86. K02: cómo puede ayudar la sociedad?
87. CH01: qué: crees tú / qué:?
88. K02: <sí>
89. CH01: cómo cómo actuar / (ts) las personas que son- / que:
90. K02: las personas:
91. CH01: son maltra-
92. K02: (mm)
93. CH01: que han sido maltratado /
94. K02: (ts) // bueno creo que es muy- (mm) difícil para: (hm) / sobre todo son mujeres ¿no?
95. (mm:)
96. CH01: <sí>
97. K02: muy difícil para ellas (hh) porque: (mm) // (ts) porque su familia y: /// (e:) / (hm) son-
98. están o son (risas=K) no sé (risas=K) / e- dependen de su- del: del hombre muchas veces
99. CH01: <(hm)>
100. K02: porque él es lo que:: él es quien: trabaja: y gana el dinero // y las mujeres muchas veces
101. están en casa y:
102. CH01: <sí>
103. K02: aten- a- atenden
104. CH01: (ts) pero a veces
105. K02: a los niños
106. CH01: lo pasa que están s:- solas / y creo que es muy importante (e:m) rodearse / e:n // un
107. caso así ((ruido=moto)) con sus amigos co:n familiares // y: y: decir a ellos qué pasa / para
108. que:
109. K02: <(hm)> /
110. CH01: pueden / puedan / ¿ayudarlo?
111. K02: <s:í:> / pero (mm) para eso sería necesario que: las personas / (mm) no sé digan algo /
112. ¿(hm)?
113. CH01: <sí sí> //
114. K02: porque: / (hh) (ts)
115. CH01: no es cómo es impor- como-
116. K02: imagínate (e:)
117. CH01: como actuará / actuar si te pasa algo así / yo creo que lo más importante es decir algo
118. ¿no? ///
119. K02: <sí claro> / pero supongo que hay mucha gente que- que: /
120. CH01: <que no dicen (?)>
121. K02: que no dicen nada: aunque: / pasa eso / porque:
122. CH01: <porque le da: vergüenza- vergüenza>
123. K02: <ta- sí:
124. vergüenza> y: (hh) también
125. CH01: y:
126. K02: miedo y: // tal //
127. CH01: y: se cuestionar / cuesti- cuestionan a- a sí mismo / creen que: es culpa: / culpa: suya
128. K02: <¿de la mujer?>
129. CH01: <sí sí> // pero no es

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

130. K02: <(ahá:)>
131. CH01: que- que han hecho algo malo y que / que el hombre tiene el derecho a: / hacer
132. K02: <¿en serio?>
133. CH01: <sí> a- algunos m- mujeres sí piensan esto /
134. K02: ¿has leído algún artículo o:? //
135. CH01: ¿leído?
136. K02: (e:)
137. CH01: ¿si he leído algún?
138. K02: sí sí
139. CH01: no pe- / pero: mira a veces (?) porque
140. K02: hay un- buena idea
141. CH01: piensas puedo: (mm) puede ser que / he hecho algo malo / y que: // *verdienen*¹³³
142. ((murmuran en alemán)) // que (e:m:)
143. K02: ¿qué? (em:) (hh) (mm) no sé:
144. CH01: (e:m) jefe de la pareja
145. K02: merece:r ¿merecer? creo que es merecer ¿no?
146. CH01: sí merecer merecer / que merecen el darle:
147. K02: ¿que lo merecen?
148. CH01: sí //
149. K02: <sí> / puede ser / sí claro
150. CH01: e: m- m:uchas mujeres que igual creen eso // y: que- que / que claro
151. K02: (hh) que- que:: tienen
152. CH01: que no es verdad pero / creen e- eso / y:
153. K02: <claro> y que tienen: baja: autoes- ¿o cómo diji?
154. CH01: <autoestima> <sí>
155. K02: ¿cómo: / cómo dijiste
156. CH01: autoestima
157. K02: antes? // autoes: /
158. CH01: <estima>
159. K02: autoestima (hh) que- que / claro /// sí:
160. CH01: y que (hh) // bueno / que: que la mujer no tiene
161. derecho de queja:rse: tiene que hacer todo / lo que le diga su esposo: / (ts) cosas así
162. K02: <(hm) (hm) (hm)>
163. CH01: hay- hay mujeres que:
164. K02: <sí> /
165. CH01: que: que piensan así /
166. K02: <sí> <vale> // y: / pues: / nada
167. CH01: y: / y también se callan al ser maltratadas / porque el miedo / tienen
168. miedo / a: sus esposos //
169. K02: <sí>
170. CH01: que van a volve:r a: hacer estas cosas
171. K02: <claro> / necesitarían / a: // alguno que: algún (ts) no sé algún:n ///
172. alguna persona que: / que les ayudara
173. CH01: <sí> y- y mira / una otra causa es por ejemplo / (mm) el consumo de alcohol o de- de
174. las drogas
175. K02: <sí:>

¹³³ *Verdiene*n: en alemán 'merecer o ganar por méritos'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

176. CH01: creo que esto también puede provocar que: se vuelvan
 177. K02: es to:: //
 178. CH01: agresivo /
 179. K02: <sí sí sí>
 180. CH01: de alguna manera //
 181. K02: <claro> y: a lo mejor el celo o:
 182. CH01: <sí> / si tienen de- demasiado celos / eso:
 183. K02: (ts) pero el alcoholismo lo: lo menciona la: (ts) / la
 184. mujer la- la / can- / (ts) ¿cómo se dice?
 185. CH01: <cantador>
 186. K02: la canta:
 187. CH01: <cantante> /
 188. K02: cantante sí
 189. CH01: <sí> //
 190. K02: porque dice que: / (ts) el hombre / tiene un olor de tabaco y ginebra
 191. CH01: <sí sí sí>
 192. K02: y: // bueno ginebra /// alcoholismo después
 193. CH01: <sí> /
 194. K02: <sí sí sí> // pues nada
 195. CH01: es un- un tema muy difícil pero creo que está muy bien que ahora: / sale: a:l
 196. K02: está
 197. desarrollándose y:
 198. CH01: sí: y: // que sale:
 199. K02: la sociedad
 200. CH01: en la televisión y: en
 201. K02: <sí:>
 202. CH01: el periódico y tal
 203. K02: (ts) en las canciones /
 204. CH01: y: // bueno que- que la violencia nunca es la respuesta / da igual qué ha pasado / antes
 205. que:
 206. K02: <sí: sí sí> // (hh) (ts) lo que yo pensaba es que: /// para mí / deseo que: que nunca me:
 207. me pase eso ¿no?
 208. CH01: sí claro (risas=CH) //
 209. K02: claro
 210. CH01: esperamos que nunca //
 211. K02: bueno esperar
 212. CH01: <(hm)> /
 213. K02: creo que hay- (mm) (ts) un tipo especial de: de hombres // los que lo hacen /// lo hacen /
 214. las- las- e- el maltrato / sí
 215. CH01: el perfil de: /
 216. K02: es esto del perfil
 217. CH01: <(hm)>
 218. K02: que:- que: // que decimos antes /
 219. CH01: <sí> (2,5')
 220. K02: sí / eso / ¿vale? /
 221. CH01: bueno (mm)
 222. K02: muchas gracias (risas=K)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por:	Fecha:
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

223. CH01: (risas=CH) a ti

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Corpus	CECELE 2014
Grabación	RM05VIO
Fecha de la grabación	15-12-14
Duración	8:59'
Informantes	M06HFR y R05HPTG
Nivel	B2.1
Tema	Violencia de Género

CECELE05VIO_M06HFR_R05HPTG: Violencia de género (0:00')

1. M06: venga // la violencia / de / género //
2. R05: <sí> /
3. M06: entonces (ts) (a:)
4. R05: (mm) de verdad la violencia de género es un tema muy: / actual // porque:
5. hay mucha gente que: que: sufre / (a:)
6. M06: <sí sí claro>
7. R05: por este tema (hh) (ts) (a:) ¿qué crees tú que significa: // la violencia de género o
8. violencia doméstica? / yo tengo / mi opinión // (a:)
9. M06: (e:)/ para mí (e:) es algo: / que: que: que tiene
10. relación con e:l mal- maltrato / (e:) de persona entonces puede ser de una mujer o de
11. un hombre / (e:) hablábamos más creo de: de la violencia de: de las mujeres /
12. R05: <sí>
13. M06: (e:m) / (ts) esto ¿por qué? / ¿por qué ahora más hablábamos más de esto? /
14. R05: <(hm)>
15. M06: (a:m)
16. R05: este- e- yo creo que es ma- que es- el- la violencia más: sobre las mujeres / (a:m) / creo
17. yo que la violencia de género cua- cuando se / se habla / se habla más que eso sobre las
18. mujeres / no sé pero: tal vez como tú dices sea también / s- sobre los hombres /
19. M06: <(hm)>
20. R05: ¿no? / sí
21. M06: <sí> (e:m) / porque después hay: diferente: tipo de: maltrato: o: o cosas / (a:) en
22. la pareja puede se:r (e:) la creencia de:- de los niño:s (e:) problema de dinero: o: de un otra
23. mujer o de un otro hombres
24. R05: <sí>
25. M06: (e:)
26. R05: <(hm)>
27. M06: y después esto puede resultar (e:) / golpe de: golpe de: de mano / sobre la persona o
28. también (e:m) // (e:) golpementar¹³⁴ más ¿sabes?
29. R05: <v- ver- verbal (e:) violencia verbal>
30. M06: (ts) <sí> <la violencia verbal> /
31. R05: <sí>
32. M06: creo que también puede hacer mucho: / más daño / tal vez /
33. R05: <sí>
34. M06: (e:) o: / con meno:s (e:) (mm) / posibilidad de- de reparar esto /

¹³⁴ Quiso decir 'golpear'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

35. R05: <sí es verdad>
 36. M06: ¿eh? /
 37. R05: <es verdad>
 38. M06: (e:) esto:
 39. R05: y- y /
 40. M06: sí
 41. R05: y ¿qué crees que: que: que lleva muchas veces / (a:) qué motivos muchas veces lleva a- a
 42. que u:n a que un hombre por ejemplo // (ts) maltrate: a su mujer? / (e:) (mm) por ejemplo yo
 43. creo que un- una de las cosas / principales es son los celos la desconfianza
 44. M06: <sí sí sí>
 45. R05: (a:) / hay personas que le gustan: controlar todo / (a:m)
 46. M06: <(¡ah!) sí sí sí> <a controlar todo sí
 47. sí> (e:) //
 48. R05: sí // (e:m) // y:- y: (mm) /// (ts) /
 49. M06: no *mais*¹³⁵ controlar todo y: y también // e- el maltrato (e:) // muchas veces creo es
 50. el problema un problem de relación // que: que la persona que va: / que va a dar el golpe // al
 51. final // no tiene: // su posibilidad de expresarse¹³⁶ / *fa* no su posibilidad pero: (e:) / es que él
 52. tiene una problema: dentro de él /
 53. R05: <sí>
 54. M06: para- para hablar o para: / para entender la cosas / y que su: su reacción /
 55. R05: <(hm)>
 56. M06: al final es de: de dar un golpe o de: / o de:: de salir pala- palabra- ¿palabrota? /
 57. R05: sí
 58. M06: a:- a la persona: o a su pareja
 59. R05: no tiene capacidad de hablar son personas que no tiene capacidad de hablar de pensar / y:
 60. de resolver las cosas: bien // (a:m) y: / en esto- en esto (e:) se puede- se puede identificar un
 61. maltratador ¿tú- tú crees que se puede: identificar? / (e:)
 62. M06: (hh) identificar (e:) uno de manera física
 63. no / no porque:
 64. R05: <no>
 65. M06: ¿sabes? todo el mundo *fa*: yo podría ser un maltratador o: tú también y: y no se nota en
 66. tu cara o
 67. R05: <claro>
 68. M06: en mi cara
 69. R05: <claro> /
 70. M06: y esto no (e:) si puedes notar si vas a hablar con él // (e:) sobre su- su manera de actuar /
 71. R05: <sí> /
 72. M06: pero: si no no creo ¿eh? / no creo
 73. R05: como (e:) sí hablando- hablando con la persona se nota por
 74. ejemplo si es un hombre / se nota por sus- por sus opiniones / si es- si es machista / (e:) si es
 75. narcisista si es agresivo bueno se- se nota / (e:)
 76. M06: <(hm) sí sí> /
 77. R05: si- se- s- (e:) son aquellas personas que tiene- que quieren siempre tener razón de todo //
 78. también / (e:) / que les gusta controlar todo // (e:) bueno: e- e- (ts) se consigue identificar se
 79. consigue identificar e- en una- en una conversación / (e:) qué tipo de persona es y cuando:

¹³⁵ *Mais*: en francés 'pero'.

¹³⁶ Quiso decir 'expresarse'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

80. cuando la persona / (ts) con esa persona tiene / (e:m) (ts) (e:) una- una influencia / una infu-
 81. una influencia: (mm) /// ((corte de la grabación))
 82. M06: (hh) y: y ¿por qué cree que: no denuncian (e:) las mujeres afectadas al final (e:) para la
 83. policía?
 84. R05: (hh) yo
 85. creo- yo creo que ellas no- no denuncian por- por miedo porque: normalmente son personas
 86. que no tienen la capacidad de: de: / (ts) susten- de autosustentarse / a: a veces tienen hijos / y
 87. non pueden: y tienen miedo de quedar solas / y entonces no: no denuncian / (e:) prefieren estar
 88. (e:)
 89. M06: <sí> o por amor amor ¿sabes? a- a veces a veces e: amor tiene
 90. R05: o por amor también <claro claro claro>
 91. M06: diferente pinta y:
 92. R05: y- sí y a veces- y a veces escuchamos¹³⁷ mujeres diciendo que: siempre esperan
 93. que: que el hombre: cambie // siempre esperan que como- como lo- lo quieren mucho / sienten
 94. mucho amor por él / que- que / que puede cambiar que: que: ¿no? pe-
 95. M06: <(¡ah!) vale> <sí sí> ¿y: y: y e- en tu país (e:)
 96. hablábamos mucho de esto o: no o: como en Europa no lo sé?
 97. R05: sí: e- en Portugal (e:) es más o menos como España en
 98. Portugal / la: / hay- hay muchas mujeres- hay muchas mujeres afectadas / (e:)
 99. M06: creo que en Francia es
 100. el mismo (a:)
 101. R05: <sí>
 102. M06: hablábamos un poquito (a: // fa no lo sé un vez (a:) al mes tal vez o tal vez no tanto / fa
 103. a la- a la noticia ¿sabes? la noticia nacional para decir
 104. R05: <sí>
 105. M06: que: está una mujer (a:): fa falló o: murió
 106. R05: <(hm)>
 107. M06: de:: / desde un golpe de- de su marido
 108. R05: <¿sí?> ¿sabes que aquí en España yo: ha visto / que: en dos mil trece / han muerto
 109. cincuenta y cuatro mujeres /
 110. M06: <(¡ah!) ¿sí?> <(¡ah!) (¡ah!)> <sí sí>
 111. R05: cincuenta y cuatro mujeres y en dos mil catorce cincuenta y una // es
 112. mucho ¿eh?
 113. M06: <(¡ah!) (¡ah!)> <es mucho es mucho>
 114. R05: por morte por violencia: (e:) doméstica
 115. M06: no me una una para semana / (risas=M) es enorme- es
 116. no
 117. R05: <sí>/ <sí> <es verdad>
 118. / <es verdad>
 119. M06: no tengo no tengo datos sobre: (e:) sobre Francia pero seguramente que es más o menos
 120. (a:)
 121. R05: (ts) y: s- y: y: y- / y- / sí: y- y: y de- y de estas todas /
 122. solamente 16 // han- han (ts) han denunciado /
 123. M06: <(¡ah!) ¿sí?>
 124. R05: solamente dieciséis lo- lo que quiere decir que / la mayor parte de las mujeres no
 125. denuncia el hombre

¹³⁷ Quiso decir 'escuchamos'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491	Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

126. M06: <no denuncian>
 127. R05: no denuncia / sí /// (hh) esto
 128. M06: <sí>
 129. R05: ¿tú crees que hay / hay alguna manera de: de a- de a- de acabar no pero de: / (ts)
 130. M06: <de actuar>
 131. <de- de ayudar> (e:)
 132. R05: <de ayudar> de que los gobiernos puedan- puedan: hacer algo o: // crees que: /
 133. M06: de seguramente de escuchar un poquito más (e:) o mejor (e:) / la denuncian pero: la
 134. denuncia pero si no hay denuncia al final // (e:) // es difícil de actuar o también de: o de actuar
 135. sobre la responsabilidad de: // de: cada persona (e:) // a ver *avers*¹³⁸ de- del otro (e:) // de
 136. *rondersir*¹³⁹ responsable o: y de: de educar /
 137. R05: <sí>
 138. M06: de educar al final
 139. R05: <sí>
 140. M06: (e:) seguramente esto se hace
 141. R05: <sí> <la educación>
 142. M06: de:
 143. R05: <sí>
 144. M06: de- de pequeño de pequeño para- para cambiar / de manera: más
 145. R05: <sí>
 146. M06: radical (e:) una cosas que con la educación de los adultos ahora // (hh) (e:) tú tú vas a
 147. saber si es una cosas mala o buena de: de dar un golpe o:
 148. R05: <sí sí sí>
 149. M06: o de:: de- de hacer u- violencia verbal // y tú sabes / pero hay gente que:- la gente que no
 150. lo sabes ¿qué vamos a hacer con él? ¿educarles? o: / hacer (mm) no sé / yo:
 151. R05: yo creo que ese es el
 152. punto sí / (e:) la educación / la educación
 153. M06: <(hm)>
 154. R05: sí / porque: por- y: y: (ts) y: la educación pasa por / por los- lo:s /// los ni- los (e:) las
 155. mujeres y los hombres s- ser (e:)- seren (e:m) (ts) educados de la misma manera / y:
 156. M06: <(hm)> // <sí> //
 157. R05: ¿no? / por ahí
 158. M06: okey /// vale // gracia / a todo el mundo
 159. R05: bueno

¹³⁸ Quiso decir 'con'.

¹³⁹ Quiso decir 'hacerlo responsable, culpar' del francés 'rendre responsable'.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

ANEXO VI: FICHA DE OBSERVACIÓN DE LAS GRABACIONES

Esta fue la ficha que se distribuyó entre los alumnos, destinada a la autorreflexión y a la toma de conciencia de su producción oral en las diferentes grabaciones realizadas.

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA GRABACIÓN

Para mejorar nuestra **expresión oral**, vamos a observar la conversación. Escucha con tu compañero la grabación y trata de completar la ficha:

1. ¿Te parece **natural** la conversación? ¿por qué?

2. ¿Hay **conectores** y **marcadores discursivos** (*resulta que..., pues nada..., bueno pues..., pues..., y entonces..., y de repente..., al final..., total que...*) para unir de forma coherente y natural la conversación?

3. ¿Los **turnos de apoyo** (Hm; ya, ya; claro, sí, sí; ¿en serio?; ¿de verdad?; ¡Qué fuerte/rollo/horror/bien!; ¡No me digas!; ¿y qué hiciste?; ¿y qué pasó?;...) del que escucha son adecuados y en el lugar adecuado?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

4. ¿Has encontrado algún **error**: de gramática (pasados, preposiciones), de pronunciación, de vocabulario, sintaxis,...?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

ANEXO VII: CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL

En este anexo, recogemos la plantilla del cuestionario que se usó al finalizar el curso de conversación. Se trata de una autoevaluación sobre sus intervenciones y su competencia conversacional durante el curso de conversación.

CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL



¡Vamos a reflexionar sobre el trabajo realizado para el desarrollo de la **competencia conversacional** durante el curso! Según las **fichas de práctica y las grabaciones** usadas a lo largo de las unidades didácticas del curso:

1. ¿Has utilizado los recursos trabajados para sus diferentes funciones: *turnos de apoyo, cambiar y retomar un tema, marcadores discursivos (entonces, bueno)*? ¿cuáles no? ¿por qué?
2. ¿Qué **dificultades** has encontrado para usar los recursos trabajados en las actividades realizadas?
3. ¿Consideras útil trabajar con **grabaciones** reales de hablantes de español? ¿Y con las **transcripciones**? ¿por qué?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

4. ¿Cómo valoras el uso de **grabaciones de tus propias conversaciones**? ¿cómo te has sentido? ¿Las has escuchado después de realizarlas?

5. ¿Crees que **ha mejorado** tu capacidad de mantener una conversación? ¿En qué?

6. ¿Qué **otras actividades** sugieres que serían útiles para reforzar estos aspectos?

¡MUCHAS GRACIAS!



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 903491		Código de verificación: AtP3aAEU
Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO		Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA		11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ		11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO		19/05/2017 08:38:08

ANEXO VIII: MATERIAL EN CDRom

Anexo I: Unidades didácticas del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*

Anexo II: Guía didáctica del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*

Anexo III: Material de apoyo visual del *Curso de conversación para estudiantes de ELE* en PWP

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08

Imagen portada: Interpretación digital del cuadro original del pintor Acenk

Diseño de portada y contraportada: Enrique López Moreno

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08



ULL | Universidad de La Laguna

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 903491

Código de verificación: AtP3aAEU

Firmado por: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de BEATRIZ HERNANDEZ BRAVO	Fecha: 11/05/2017 11:13:34
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ANA MARIA CESTERO MANCERA	11/05/2017 11:17:11
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de JAVIER MEDINA LOPEZ	11/05/2017 11:22:00
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA En nombre de ERNESTO PEREDA DE PABLO	19/05/2017 08:38:08